

SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA

FILIAL DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS

REVISTA CATALANA  
DE  
PEDAGOGIA

Volum 2, 2003

BARCELONA  
2004



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 2, 2003

BARCELONA  
2004

© dels autors

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

Primera edició: juny de 2004  
Tiratge: 600 exemplars

Text revisat lingüísticament per l'Oficina de Correcció i Assessorament Lingüístics 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

TEMA MONOGRÀFIC: L'EDUCACIÓ SOCIAL AL SEGLE XXI:  
VERS UNA PEDAGOGIA DE L'ACOMPANYAMENT

Presentació, <i>per Jordi Planella</i>	11
Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxi de l'educació social, <i>per Jordi Planella</i>	13
Construint una pedagogia de l'acompanyament: acompanyar des de la didàctica per despertar vides, <i>per Javier Alonso, Anna Forés, Ezequiel Mir i Carme Trinidad</i>	35
Acompanyament educatiu de persones amb malaltia mental, <i>per Assumpció Pié i Xavier Álvarez</i>	47
L'acompanyament com a pedagogia d'intervenció amb dones víctimes de violència domèstica, <i>per Cristina Estopà</i>	59
L'acompanyament a col·lectius de gent gran, <i>per Xavier Lorente</i>	69
Les històries de vida: una excusa per acompanyar el trajecte vital de les persones grans, <i>per Víctor Escoda, Carme Laín i Miquel Moré</i>	75

El compromís en els processos d'acompanyament personal, <i>per Maite Marzo i Sònia Miguel</i>	85
Bibliografia especialitzada, <i>per Jordi Planella</i>	93
DOSSIER: EDUCACIÓ, CIBERCULTURA I HIPERTEXT	
De la cibernètica clàssica a la cibercultura, <i>per Begoña Gros Salvat</i>	99
La trobada de la teoria de la desconstrucció i l'hipertext: cap a una gramatologia hipertextual, <i>per Rocío Rueda Ortiz</i>	113
ESTUDIS, RECERQUES I EXPERIÈNCIES	
L'educació és antropogènesi, <i>per Octavi Fullat i Genís</i>	131
Un exemple d'avaluació participativa del sistema educatiu: la Conferència Nacional d'Educació de Catalunya, <i>per Jaume Sarramona</i>	163
Valors, educació i pedagogia en Wilhelm Dilthey: plantejaments epistemològics en les ciències de l'esperit, <i>per Joan Carles Rincón i Verdera</i>	181
C. Freinet, potser el millor pedagog del segle XX, <i>per Martí Teixidó i Planas</i>	197
Cos, entorn, educació: de mem a estança, <i>per Teresa Romà Blay</i>	213
Sobre el fet de pensar i l'acció pedagògica, <i>per Héctor Salinas Fuentes</i>	235



Entre el que és desitjable i el que és possible: l'educació com a estratègia per alleujar la pobresa a l'Amèrica Llatina, <i>per María Jesús Martínez Usarralde</i>	253
L'opció acadèmica o laboral en acabar 4t d'ESO: expectatives i realitat. Factors que influeixen en l'opció triada, <i>per Enric Corominas Rovira</i>	277
Educar: entre la contradicció i l'esperança, <i>per Francesca Majó i Clavell</i>	313
Família i salut dins del context escolar, <i>per Maribel García, Teresa Gómez, Carmen Martín, Juan José Moreno, Celia Río, Elena Roldan i Silvia Martínez</i>	329
 TEMPS DE MEMÒRIA	
Psicopedagogia i medicina: el paper dels metges catalans en la primera fonamentació de l'entorn psicopedagògic, <i>per Ángel C. Moreu Calvo</i>	339
L'assessorament psicopedagògic: una visió històrica. Els EAP, <i>per Salvador Domènech i Domènech</i>	369
 RECENSIONS	
<i>L'escola suspèn</i> , de Joan Badia, <i>per Lluís Busquets</i>	387
<i>Educació i experiència estètica</i> , d'Eulàlia Collelldemont, <i>per Isabel Carrillo</i>	390
<i>Tenir el cap clar per organitzar el coneixement i aprendre a viure</i> , d'Edgar Morin, <i>per Lluís Busquets</i>	392

<i>Aprendre junts amb alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula</i> , de Pere Pujolàs, <i>per Olga Pedragosa</i>	395
<i>El malestar de la globalització</i> , de Joseph Stiglitz, <i>per Laura Guilera</i>	398
<i>Entre la fe i la cultura. Memòria i pensament de Maria Rosa Farré i Escofet</i> , de Francesc Torralba, <i>per Conrad Vilanou</i>	402

TEMA MONOGRÀFIC  
L'EDUCACIÓ SOCIAL AL SEGLE XXI:  
VERS UNA PEDAGOGIA  
DE L'ACOMPANYAMENT



## PRESENTACIÓ

La idea d'acompanyar les persones en situacions d'especial dificultat es fonamenta en la necessitat que la persona sigui la protagonista de la seva vida o, tal com plantejava Sartre, «l'homme est un être de Projet». Molts dels models existents fins ara no han partit de la premissa de la persona com a protagonista de la seva vida. A partir del moviment de renovació de la intervenció social generat a França als anys vuitanta, s'han renovat les idees al voltant de l'educació social. La funció principal de l'educador social seria la d'acompanyar les persones amb les quals treballa i per a les quals treballa. Aquesta acció planteja treballar des de les dimensions següents:

- la idea de trajecte (situacions de no-cronificació),
- el professional no és l'expert que imposa, sinó que se cerquen solucions compartides,
- la persona acompanyada fa una demanda lliure,
- acompanyem les persones caminant al seu costat i no pas recorrent el camí per elles,
- cal connectar les persones amb la comunitat.

El dossier presenta un recull d'articles elaborats per pedagogs, educadors socials en exercici i professors d'universitat que han reflexionat sobre la importància de situar la persona amb necessitats al centre dels projectes des dels quals treballen. El conjunt dels articles no cobreix tots els camps d'intervenció dels educadors socials, però intenta oferir una visió panoràmica d'alguns (gent gran, dones víctimes de violència i persones amb malalties mentals), així com algunes de les tècniques i mirades possibles a aquest nou paradigma que emergeix en el camp de l'atenció a les persones i de l'acció social.

JORDI PLANELLA



# FONAMENTS PER A UNA PEDAGOGIA DE L'ACOMPANYAMENT EN LA PRAXI DE L'EDUCACIÓ SOCIAL<sup>1</sup>

Jordi Planella

Acompanyar la persona fins on ella pot anar i encara una mica més.

WILHELM REICH

Transformer notre regard est une priorité pour développer en chaque être la perfection dont il est capable. Mais c'est surtout et d'abord changer notre regard intérieur, c'est à dire harmoniser notre façon de vivre et de penser dans une unité retrouvée, une tolérance, bref une paix intérieure.

CHARLES GARDOU

## ACOMPANYAMENT SOCIOEDUCATIU: FONAMENTACIÓ ETIMOLÒGICA I CONCEPTUAL

El terme *acompanyament* comença a ser utilitzat entre els professionals del treball social al voltant dels anys setanta, especialment en les associacions que lluitaven contra l'exclusió social i a favor de la integració de les persones amb discapacitat als països de parla francesa.<sup>2</sup> En aquell moment (l'any 1973) es comença a pensar a canviar les denominacions de les pràctiques socials, veient-se

1. Aquest article és la segona part del treball que hem publicat a la *Revista de Treball Social*, núm. 169 (2003), p. 52-68, i que porta per títol «De l'atenció a l'acompanyament social de la persona. Reflexions sobre un procés».

2. Tota la part més històrica dels orígens del Moviment d'Acompanyament pot ser consultada al web del Moviment per l'Acompanyament i la Inserció Social (MAIS): <http://www.mais.asso.fr>. D'aquests treballs inicials, en destaquem les jornades organitzades el 1988 a Bourges («L'acompanyament: quels acteurs»), les celebrades l'any 1989 a Grenoble («L'accompagnement social, un plus pour la personne handicapée») i les del 1990 a Rennes («Pratique de l'accompagnement social au quotidien: actions et incertitudes»).

la necessitat de passar de parlar d'*assistència* a fer-ho de *solidaritat*. Aquest gir hermenèutic de les tasques que els professionals del camp de l'acció social portaven a terme permeté començar a pensar que les persones amb necessitats socials poguessin desenvolupar al màxim la seva autonomia i els seus projectes vitals. Tot això es desenvolupà sense apartar les persones dels seus contextos de vida habituals, que altres pràctiques més segregadores tenien com a element clau dels seus mètodes d'intervenció.

El verb *acompanyar* procedeix del terme llatí *cumpaniare* i significa 'compartir el pa amb algú'.<sup>3</sup> En grec, en les eucaristies dels cristians primitius, s'anomenava *Klasis tou artou* a la pràctica de «compartir el pa amb els altres seguidors de Jesús». <sup>4</sup> Isidor Baumgartner emprà el terme *Begleitung* (acompanyament) per designar la tasca que es porta a terme des del que ell denomina *psicologia pastoral*.<sup>5</sup> Aquesta aproximació etimològica situa l'acció de l'acompanyament en la línia de caminar al costat d'algú que es dirigeix envers un objectiu, i generalment tenim marcat com a objectiu l'autonomia de les persones. Aquesta idea de «marxar al costat de» com un dels fonaments metafòrics de l'acompanyament ens remet a la tasca que exercia el pedagog a la Grècia antiga, quan conduïa els infants envers l'indret on serien educats. Aquesta tasca del pedagog en l'exercici de la conducció ja era clarament diferenciada de la del mestre i estava pensada des de la dimensió de l'acompanyament que nosaltres defensem. El *paidagogos* és per a Henri-Irenee Marrou un «sirviente encargado de acompañar al niño en sus cotidianos trayectos entre su casa y la escuela. Su función, en un principio, es modesta: se trata de un simple esclavo encargado de llevar el reducido equipaje de su joven amo y la linterna para alumbrarle el camino». <sup>6</sup> El pedagog, a través del contacte quotidià que tenia lloc en aquest caminar de l'acompanyament, exercirà aquesta educació més enllà de la instrucció que l'infant rep a l'escola. L'essència de la funció del *paidagogos* serà recollida en els replantejaments de l'educació com a acompanyament.

3. Per a Jesús SASTRE «es tracta de compartir amb un altre o amb uns altres el propòsit d'arribar a una meta o d'aconseguir alguna cosa», *El acompañante espiritual*, Madrid, San Pablo, 1993, p. 9. També ha desenvolupat aquest tema Salvador A. GARCÍA, *El acompañamiento: Un ministerio de ayuda*, Madrid, Paulinas, 2001.

4. C. R. CABARRÚS, *Cuaderno de Bitácora, para acompañar caminantes: Guía psico-histórico-espiritual*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2000, p. 61.

5. Per a BAUMGARTNER es tracta de tenir present la màxima d'Emaús: «el primer paso del acompañamiento en la pastoral o consejo espiritual consiste en acercarse y caminar juntos. Con ello se aborda en movimiento fundamental en todo consejo.» *Psicología pastoral: Introducción a la praxis de la pastoral curativa*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1997, p. 254.

6. H.-I. MARROU, *Historia de la educación en la antigüedad*, Madrid, Akal, 1985, p. 191. S'han descobert restes de terracota on es mostra el pedagog acompanyant l'infant.



Seguint aquesta proposta, l'any 1992, en una revisió de la llei que feia referència a l'RMI<sup>7</sup> ja es parla en el terreny legal del terme *acompanyament* com una de les maneres d'assolir la integració social dels col·lectius en situació d'exclusió social. Des d'aleshores, especialment al llarg dels anys noranta, han anat sorgint publicacions que intenten definir i acotar l'exercici de l'acompanyament del camp de les professions socials. A la taula següent recollim aquelles definicions que són més rellevants per a l'exercici de fonamentació d'una pedagogia de l'acompanyament social.

TAULA 1  
Definicions d'acompanyament social

<i>Autor</i>	<i>Definició d'acompanyament socioeducatiu</i>
Susanne Bruyelles (1996)	Acompanyar és acceptar, deixar-se interpel·lar per l'altre, és acceptar d'anar-lo a trobar sense projecte i sense una idea preconcebuda; és, sense cap mena de dubte i abans que res, aprendre a estimar-lo, a respectar-lo per ell mateix.
S. Bruyelles (1996)	Acompanyar és donar una nova perspectiva a la persona i a la seva història; és creure en les seves potencialitats malgrat tot; és ajudar-lo a prendre consciència i a desenvolupar-se, sigui quin sigui el seu estat actual.
M.-F. Frey (s/f)	Acompanyar és mitjançar entre una societat representada per les institucions, més o menys burocratitzades, i les persones que no poden fer valer el seu status de <i>tenir dret</i> .
UNIOPSS (1995)	L'acompanyament aporta a les persones acompanyades suport, consell, participació a les activitats col·lectives i assegura la mediació amb l'entorn institucional.
Sauvrette (1995)	No es tracta pròpiament d'un ofici, però sí de la posada en pràctica de les competències transversals en el conjunt de les professions exercides en el camp de l'exclusió social.
UNIOPSS (1995)	Acompanyar les persones és comprendre millor les situacions que tenen lloc i els comportaments de les persones. Es parteix de la hipòtesi general que escoltant les persones i ajudant-les a actuar serà possible evolucionar de mica en mica en les seves relacions amb els altres, el seu projecte personal i la seva relació amb la societat.

7. RMI: es tracta del Rendu Minimum Interdépartamental; equivalent al nostre Programa Interdepartamental de la Renda Mínima d'Inserció (PIRMI).

El terme *acompanyament* és, en realitat, un concepte paraigua que abraça múltiples maneres d'entendre i treballar amb persones que es troben en situació de dificultat social. Com es pot deduir de la taula anterior, són diferents les perspectives que permeten construir en sentit ampli i obert el concepte i el model que proposen els diferents autors. Com a plantejament ampli i definitori compartim la idea que «l'acompanyament, en la seva vessant pràctica, pot entendre's com una traducció operativa i concreta d'aquest canvi de perspectiva de la intervenció social que cadascú sent com a necessari».<sup>8</sup> No es tracta de pràctiques totalment noves, sinó que el que és realment nou és l'ús que se'n fa, del terme, i la càrrega positiva que en el treball amb persones en situació de dificultat social ha anat prenent cos. Per a Rachid Benattig, «l'acompanyament social ha esdevingut un terme comodí que integra totes les iniciatives, els mètodes i les pràctiques amb l'objectiu d'ajudar les persones sense capacitats de seguir endavant pels seus propis mitjans».<sup>9</sup> El sol fet de denominar determinades pràctiques com a *pràctiques d'acompanyament* ja possibilita una altra hermenèutica de la funció dels professionals de l'educació social.<sup>10</sup>

## ELS FONAMENTS DE L'ACOMPANYAMENT: LA PROJECCIÓ DE LA SEVA ARQUITECTÒNICA

Després de situar el terme i les seves conceptualitzacions, en aquest apartat desenvoluparem el que hem denominat *fonaments de l'acompanyament social*. Parlem de fonaments perquè fem referència al model, amb les seves idees clau, que permeten vertebrar aquest tipus de pràctica. Els grans pilars i bigues mestres de l'obra en construcció configuren el pas d'un model centrat en la idea

8. UNIOPPS, *Guide pratique de l'accompagnement social: Fiches méthodologiques*, París, Syros, 1995, p. 21. També es fa referència a l'educador com a acompanyant social a la Llei de 29 d'abril de 1994 de l'educació especialitzada de Bèlgica. Per a ells, és indissociable entendre la figura de l'educador especialitzat sense enforçar-lo des de la seva tasca d'acompanyament social i educatiu. Per aprofundir en el tema, vegeu «Le statut de l'éducateur-accompagnateur spécialisée», a <http://www.educ.bel/juridique/memento/9MEMEDUCA.htm> (07/11/01). També tracten aquesta perspectiva de l'acompanyament F. CASPAR, *Les Carnets de l'éducateur*, Brussel·les, Fonds Sociaux ISAJH, 1996, i M. DAVAGLE, *Memento de l'éducateur*, Namur, Institut Supérieur de Formation Socioéducative, 1995.

9. R. BENATTIG, «L'accompagnement social: éléments d'analyse sur les réalités et le devenir de pratiques professionnelles sociales actuelles», *Migrations Études*, núm. 89 (1999), p. 1-12.

10. Parlar d'acompanyament resitua, d'entrada, el rol de qui acompanya i el rol de qui és acompanyat, reconstituïnt especialment les posicions de poder i control que havien estat creades des dels models paternalistes de la intervenció social.

de la conducció (on l'altre resta passivament assegut al llarg del trajecte) envers un model centrat en l'acompanyament des del protagonisme de la persona (on aquesta pren part activa del procés al llarg del viatge). Els punts que fonamenten l'acompanyament social i educatiu de persones en situació de dificultat social són els següents:

## 1. LA NECESSITAT DE RENOVACIÓ

Algunes idees que havien perdut, en part, el seu contingut demanaven una reflexió que renovés el seu sentit. Serà a França on s'iniciï aquesta feina de revisar els models i de tornar-los a denominar amb l'expressió d'*acompanyament social*. Bona part dels professionals francesos del camp de l'acció social defineixen actualment la seva acció professional com a acompanyament a les persones en situació d'exclusió social. Els professionals del camp de l'educació social (i d'altres camps afins com el treball social i la psicologia) que se situen en models d'intervenció antipaternalistes reclamen aquesta refundació de la seva tasca.<sup>11</sup> També el moviment de treballadors socials crítics ha qüestionat els tipus de pràctiques massa fonamentades en allò *assistencial* i no pas en els processos de canvi i en el gir envers la possibilitat de crear situacions de més alt nivell d'autonomia de les persones que acompanyen. Per a Santander, «la emergencia de la autonomía de los pacientes en la relación sanitaria ha transformado radicalmente la misma. El modelo paternalista fundamentado en una ética naturalista comienza a cuestionarse».<sup>12</sup> En la mateixa línia, Tomeu Barceló afirma que es tracta d'un canvi de model i de perspectiva, tot reclamant una acció desconstructiva del model formatiu que teníem construït.<sup>13</sup> A la llum d'aquestes diferents perspectives, refundar anomenant d'una altra manera la pràctica de l'educació social és el que

11. Aquest gir en les pràctiques ha estat desenvolupat per N. BIEHAL, «Changing Practice: Participation, Rights and Community Care», *British Journal of Social Work*, núm. 23 (1993), p. 443-458. Hi ha molts altres autors al darrere, entre els quals és significatiu destacar les aportacions fetes per Paulo FREIRE, especialment en el seu llibre *Pedagogía del oprimido*. Aquí planteja una crítica a la perspectiva bancària de l'educació, que entronca perfectament amb el model de l'acompanyament social. També els diferents autors que se situen en la pedagogia crítica, entre els quals són destacables les aportacions fetes per Peter McLAREN a *Pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona, Paidós, 1997, i a «Che Guevara, Globalization and Leadership», *International Journal of Leadership in Education*, vol. 2, núm. 3 (1999), p. 269-292.

12. Fernando SANTANDER, *Ética y praxis psiquiátrica*, Madrid, AEN, 2000, p. 41.

13. Tomeu BARCELÓ, «Estar presente: hacia un modelo formativo singular», a C. ARMEN-GOL et al., *La acción y la formación en la FEETLC: Un discurso propio*, Madrid, FEETLC, 1999, p. 23-45.

ha donat sentit a aquest gir centrat en pràctiques excessivament directives cap a pràctiques d'acompanyament. No es tracta de pràctiques totalment noves, sinó que el que és realment nou és l'ús que es fa del terme i la càrrega positiva que en el treball amb persones amb situació de dificultat ha anat prenent. El sol fet de denominar determinades pràctiques com a *pràctiques d'acompanyament* ja possibilita una altra hermenèutica de la funció dels professionals de l'educació social.<sup>14</sup>

## 2. LA PROXIMITAT

*Acompanyar* és «baixar al pou de l'altre», ens diu J. C. Bermejo, perquè només baixant al pou de l'altre podem veure les coses des del seu punt de vista, adonar-nos del que significa per a ell la seva situació.<sup>15</sup> No es pot acompanyar des de la barrera, cal mullar-se, cal implicar-se obertament.<sup>16</sup> Ens trobem navegant dins el mateix vaixell, embarcats en un mateix projecte —almenys en la institució en la qual ells viuen i nosaltres treballem— i, per tant, cal ser propers. També Cabarrús en fa referència dient que «ser companyero(a) exige encarnarse: ponerse en el mismo nivel del otro, desde la propia debilidad, desde haber tocado la propia herida [...] para que sea posible acoger».<sup>17</sup> L'acompanyament proposa trencar la categorització de les persones des de la construcció de binomis arquetípics complementaris. Hem de ser al costat, i no pas al damunt de les persones que acompanyem. Per a Maffessoli es tracta de posar en joc el que denomina *solidaritat orgànica* i *solidaritat mecànica*, repreneu els termes proposats per Durkheim.<sup>18</sup> La solidaritat mecànica és aquella que està excessivament mediatitzada per les administracions, mentre que l'orgànica és aquella que es dona en les relacions cos a

14. J. C. BERMEJO i R. CARABIAS, *Relación de ayuda y enfermería: Material de trabajo*, Madrid, Centro de Humanización de la Salud, 1998, p. 37.

15. Diu Salomó MARQUÉS en un treball sobre l'Escola d'Educadors Especialitzats: «l'educador ha de ser una persona compromesa des del punt de vista social. No es poden mirar els braus des de la barrera, que és una actitud força estesa entre nosaltres. L'educador ha de treballar de manera activa en la transformació de la nostra societat» («Entorn del futur educador», a T. JULIÀ *et al.*, *Miscel·lània de l'Escola d'Educadors Especialitzats de Girona*, Girona, Sergi, 1995, p. 38-41).

16. C. R. CABARRÚS, *Cuaderno de Bitácora, para acompañar caminantes: Guía psico-histórico-espiritual*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2000, p. 63.

17. M. MAFESSOLI, «L'accompagnement social et ses interactions avec le quotidien»; comunicació presentada a les Jornades del MAIS a Grenoble «L'accompagnement social, un plus pour la personne handicapée», 1989. Durkheim tracta el tema de les solidaritats al seu llibre *De la division du travail social: Etude sur l'organisation des sociétés supérieures*, París, 1893.

18. Ll. DUCH, *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós, 1997.

cos. Posar el cos en joc en la relació d'acompanyament de l'altre és entrar en la dimensió de proximitat que proposem. Posar el cos en la relació és retornar a allò profund i essencial de la persona, allò fonamentalment constitutiu que moltes vegades hem oblidat, arraconat, marginat o hipercorporalitzat.

### 3. EL RECONeixEMENT DE L'ALTRE

Veiem l'altre com a persona i acceptem que té un projecte vital que haurà de decidir i dirigir amb la nostra ajuda i suport. Reconèixer l'altre com a protagonista de la seva vida, de la seva història és un dels passos claus de l'acompanyament social. Aquest reconeixement és anomenat en la llengua anglesa *empowerment* i consisteix a donar poder a l'altre. Reconèixer l'altre és donar-li un nom. Lluís Duch diu que *denominar* (posar el nom a algú) és oferir-li el seu lloc a la comunitat.<sup>19</sup> A la pel·lícula *Despertares*, el metge diu que en el moment en què ell anomena pel nom els seus pacients en lloc de pel cognom, comencen a reaccionar. Reconèixer l'altre ja suposa partir d'una relació interpersonal fonamentada en la reciprocitat.

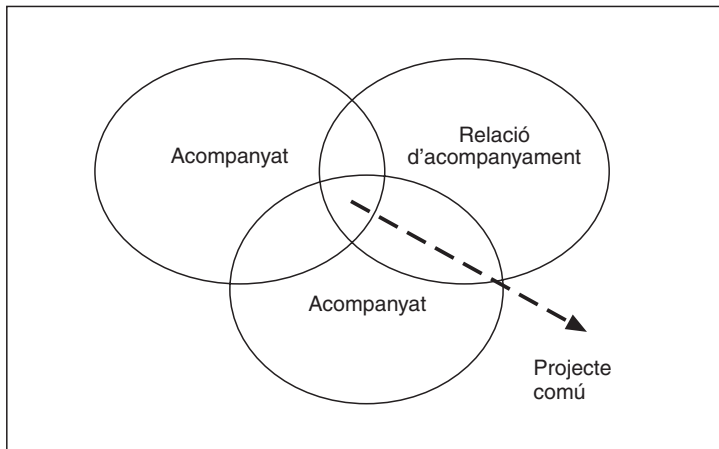


FIGURA 1. El reconeixement de l'altre des del projecte comú.

19. Jacques SALOMÉ, *Relation d'aide & formation a l'entretien*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1993, p. 71.

En el moment en què reconeguem l'altre com a subjecte, serà molt més fàcil tirar endavant el projecte d'acompanyament. Bàsicament es tracta, d'acord amb Jacques Salomé, de poder passar d'allò impersonal a allò personal i que sovint només ens demana «simplement d'atrevir-nos a fer servir el jo i el tu».<sup>20</sup> L'acompanyat, l'acompanyant i la relació d'acompanyament creen el clima i la possibilitat de l'execució del projecte comú d'acompanyament.

#### 4. PARTICIPACIÓ ACTIVA

Els professionals de l'educació social no poden recórrer el camí per ningú, poden recórrer el camí amb algú, però no pas en el seu lloc. Els aprenentatges vitals no poden ser explicats, sinó que han de ser a la força viscuts pels seus protagonistes. Cal equivocar-se (com ho fa tota persona) i oferir a les persones amb necessitats la possibilitat de fer-ho (no podem dir que, com que tenen dificultats, s'equivocaran), perquè així tindran l'oportunitat de créixer i aprendre. Això demana partir de la *dignitat del risc* i bàsicament planteja que totes les persones tenim el dret a córrer un risc en les coses que fem o en les decisions que prenem. És preferible que el subjecte que acompanyem s'equivoqui en la seva tria, que no pas que triem nosaltres per ell. Comencen a restar enrere els models en els quals l'educador social era expert en la detecció de necessitats i en la projecció de *projectes vitals*.<sup>21</sup>

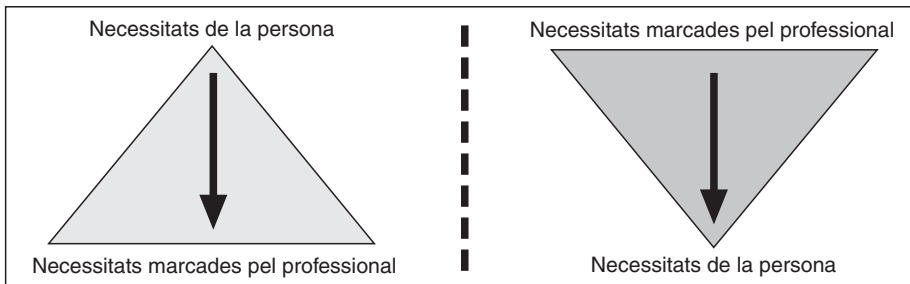


FIGURA 2. La tria de necessitats.

20. El tema de la construcció social de les necessitats dels subjectes ha estat estudiat per J. BAUDRILLARD, «La g n se ideol gique des besoins», a J. BAUDRILLARD, *Pour une critique de l' conomie politique du signe*, Paris, Gallimard, 1969.

21. Molt sovint els professionals de l'educació social interaccionen amb les persones que acompanyen a través d'actituds anticipatives, sense permetre a l'altre de dir i decidir què vol fer.

No podem anticipar la decisió, la necessitat, la paraula de l'altre.<sup>22</sup> Això seria un greu i terrible error. Som ciutadans de drets, però el dret de la participació no sempre el podem decidir. Tal com diu García Roca, «al percibirse el pobre y el oprimido como sujeto de su propia historia, como alguien que ha empezado a tomar en sus manos la rienda de su destino, los pobres no son objeto de favor, son sujetos de derechos y deseos».<sup>23</sup> No es tracta de fer en el lloc de l'altre; es tracta de possibilitar que l'altre recuperi el poder de decidir i actuar en la seva pròpia vida.

## 5. LA CIRCULACIÓ DE LA PARAULA

Podríem fer una divisió entre aquelles persones, institucions o famílies que permeten la circulació de la paraula dels altres en els espais que elles controlen i les que no ho permeten. La paraula molt sovint és tutelada o controlada pels professionals (aquests posen les seves paraules suposadament als pensaments, les demandes i les necessitats dels altres). Tomaz Tadeu da Silva diu que «aquells que posseeixen la delegació de parlar i d'actuar en nom de l'altre —representació com a delegació— dirigeixen, en certa forma, el procés de representació i de descripció de l'altre —representació com a descripció. Qui parla per l'altre controla les formes de parla de l'altre».<sup>24</sup> Per tant, molt sovint el professional és qui diu i qui no deixa que l'altre digui. Des del model de la pedagogia de l'acompanyament, pràctiques com l'assemblea setmanal, la tertúlia cafè, la tutoria acti-

Un exemple d'això és quan en una activitat comunitària, per exemple una sortida al cafè, el cambrer es dirigeix a l'educador social, en lloc de fer-ho a la persona, per exemple, que té retard mental, per preguntar què vol prendre. Aquest fet, per altra banda massa habitual, anul·la i situa la persona amb necessitats al territori de la liminalitat. Aquest tema ha estat desenvolupat per M. L. WEHMEYER a «Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations», *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, vol. 23, núm. 1 (1998), p. 5-16. Nosaltres ho hem treballat a J. PLANELLA i X. LORENTE, «El acompañamiento socio-educativo: un camino hacia la autodeterminación de personas con discapacidad», a M. A. VERDUGO i F. de B. JORDÁN DE URRÍES (coord.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*, Salamanca, Amarú, 2000.

22. J. GARCÍA ROCA, *Exclusión social y contracultura de la solidaridad: Prácticas, discursos y narraciones*, Madrid, Ediciones HOAC, 1998, p. 35.

23. Tomaz TADEU DA SILVA, *O currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular*, Belo Horizonte, Autêntica Editora, p. 33-34.

24. Sobre aquest tema és interessant el treball de Jorge LARROSA, «Dar la palabra: Notas para una dialógica de la transmisión», a J. LARROSA i C. SKLIAR (ed.), *Habitantes de Babel: Políticas y poéticas de la diferencia*, Barcelona, Laertes, 2001, p. 411-431.

va, els grups de conversa possibiliten relacions fonamentades en l'ús de la paraula.<sup>25</sup> Es tracta de fer sentir la seva veu, de dir el que pensen, de demanar allò que necessiten; en definitiva, de sentir-se viu a través de la pròpia paraula. Hem de poder atorgar a la persona amb necessitats socials la categoria de subjecte de paraula. Per altra banda, i en una perspectiva més àmplia, la possibilitat que les persones en situació d'exclusió diguin, a través de la paraula escrita, com són les seves vides possibilita fer arribar a moltes altres persones la realitat de la seva història. Per a Gaston Pineau, es tracta de passar d'un paradigma positivista a un paradigma dialèctic.<sup>26</sup> Nosaltres entenem, aleshores, que les persones amb necessitats socials podran reconstruir la seva vida i la seva posició social, passant d'aquesta manera d'una història de vida tutelada a una història de vida personal.

## 6. LA IDEA DE *ITINERARI*

No es tracta de crear situacions miratge en les quals la persona creu que avança, però on en realitat resta en el mateix espai de manera cronificada. L'acompanyament social es fonamenta en la idea que la persona és un ser de projecte (com diria Sartre). Projectar vol dir mirar endavant. Per a la Viopps, es tracta de veure l'acompanyament com si es tractés d'una espècie de *kinesoteràpia* social. A través de l'educació social posem el subjecte en moviment, l'activem, el fem sortir de mil i una situacions de vida cronificades.<sup>27</sup> Una altra aproximació a la idea de l'acompanyament com a itinerari és la tradició dels *Bildungsroman*, on es proposa la formació dels subjectes a través d'un moviment, que en l'anar i venir esdevé aquest procés formatiu.<sup>28</sup> Aquest itinerari ha de passar necessàriament pels ritus que les societats marquen per als seus subjectes. No és vàlida la situació dels subjectes amb dificultats socials exclosos dels rituals de pas, esdevenint subjectes aritualitzats. A través de la praxi de l'acompanyament és possible ritualitzar l'itinerari i oferir les possibilitats *cerimonials* necessàries.<sup>29</sup> Les situacions cronificades que es viuen en determinades institu-

25. Gaston PINEAU, «Les histoires de vie en formation: un mouvement socio-éducatif», *Le groupe familial*, núm. 126 (1990), p. 88-98.

26. UNIOPPS, *Accompagnement social et insertion: Pratiques associatives*, París, Syros, 1995, p. 35.

27. Franco MORETTI, *Il romanzo di formazione*, Torí, Einaudi, 1999.

28. Arnold van GENNEP, *Les Rites de passage*, París, Librairie Critique Émile Nourry, 1909. També es poden trobar referències a aquesta perspectiva en el treball de Jean-Yves HAMELIE, «Les Rites de passage d'Arnold Van Gennep», *La Maison-Dieu*, núm. 228 (2001), p. 7-39.

29. Ana Dinerstein i Mike Neary proposen que «la desutopía es el proyecto más significativo de nuestro tiempo. No es sólo la ausencia de la utopía, sino la celebración política del fin de los sueños sociales», «Opening Remarks to the Labor Debate», 24 de febrer de 1999, *Labor Studies Se-*



cions no possibiliten la mobilitat, l'acció, el desplaçament. La vida és un riu que circula, i per tant cal possibilitar-ne la fluïdesa.

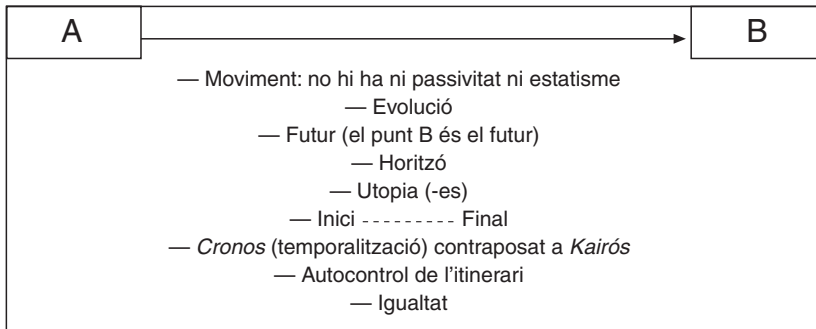


FIGURA 3. L'itinerari de l'acompanyament social.

Els itineraris possibiliten que la persona sigui conscient de la seva realitat, de descobrir en quin moment vital es troba i cap a on vol anar. L'itinerari comporta un cert esperit d'aventura, una franja de risc, d'espai no controlat al cent per cent. Aquesta impossibilitat de control total és el que possibilita el creixement. Sense risc no hi ha creixement, i l'acompanyament necessita l'espai i la dignitat del risc. Però, i aquest és un element que dia a dia desapareix dels discursos i les narracions de l'educació social, l'itinerari de l'acompanyament demana bones dosis d'utopia. La utopia guiant l'horitzó del camí de l'altre, enfront dels discursos desutopitzants.<sup>30</sup>

## 7. LA COMUNITAT

La construcció de la nostra persona té un component significatiu que està centrat en les relacions jo - els altres. Quantes institucions segueixen vivint d'es-

*minar Series*, p. 1-4 (manuscrit no publicat), citat per Peter McLAREN, *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, Mèxic, Siglo XXI, 2001, p. xxxii.

30. Amitai ETZIONI, *La tercera vía hacia una buena sociedad: Propuestas des del comunitarismo*, Madrid, Trotta, 2001, p. 23. També treballa la perspectiva comunitària a *La nueva regla de oro: comunidad y moralidad en una sociedad democrática*, Barcelona, Paidós, 1999.

quena a la comunitat? Per a Etzioni, la idea de comunitat és fonamental perquè «las comunidades son los principales entes sociales que alimentan las relaciones basadas en fines (Yo-Tú), mientras que el mercado es el reino de las relaciones basadas en medios (Yo-Cosas)». <sup>31</sup> Aparentment, les persones amb necessitats socials *circulen* per la comunitat, però aquesta circulació massa sovint és un miratge que acaba desapareixent. Seguim emprant de manera general molts serveis especials i diferents dels de la majoria de persones. Aquesta perspectiva de l'acompanyament en la comunitat com a element clau d'aquest plantejament també la proposa Morquecho quan reclama un retorn a l'espai de l'àgora social per a les persones *etiquetades* que n'han estat excloses. <sup>32</sup>

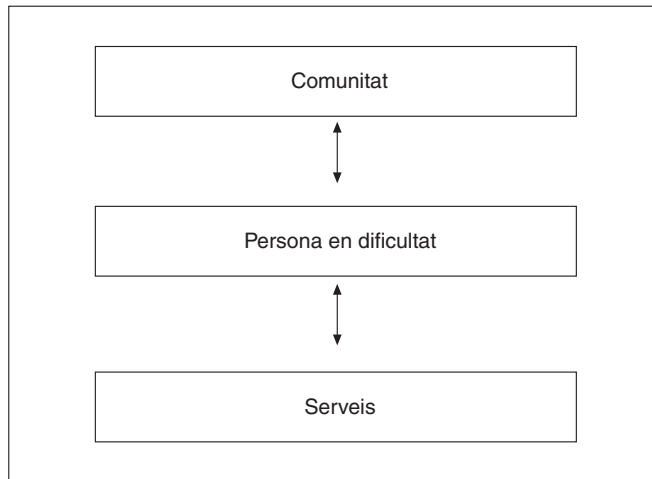


FIGURA 4. La comunitat i les persones amb necessitats socials.

De la mateixa manera que els serveis no entren dins de la comunitat, la comunitat tampoc no entra dins dels serveis *especials* creats per a les persones excloses. Cal recuperar el sentit ampli de la comunitat, que no és cap altre que el de *posar en comú* (comunicar). Però la comunitat és una necessitat de la persona, perquè

31. Jorge MORQUECHO, *Intervención Comunitaria en Euskadi: Acercamiento a la acción social sobre la exclusión*, Vitòria, Ararteko, 1999, p. 254.

32. P. di NICOLA, *L'uomo non è un'isola: Le reti primarie nella vita quotidiana*, Milà, Angeli, 1986.

aquesta no pot viure com una illa, separada de la resta. Les xarxes de relació jugaran aquest paper de facilitar el creixement a través de les relacions comunitàries.<sup>33</sup>

## ELS PROFESSIONALS DE L'ACOMPANYAMENT SOCIAL

Després d'exposar els pilars que aguanten l'estructura arquitectònica de la pedagogia de l'acompanyament, cal ubicar l'educador social en aquesta proposta. Situar el rol de l'educador social des de la dimensió de l'acompanyament passa sobretot per la possibilitat de deixar de ser *professional* i de no mantenir allò que hem construït (emascarant la nostra persona) com a professionals en estat de latència. Guillermo Borja diu que el tabú dels tabús és que «el professional es reconegui davant de les persones amb les quals treballa o acompanya a la persona».<sup>34</sup> La perspectiva, l'acció, la idea en definitiva d'acompanyar implica la relació de persona a persona i no pas la de classificacions o categoritzacions i la d'educador social. Correm el risc de *cosificar* l'altre i que la relació no es construeixi a partir del binomi subjecte-subjecte, sinó a partir del binomi objecte-subjecte.

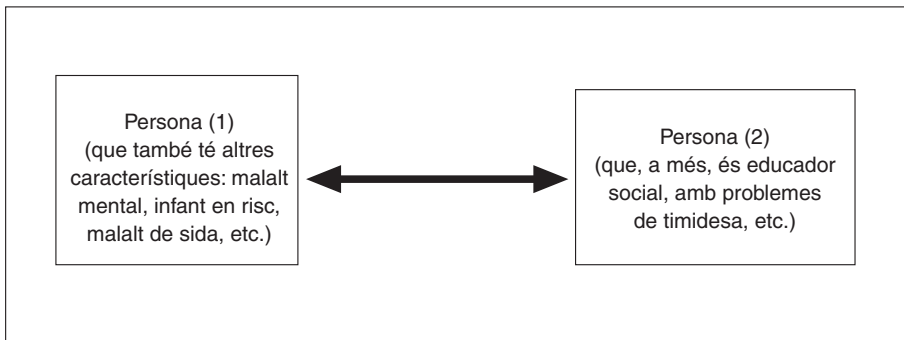


FIGURA 5. Persona a persona.

Es tracta de mantenir un equilibri entre allò que podem denominar *cientificisme* i allò que designem com *humanitarisme*. Aquesta proposta cer-

33. G. BORJA, *La locura lo cura: Manifiesto psicoterapéutico*, Pamplona, La Llave, 1995.

34. J. GARCÍA ROCA, *Exclusión social y contracultura de la solidaridad: Prácticas, discursos y narraciones*, Madrid, HOAC, 1998, p. 21.

ca donar la volta al que fins a aquest moment ja teníem, però mirat amb altres ulls, uns ulls que són els de les mateixes persones que acompanyem i donen el sentit de la nostra existència, precisament, en un àmbit professional. Sentir-nos professionals, a vegades, es converteix en la necessitat de protegir la nostra por, que a vegades reprimim. També moltes vegades amaguem els nostres errors, demostrant o intentant demostrar el nostre alt grau de professionalitat.

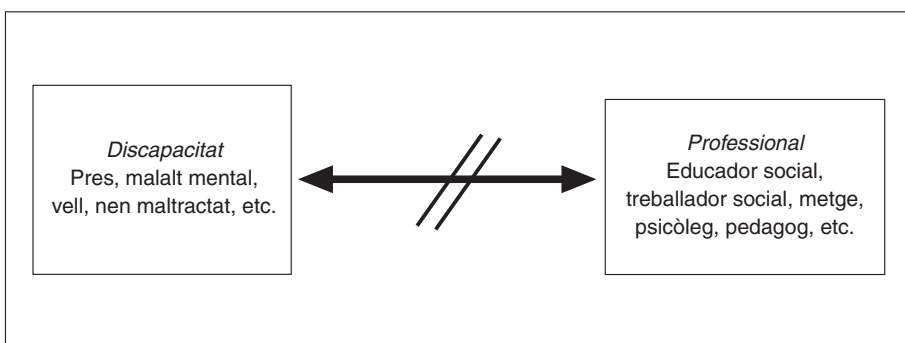


FIGURA 6. Discapacitats i professionals.

Els dos models, el que se centra a conduir l'altre (especialment des dels trets que el defineixen com a *subjecte especial*) i el de l'acompanyament (que parteix de la seva condició de persona), divergeixen de forma considerable. L'un facilita el trànsit de la persona cap a processos d'autonomia, i l'altre el manté en una situació de cronificació personal.

Quan mirem per damunt de les persones aleshores es ressalten les seves diferències: la seva paràlisi, la seva conflictivitat, la seva incapacitat de comunicar-se, la seva dificultat per desplaçar-se, la seva ceguesa, la seva malaltia, etc. A mesura que anem comprenent els altres, aquestes diferències acaben desapareixent i, en el seu lloc, apareix la unitat humana: les mateixes necessitats, els mateixos temors, les mateixes lluites, els mateixos desigs. Tots som un que circulem a la recerca d'un projecte (cadascú el seu), que molt sovint convergeix. La trobada amb l'altre és una manera de *ser professional*. Tot això es contraposa a la idea de professions inhabilitants que Ivan Illich havia denunciat. Aquest tipus de pràctiques són criticades per García Roca quan afirma que «enfrentar-se a una sociedad excluyente, que expulsa a la orilla a personas y grupos hasta

TAULA 2  
Estils de l'acompanyament contraposats  
a l'estil de la conducció

<i>Conducció</i>	<i>Acompanyament</i>
Models de la psicologia conductista	Models de la psicologia humanista
Àmbit de tenir (habilitats, recursos...)	Àmbit de ser (actituds...)
S'intenta el canvi	Es busca la transformació
Instrumentació	Facilitació
Programació, matemàtica	Aventura, poètica
Objectiu	Intenció
Jo-allò	Jo-tu
Procés (temps lineal)	Esdeveniment (l'etern)
Prestació de servei	Acompanyament
Certesa	Misteri
Representació	Presentació
Recursos humans	Persones
Abans-allà	Aquí-ara
Debat	Encontre
Fer com	Estar com

(Adaptat de BARCELÓ, 1999)

declararle población sobrante, exige simultáneamente acometer prácticas que golpeen en la organización social». <sup>35</sup> Aquesta acció dels models professionals inhabilitants que hem criticat es pot caracteritzar perquè és un tipus de pràctica que promou:

- la tutela permanent,
- el control (en lloc de l'autocontrol),
- la creació de relacions de dependència,
- l'anul·lació dels itineraris personals.

35. Com a exemple podem citar la pràctica del tractament electroconvulsiu en les institucions per a persones amb malaltia mental. Sobre aquesta perspectiva ens hem basat en el treball de D. SIMÓN *et al.*, «El consentimiento informado en psiquiatría: un formulario escrito para terapia electroconvulsiva (TEC) o electroshock», *Anales de Psiquiatría*, núm. 7 (1992), p. 245-252.

Es tracta d'una relació de *necessitat*. Altres autors fan servir terminologies diferents però que acaben tenint el mateix efecte i fan referència a les mateixes pràctiques de control. Donzelot parla així de *policia de les famílies* per designar els models de control que necessiten els subjectes amb els quals intervenen per tal de poder subsistir. En la dimensió de l'acompanyament social, cal passar d'allò reaccional a allò relacional i que es concreta per aquest altre tipus de pràctica:

- fer conjuntament,
- desenvolupar la dimensió interpersonal,
- desenvolupar la dimensió intrapersonal.

Tot el que hem dit fins ara ho podem traduir amb una idea: la no-sacralització del *jo professional*. Algunes de les estructures piramidals de les institucions no respecten la dignitat de les persones amb necessitats que utilitzen els diferents serveis en els quals treballen els educadors socials. Aquestes estructures piramidals ens recorden una vegada i una altra una realitat coberta d'accions professionals pulcres, impoludament programades, executades i avaluades.<sup>36</sup> El professional de l'acompanyament social és, tal com va descriure Fernand Déligny (quan deia que només havia de ser allí) un professional de presència lleugera.<sup>37</sup> Per aquest autor, l'educador posa paraules allí on els nois autistes comuniquen allò vital de les seves trajectòries a través d'altres llenguatges, fonamentats sobretot en el silenci.

#### L'ACOMPANYANT COM A EQUILIBRISTA: SITUACIONS DE RISC EN L'EXERCICI DE L'EDUCACIÓ SOCIAL

Treballar com a educador social des del model de l'acompanyament social comporta un conjunt de situacions de risc que són inherents al mateix model, sobretot pel seu alt grau d'implicació i de proximitat amb les persones que acompanya. Ser a prop sense marcar aquestes diferències de caire ontològic ens pot conduir a situacions de crisi.<sup>38</sup> L'educador social, especialment si l'en-

36. Hem desenvolupat aquest plantejament de Fernand Deligny a «Històries de l'educació social: narratives, trajectes i metàfores», a J. PLANELLA i J. VILAR (ed.), *L'educació social: 10 anys de formació*, Barcelona, Claret, en premsa.

37. V. PEET, R. VILLATTE i O. LOGEAY, *De l'usure à l'identité professionnelle, le burn-out des travailleurs sociaux*, París, TSA, 1993.

38. Hem desenvolupat aquest tema en un treball titulat *El educador social en la cuerda floja: reflexiones de un funambulista*, Girona, 1996 (no publicat).

tenem des de la pedagogia de l'acompanyament, pot ser interpretat com un funàmbul, que ha de recórrer el camí entre els dos punts que subjecten la corda fluixa, que representa el món de l'acció social.<sup>39</sup> Alguns dels aspectes clau que cal tenir presents en l'exercici d'equilibris personals i professionals són els que proposem.

### 1. FACILITAT DE SENTIR-SE FRUSTRAT

Molt sovint sorgeixen dificultats en l'assoliment d'alguns objectius, situacions de retrocés d'aquells aprenentatges que havien assolit les persones amb les quals treballa, o bé es presenten problemes econòmics que no depenen d'ell i que són bàsics per tirar endavant l'evolució de determinats projectes personals. Cal un treball intens de creativitat per part del professional de l'acompanyament social per tal que els projectes de les persones en situació de dificultat social puguin construir-se de manera positiva. Si bé aquestes situacions es poden traduir en limitacions per a l'exercici de l'educació social des de la pedagogia de l'acompanyament social, la profunditat i l'enriquiment personal, fruit de la relació amb les persones que acompanya, facilita la no-frustració del professional.<sup>40</sup>

### 2. DIFICULTATS EN LA COMUNICACIÓ

Algunes persones tenen moltes dificultats per comunicar-se amb l'educador social. Això li pot representar molts problemes, especialment quan comencem en el procés d'acompanyament. La funció de l'educador social és, entre d'altres, la de descodificar els missatges dels altres per tal de poder interpretar allò que ens volen dir.<sup>41</sup> Molt sovint una de les dificultats que presenten els subjectes amb els quals l'educador social treballa és justament la de posar paraules als seus sentiments, a les seves necessitats, a les seves demandes. Per a Carr, es

39. Yannick DROUARD en dirà que «el món interior ens és donat per la capacitat de meravellar-nos davant l'harmonia per l'esclat d'un somriure, l'esplendor del crit de l'infant, etc.», *L'éducateur spécialisé en foyer d'aide par le travail: Vivre l'homme intérieur*, París, L'Harmattan, 1999, p. 67.

40. Luciano SANDRIN, en el seu llibre *Compañeros de viaje: El enfermo y su cuidador*, diu que «también en el dolor del cuerpo juega la psique su baza, un juego a veces disfrazado. Debemos descifrar sus llamadas y responder de manera adecuada», Madrid, San Pablo, 1996, p. 22.

41. E. G. CARR, *Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento*, Madrid, Alianza, 1996.

tracta de possibilitar el pas de formes de comunicació més àmplies, i en el cas de les persones amb trastorns de la conducta, de possibilitar la comunicació abans que la conducta desafiant.<sup>42</sup> Si l'educador social desenvolupa la seva capacitat d'escolta, la comunicació de l'altre sempre serà més fàcil i possible. En aquest desenvolupament de la seva capacitat d'escolta hi ha inherent l'acceptació, que en temes de comunicació, tots podem millorar.<sup>43</sup>

### 3. PACIÈNCIA

És una de les *eines* més importants per treballar amb persones amb necessitats socials. El trajecte d'acompanyament no sempre segueix el ritme que nosaltres seguiríem. Si tenim en compte que el projecte d'acompanyament respecta el ritme de l'altre, caldrà esperar la seva arribada. Aquest fet comportarà que els temps i els ritmes difereixin i que, per tant, el professional necessiti acoblar-se al ritme de l'altre, respectant la seva *velocitat*. La paciència serà una de les eines elementals per treballar des de la pedagogia de l'acompanyament. Esperar pacientment l'arribada de l'altre; una arribada que potser mai no tindrà lloc, però que, tot i així, en un primer moment s'ha de considerar possible. Per a Pangrazzi, caminar amb l'altre sense esperar-ne res a canvi serà justament el que possibilitarà recórrer el camí.<sup>44</sup>

### 4. POR D'ALLÒ QUE REPRESENTEN I/O ENS RECORDEN

Les persones amb necessitats socials moltes vegades ens recorden l'inacabament, allò estrany (Freud en diu l'*estranya estrangeria*). Representen allò que no voldríem ser nosaltres: persones amb SIDA, persones amb discapacitat, dones víctimes de violència domèstica, nens que han estat maltractats, gent gran que ara té Alzheimer, etc. La condició ontològica que els diferencia de la resta sovint afecta els professionals que hi treballen. J. Rosello, en un estudi sobre la construcció de la diferència per part dels professionals diu que «la retrobem [la figura del monstre híbrid] de forma clara o en forma de filigrana en totes les entrevistes [...], les paraules dels nostres participants al voltant de la

42. G. COLOMBERO, *Dalle parole al dialogo: Aspetti psicologici della comunicazione interpersonale*, Milà, Paoline, 1987, p. 11.

43. Arnaldo PANGRAZZI, «L'operatore pastorale al crocevia dell'umanità», *Famiglia Oggi*, núm. 1 (1995).

44. J. ROSELLO, *La figure du monstre dans la clinique du handicap*, DEA, Université de Lyon 2 (Université Lumière), 1997.



plurideficiència ens recorden els monstres híbrids que ens presenten les mitologies a través de les tradicions orals o de les narracions dels poetes: el Minotaure, l'Esfinx, la Medusa [...].<sup>45</sup> Aquesta «monstració» de les persones amb necessitats es tradueix, entre d'altres fets, en la incapacitat dels professionals de poder oferir-los una relació basada en la pedagogia de l'acompanyament social. Les categories en les quals ubiquen els altres, les classificacions i les denominacions i concepcions negatives no permeten l'execució del treball d'acompanyament. Cal apropar-se a l'altre des de la seva categoria de persona i no pas des de les categories ontològiques que negativitzen i estigmatitzen la seva existència.

#### 5. NO NOMÉS DONEM, SINÓ QUE TAMBÉ REBEM; I REBEM MOLT DELS ALTRES

Estem molt habituats que és el dèbil qui rep la nostra ajuda, que és el discapacitat qui rep el suport del professional. De manera conscient o no, ens emportem moltes coses dels altres, segurament moltes més coses de les que d'entrada ens podem imaginar en una feina com la d'educador social. És un tema que cal tenir present, que d'alguna manera es converteix en un a més a més, en un al·licient afegit als altres que la professió pugui tenir. Potser no ens oferiran suport físic, però el somriure, la tendresa, l'abraçada, la seva sinceritat, el fet que s'obrin totalment a nosaltres, no tenen preu. Però això que pot semblar un avantatge no sempre és considerat així per part de tots els professionals. Marcar l'accent en allò que tenim de professionals ja dificulta justament el treball des de la pedagogia de l'acompanyament. Treballar de persona a persona implica donar i rebre de forma aleatòria o alternativa.

#### 6. TREBALLEM AMB LA NOSTRA PERSONA

No puc «esquizofrenitzar-me» per protegir-me de determinats deliris i acabar desenvolupant una gran situació d'estrès professional.<sup>46</sup> L'educador social treballa amb la seva persona, treballa amb els seus valors, amb les seves creences i especialment amb la seva manera d'entendre la persona amb necessitats socials. La manera d'entendre-la marca la projecció que es fa de la relació que hi mantenen. A vegades pren camins negatius a través del que es coneix com la *profes-*

45. C. CONTESSA, «L'operatore sociale cortocircuitato: la buirning-out syndrome en Italia», *Animazione Sociale* (1982), p. 29-41 i 42-43.

46. Francisco GUTIÉRREZ, *Educación como praxis política*, Mèxic, Siglo XXI, p. 9.

*cia autocomplidora*. Tot plegat pot portar l'educador social a preguntar-se sobre ell mateix, la seva identitat, la seva persona. I a demanar-se també perquè ha triat aquesta feina, perquè acompanya aquestes persones, etc. Per tant, també serà coherent que l'educador social hagi deixat enrere determinades etapes de la seva vida. Si l'educador treballa en una residència i cal que a una noia amb síndrome de Down li comuniqui la mort de la seva mare, haurà d'haver treballat la seva relació amb la mort de determinades persones que li són properes. De fet, mostrar-se com a persona permet a l'educador social tenir moltes oportunitats de créixer també com a persona.

## 7. PERILL QUE EL TREBALL DE L'EDUCADOR SOCIAL NO SIGUI RECONEGUT

Des de fora o en la mateixa institució, sovint el treball amb persones amb necessitats socials no és ni atractiu ni valorat. Són aspectes que per a l'educador resten en un segon pla, però que realment tenen un paper molt significatiu. Cal que treballi l'autoimatge i l'autoestima professional. Això té algunes traduccions directes en els sous que els educadors i educadores del sector cobren, els horaris laborals que han de seguir, les possibilitats de programar les activitats que porten o que volen portar a terme, les possibilitats reals de treballar amb algun model més o menys autodeterminat, de fer servir o no models teòrics (autodeterminació, qualitat de vida, valoració dels rols socials, acompanyament, normalització, AARM-92, etc.). El reconeixement és necessari per poder reconèixer alhora la condició de persona i de protagonista dels altres que acompanyem.

## SOBRE ELS FINALS DE TRAJECTE

Repensar les pràctiques del professional de l'educació social amb persones en situació d'exclusió o de necessitat social ens ha conduït a revisar allò que defineix la seva funció i com s'ha produït el canvi de model. Amb la perspectiva que ens ofereix la pedagogia de l'acompanyament és possible que l'altre passi a ocupar l'espai escenogràfic que li correspon, només pel fet de ser considerat persona. El trencament amb les categoritzacions ontològiques negativitzants ja facilita el gir cap a relacions personals directes i autèntiques.

L'educació social entesa des de la pedagogia de l'acompanyament ha de ser llegida des de la seva dimensió política, en el sentit que hi dona Gutiérrez quan afirma que «sólo por medio de la acción político-pedagógica se podrá sacar a la

educación del atolladero en que está sumida».<sup>47</sup> Aquesta acció politicopedagògica ha de ser traduïda, forçosament, en els termes *compromís*, *activisme* i *transformació*. Compromís amb les persones que acompanya, per tal que el seu trajecte s'aparti de l'escenari de la vulnerabilitat social. Activisme en tots aquells moviments que treballen per a la justícia social, i que tenen clars exemples en el camp de l'educació social. I transformació, perquè la praxi de l'educació social des de la pedagogia de l'acompanyament no pot limitar-se a entrar en la roda de la reproducció mitjançant processos de cosificació dels subjectes que acompanya.<sup>48</sup> Aquest plantejament és justament el que Peter McLaren reclama quan fa referència a la pedagogia del Che Guevara, afirmant que: «al Che lo animaba su indignación por la despreocupación y por la indiferencia con las que el capital destruye vidas humanas —desproporcionadamente por lo que se refiere a los trabajadores del mundo y a las poblaciones de piel oscura, y aparta a los ricos de la compasión y de la obligación de rendir cuentas».<sup>49</sup>

Però, segurament, parlar de pedagogia de l'acompanyament demana encara anar més enllà i oferir la possibilitat real que les persones amb necessitats socials puguin ser el centre de les seves vides a través de la gestió de grups d'ajuda mútua autoorganitzats, amb una presència més reduïda dels professionals. Tal com hem anat exposant al llarg de l'article, aquesta pedagogia que proposem insisteix a no recórrer el camí per l'altre, sinó a caminar al seu costat. D'aquesta manera és l'altre el que decideix i és l'altre el que un dia pren la decisió de dir: fins aquí arriba aquest primer trajecte que hem caminat conjuntament. De fet, l'objectiu de tot educador social hauria de ser el de fer-se prescindible per a aquest altre que ha acompanyat en el seu trajecte de creixement i d'autonomia personal.

47. Entenem per *cosificació* el resultat de determinades pràctiques socials que converteixen els subjectes en objectes (coses) i que per tant perden la seva condició de *fers de projecte*. Aquest plantejament és una bona guia per a l'acció de l'acompanyament social amb persones en situació de vulnerabilitat.

48. Peter McLAREN, *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, Mèxic, Siglo XXI, 2001, p. 61. McLaren fa una lectura de l'educació i el compromís des de l'òptica marxista, tot i que, com afirma, aquesta és una visió que no corre el perill de posar-se de moda.



# CONSTRUINT UNA PEDAGOGIA DE L'ACOMPANYAMENT: ACOMPANYAR DES DE LA DIDÀCTICA PER DESPERTAR VIDES

Javier Alonso, Anna Forés, Ezequiel Mir i Carme Trinidad

A ella le gusta definir su actitud frente a sus posibles huéspedes con una palabra religiosa: una actitud ecuménica [...]. Cultiva la tolerancia y el pluralismo que los avatares de su propia vida la han llevado a abrazar. Con nada se escandaliza, los lenguajes y los modos de cada una son respetados por ella: convive con todo y con todas [...]. Su meta es sanar a las mujeres, no cambiarlas, pero es el consuelo que aquí lava heridas lo que lleva al cambio, y ese consuelo lo sientes sólo por ser acogida, sin juicio, sin un reproche.

MARCELA SERRANO<sup>1</sup>

## PER QUÈ AQUESTA ACOMPANYA

La proposta que trobareu en aquestes pàgines és el resultat de la posada en pràctica del que hem anomenat *els principis de la pedagogia de l'acompanyament*. Voldríem començar aquesta reflexió amb una confessió: als autors, una de les coses que ens uneix és l'intent constant de ser coherents. I justament és en la recerca d'aquesta coherència on s'han creuat els camins de quatre persones a les quals se suposa, en un inici, una interpretació diferenciada de rols: a unes el d'*acompanyants*, a les altres el d'*acompanyats*. El resultat? No es pot acompanyar si no ets acompanyat, i viceversa.

També ens volem permetre una altra llicència, segurament poc habitual en publicacions d'aquest tipus: fer uns agraïments sincers. Insistim en la sinceritat d'aquest acte de donar gràcies, perquè sovint els rituals comunicatius s'han despullat del seu significat més pur, ja sigui per l'automatisme amb el qual els utilitzem, ja sigui per la poca importància que els és atorgada o per la immediatesa i rapidesa que semblen caracteritzar els nostres temps.

Voldríem donar les gràcies, de tot cor, a totes les persones que ens han acom-

1. M. SERRANO, *El albergue de las mujeres tristes*, Madrid, Alfaguara, 1998, p. 103.

panyat. La seva presència esdevé explícita en aquesta reflexió, perquè formen part de nosaltres.

Gràcies, també, a les persones que acompanyem, perquè sense elles no hagués estat possible aquesta narració i perquè dia a dia ens ensenyen el significat de l'*acompanyament*.

Després d'aquesta petita llicència, passem a explicar què és el que trobarem a continuació. La tasca del docent universitari és —o hauria de ser— una tasca d'acompanyament. Per tal que esdeingui així, cal tenir en compte i combinar diferents elements tant de l'actuació dels futurs professionals com de la didàctica de les matèries. Aquests elements són els que hem volgut reflectir aquí. Comencem explicant la raó de ser de l'acompanyament en la professió, però sempre des de l'òptica del procés d'ensenyament-aprenentatge, i continuem amb els set principis bàsics de la pedagogia de l'acompanyament i, per extensió, de la seva didàctica.

## L'ACOMPANYAMENT COM A PRINCIPI DE L'ACTUACIÓ PROFESSIONAL

No caminis davant meu,  
potser no podré seguir-te.  
No caminis darrere meu,  
potser no podré guiar-te.  
Camina al meu costat  
i sigues el meu amic.

ALBERT CAMUS

Per tal de poder dur a terme una didàctica de l'acompanyament cal ser conscients primer de les raons que la poden justificar.

L'acompanyament no constitueix per a l'educador social un model d'intervenció més, sinó el principi que ha de configurar la seva condició de professional de l'ajut.

Es poden veure dues maneres genèriques d'intervenció de l'educador social: aquelles que se circumscriuen dins d'una relació interpersonal i les que es corresponen amb l'acció indirecta o subtil envers individus o grups. Ambdues maneres comparteixen una mateixa finalitat: afavorir i estimular processos de canvi en els seus destinataris, que els proporcionin algun benefici o n'incrementin el benestar. Tanmateix, no n'hi ha prou amb iniciar un procés, sinó que cal roman-

dre-hi i acompanyar qui hi estigui immersit. Perquè la nostra praxi rarament es limita a un *acte professional*, sinó que es fonamenta en un compromís amb el destinatari, que es constitueix en condició i possibilitat del seu progrés real.

Autors com Luhman parlen del concepte genèric de *ajut* com de 'l'aportació d'una persona per tal que l'altra arribi a satisfer una necessitat'. Aquesta manera d'entendre l'*ajut* abasta dins seu la figura de l'educador social, però condueix en primer terme a una extensíssima i poc aclaridora teorització sobre captar la forma, la finalitat i el subjecte singular de la relació d'ajut que donem. Quina aportació? Quines necessitats? Des de quina sol·licitud? En aquest punt, les preguntes respecte l'acte d'ajuda a la persona es multipliquen en progressió geomètrica davant la qualitat del teixit humà, l'*homo complexus* que assenyala E. Morin: «infantil(es), neurótico(s), delirante(s), siendo al mismo tiempo racional(es)».<sup>2</sup> La diversitat i naturalesa humanes, les circumstàncies que l'envolten i la dinàmica canviant del propi medi social no romanen aïllades en la pròpia cognició de l'educador.

Allò merament teòric perd el seu refugi de generalitat en submergir-se en la radicalitat subjectiva amb què es defineix l'ésser humà.

Aleshores, cal donar a l'educador un espai diferent per a la seva competència que li permeti un *input* permanent des de l'empatia i una sortida o aplicació generada des d'una forma de relació continuada, generosa i sincera amb l'educand. Aquesta forma de relació intensament lliure i humana, capaç d'un efectiu nivell d'intercanvi i referència mútua sostinguts, és l'eix fonamental de l'acompanyament. *Acompanyar* no és treballar per a l'acompanyat, sinó treballar amb ell, juntament amb ell i des d'ell; així l'educador s'instrumentalitza a si mateix com a agent d'intervenció educativa i no com a simple administrador de coneixements i sabers.

En una relació d'acompanyament no és important saber què volem fer per l'altre, sinó saber què estem disposats a fer juntament amb ell. En aquesta perspectiva ningú no és només acompanyant ni solament acompanyat; s'és simultàniament ambdues coses a la vegada: ara acompanyant, ara acompanyat. Som donants els uns dels altres. Ningú no és tan ric que ja no pugui rebre, ni tan pobre que ja no pugui donar.

Segurament la imatge de l'acompanyament que més ràpidament brolla és la de dues persones fent camí l'una al costat de l'altra. Quin camí, però? Possiblement la icona reflecteix un camí planer, amb vistes, més o menys recte. I si substituïm el camí per un laberint?

2. E. MORIN, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós, 2001, p. 72.

La situació de laberint s'assembla a la problemàtica de l'educand, i igualment a la de l'educador en el seu acompanyament. «Una realidad natural, universal y social caótica, en tanto que compleja, sólo se aprendre implicándose en ella, haciendo del aprendizaje una situación de laberinto» (J. Attali, 1998).<sup>3</sup> No existeix cap mapa corresponent al laberint propi i singular d'una persona concreta i sí un procés que, desenvolupat sobre un pla temporal, permet anar-lo copsant i comprenent. De la mateixa manera que una fotografia reté un instant sense explicar-lo, la seva seqüència posterior ens interpel·la a seguir allí, on sorgeix l'inesperat o s'assoleix el sentit pregon d'aquella imatge, on es construeix la nova realitat i l'educador troba la seva vera possibilitat d'intervenció i d'innovació.

L'aprenentatge en laberint, que també Colom<sup>4</sup> assenyala com a tècnica pedagògica en els entorns escolars, constitueix per al destinatari de la intervenció la seva particular trama complexa sobre la qual s'assenta la dificultat o necessitat; és a dir, constitueix el punt de partida per a un procés de canvi amb signe positiu. Els processos de canvi no segueixen un curs lineal o previsible, però sabem que participar-hi com a nou referent o vector sí que pot permetre vehicular-los, nodrir-los de voluntat i donar a la necessitat el poderós atribut del desig.

Educar hauria de ser un exercici de proximitat i acompanyament; en l'educació s'entra per la porta de l'amistat, que és l'única que és capaç de desvetllar les fibres més pregones que es despleguen en la comunicació humana i en la proximitat vital, en la intimitat. L'acompanyament trenca l'anonimat i recupera el nom i, amb aquest, la seva història i la seva identitat. Educar és sempre atorgar identitat, donar valor, fer que algú se senti persona; només quan algú queda dignificat pot transformar la seva pròpia situació. Per tant, acompanyar forma part del compromís que l'educador adquireix amb l'educand, és el pacte elemental en el qual se sustenta i possibilita el procés de canvi, i la seva culminació és l'expressió sintètica de la relació d'ajut que l'educador dóna.

Ja s'ha dit que acompanyar també implica ser al costat de l'altre. Cal posar-se en la situació de l'altre per tal de comprendre'l en extensió, intensitat i captar els bucles retroalimentadors que constitueixen la seva realitat com a sistema. El professor Puig ho expressa així: «hemos de ir acercándonos a una idea

3. Referenciat a A. COLOM, *La (de)construcción del conocimiento pedagógico: Nuevas perspectivas en teoría de la educación*, Barcelona, Paidós, 2002, p. 190.

4. A. COLOM, *La (de)construcción del conocimiento pedagógico: Nuevas perspectivas en teoría de la educación*, Barcelona, Paidós, 2002.



más amplia del educando, hemos de empezar a entenderlo como prolongado en su medio, como constituido también por su entorno».<sup>5</sup>

L'enfocament sistèmic no solament resulta imprescindible per captar les claus del laberint individual, sinó que també ofereix una perspectiva fonamental en la concepció del segon dels supòsits d'intervenció assenyalats al principi, l'acció indirecta o subtil i, dins seu, el significat que té l'acompanyament.<sup>6</sup>

Freqüentment les nostres intervencions tenen per objecte grups de persones, de manera que segueixen estratègies que intenten actuar utilitzant el medi —en sentit ampli— com a agent dinamitzador i generador de canvi. Però tal com Morin indica, «nuestro guión puede y debe modificarse según la información recogida, el azar, contratiempos y oportunidades con que se tropieze en el curso del camino».<sup>7</sup> Aquesta acció flexible implica acompanyar en un sentit explícit i principal, establint una constant dialèctica; és a dir, el mitjà propi de l'acompanyament és el diàleg, i cal donar-li una exquísida atenció.

Tant en la manera interpersonal com en l'acció indirecta ens trobaríem —per dir-ho d'alguna manera— davant de dues praxis d'acompanyament, dues distàncies que no s'han de veure com a simples procediments d'elecció —ja que sabem que, en tot cas, allò individual no existeix com a realitat independent—, sinó com un mateix principi d'acció fermament adherit a la relació d'ajut que emmarca la nostra pràctica professional. Si no fos així, les nostres intervencions quedarien incompletes i podrien —essent percebudes per l'educand en forma d'un abandó o d'un oblit— desembocar en més frustració i desesperança com a efecte pervers d'una mala pràctica.

Podem acompanyar, i hem de fer-ho, des de la responsabilitat i el compromís enfront del perill sempre real d'acabar convertint-nos en burocratitzats recollidors d'actes sobre el patiment humà o potser també en inconscients agents socials del despropòsit, conseqüències indesitjables.

Per tant, *acompanyar*, sigui quina sigui la manera d'entendre-ho, té relació amb allò més íntim, personal i inviolable de l'ésser humà. L'educador només pot actuar des de l'absoluta modèstia de sentir que se li permet l'entrada, des de la humilitat de qui sap que se'l convida a participar, i només com a acompanyant, en un camí que recorre la persona acompanyada.

5. J. M. PUIG, *Teoría de la educación, una aproximación sistémico-cibernética*, Barcelona, Biblioteca Universitaria de Pedagogía, 1987, p. 348.

6. L. von BERTALANFFY, *Teoría general de sistemas*, Madrid, Alianza, 1979.

7. E. MORIN, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós, 2001, p. 109.

I com que creiem que es tracta de participar en una obra de la qual no som els autors, tot educador ha d'avançar amb un pregon respecte, com de puntetes, sabent que es mou en terra sagrada.

## ELS SET PRINCIPIS DE LA PEDAGOGIA DE L'ACOMPANYAMENT

Porque si el otro no estuviera ahí —y allí, y aquí— nuestras pedagogías quedarían reducidas a cenizas, envueltas en borrascas, disueltas en pura miseria. Porque si el otro no estuviera ahí —y allí, y aquí— nuestras pedagogías no nos dejarían vibrar con el otro.

CARLOS SKLIAR<sup>8</sup>

Fins ara hem vist que com a professionals socials hem de poder establir un bon acompanyament, raó suficient per encetar un debat sobre la pedagogia de l'acompanyament. En aquest apartat, voldriem reflexionar sobre com podem acompanyar a qui haurà d'acompanyar, o dit amb altres paraules, com es dissenya i es realitza la formació dels professionals socials fruit de la pedagogia de l'acompanyament.

Una bona pedagogia de l'acompanyament és aquella que es fonamenta en els set principis que ara exposarem:

### 1. PRINCIPI DEL *JO AMB TU*

La concepció del principi del *jo amb tu* es fonamenta en la importància de la mirada de l'altre, de la seva paraula, del seu silenci, del seu interrogant, del que dóna sentit en definitiva a la nostra tasca educativa. Sense l'altre no existiria la possibilitat de compartir, d'acompanyar. Sense l'altre, l'educació seria estèril. El *jo amb tu* implica que l'altre és un com jo, un ésser que ens emmiralla i amb qui construïm un projecte comú, compartim el projecte educatiu, i possibilitem així la creació de quelcom no acabat. «Tots deixem anar un fil, com els cucs de seda. Roseguem i ens disputem les fulles de morera, però aquest fil, si es bescanvia amb d'altres, si s'hi entrellaça, pot fer un teixit molt bonic, una tela inoblidable.»<sup>9</sup> *Jo amb tu* significa teixir aquests tapissos plens d'aportacions i colors plurals.

8. C. SKLIAR, *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002, p. 153.

9. M. RIVAS, *El llapis del fuster*, Barcelona, Proa, 2000, p. 13-14.

## 2. PRINCIPI D'IMPLICAR I EXPLICAR

El principi d'implicar i explicar ens recorda l'efecte Möbius.<sup>10</sup> Quan treballem, quan formem amb i des d'una pedagogia de l'acompanyament hem de poder *aplicar* en aquest doble sentit: poder acompanyar acompanyant i sent coherents amb allò que fem, com ho fem i per què ho fem. Implicar-se amb la formació creuant el llindar de l'explicació cap a la implicació, extraient els fils argumentals, disposant els plegaments que queden amagats en els processos comunicatius i educatius i explicitant els *forats negres* que molts cops dificulten la nostra tasca educativa.

## 3. PRINCIPI DE SORPRESA-COHERÈNCIA<sup>11</sup>

Una bona pedagogia de l'acompanyament és aquella que crea espais de voler aprendre, i en el gest de voler aprendre emergeixen dos elements, que com a bons acompanyants, hem de saber utilitzar: la sorpresa i la coherència. Sorpresa entesa com a creació de noves ocasions per aprendre, reformulant els interrogants, els elements educatius, les mirades cap al coneixement, la diversitat de metodologies de formació i d'aproximació envers l'altre. Però alhora mantenint el fil, la coherència amb el contingut, per no perdre el rumb, facilitant la connexió lògica d'allò après anteriorment, però situant punts de dificultat, d'interès, d'elements que demanin un treball més heurístic.

## 4. PRINCIPI DE TRANSVERSALITAT

En un model clàssic de formació, el formador bàsicament se'l reconeix perquè se situa en un paper molt determinat, jeràrquic, lineal, dipositari del coneixement. En una pedagogia de l'acompanyament, els espais es dilueixen fent possible la disposició dels coneixements de manera transversal.

Avui en dia, i tenint present la societat on estem immersos, caldria no obviar el que afirma el filòsof alemany Mike Sandbothe<sup>12</sup> quan parla de l'era mul-

10. Referència a August Ferdinand Möbius (1790-1868), astrònom i matemàtic que va demostrar que un raonament lineal pot portar a enganys. Va demostrar que és possible resseguir la part externa i interna d'un cercle amb un llapis sense aixecar-lo. Aquesta experiència s'ha convertit en la metàfora dels desdoblaments d'implicar (*plicar* = 'plegament', en llatí) i explicar.

11. Aquest principi s'ha treballat més àmpliament en la narració audiovisual. Vegeu G. BOU, *El guió multimedia*, Madrid, Anaya, 2003, p. 93.

12. Referenciat a ASMANN, *Placer y ternura en la educación: Hacia la sociedad aprendiente*, Madrid, Narcea, 2002, p. 173.

timèdia i d'Internet caracteritzant-la amb tres conceptes: hipertextualitat, interactivitat i transversalitat. Nosaltres creiem que per a una pedagogia de l'acompanyament és necessari tenir present aquesta característica de transversalitat. Hem de construir i promoure *socs* educatius, on es disposen les múltiples oportunitats per aprendre, on tothom pot aportar de manera dialògica la seva intel·ligència cultural i personal.

#### 5. PRINCIPI DE LA PEDAGOGIA DE LA PREGUNTA

La pedagogia de la certesa no té cabuda en una pedagogia de l'acompanyament. Hem de donar pas a una pedagogia de la pregunta que recuperi el sentit darrer del que implica educar.

Un bon amic, Manuel Esteve, catedràtic de la universitat de Màlaga, diu: «Hace tiempo descubrí que el objetivo último de un profesor universitario es ser maestro de la humanidad. Lo único que en verdad importa es ayudarles a comprenderse a sí mismos y ubicar el sentido de su profesión en el contexto del mundo que les rodea [...]. Para hacer que tus alumnos aprendan la respuesta, no tienes otro camino más que rescatar la pregunta original. No tiene sentido dar respuestas a quienes no se han planteado la pregunta; por eso, la tarea básica del docente es recuperar las preguntas, las inquietudes, el proceso de búsqueda.»<sup>13</sup>

És en aquest procés de recuperar les preguntes originals on se situa la veritable pedagogia de l'acompanyament: retrobant aquelles preguntes originals i essencials que possibiliten interpretar els textos, facilitant la tasca hermenèutica i alhora heurística d'interpel·lar la pregunta, els interrogants, a la recerca de les respostes. El plaer de la troballa i de compartir el camí de la recerca.

#### 6. PRINCIPI DE DINAMITZACIÓ D'ESPÀIS DE CONEIXEMENT COMPARTIT

Sólo podemos reconocer lo que estamos sintiendo si nos hallamos en un espacio abierto y libre de juicios. Es únicamente en un espacio abierto, en el que ya no estamos atrapados del todo en nuestra propia versión de la realidad, donde podemos ver y escuchar y sentir quiénes son realmente los demás, lo cual nos posibilita estar con ellos y comunicarnos con ellos apropiadamente.

PEMA CHÖDRÖN<sup>14</sup>

13. En una conversa informal per correu electrònic.

14. P. CHÖDRÖN, *Cuando todo se derrumba: Palabras sabias para momentos difíciles*, Madrid, Gaia Ediciones, 1998, p. 109.

El principi de dinamització d'espais de coneixement compartit ens recorda que els espais educatius són espais vius i que haurien de ser espais oberts en els quals els actors sentin que tenen maniobrabilitat i graus de llibertat més enllà de les pròpies creences i coneixements. Alois Prinz, a la biografia de Hannah Arendt, ens explica que ella va aprendre de Jaspers que és possible una *sinceritat sense reserves* en la relació amb les persones i que faria desaparèixer l'espai interior inaccessible als altres que la separava d'ells, referint-se a una definició de Jaspers de *comunicació* com 'l'espai on tots podem trobar-nos'.<sup>15</sup> Un espai sense vida, tancat, marceix la comunicació. Una bona dinamització obre l'espai de trobada, provoca el canvi, genera confiança i estimula la creativitat dels participants. La clau, doncs, és com dinamitzar aquest espai perquè esdevingui obert i generi la dialèctica pròpia de l'acompanyament.

Dinamitzar un espai de coneixement no es limita tan sols a una bona gestió del coneixement o a una aplicació de determinades dinàmiques grupals. Un bon dinamitzador és un bon acompanyant que entén l'espai de manera holística i no fragmentat en els seus elements. No és suficient, en un espai d'instrucció, ser un expert en els continguts o fer uns bons esquemes: cal llegir entre línies, ser intuïtiu.<sup>16</sup> I qui intueix, amb risc sovint de ser percebut com un *il·luminat* o un *boig*, va més enllà de la realitat aparent i literalment explicada, més enllà de les paraules escrites, copsa les imatges i el conjunt atorgant-li un significat diferent. La intuïció és considerada com la primera fase de la creativitat, i la més necessària.<sup>17</sup> I els espais oberts esdevenen font de creació.

Arran de la presentació d'un llibre,<sup>18</sup> un dels autors expressava una afirmació que fa temps que alguns intentem fer nostra dia a dia: «No educar en les emocions és un frau». Sí, és un frau, perquè les emocions són el gran motor de l'activitat, de la vida. I per educar en les emocions cal conèixer-les i reconèixer les pròpies. Però ai las! Així hem topat amb nosaltres mateixos.

Dinamitzar és saber fer una coreografia amb el cúmul d'emocions que cir-

15. A. PRINZ, *La filosofía como profesión o el amor al mundo: La vida de Hannah Arendt*, Barcelona, Herder, 2001, p. 68-69. Prinz assegura que aquesta *sinceritat sense reserves* tan sols és possible quan una persona s'obre als altres amb la confiança que aquests no abusaran d'aquesta sinceritat. Aquest fet el situa com un punt d'inflexió en la vida de Hannah Arendt i com un estimulador d'un procés de canvi personal i, per extensió, professional en la vida de la filòsofa. El citem aquí perquè considerem que l'aula ha de ser un espai on tots podem trobar-nos.

16. Defensem que els docents hem de ser intuïtius i educar-nos en la intuïció. La intuïció ha estat àmpliament treballada a R. HOGAATH, *Educar la intuïció*, Barcelona, Paidós, 2002.

17. D. SHALLCROSS, *Intuïció*, Universidade de Santiago de Compostela, Servicio de Publicacions e Intercambio Científico, 1998, col·l. «Monografías Master de Creatividad», núm. 5.

18. E. BACH i P. DARDER, *Sedúctete para seducir*, Barcelona, Paidós, 2002.

cula en els missatges, els llenguatges, els espais educatius, establint els límits permeables de l'escenari.

## 7. PRINCIPI DE CREATIVITAT

Sigo pensando que para hablar de cambios en la educación es necesario, primero, un profundo silencio, una larga espera, [...] dejarse vibrar por el otro [...] y que luego, en seguida, hace falta volver a mirar bien aquello que nunca hemos visto o que ya hemos visto pero desapasionadamente.

CARLOS SKLIAR<sup>19</sup>

Comencem amb un silenci, un silenci que ens permet deslliurar-nos de les cotilles dels mots, d'allò que sempre hem fet, i estar oberts a altres oportunitats, a crear conjuntament, repensant la nostra tasca educativa i formativa. «Hauríem de ser capaços de saber com hem construït el nostre saber pedagògic, i de saber trobar la resposta més adient sense traspasar la línia que separa el jo de l'altre.»<sup>20</sup>

La pedagogia de l'acompanyament no és la pedagogia d'un fet concret, d'una matèria tancada, d'un producte per ser explicat. La pedagogia de l'acompanyament es fonamenta en la creació, en la construcció compartida, on la teva veu i la meua no són dues veus, sinó un discurs teixit, plural, diferent, acompanyat.

## DESPERTAR VIDES

En definitiva, del que es tracta és del trobament amb l'altre tal com és ell mateix, ja que si vull actuar com a persona, aquest és el nivell en el qual m'he de situar. És clar que existeixen altres nivells en els quals trobar-se amb l'altre és més fàcil. Són les relacions més freqüents. Tan freqüents que, sovint, són les úniques que coneixem. I aleshores, quan aquests trobaments omplen la història de l'ésser humà, el deixen fonamentalment buit, ja que l'ésser humà és quelcom més que un lloc desert pel qual ningú circula, més que un encreuament de camins que un dia es converteix en passat, més que un nus de relacions que demà desapareixeran en l'oblit.

19. C. SKLIAR, *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002, p. 15.

20. A. FORÉS i M. VALLVÉ, *Quan la didàctica porta el nom d'educació social*, Barcelona, Fundació Pere Tarrés, 2002.

Puc trobar-me amb l'altre al nivell en el qual exerceix una funció en la societat. Aleshores, el que veig d'ell no és res més que la funció de la qual està revestit i que m'ha servit d'ocasió per trobar-lo. Tinc present, no l'ésser humà que ell és, sinó el funcionari d'una acció que la societat exerceix respecte a mi.

També puc trobar l'altre al nivell en el qual s'origina un esdeveniment important per a mi, donades les conseqüències que comporta. En aquest cas, només el percebo en la mesura en què, pel seu comportament, és la causa de quelcom que m'ha afectat des de l'exterior.

Ho hem de reconèixer: en la majoria dels nostres trobaments, només percebem l'altre com a causa o com a agent. Per això, la comprensió pregona del que l'altre és en si mateix no acostuma a originar tampoc els comportaments que creiem que hem de tenir davant d'ell.

El Bon Samarità, la dedicació del qual al ferit que es va trobar en el camí acostumem a lloar, simplement va complir amb el seu deure, amb aquell deure que s'imposa a qualsevol ésser humà que es troba amb l'altre en una situació perillosa, com aquest és el cas. Sí, el trobament amb el ferit es va poder quedar en això, en el pla d'una acció que, tot i essent personal, no deixava de quedar-se a la superfície, molt lluny d'esgotar el que hagués pogut esdevenir entre ambdós. Però suposem que el Samarità, provocat per l'esdeveniment, hagués entrat en si mateix: potser aleshores la seva mirada envers el ferit hauria estat capaç de descobrir l'ésser humà i no solament algú que necessitava la seva atenció. Suposem que sí, que el va veure en la seva realitat humana —l'accident que va patir el ferit, per important i greu que hagi pogut ser en la seva història, en el fons no era res més que un incident. Aleshores, els seus comportaments envers el ferit s'haurien impregnat d'una presència que, sense canviar la materialitat de l'atenció prodigada, a més de la seva utilitat, li hauria donat una fecunditat: fecunditat que no solament hauria facilitat indirectament la seva eficàcia corporal, sinó que hauria tocat i confortat el cor d'aquell home agredit sobre el que probablement pesava greument la crueltat d'aquells que l'havien atacat i la por que l'havia omplert.

«La manera de donar val més que el que es dona», diu un proverbi. És fàcil dir-ho, però qui sap la manera de donar el que cada situació reclama, si un mateix no la descobreix? En la seva particularitat concreta, depèn tant del que un és essencialment que ningú no pot ensenyar-la d'una manera directa i eficaç. Per això, descobrir l'altre com és en si mateix, més enllà de la funció que exerceix i de l'acció de la qual és actor, suposa creuar un vertader llinard en el camí envers la pròpia humanitat. I això només un mateix ho pot fer. No és quelcom que s'aprengui. Només la presència d'algú que ja l'hagi travessat pot ajudar indirectament. Però, tot i així, fa falta que hom sàpiga acollir tal presència de manera convenient.

Veritablement, acompanyar persones és despertar vides.





# ACOMPANYAMENT EDUCATIU DE PERSONES AMB MALALTIA MENTAL

Assumpció Pié i Xavier Álvarez

Detrás de cada enfermedad, en efecto, está la presencia de un sujeto humano que estructura su enfermedad y hace de ella un elemento de su biografía. Hay que acercarse al hombre, por lo tanto, de una manera global, que no le mutile en su experiencia concreta, que no elimine u olvide el sector de la subjetividad. En otras palabras, hay que considerarlo y tratarlo como persona.

ANGELO BRUSCO

## 1. LA SALUT MENTAL DES D'UNA PERSPECTIVA PERSONALISTA: DESCONSTRUCCIÓ DE LES CLASSIFICACIONS

En massa ocasions ens oblidem que treballem amb persones i centrem la nostra dialèctica en l'adjectiu que acompanya el subjecte: psicòtic, fòbic, depressiu, amb TOC, etc. Aquesta etiqueta assenyala una marca negativa del subjecte i per tant l'estigmatitza. Seguint a Goffman, «un individuo que podía haber sido fácilmente aceptado en un intercambio social corriente posee un rasgo que puede imponerse por la fuerza a nuestra atención y que nos lleva a alejarnos de él cuando lo encontramos, anulando el llamado que nos hacen sus restantes atributos» (1963, p. 15). Un procés educatiu basat en l'acompanyament requereix una renúncia sobre les teories i idees en relació amb les persones amb malaltia mental. En la mateixa línia, cal obviar estudis sobre perfils psicològics, desconfiar d'idees preconcebudes i evitar generalitzacions. Segons Sausse, aquestes nocions són les trampes que emmalalteixen els subjectes dins les categories preestablertes i no deixen lloc a la individualitat (1996, p. 17).

Les etiquetes, atès que ja donen una resposta, priven el subjecte d'aquell espai d'interrogació sobre la seva singularitat. El suposat saber sobre l'altre estanca el subjecte en una previsibilitat d'actes i característiques tipificades prèviament en un sistema diagnòstic. Parafrasejant Jorge Larrosa, la malaltia mental és quelcom que els nostres sabers ja han capturat: «algo que podemos explicar y nombrar, algo sobre lo que podemos intervenir [...]» (1997, p. 60).

El repte, segons Planella, és deixar de ser i utilitzar les etiquetes que ens posem i posem als altres per descobrir-nos com a persones. Centrar la mirada

en el subjecte i oblidar el concepte que organitza i distribueix en grups a partir de graus d'anormalitat i *normalitat*. Normals: «voilà le mot par lequel nous continuons à désigner une sorte de 'prototype humain'» (1999, p. 17). Tot allò que s'escapi de la norma és susceptible de ser diagnosticat, adjectivat i etiquetat. Com diu Gardou, la norma es presenta sempre com un mode de reabsorció de la diferència i d'unificació de la diversitat. A través de les etiquetes reductores de la complexitat humana, la identitat, els drets, els deures i les possibilitats de l'individu són socialment determinades per la classe, el nom, el concepte pel qual és conegut. «Au nom d'impératifs scientifiques, nous mutilons l'identité» (1999, p. 17). Una deshumanització de la mirada que nega el subjecte. «Sabemos [...] que el niño, el loco, el extranjero, el salvaje, la tercera edad, etc., son construcciones sociales, esto es, producciones colectivas, fracturas y *figuras* históricamente emergentes, concebidas, dadas a luz, con una mirada torpe, presuntuosa [...] científica en muchos casos, pero poderosa siempre» (1997, p. 119). Es tracta de formes de poder que conviden a nombrar-ho tot: la raó i la bogeria, allò normal i allò patològic, «en definitiva: lo Mismo y lo Otro» (1997, p. 119). La pròpia identitat *normal*, la meva, la teva, semblen el resultat d'específiques formes de govern dels uns sobre els altres. Etiquetatge que respon a una forma de poder, d'exclusió i reducció de la diferència, una diferència que es tradueix en termes de desigualtat social.

Apel·lem per tant a allò que ja apuntava Borja com un tabú dels tabús: «Reconèixer-se persona amb els pacients» (1995, p. 24). Acompanyar, per tant, ha d'incloure aquesta dimensió del reconeixement humà i la negació sobre la sacralització del *jo* professional. Tal com apunta Garino, «en psychiatrie, l'accompagnement revêt une grande importance: la folie a tant été reniée, cachée, mise à part, qu'il faut surmonter une certaine 'honte collective' et une encore trop grande résistance du public pour réintroduire dans le social l'ancien exclu» (1996, p. 1).

En un sentit més genèric, l'acompanyament és una manera d'entendre la relació entre el professional de l'acció socioeducativa i la persona en situació de dificultat. En realitat, es tracta d'una agrupació de diferents pràctiques educatives i socials que convergeixen en una sèrie de punts i que donen sentit a un tipus de pràctica professional. Segons Garino, per *acompanyament* hem d'entendre «la inclusió d'un acte terapèutic preparat, inscrit en un projecte reflexionat i madurat en equip, el resultat del qual serà la millora de la salut mental d'un subjecte». Aquesta millora dependrà fonamentalment de la relació educador-pacient, una relació construïda a partir de la disponibilitat a la confrontació de la incertesa que causa la malaltia mental, l'acceptació sense judicis de valor sobre la diferència aliena, la dificultat d'ajudar a sostenir una certa vida psicòtica sen-

se perdre l'alteritat. En tots aquests aspectes, el treball en equip suposa l'ajuda que vertebra la possibilitat o impossibilitat d'un acte terapèutic. «Est ici l'aide le plus précieuse, car nous ne pouvons faire l'impasse d'un *questionnement constant* si nous ne voulons pas qu'il y ait confusion entre notre decir et celui de l'autre et pouvoir garder le *recul indispensable*» (1996, p. 2). Acompanyar un pacient cap a la cura exigeix un gran respecte cap a la seva persona. Es tracta de fer valer la nostra credibilitat en el reconeixement sobre les seves capacitats i possibilitats. Segons Garino, el parany seria *fer* en lloc del pacient per la nostra impossibilitat de sostenir la imatge que ens reenvia, el seu silenci, la seva absència de desig. En definitiva, es tracta d'una manera d'entendre la relació social i educativa que depassa els mateixos límits del concepte, partint de la consideració de la persona com a subjecte actiu de les seves decisions i canvis.

## 2. L'ACOMPANYAMENT DES D'UNA EXPERIÈNCIA AMB ADOLESCENTS

El hombre quiere ser confirmado en su ser por el hombre, y desea la presencia del ser del otro... secreta y turbadamente espera un SÍ que le permita ser y que puede llegar a él solo de persona a persona.

MARTIN BUBER

Aclarida la nostra posició personalista davant la patologia mental, cal fer esment de la diferència de posicions entre subratllar el substantiu *persona* i negar la patologia en nom d'una tolerància mal entesa. És a dir, que la consideració de l'estatut de persona no ens obligui a obviar les dificultats directament vinculades a la psicopatologia. Es tracta d'eliminar tabús socials i professionals, deixar una pàgina en blanc entre el diagnòstic i la persona, per tal que aquesta última pugui escriure la seva pròpia trajectòria vital.

La combinació d'aquest marc crític en relació amb determinats judicis de valor sobre els diagnòstics, la rellevància subjectiva de cada jove amb trastorns mentals i el coneixement del funcionament de les diferents psicopatologies són els tres eixos fonamentals que conformen la nostra metodologia de treball. A continuació, presentem una proposta concreta centrada en la pràctica, una proposta que pretén obrir interrogants i incorporar elements de la crítica. Aquesta concreció no pretén ser un receptari de fórmules màgiques, ans al contrari, suposa una aposta clara per una determinada metodologia de treball que considerem operativa i efectiva.

## 2.1. L'ACOMPANYAMENT EN CLAU DE RELACIÓ D'AJUDA

La narració metodològica següent s'estructura segons les tres fases de la relació d'ajuda: l'acollida basada en l'orientació i la identificació de necessitats, l'explotació basada en la confrontació i la reformulació de les pròpies dificultats i la terminació basada en l'aclariment d'expectatives i la incorporació social.

### 2.1.1 *L'acollida: vinculació, pactes i recerca. Imaginar-se l'altre perquè pugui sentir-se imaginat*

En el camp de la salut mental pren especial importància la necessitat de considerar que l'arribada de l'adolescent al recurs ve precedida per una degradació personal, fruit del rebuig de la incomprensió de l'entorn i de la incapacitat d'adaptació del subjecte. Aquesta situació ha originat una pèrdua de relacions, aïllament i solitud, que determinaran un quadre de carències molt concret.

En la majoria dels casos trobem un cadena causal de degradació que acabarà incidint en el comportament inadequat del jove i en la seva psicopatologia; una cadena causal constituïda a partir del desconeixement sobre la seva patologia, els sentiments de rebuig o d'aïllament i la desvinculació o desarrelament relacional.

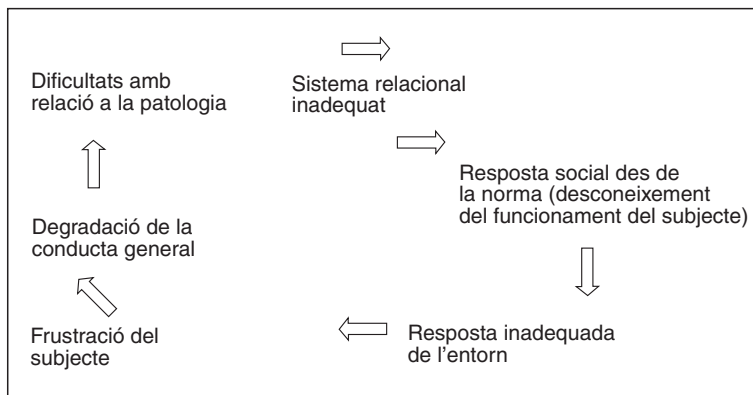


FIGURA 1

L'actitud d'acollida positiva comporta una *vinculació* més integral de la persona i defuig d'aliar-se amb les problemàtiques que presenten. Es tracta d'un període d'emmarcament de la nostra oferta i les nostres pretensions. Un espai configurat a partir de pactes conjunts basats en la voluntarietat d'iniciar un procés d'acompanyament. En aquesta dinàmica d'acords, també s'inclou la fixació d'una data de finalització.

El compromís de l'educador o educadora rau en el seu escenari privilegiat: la *relació interpersonal*. Els objectius d'aquesta relació interpersonal s'han de fonamentar en la potenciació dels recursos personals de l'infant o jove, així com en la mediació i facilitació de recursos comunitaris. Es tracta de guiar el creixement, el desenvolupament i la inserció competent dels joves en els escenaris reals que els envolten, facilitant l'adquisició de pautes, habilitats personals i estratègies d'afrontament dels problemes i situacions adverses. Cal ajudar el subjecte a conèixer amb la seva patologia, que sovint és crònica, i evitar les actituds que van en contra o a contracorrent d'aquesta realitat.

#### EXEMPLE

L'Oriol és un noi de disset anys, que comenta: «quan deixi de sentir veus, estudiaré dibuix»; es refereix a la seva incorporació al circuit ordinari. D'aquesta manera, nega la seva realitat, ja que fa anys que pateix al·lucinacions auditives. El treball de l'educador s'ha de centrar a dotar-lo de recursos per tal que pugui conèixer amb la seva patologia i adreçar-lo, tenint en compte que el seu sistema relacional està molt deteriorat, a un circuit que no li generi més frustracions.

Cal subratllar la importància en el *domini d'eines adequades i especialitzades* a les necessitats dels joves. Aquestes han de contribuir a diluir el sentiment d'incomprensió o bogeria. Una de les funcions educatives més rellevants es defineix per la creació de situacions de confrontació en les quals el noi pot identificar les seves limitacions. Abans d'utilitzar un recurs ordinari cal oferir la possibilitat de fer un ús temporal de determinats recursos de l'entorn, acompanyant el jove en l'enfrontament de les seves pròpies dificultats.

El coneixement del funcionament mental de cada adolescent permet donar una resposta adequada i no limitadora davant les situacions de crisi. Conèixer el funcionament de l'adolescent amb trastorn mental i l'estructura i història de la seva vida permetrà a l'educador sentir empatia amb més facilitat amb la seva realitat.

Aquest acompanyament passa per la creença inicial d'assolir una interacció efectiva. L'educador és un expert, doncs, en habilitats, així com un potenciador de recursos personals. Posa el desig en el canvi i és, per tant, sensible a les re-

sistències. La majoria dels nois arriben amb un bloqueig *crònic* davant la impossibilitat de modificar determinades *estructures* internes. L'educador ha de saber moure's en el *tot i el no-res* que presenten els joves («o sóc totalment boig o sóc normal»), ja que una qüestió representa una negació de la realitat (en la qual acabaríem abdicant educativament) i l'altra representa una infravaloració irreal de les seves possibilitats. L'educador ha de ser capaç d'imaginar els joves d'una altra manera per tal que ells es puguin sentir imaginats.

EXEMPLE

El Toni explica que va anar al cinema amb els seus amics; quan va acabar la pel·lícula es va començar a sentir angoixat i se'n va anar a casa. L'educador li parla de l'argument de la pel·lícula i li comenta: «Que bé, no?, que t'hagis assabentat de la pel·lícula. Està molt bé que ara puguem ser aquí tots dos parlant d'això.»

L'objectiu fonamental de la relació d'ajuda són els recursos i oportunitats (habilitats, actituds i destreses personals), així com la seva potenciació.

L'inici de la relació es caracteritza per una posició de l'adolescent centrada en el deteriorament subjectiu i la situació de crisi. La tasca d'acompanyar consisteix a no enfocar la situació conflictiva com a pertorbadora, sinó com un repete estimulant capaç d'activar els recursos del subjecte.

La patologia mental és una dificultat, però no una excusa. L'educador, coneixedor del funcionament de la patologia mental, tendirà cap a reptes utòpics que estimulin el creixement de l'adolescent i treguin el màxim partit de les seves possibilitats.

### 2.1.2. *L'explotació: elaboració d'un procés. «Digues-m'ho tu, com ho fem?»*

Aquesta fase consisteix a crear estratègies per tal d'afrontar els problemes i necessitats detectades durant la fase inicial. Es tracta de potenciar l'aprenentatge i l'expressió de nous comportaments per afavorir mecanismes d'autoajuda.

El procés de l'adolescent amb patologia mental en un hospital de dia és molt intens, ja que en aquest espai privilegiat de curta estada es facilita l'enfrontament amb la pròpia patologia i el que això representa: presa de medicació, limitacions, responsabilitat davant la malaltia, etc.

La degradació de la persona amb psicopatologia incideix directament sobre *una baixa autoestima*, en la qual cal posar especial èmfasi, comunicant al noi dues premisses essencials:

- Sóc digne que m'estimin. (Importo i tinc valor, perquè existeixo.)
- Sóc valuós. (Puc regular-me a mi mateix i regular el que m'envolta amb eficiència. Sé que tinc alguna cosa que puc oferir als altres.)

EXEMPLE

El Marc és un noi de quinze anys que es troba en un estat depressiu. Fa un any i mig que presenta absentisme escolar i trencament de les relacions. L'educador rastreja recursos i descobreix el seu interès per la guitarra. Gràcies a les seves habilitats, en Marc se'n surt, ja que l'educador li crea experiències positives quotidianes (fent-lo tocar a les festes de Nadal, aniversaris); se l'imagina estudiant música i així li ho fa saber. En Marc s'enganxa a aquesta capacitat seva, la incorpora, es comencen a notar millores substancials en la seva autoestima i autoimatge i el seu sistema de relacions millora. Acaba estudiant en una escola de música i retornant a l'institut.

No es tracta de desconèixer ni obviar els problemes, les adversitats, els factors de risc i les deficiències del nen/adolescent, sinó d'invertir energia durant tot el procés d'acompanyament a promoure recursos, interessos, competències i habilitats, i entossudir-se a potenciar-los. Per tant, cal fugir de gastar esforços rastrejant, etiquetant i classificant deficiències.

EXEMPLE

El Pep té al·lucinacions visuals, crida: «em miren, em miren!» de manera molt alterada. L'educador li assenyala que deixi de fer el boig. Li proposa pensar de quina manera pot manifestar aquesta angoixa i buscar altres formes d'expressió menys abruptes que li aportin major benefici. (No es tracta de negar-li al·lucinació ni el sofriment que aquesta suposa, sinó de donar-li elements per tal que pugui expressar aquest patiment d'una altra manera.) «Què et sembla si entrem al despatx amb el teu terapeuta i en parlem?»

Pel que fa a determinades situacions de crisi o conductes inadequades convé assenyalar que el conflicte, en si mateix, suposa un moviment del subjecte cap a la recerca de noves habilitats i la restitució de l'equilibri perdut. Per tal que es doni l'aprenentatge, s'ha de propiciar una situació de no saber que duu inherent la crisi, el desequilibri, la inestabilitat i la inseguretat, components incòmodes que propicien la incorporació de recursos eficaços. Per tant, una de les funcions de l'educador serà la construcció de situacions *crítiques*, noves per al jove i, per tant, generadores d'aprenentatge.

## EXEMPLE

El Josep avui comença tutories amb el seu educador referent. Ateses les seves dificultats d'autoestima i autoimatge, el noi presenta moltes resistències per assumir aquells aspectes d'ell que no van bé. Viu la situació agressivament, el seu tancament també interfereix en la valoració de tots els seus aspectes positius. Se li explica: «Aquest espai és una manera de treballar determinades coses que es poden millorar. Tu tens un munt de coses bones; el fet que tinguis dificultats en determinades situacions no diu res negatiu de tu. Tu, jo i tothom necessitem millorar determinats aspectes. Jo crec que tu ets molt capaç d'assenyalar tot allò positiu que tens i tot allò que creus que et porta problemes. I et dic que n'ets molt capaç, perquè cada dia ho demostres amb moltes de les coses que fas.» Al cap d'una estona, el Josep es dirigeix a l'educador per disculpar-se i disposat a parlar d'allò que se li proposava.

Durant el procés, cal anar descobrint la complexitat de la patologia del jove, sovint aquest aspecte representa identificar limitacions que poden generar frustració en el mateix professional. Cal que les expectatives siguin adequades a la realitat i cal també una gran capacitat d'adaptació en el procés del jove. Es tracta de canalitzar els propis desànim dels nois sense retornar-los-hi i ser molt creatiu en la recerca de noves estratègies de socialització. L'educador social ha de ser un mirall de possibilitats. Amb la seva actitud ha de transmetre que l'adaptació i reinserció social són possibles, ha d'encoratjar el jove cap al canvi a partir d'experiències satisfactòries.

## EXEMPLE

En Pere, després d'un brot psicòtic, comença a anar a un curs d'hospitaleria i paral·lelament acudeix a l'hospital a temps parcial. Al cap de dos mesos té una crisi, és ingressat a l'UCA (Unitat de Crisi per a l'Adolescent) i retorna a l'hospital de dia de manera integral (horari complet). Aquest fet li crea una gran frustració i la impossibilitat de fer el curs; s'observa un empitjorament notable del seu estat. Evitem entrar en aquest procés de decadència i li proposem nous reptes adequats a la seva nova realitat: se li ofereix un recurs ocupacional especialitzat de cuina; aquest nou repte li crea expectatives i fites adequades que li permeten superar-se.

L'educador en salut mental, a diferència del professional en altres àmbits, troba que les causes de les situacions conflictives se situen en el món intern del



subjecte, minimitzant altres aspectes externs i focalitzant la intervenció en l'individu. És per això que ha de fer funcions molt bàsiques en l'àmbit emocional, interpretatiu i representatiu. El jove pateix un bloqueig emocional, una incapacitat de mentalitzar, una percepció disgregada i inconnexa dels esdeveniments que dificulten l'adequació de les seves respostes. Es tracta d'oferir elements per tal que el noi pugui sostenir-se en aquest buit simbòlic. Cal connectar contínuament el món extern amb l'intern, posar paraules que li permetin comprendre millor l'entorn per tal de desenvolupar recursos adaptatius. És a dir, l'evolució dels adolescents i les seves conductes van lligades sovint a la incapacitat de saber què els passa, un reguitzell de sentiments els envaeix davant de qualsevol esdeveniment —siguin elements actius o passius. L'educador ha de contribuir a posar en paraules el que senten; desenvolupar una capacitat d'intuïció empàtica, precisa, que permeti a l'adolescent identificar els sentiments, diferenciar-los i així desenvolupar habilitats d'autocontrol i estratègies per canalitzar-los d'una manera adaptativa; contribuir a sanejar i normalitzar sentiments que ells associen a vivències lligades a una forta càrrega de violència. En el moment en què un adolescent amb trastorn mental pensa que vol matar algú, no pot lligar aquest fet a la ràbia, un sentiment humà. La incapacitat de simbolitzar el porta a creure que *pensar-ho és fer-ho*.

## EXEMPLE

En Jaume, després de barallar-se amb un company i ser separat per dos educadors, entra en una sala i colpeja una cadira amb el peu. L'educador ha sentit com l'altre noi ha insultat el pare del Jaume, que és mort («em cago en ton pare!») i suposa que aquesta és la causa del malestar del Jaume.

—«Home! Et deus sentir molt emprenyat i ferit. A mi em passaria el mateix, si insultessin el meu pare, em vindrien ganes de trencar-ho tot i matar algú; això és normal i se'n diu ràbia. Però tu, com jo, no ets cap animal; t'ho pots imaginar sense fer-ho? El fet de pegar no et solucionaria res i en canvi et faria sentir molt malament.»

El Jaume s'asseu en una cadira i es posa a plorar, mentre diu que troba a faltar el seu pare: «És lògic que estiguis trist; et deus sentir molt malament, no m'estranya.»

La frustració s'intensifica donada la manca de capacitats per entendre les pròpies emocions. En aquest sentit, existeix la necessitat de construir ponts i realitzar funcions de bastida amb els joves, per tal d'afavorir l'assumpció de l'autonomia de manera gradual.

Conèixer els trets bàsics del funcionament mental de les diferents patologies i el que impliquen a nivell relacional és essencial per comprendre i abordar el malestar de manera creativa. L'ús de tècniques adequades i l'evitació de respostes repetitives des de la vessant uniforme —família, institut, etc.— estalvien a l'adolescent un estat de frustració constant. El reconeixement de la patologia del pacient mai no ha de significar un entrebanc o una limitació de perspectives, ans al contrari, és imprescindible per donar respostes adequades.

EXEMPLE

La Maria mostra ansietat a causa d'al·lucinacions auditives. Al mig del carrer comença a cridar i colpeja un cotxe. L'educador no intervé des de la norma, sinó que sent empatia amb el sofriment que suposen les al·lucinacions i li dona alternatives per canalitzar l'angoixa posant-la en paraules: «Quina ràbia, ara que tot anava tan bé, tornar a sentir veus. És normal que sentis ganes de destrossar-ho tot. Això que sents té un nom, se'n diu ràbia. Què et sembla si anem a aquell banc apartat de tota aquesta gent que t'està mirant com si estiguessis boja i en parlem?»

Per altra banda, caldria subratllar la importància d'una predisposició positiva vers la interacció amb altres professionals (psicòlegs i psiquiatres). Una interacció que incideix directament en la millora del subjecte i que es construeix des de la vinculació de l'educador amb el noi, fins a la retenció i identificació d'informació rellevant d'ús terapèutic. En aquest sentit, és necessària una consciència de traspàs i delegació sobre aquells aspectes que depassen el seu camp d'acció.

EXEMPLE

El Manel és un noi de setze anys amb trastorn límit de la personalitat, que comenta: «Em trobo gras i sento que em miren, crec que m'he engreixat». És un noi molt prim i es treu la samarreta durant l'activitat; l'educador li assenyala que deu estar angoixat, però que potser no és el millor moment per treure's la samarreta davant de tothom, atès que poden pensar que és boig, i el remet a parlar-ho amb el seu terapeuta.

L'educador necessita un assessorament terapèutic constant que li permeti identificar les projeccions i transferències de l'adolescent, així com estratègies per no repetir sistemes o estructures relacionals familiars que duu incorporats.

## EXEMPLE

El Toni té una mare *abandonica*; avui demana constantment marxar abans de l'hospital, fa pocs dies que hi és i està buscant saber si se l'aguanta o se'l té en consideració. L'educador referent, davant la demanda constant del noi, li respon: «A veure, si et deixo marxar sense preocupar-me per tu, pensaràs que no m'importes, cosa que no és certa. Si t'obligo a quedar-te, em diràs que sóc un pesat; digues-me com ho fem?» El Toni se'l mira desconcertat i després d'uns instants li pregunta: «Quin taller em toca?»

### 2.1.3. *Final: separació i autonomia. Aprendre per saber-se despendre*

Aquesta fase consisteix a reconèixer i compartir la vivència que la relació ha generat en ambdues persones; es tracta de preparar el jove cap a la inserció social assegurant-li un pas de transició entre la seva situació actual i la que es generi.

La funció educativa de mantenir la vinculació amb el medi ha d'estar per sobre dels estigmes socials i de les pors que se'n deriven. Paral·lelament a la coordinació amb la mestra i la treballadora social, s'han de fer activitats no formals de transició.

Tot el procés de l'acompanyament té una finalitat clara: l'autonomia. La vinculació ha de fugir de les dependències. En aquest sentit, la finalització del procés autonomitzarà definitivament els processos d'incorporació a la comunitat i afavorirà la seva salut mental.

Un bon treball de vinculació comporta una dificultat en el dol, cal un procés per afavorir-ne la finalització. El seu èxit depèn directament del compromís professional que advoca per la separació; aquesta actitud està directament connectada al convenciment en la viabilitat de les seves possibilitats. Renunciar a les dependències afavoreix la seva autonomia, la capacitat d'organització, d'autocontrol i d'autocrítica.

En aquest darrer sentit, un dels anhels educatius passa per la paradoxa de la mateixa educació social: *el bon educador tendeix a desaparèixer*. És a dir, l'assoliment d'una plena autonomia del jove qüestiona la mateixa existència d'aquell educador que, precisament, ha afavorit el desencadenament d'aquest èxit.

Tenia por de tu, no pas de l'aigua:  
era la teva por que em feia por,  
i el lloc fondo on no es veien les rajoles.  
M'hi vas arrossegar, recordo encara  
la força dels teus braços obligant-me  
mentre intentava d'abraçar-me a tu.  
Vaig aprendre a nedar, però més tard,  
i molt de temps vaig oblidar aquell dia.  
Ara que ja no nedaràs mai més,  
veig l'aigua blava immòbil davant meu.  
I comprenc que eres tu el qui t'abraçaves  
a mi per intentar creuar aquells dies.

JOAN MARGARIT

### 3. BIBLIOGRAFIA

- BORJA, G. *La locura lo cura: Manifiesto psicoterapéutico*. Pamplona: La Llave, 1995.
- COMAS, M.; FUNES, J. *Educadores i educadors de carrer: De l'opció ideològica a l'opció metodològica*. Barcelona: Fundació Jaime Bofill, 2001.
- GARDOU, C. *Connâître le handicap, reconnaître la personne*. Ramonville Saint-Agne: Érès, 1999.
- GARINO, J. P. «Revue Pratique de Psychologie de la vie sociale et d'hygiène mentale». *L'accompagnement thérapeutique en santé mentale*, núm. 4 (1996). <<http://www.sante-mentale.net>>
- GOFFMAN, E. *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu, 1963.
- GONZÁLEZ, F. «Identidad, diferencia e indiferencia». *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus, 1997.
- LARROSA, J.; PÉREZ DE LARA, N. [et al.]. *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus, 1997.
- MAÑOS, Q. «La relació d'ajuda com a tècnica interactiva». *Educació Social*, núm. 10 (1998).
- PIÉ, A. «Intervenció educativa i salut mental». *Educació Social*, núm. 16 (2000).
- PLANELLA, J. «Repensar la violència: usos i abusos de la violència com a forma de comunicació en nens i adolescents en situació de risc social». *Educació Social*, núm. 10 (1998).
- *La identitat del professional*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés, 2000.
- SAUSSE, S. *Le miroir brisé. L'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*. París, 1996.

# L'ACOMPANYAMENT COM A PEDAGOGIA D'INTERVENCIÓ AMB DONES VÍCTIMES DE VIOLÈNCIA DOMÈSTICA

Cristina Estopà

Que se acabe el silencio, que se acabe, que las vergüenzas mueran antes de nacer, que el ruido de las voces de mujeres apaguen los horrores del grito cotidiano, que se caigan los muros de todas las cocinas donde haya sufrimiento, que se acabe el silencio, que se acabe. [...] Nos violan porque dicen que nos gusta, nos pegan porque nos lo merecemos, nos matan porque por algo somos tuyas y todo en silencio, que nadie se atreva a destapar esa olla cotidiana. Todo en silencio. ¡Que se acabe el silencio! ¡Que se acabe!

M. T. BLANDÓN

## 1. INTRODUCCIÓ

Aquest treball pretén reflexionar sobre la pràctica educativa de l'educador o educadora social que treballa en el camp de la violència domèstica, centrant-se en les dones maltractades. Des del nostre punt de vista, creiem que la pedagogia de l'acompanyament pot ajudar l'educador o educadora social a entendre més aquesta problemàtica com a professional, però sense deixar de banda la seva condició de *persona*. Prèviament a aquest plantejament, contextualitzem la dona en l'entorn on ha de conviure i la situació en què es troba quan trenca la relació de maltractament, ja que ens ajudarà a comprendre el perquè d'enfocar la intervenció dins del model de l'acompanyament.

## 2. CONTEXT EN QUÈ HA DE CONVIURE LA DONA MALTRACTADA. CREENCES ERRÒNIES

Cuanto más me trataban como una mujer, más mujer me hacía; me adaptaba, quieras que no; si se suponía que yo era incapaz de dar marcha atrás a los coches o de abrir botellas, me encontraba volviéndome extrañamente incapaz; si se pensaba que una maleta era demasiado pesada para mí, inexplicablemente así la encontraba yo.

MORRIS

En el transcurs de la història, la dona no ha estat afavorida per tal d'aturar el maltractament, ja que les dones encara estem patint les conseqüències de la societat patriarcal en què ens movem. Cal reiterar que, al llarg de la història, el desenvolupament i l'evolució de les dones i els homes s'ha efectuat en termes de desigualtat.

Ambdós sexes han desenvolupat sempre papers socials diferents d'acord amb l'organització patriarcal de la societat. Això ha fet que l'home hagi predominat en els diferents camps públics de la societat, deixant de banda i reduint la dona a l'àmbit privat i a objecte de pertinença de l'home. Conseqüentment, la dona depenia de l'home —i actualment en depèn encara en un percentatge massa alt— en molts aspectes, sobretot l'econòmic i l'afectiu. Aquestes diferències es poden constatar al llarg del temps en camps com el moral, l'educatiu, el laboral, el familiar, etc.

El començament del canvi d'aquesta situació de desigualtat estructural en què les dones es troben en el món és molt recent i no s'ha estès, encara, a totes les societats, ja que primordialment només ho podem veure en els països que s'anomenen *desenvolupats*. La consecució dels drets polítics i ciutadans de les dones són relativament recents en les societats occidentals i no van més enllà del segon terç del segle XX. L'accés al treball, a l'educació i a la cultura en termes d'igualtat d'oportunitats no podem dir que sigui una realitat generalitzada. Queden molts projectes per dur a terme i molt suport positiu per aconseguir que dones i homes siguin ciutadans d'iguals drets i prerrogatives.

Així doncs, el fet de moure's en aquest tipus de societat, i que aquesta impregni encara moltes esferes, fa que moltes dones es moguin en el paper de la subordinació dins la família. Pel que fa a la seva dependència econòmica i la situació de dependència a través de pautes culturals i socials que encara trobem en la nostra societat, provoca que situacions de maltractament siguin, per una banda, freqüents, i, per l'altra, desconegudes. El fet de tenir consciència que la violència física i psíquica dins l'àmbit domèstic o familiar sigui un delicté és un tema de fa pocs anys, ja que ha estat un aspecte que sempre s'ha deixat per l'àmbit privat de les famílies.

Però tampoc no cal ser pessimistes, no podem obviar que els drets de les dones són reconeguts cada cop de manera més freqüent, i que també hi ha un canvi respecte de la consciència social, que va assumint comportaments més favorables a la igualtat d'ambdós sexes. Aquest fet intenta tallar les pautes socials d'aquelles conductes que mantenen les concepcions patriarcal sobre la dona i la família.

Aquestes concepcions patriarcal fan que les persones tinguin unes creences distorsionades i errònies envers els rols sexuals que desfavoreixen la dona (inferioritat, indefensió, submissió i passivitat de la dona), i també que es generalitzin unes idees distorsionades sobre l'ús de la violència com a manera eficaç de resoldre els conflictes, que cal anar trencant i canviant. En el quadre 1 s'ex-

posen les creences errònies més fonamentals que socialment s'han anat construint tant sobre la dona com sobre l'ús de la violència:

TAULA 1  
*Creences errònies sobre la dona i l'ús de la violència*

<i>Creences errònies respecte a la dona</i> <sup>1</sup>	<i>Creences errònies sobre l'ús de la violència</i> <sup>2</sup>
<ul style="list-style-type: none"> <li>— La dona ha de tenir el dinar i el sopar a punt per quan el marit torni a casa.</li> <li>— La dona ha d'accedir a mantenir relacions sexuals quan el marit li ho demani.</li> <li>— Si el marit aporta prou diners a la casa, la dona no té necessitat de treballar.</li> <li>— En una relació de parella, el marit i la dona haurien d'estar sempre d'acord.</li> <li>— No és adequat que la dona surti sola sense el seu marit.</li> <li>— Quan un home pega una dona, ella ja sabrà el perquè.</li> <li>— Moltes dones provoquen deliberadament els seus marits i per això perden el control.</li> <li>— Moltes dones que són maltractades no denuncien els seus marits perquè volen protegir-los.</li> <li>— La dona aguanta tant perquè és masoquista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Només en les famílies amb <i>problemes</i> hi ha violència.</li> <li>— Homes addictes a drogues com l'alcohol, aturats, amb estrès a la feina, etc., són violents com a conseqüència de la seva situació.</li> <li>— La violència dins de casa és un assumpte de la família i no ha de sortir ni difondre's fora.</li> <li>— La violència només existeix en famílies amb pocs mitjans econòmics.</li> <li>— Sempre s'exagera la realitat quan es parla de violència contra les dones.</li> <li>— La violència, la pateixen un tipus concret de dones, amb característiques molt estereotipades: dones passives, joves (entre vint i trenta-cinc anys), sense feina remunerada, amb descendència i que viuen amb un alcohòlic o aturat.</li> <li>— Si la dona no marxa, és perquè li agrada.</li> <li>— Quan les dones diuen <i>no</i>, volen dir que <i>sí</i>.</li> <li>— En cas que tinguin fills o filles, és millor que aguantin.</li> </ul>

1. B. SARASUA i I. ZUBIZARRETA, *Violència en la pareja*, Màlaga, Ediciones Aljibe, SL, 2000.

2. INSTITUTO DE LA MUJER, *Violencia contra las mujeres*, Madrid, Salud XII, 1998.

### 3. SITUACIÓ DE LA DONA MALTRACTADA DESPRÉS DE TRENAR LA RELACIÓ DE MALTRACTAMENT

Les dones maltractades, amb els seus fills i filles, que aconsegueixen fugir de l'agressor —tot i que moltes no arriben a poder-ho fer, les *víctimes silenciades*— han de començar una nova vida. Però moltes d'aquestes víctimes es troben sense cap suport econòmic, social ni psicològic. Davant de situacions com aquestes,

poden ingressar en una casa d'acollida per a dones maltractades (CADM).<sup>3</sup> En aquests centres reben una ajuda adequada a la seva problemàtica, amb un primer objectiu: allunyar temporalment la dona i els fills i filles de la situació de maltractaments, i oferir, alhora, un suport personal, social i material.

Quan les dones arriben a la casa poden presentar diferents símptomes i característiques arran del maltractament patit. Però no hi ha una dona tipus entre les dones maltractades, com ja vam comentar anteriorment a C. Estopà (2003): «Predomina més aviat l'heterogeneïtat, i l'únic que tenen en comú és el sexe. Tot i així, quan una dona ha patit maltractaments per part del seu home tendeix a tenir un perfil similar. Ja que els maltractaments no són el resultat d'una determinada personalitat inherent en la dona, sinó que aquests donen lloc a canvis importants en la seva personalitat.»

Tanmateix, però, la majoria de dones maltractades presenten unes característiques bàsiques similars un cop han patit maltractaments, manifestacions que es donaran en major o menor grau, depenent de les característiques de cada dona i de la situació de violència que hagi patit. Algunes d'aquestes problemàtiques que pateixen les dones maltractades, segons explica la proposta d'un model d'acompanyament en la intervenció amb dones maltractades, són les següents:

a) *Baixa autoestima, depressió i sentiments de culpa.* Quan una dona està patint una situació de maltractament, passa per les diferents fases del cicle de violència, que bàsicament són les que es recullen en el quadre 2. En aquest procés, la dona presenta un alt nivell d'ansietat causat pel patiment per la pròpia vida o la dels fills i filles:

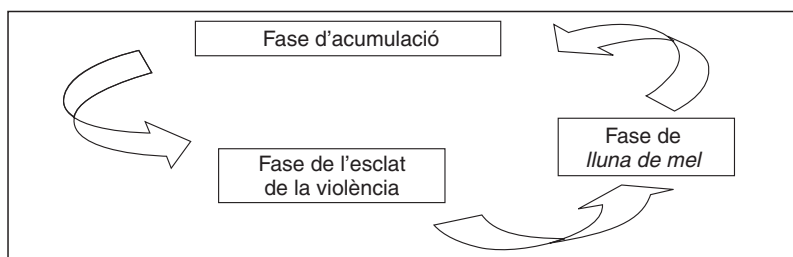


FIGURA 1. Cicle de la violència.

3. La casa d'acollida per a dones maltractades és un centre especialitzat d'acolliment residencial d'estada limitada que inclou serveis de diagnosi, tractament, suport i rehabilitació dels deficiències socials i dels serveis substitutius de la llar.



Les agressions que pateixen les dones no solen ser repetides o constants, sinó que són, sobretot al principi, esporàdiques/intermitents i s'intercalen amb períodes de tendresa i penediment. Al principi, la dona pot controlar o intuir quan es donaran les situacions d'agressions, però amb el temps són més continuades, més violentes i sense causa aparent, i tot això causa molta indefensió. Les dones manifesten sentir-se amenaçades, tenen uns nivells alts d'irritabilitat, hipervigilància o una resposta d'alarma exagerada. També expliquen que pateixen la reexperimentació del succés, un aïllament social i l'evitació d'estímul associats al trauma. Una incapacitat d'experimentar sentiments i una reduïda interacció amb el món són altres símptomes que solen patir. A més, també tenen trastorns del son, problemes de memòria o dificultats per concentrar-se.

L'alt nivell d'ansietat pot afectar la seva capacitat de raonament i, en conseqüència, poden tenir problemes a l'hora de prendre decisions i resoldre els seus problemes, cosa que produeix una major inadaptació global. La dona pensa que el comportament de la seva parella depèn d'ella i, per això, intenta mirar de canviar el comportament del maltractador. Si aquestes expectatives fracassen, sorgeixen sentiments de culpa i d'infravaloració: han entrat voluntàriament en la relació i es creuen responsables de rebre maltractaments pel fet d'haver triat. Com que no poden sortir fàcilment de la situació, cada cop se senten més incompetents. L'apatia, la indefensió, la pèrdua d'esperança i l'autoculpabilitat sorgeixen: pel que ha fet per evitar la violència (mentir, encobrir l'agressor, tenir relacions sexuals en contra de la seva voluntat, consentir el maltractament dels fills, etc.) o per tot el que no ha fet (no explicar-ho, no lluitar, etc.).

*b) Trastorns psicossomàtics.* En aquestes circumstàncies, les dones sovint presenten mals de cap, pèrdua de la gana, caiguda del cabell, cansament, alteracions menstruals, etc.; trastorns que en la majoria de casos tenen una causa psicossomàtica.

*c) Síndrome de la dona maltractada.* Segons Graciela Ferreira (1995), són moltes les conseqüències que pateix la dona maltractada, que es donen de manera combinada i simultània:

— L'abús físic pot provocar a la dona estats d'anèmia, causats per l'alteració dels hàbits, situacions de tensió permanent, esgotament, estrès provocat pel perill constant i depressions.

— L'abús sexual pot provocar símptomes similars als que pateix una dona violada, amb estats depressius i sensacions de pèrdua i dolor emocional.

— L'abús psicològic deteriora la personalitat de la dona, es produeix un desgast emocional important i una sensació de pèrdua de l'enteniment o bogeria.

Afavoreix l'aparició de malaltia mental que deixa la dona en una situació de major vulnerabilitat i amb una menor capacitat de control sobre ella mateixa.

*d) Passivitat/manca d'assertivitat.* La conducta assertiva i els desacords es poden considerar com un factor desencadenant de maltractament físic. Molts autors consideren aquesta passivitat com una resposta adaptativa davant la seva situació de maltractament, tot i que pot haver entrat en la relació amb un dèficit. No hi ha un reconeixement real del problema i existeix una percepció de no ser capaç d'afrontar o resoldre la situació. La passivitat condueix a la dependència de l'home i a l'aïllament social. El domini exercit per la parella creix a mesura que augmenta l'aïllament i la dependència.

*e) Renúncia del presoner.* La dona s'anul·la com a persona i passa a ser un autòmat. Es dedica a servir l'home per tal de tenir-lo content i oblida totes les altres coses; fins i tot, s'oblida d'ella mateixa. Intenta tornar-se insensible i no pensar en el que està patint per tal de no defallir. La dona perd tota força vital i desitja perdre la vida.

*f) Síndrome de la indefensió apresada.* La dona desenvolupa una sensació de continu fracàs i impotència. Perd la confiança en ella mateixa i en la seva capacitat per comprendre el que li passa i per poder-ne sortir. Adopta una actitud de passivitat i s'abstén d'actuar o controlar la situació. S'observa en la dona una conducta indiferent, fatiga, desinterès, manca d'afecte, declinació de les responsabilitats, apatia, submissió, desorientació.

*g) Síndrome de l'esclau.* Sorgeix quan en una relació existeix un poder excessivament desequilibrat i un membre adopta una postura de superioritat respecte a l'altre. Hi ha una manipulació emocional de la dona, que manté el vincle amb l'esperança de canvi de l'home. Una conseqüència és la interiorització de l'esquema de poder i submissió per part de la dona, i l'aplicació d'aquest mateix esquema, en algunes ocasions, cap a membres més febles de la família.

#### 4. PEDAGOGIA DE L'ACOMPANYAMENT: UNA RESPOSTA PER A LA INTERVENCIÓ DE L'EDUCADOR O L'EDUCADORA SOCIAL AMB DONES MALTRACTADES

L'objectiu que hem intentat transmetre fins ara és que la situació en què es troben les dones després d'una relació de maltractament no és tan senzilla com

podia semblar des d'una visió naïf, ja que no partim només d'un aspecte físic, sinó d'una situació més complexa. En aquest sentit, hem insistit en el fet que cal partir d'una visió sistèmica per treballar amb la dona maltractada, i aquesta visió ecològica cal que la treballi també la dona, per entendre, tant ella com els/les professionals que intervenen en aquest camp, la causalitat del maltractament.

Hem fet molt d'èmfasi, també, en la importància de conèixer quines són les conseqüències, en diferents àmbits, que presenta la dona un cop ha patit el maltractament, perquè la comprensió individualitzada ens facilitarà la nostra intervenció educativa.

Com a professionals, no hem de caure en una victimització secundària en relació amb les persones amb les quals treballem, perquè continuariem transmetent a la dona una actitud de passivitat, una manca d'autonomia, una impotència, una continua sensació de fracàs, etc. Cal reconèixer la dona per allò que és: una supervivent, com diu Barudy, i no un subjecte passiu, sinó un subjecte actiu, per tal que la dona pugui, per ella mateixa, fer un bon procés de recuperació. Cal saber fer una escolta activa per no tenir dificultats en la comunicació mútua, la dona envers nosaltres i nosaltres envers la dona. I cal partir d'una comunicació on existeixi un *feedback*.

Els/les professionals creiem que és important que la intervenció que fem amb elles parteixi del vincle, però deixant que la dona marqui el seu propi ritme, sense transferir les pautes que nosaltres voldríem que anés seguint per aconseguir la seva recuperació, ja que és ella qui ha de fer el seu propi procés i qui estructura els seus temps. Per tenir aquest vincle, és necessari que l'educador o educadora no vulgui marcar distàncies extremes amb la dona, cal una aproximació amb la dona, poder-li aportar confiança i, al mateix temps, poder-li mostrar els nostres sentiments envers tot allò que anem treballant amb ella, per tal de poder-li transmetre la nostra comprensió en el seu procés, mantenint sempre, però, un equilibri entre professionals i persones.

Per aquests motius pensem que la millor intervenció que pot tenir un educador o educadora social és l'acompanyament (J. Planella, 2003) que s'ha aplicat a altres camps socioeducatius, ja que aquest pot trencar una possible victimització secundària respecte de la dona maltractada, i donar-li el suport necessari perquè pugui tornar a gaudir de la seva pròpia vida i pugui ser ella mateixa qui la dirigeixi. A vegades, els educadors i educadores socials, en la quotidianitat de la feina, tendeixen a sobreprotegir, partint de l'assistencialisme, les dones víctimes de maltractament. Amb aquesta actitud se segueix penjant a aquest col·lectiu l'etiqueta de persones amb poca autonomia. Cal trencar, doncs, amb aquest etiquetatge i anar més enllà; i poder potenciar a la dona les seves pròpies capacitats, perquè ella, en el moment del trencament de la relació de maltractament,

no se les reconeix. D'aquesta manera, s'ajuda la dona a poder afrontar el seu futur de manera digna, amb seguretat i autonomia per tornar a dominar la seva pròpia vida i a donar importància a les decisions.

Així doncs, caldrà que l'educador o educadora social no aïlli la dona, sinó que li atorgui el protagonisme en el propi procés de recuperació de l'inici; és a dir, des de les causes i des dels símptomes, intentant no caure en la dualitat d'anar per dos camins diferents: un fet per la dona i l'altre pels/per les professionals, ja que, si no, es cauria en intervencions reduccionistes. Per això, és important que la dona vegi l'educador o l'educadora social com una persona de suport, que pot assessorar-la i que hi treballa de manera conjunta. I és important, també, que es treballi a partir de les expectatives de la dona, i no del/de la professional. És molt important, per acompanyar la dona en el seu procés, respectar les seves decisions i reconèixer les seves potencialitats i experiències, per tal que la dona recuperi la confiança i adquireixi les habilitats necessàries per reprendre el control de la seva vida autònomament.

Una manera que la pot ajudar a no sentir-se aïllada és a través de grups d'ajuda mútua, a partir d'assemblees entre les diferents dones d'una CADM, per exemple. El fet de poder compartir la seva experiència amb altres dones que han passat pel mateix pot facilitar-li la identificació del perfil del maltractador i que comenci a plantejar-se aquelles qüestions que li permetin l'inici del ressorgiment.

Som conscients, però, que la realitat que envolta l'educador o l'educadora social no és sempre la més idònia; moltes vegades, problemes referits a l'exosistema (institucions) fan que aquesta intervenció reflectida a la vida quotidiana no sigui tan fàcil de dur a terme. I també cal tenir en compte el microsistema de cada dona, ja que dependrà dels temps que segueixi cadascuna d'elles, que marcan sempre el seu propi ritme.

Així doncs, pensem que seguir un model d'acompanyament és efectiu en molts àmbits on pot intervenir l'educador o l'educadora social, però creiem que en el camp de la violència domèstica, i en concret en les dones maltractades, encara hi té una rellevància major, ja que partim d'un model que busca l'autonomia de la persona per tal de poder integrar-se millor a la nostra societat, i no podem oblidar que aquest fet és primordial per a les dones maltractades.

## 5. BIBLIOGRAFIA

BLANDÓN, M. T. «¡Que se acabe el silencio! ¡Que se acabe! Colectivo de mujeres de Matagalpa». A: *Encuentro Centroamericano de Mujeres*, Managua (Nicaragua): Centro Editorial de la Mujer, 1993.

- BAREA, C. «Erradicar la violencia de género, un reto social y sanitario». *Mujeres y Salud*, núm. 6 (2000).
- CARMONA, LL.; CHAVARRÍAS, A. [et al.]. *Vincula't: Materials per treballar amb dones maltractades*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 2000.
- ESTOPÀ, C. «El cercle que mai no es tanca: utilització de la violència com a mitjà de comunicació per part dels fills/es de dones maltractades». *Revista Educació Social*, núm. 24 (2003).
- INSTITUTO DE LA MUJER. *Violencia contra las mujeres*. Madrid: Salud XII: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1998.
- PLANELLA, J. «De l'atenció a l'acompanyament social de la persona. Reflexions sobre un procés». *Revista de Treball Social*, núm. 169 (2003), p. 52.
- SARASUA, B.; ZUBIZARRETA, I. *Violencia en la pareja*. Màlaga: Aljibe, SL, 2000.



# L'ACOMPANYAMENT A COLLECTIUS DE GENT GRAN

Xavier Lorente

## 1. INTRODUCCIÓ

Un caminant, ho és en la mesura que es dirigeix a algun lloc. La nostra anàlisi del transcurs de la vida, si parlem de processos d'acompanyament socioeducatiu amb gent gran, ens permet no perdre de vista que l'educand és més que una unitat psicosomàtica. Hauríem de reflexionar conjuntament sobre el concepte dels *nous escenaris* que l'educació pot desenvolupar, i com aquests poden impregnar la pròpia pràctica professional.

El desenvolupament del nostre discurs té tota una vessant de fonamentació pedagògica, i voldríem reflectir aquesta necessitat d'acció per posar les bases per al desenvolupament crític de les persones.

De tots és conegut que cal entendre l'home com a *incessant moviment temporal*, com a moviment de recorregut en el temps biogràfic i també històric. Aquest principi ens permet realitzar un primer apropament a la nostra reflexió. L'acompanyament, dins el col·lectiu de gent gran, té un paper majoritàriament *educere*, ja que volem desenvolupar les capacitats del subjecte tant en un àmbit personal i social com en l'àmbit de l'autoactualització i el coaprenentatge en un procés de metacognició.

Voldríem recordar que el subjecte és un *projecte inacabat*. La interpretació que fa de la realitat està determinada per unes carències ontològiques revalidades constantment. Per tant, el subjecte és un sistema obert, orientat a l'aprenentatge, sense temps ni edat —des del seu naixement fins a la seva mort. I les seves carències naturals es transformen en estratègies de configuració cultural i educativa. Dins la versatilitat originària, hi trobem l'educació de tota persona. Educació com a autocreació i autodefensa; l'educació es converteix en el valor

més rellevant del ser racional, independentment de la seva cronologia. És un model educatiu interactiu.

Aquesta educació tendeix a configurar unes persones preparades i aptes per a la integració dins la cultura del seu entorn. És un model sociològic i respon a l'educació formal. El model de *perfeccionament* està basat en la formació tècnica i professional del subjecte, però té necessitat d'aprenentatges específics per situar-se davant les exigències del món laboral.

Un model educatiu com el nostre s'orienta envers un procés d'acompanyament<sup>1</sup> on el subjecte pot adquirir competències a fi de millorar el seu benestar físic, social i intel·lectual, al mateix temps que recupera per a la societat tot el seu itinerari personal. Aquest procés historicoexistencial, aquesta maduresa, és un potencial de vida únic en el ser humà en història i edat.

No cal argumentar al lector que, encara avui dia, no reclama l'atenció suficient (ni pel que fa a la formació de professionals, ni tampoc als currículums acadèmics) el fenomen de la *nova classe social* que representa la gent gran i que obliga a replantejar opcions educatives específiques.

## 2. ITINERARI D'UN VIATOR

Per iniciar la nostra reflexió, destaquem que la realització d'un procés d'acompanyament dins el col·lectiu de gent gran no pot deixar de banda l'experiència històrica vital acumulada pel subjecte. Cal recuperar aquestes bases d'experiència (individuals i col·lectives), ja que poden ser determinants en els processos d'aprenentatge de l'individu.

Aquesta experiència prèvia representa el substrat al qual l'educador ha de remetre's per avançar dins les capacitats del subjecte. No cal recordar que el món de l'educació pren notorietat i adquireix sentit quan l'acompanyament s'insereix dins un procés de desenvolupament comunitari que posa en joc tant les experiències personals i col·lectives com el desig de millora del conjunt de les condicions de vida i de relació de la població.

El nostre model exigeix començar pel principi. Quin caràcter educatiu té la vellesa? Quins són els atributs que cal concedir-li? Existeix un model propi de *gent gran*? Per què treballar des de la pedagogia de l'acompanyament? Per què tenim el propòsit d'arribar a una meta? Les persones tenen potencialitats, recursos, i necessiten un llarg recorregut per arribar al seu projecte existencial humà. Sabem que un procés és una cadena estructurada d'esdeveniments significatius

1. Q. MAÑÓS i X. LORENTE, «L'acompanyament i l'educador social», en premsa.



on la resolució determina el futur. Considerar un procés és considerar un conjunt dinàmic de fenòmens que interaccionen en el temps i que configuren l'experiència d'una persona.

Tots sabem les potencialitats que té el col·lectiu de gent gran per aprendre; la seva edat i la seva experiència al llarg del temps són situacions mai viscudes per l'individu. És una situació de privilegi i és una oportunitat perquè aquesta qualitat en la interacció comunicativa que es pot desenvolupar en el procés d'acompanyament de la persona pugui ser molt superior a qualsevol altre estadi. L'oportunitat de traduir en educativa la seva pròpia història i de convertir-se en mitjà i finalitat de l'existència personal pot desenvolupar estratègies educatives que facilitin la participació i la comunicació i permet l'autoconeixement del subjecte.

El subjecte amplia la seva pròpia capacitat d'explicitar i d'elaborar sobre els seus valors, normes i actituds. L'acompanyament dins el col·lectiu de gent gran és un procés que permet *aprendre a comprendre*. D'aquesta manera, l'individu dóna *sedimentació* a les perspectives adquirides per la seva experiència en l'existència personal i pot contrastar i constatar les seves distorsions i transformar-les en noves perspectives que millorin el seu sentiment, la seva independència, el seu creixement personal i la seva qualitat de vida.

No volem un canvi radical del subjecte on la persona adquireixi un *ser* completament diferent a l'inicial, però sí que és possible que, dins els processos d'acompanyament, la persona gran reconstrueixi noves situacions viscudes per uns actors socials que, segons altres principis, decideixen recrear situacions noves que permeten assumir funcions i rols diferents, més d'acord amb els seus projectes personals.

La finalitat del nostre procés d'acompanyament és comprendre i créixer, decidir amb més coherència i credibilitat; tot a favor d'una millor situació personal i social. Cal, però, tenir en consideració que és necessari iniciar aquest procés dins un context cultural i social on s'ubiquen les persones.

Aquest acompanyament, dins el nostre col·lectiu, es caracteritza per l'aplicació del coneixement a la consecució de determinades fites. Per a nosaltres, és important de destacar les següents:

— És un treball de reflexió tecnicoracional, on es confirma poc el mecanisme i s'acaba en l'acció instrumental.

— És una forma d'indagació que s'interessa per les consideracions axiològiques, ètiques i morals que les persones tenen quan es relacionen amb els altres amb intencions consensuades de desenvolupar algun projecte i on l'acompanyament és una pràctica social en què la interacció es promou amb intencions comunicatives.

— L'intercanvi està assegurat si els subjectes decideixen no assumir posicions asimètriques, però sí, en canvi, d'aprenentatge permanent obert a la finalitat de comprendre.

— El procés de comunicació té present la llibertat de cada individu, potencia la creativitat personal i explora la identitat dels altres.

Aquestes fites implementen la reflexió pràctica de l'individu: descobreixen la cultura de cada persona alhora que fomenten la il·lustració, l'aprenentatge i l'autoaprenentatge. Són constructors i creadors actius de seqüències significatives d'aprenentatge on, gràcies a les experiències compartides, interpreten no només coneixement, sinó també actituds.

### 3. CONCLUSIONS

Ser un mateix evidentment implica partir de l'autoconeixement i d'una certa continuïtat lògica en el temps. Ser autònom i regular-se, pensar els actes per un mateix i fer-los responsablement no és una tasca fàcil. És molt més fàcil deixar-se portar i claudicar de les responsabilitats. És en aquest sentit on té vigència tot el nostre discurs, ja que volem que la persona sigui autònoma, que guanyi quotes d'independència i, per tant, quotes d'autenticitat.

El treball d'acompanyament en el camp de la gent gran és una relació professional de proximitat que es desenvolupa lliurement, que s'actualitza al llarg de tot el procés, que estimula i manté la voluntat de canvi i que només pot desenvolupar-se a partir d'una acció constructiva per assegurar que la persona tingui tot allò necessari i indispensable per poder ser, per poder ser ella mateixa i per poder arribar a la seva perfecció existencial. La persona no és un individu aïllat en el conjunt de la societat, sinó un ser social i obert als altres, on estableix vincles, crea societats i comunitats de vida, i on el professional decideix perdre autoritat formal per convertir-se en facilitador que impulsa estratègies d'aprenentatge, unitats d'experiències amb sentit i significat.

### 4. BIBLIOGRAFIA

- ARANGUREN, J. L. *La vejez como autorrealización personal y social*. Madrid: Inersro, 1992.
- BARCELÓ I ROSSELLÓ, B. *Centrar-se en les persones*. Barcelona: Pleniluni, 2000.
- CHALIFOUR, J. *La relación de ayuda en los cuidados de enfermería: Una perspectiva holística y humanista*. Barcelona: SG Editores, 1994.
- DÍAZ-PLAJA, F. *El arte de envejecer*. Oviedo: Nobel, 1995.

- GARCÍA MÍNGUEZ, J. [coord.]. *I Jornadas sobre Personas Mayores y Educadores Sociales*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 1998.
- GARCÍA SAN EMETERIO, S. *El acompañamiento: Un ministerio de ayuda*. Madrid: Paulinas, 2001.
- KIRKWOOD, T. *El fin del envejecimiento*. Barcelona: Tusquets, 2000.
- LIMÓN MENDIZÁBAL, M. R. «La educación de las personas mayores». A: PETRUS, A. [coord.]. *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel, 1997.
- MAÑÓS, Q. «La relación de ayuda como técnica interactiva». *Revista d'Educació Social* [Barcelona: Fundació Pere Tarrés], núm. 10 (1998).
- MAÑÓS, Q.; LORENTE, X. «L'acompanyament i l'educador social». A: PLANELLA, J.; VILAR, J. [ed.]. *L'educació social: 10 anys de formació*. Barcelona: Claret. [En premsa]
- MEIRIEU, P. *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes, 1998.
- PLANELLA, J. «Acompañamiento social de la persona: reflexiones sobre un proceso». *Revista de Treball Social*, núm. 169 (2003), p. 52-68.



# LES HISTÒRIES DE VIDA: UNA EXCUSA PER ACOMPANYAR EL TRAJECTE VITAL DE LES PERSONES GRANS

Víctor Escoda, Carme Laín i Miquel Moré

La memoria, tanto la personal como la histórica, se compone de imágenes y de narraciones. Las historias dan significado y las imágenes proporcionan emoción. Ambas son necesarias para comprender el pasado, que es dato y sentimiento.

JOSÉ ANTONIO MARINA

L'experiència que presentem a continuació vol ser una reflexió al voltant de la nostra tasca amb persones grans, i d'alguna manera pretén engrescar-nos a nosaltres, els professionals, a treballar d'una manera diferent, posant en joc les nostres capacitats i habilitats creatives, que de ben segur tenim.

Si volem explicar el treball que hem portat a terme, hem de dir que ha estat un procés d'acompanyament: de caminar una estona al costat de cadascuna de les persones grans, al seu pas i al seu ritme, d'escotar atentament el seu trajecte de vida, de posar paraules als sentiments; en definitiva, d'intentar entendre la vida des de les experiències, vivències, dols, expectatives, sensacions, etc., que van manifestant les persones grans en el dia a dia, en tot allò que sembla no tenir importància, en la vida quotidiana, trivial, etc., dins un context concret de centre de dia.

La relació d'ajuda ha estat el model pedagògic que ha anat dibuixant la nostra manera de ser i de fer, capaç de posar en joc tècniques, habilitats i actituds professionals, que ens ha fet ser al costat de les persones d'una manera diferent. Com diu C. Rogers, «la manera de estar en relació con otras personas requiere una sensibilidad constante».

Amb aquests punts de partida, podríem definir aquesta experiència com una proposta de creativitat.

Però, la creativitat, per a què?

Treballar amb les persones, sigui el col·lectiu que sigui, hauria de ser una oportunitat professional per posar en pràctica la nostra creativitat. Hauríem de tenir la capacitat de generar respostes alternatives dins el camp social, per arribar a la convicció que respostes diferents donen resultats diferents.

Tots coneixem models d'intervenció en l'àmbit de la vellesa, des de models assistencialistes fins a models d'autogestió de les mateixes persones. Podem trobar imatges de recursos de gent gran que es caracteritzen per la seva fredor, on les persones no saben què fer, on sempre ocupen els mateixos llocs, on el temps passa a través d'un televisor, on aquestes persones van perdent la identitat.

Però nosaltres no volem quedar-nos aquí, en una visió pessimista de la vellesa i dels recursos; anem més enllà, per això fugim dels fantasmes que envolten aquesta etapa de la vida i que frenen la nostra creativitat professional:

— El fantasma diu que les persones grans no poden

És cert que treballem amb persones que viuen pèrdues, discapacitats psíquiques i físiques produïdes per l'edat i el deteriorament cognitiu. Però també mantenen tota una sèrie de capacitats i potencialitats que hem d'assegurar des de la vida quotidiana.

— El fantasma diu que les persones grans no saben

La societat tecnològica/multimèdia avança a molta velocitat, i tots, d'alguna manera, ens convertim en analfabets funcionals davant les noves tecnologies. Les persones grans que atenem no saben utilitzar un ordinador, algunes no saben llegir ni escriure, d'altres no són capaces de realitzar gestions senzilles, omplir una sol·licitud, anar al caixer automàtic, etc., però conserven vivències, records, memòries d'altres temps que molts de nosaltres no hem viscut. Ells han estat actors de la història i tenen molt a dir i a explicar des de les seves experiències significatives, emocionals, etc.

— El fantasma diu que les persones grans no fan

Des dels recursos, molts cops hem de planificar per aconseguir uns requisits administratius sense comptar amb les persones, donem les coses fetes, massa massetegades, sense possibilitat que les persones grans també decideixin, planifiquin, facin, etc. Els convertim en usuaris receptors, més que en subjectes actius capaços de gestionar una exposició, de planificar activitats, de decidir sobre qüestions que afecten tothom.

Aquest retall d'experiència que us volem explicar posa a dalt l'escenari persones grans que malgrat les circumstàncies de vida de cadascú, *saben, poden i fan*, i aquest fet engresca, sorprèn els mateixos professionals que posen en joc les seves capacitats i les ganes de treballar amb les persones des de propostes ben diferents.

## LES PERSONES GRANS COM A PROTAGONISTES DE LA HISTÒRIA

La història amagada sovint és la de les dones, que han esmerçat la vida en múltiples tasques i esforços i penúries que la història oficial no recull més que sumàriament, a través de generalitzacions i estadístiques [...]. Les dones que viuen sempre la vellesa com a temps de memòria i de balanços.

EMMA AIXALÀ

Totes les persones tenim una història. Tots hem viscut moments significatius que han marcat d'una manera o altra la nostra manera de ser, de relacionar-nos, de pensar, de comportar-nos. La vida viscuda ha fet que avui siguem com som, gràcies al nostre passat. Les persones grans del centre no són diferents d'altres. La història viscuda les ha convertides en personatges únics, irrepetibles; la vida els ha donat el paper d'actors i actrius protagonistes d'una obra que ells mateixos han anat escrivint pel fet de viure; una obra inacabada, on podem veure escenes i escenaris ben diferents.

Escenaris plens d'imatges, olors, persones, sensacions, llocs, sorolls, etc., ens porten a reconstruir els retalls de la vida que aquestes persones grans ens mostren i descobrim que moltes han viscut una guerra, no una guerra qualsevol, sinó *la guerra* que els deixà marques per sempre, i que no obliden els esforços per sobreviure, les cues per un tros de pa a la postguerra. Apareixen escenes d'una família que els torna als seus orígens, com a marc de referència d'espais segurs i acollidors. Són persones que també han emigrat, han deixat la terra, l'entorn pròxim, casolà, per arribar a una ciutat gran, desconeguda, on al costat de les seves maletes són un immigrant més, anònim, que ningú no coneix. L'entorn en què han viscut els ha marcat profundament: vivències, records, experiències concretes que han anat arrossegant al llarg de la seva vida. La història laboral plena d'oficis i de maneres diferents de guanyar-se la vida, treballant d'una cosa o una altra sense, a vegades, arribar a ser especialistes de res. Han patit pèrdues de la gent estimada: la mare, la parella, tants amics, i han après a elaborar dols sense saber-ne. Algunes han passat per situacions difícils que els han deixat al marge, aïllades, soles, etc.

Ens hem adonat que existeix un guió comú, que parlen un mateix llenguatge, conserven trets característics, etc., i que són les persones grans les responsables d'anar apuntant, escrivint i esborrant de les seves memòries tot allò que elles vulguin. A nosaltres, se'ns encarrega la tasca d'artesans d'anar rescatant, afinant, traient fora allò que tenen i de vegades obliden, no troben paraules per dir, etc.

## LES HISTÒRIES DE VIDA COM A MODEL DE TREBALL

Constantment incorporem experiències a la nostra història de vida i les anem significant, els donem una forma i un sentit. Els significats personals individuals conformen l'autoestima personal.

QUICO MAÑÓS

Quan escollim un model de treball, escollim implícitament una manera de posar-lo en pràctica. Podríem dir que triem diferents tipus de decorats ambientats amb motius diferents: d'època, actuals o modernistes; interiors diversos; llocs concrets, etc. Segons què volem explicar, cada decorat pretén donar informació, situar-nos els personatges, donar continuïtat a tot allò que volem representar.

Nosaltres hem triat les històries de vida com una excusa per acompanyar el trajecte vital de les persones grans. A continuació, explicarem de quina manera les hem anat treballant, com volem treballar-les.

### RECUPERANT EL PASSAT

Amb les històries de vida es recuperen moments concrets, fets de l'època, persones que s'han conegut o han viscut d'una manera o altra en el passat. Tots aquests records es van retrobant a poc a poc en la memòria, com si es repassés un guió; així les pròpies experiències van donant sentit a la vida en el moment present.

*Com?*

Es tracta de facilitar diferents itineraris, com per exemple el fet d'emigrar, la postguerra o també escenes individuals com el dia del casament, la primera feina, etc. Utilitzarem material de suport com poden ser les fotografies, pel·lícules, diaris, objectes, etc.

### EXPERIÈNCIES SIGNIFICATIVES

Les persones grans, en aquest retorn al passat, reviu en el pensament tot allò que els ha estat significatiu i que ha tingut una rellevància especial, ja que ens ho expliquen com si en aquells moments ho tornessin a veure, a sentir, a viure, etc. Són fets i etapes diferents: la infantesa, l'enamorament, el casament, la família, els fills, la feina, etc. La seva memòria és converteix en un gran llibre, que llegeixen amb sentiments, emocions, etc.



*Com?*

Com a professionals hem de conèixer una mica la història de vida de cadascuna de les persones; si més no, alguns aspectes bàsics per poder començar a treballar.

Si volem treballar, per exemple, l'escenari de la infantesa, oferirem jocs, cançons, contes, etc., que s'apropin a l'edat de quan eren infants, esbrinarem què els diu cada cosa, quins eren els personatges, com es jugava a aquells jocs, etc.

Cada persona anirà trobant elements especialment significatius per a ella durant aquella etapa. Per a unes pot ser una baldufa, per a d'altres la música d'una cançó. Aquest moment o objecte serà el desencadenant dels records, serà el que en diem un punt de referència o, millor dit, un objecte o moment significatiu.

#### EXERCITANT LA MEMÒRIA

Tot aquest treball posa en marxa les diferents àrees de capacitats de les persones: emocionals/psicosocials, funcionals, motores, cognitives, etc.

En l'àmbit cognitiu es treballa tant la memòria immediata, recent, com la remota, sense deixar de banda el llenguatge, l'atenció i la concentració, l'orientació, etc.

La memòria els ajuda a recordar, a posar en ordre els pensaments, a orientar-se en el temps i en l'espai, a relacionar el llenguatge amb el que senten, veuen, oloren, toquen, etc. La mateixa memòria els diu que allò que recorden ja no ho poden tornar a viure: els sentiments, les carícies, estimar, ser estimat, etc.

*Com?*

Es poden realitzar diferents dinàmiques com la seqüenciació de les activitats d'un dia qualsevol (què fan quan es lleven, on van, què els agrada més mirar quan surten al carrer, etc.) o bé classificar i ordenar esdeveniments que recorden (quan van marxar de casa, quan anaven a treballar, etc.).

La tasca dels professionals haurà de ser la d'*anar estirant el fil* de les paraules, dels gestos, i deixar-lo damunt la taula sense que es trenqui, evitant així qualsevol tipus de sentiments d'angoixa, que podrien aparèixer en persones que tenen una vivència molt negativa del passat.

Els professionals hauran d'*estar a l'aguait* de les dificultats d'aquelles per-

sones grans discapacitades que no hi veuen, no poden expressar-se, no hi senten, pateixen agnòsies, afàsies, apràxies, fases de demència, etc. Caldrà cercar la manera que també hi puguin dir la seva, des d'expressions ben diferents.

#### RECONSTRUCCIÓ DE LA HISTÒRIA AMB ELS ALTRES

Compartir les històries de cadascú és donar experiència i alhora rebre la dels altres. És prendre consciència de grup, de col·lectiu de persones que han viscut una història conjunta, semblant, etc. El grup facilita un espai de trobada, un punt de referència diari, un lloc per conviure en comú, una comunitat: comparteixen estones junts, tenen situacions personals semblants, tenen edats aproximades, etc., però tenen històries de vida diferents.

*Com?*

Oferim un escenari, per exemple el Paral·lel; l'emmarquem en una època concreta, la seva, i fem un recorregut per tot allò que ens diu aquesta paraula, on surten temes com: els canvis que han tingut el barri i tots els barris o pobles d'altres indrets, el món de l'espectacle a la ciutat o arreu del món, les artistes, les modistes, etc.

Cadascú explica la seva història i alhora escolta la dels altres; en aquest anar i venir s'aniran aportant elements per reconstruir la història, una història de la qual ells són protagonistes.

A l'encapçalament d'aquest apartat, dèiem que volíem posar en pràctica un model de treball concret. Ara ja us hem explicat quins són els punts de partida d'aquest model i us hem donat exemples que il·lustren el que volem dir i que són fruit de la pràctica diària.

Però potser és important explicar-vos el perquè hem volgut fer-ho d'aquesta manera, i no d'una altra, ja que no ha estat escollida a l'atzar.

#### MILLORA DE L'AUTOESTIMA

La vellesa és una etapa més de la vida que *a priori* comporta tota una sèrie de canvis a nivell físic, psíquic, social, d'estatus, etc., entre els quals trobem, a tall d'exemple: canvis físics —desgast del cos, alentiment en els moviments, canvis en el rostre de vegades poc atractius i de vegades no desitjats—, canvis psíquics —pèrdua de la memòria, oblit de les coses, pèrdua del reconeixement de

les persones—, canvis socials —ja no se'ls necessita, ja no són útils, se'ls oblida.

Les històries de vida ens ajuden a llançar una corda i extreure i contemplar el que han estat: persones joves amb físics atractius, cossos esvelts, vestuaris elegants, èxits professionals, matrimonis estables, reconeixement social, estatus econòmic benestant, etc.

El pas del temps els ha deixat signes evidents d'envelliment i potser fins i tot els ha malmès alguna part del cos, però hi ha molta bellesa amagada en la seva vida. Nosaltres els hem d'ajudar a trobar la bellesa, els hem de donar el plaer de poder mostrar qui són com a persones, úniques, amb veu pròpia, perquè vagin deixant de ser persones anònimes, sense importància, i es descobriixin elles mateixes i es puguin estimar tal com són, tal com han estat.

#### DIGNIFICACIÓ DE L'ETAPA DE LA VELLESA

En l'antiguitat, els consells de la gent gran configuraven moltes vegades les formes d'organització de les societats, les normes, la saviesa, etc. Avui, el valor del consell i l'experiència no té tant de pes com la iniciativa, la innovació o el canvi. Estem sempre en procés de renovació —els bancs dels jardins, les façanes de les cases, etc.—, oferim activitats dinàmiques, viatges, massatges de relaxació, etc. La gent gran ha d'assumir de manera molt ràpida aquests canvis, però hi ha un sector de la població que no pot seguir aquest ritme, ja que va més enllà de les seves possibilitats, no pot utilitzar el servei d'una agència de viatges, no entén perquè treuen uns bancs de fusta tan càlids i els canvien per uns de marbre tan durs i freds. Estem submergits dins la cultura del consumisme i no del compromís amb les persones.

Aquest treball es realitza *posant al mig* les persones grans, pensant en estratègies del que poden fer —engalanar la sala, col·locar les seves fotografies als plafons, etc.—, partint de les seves capacitats —uns poden retallar, d'altres simplement guiar-nos on els agrada que col·loquem les coses, etc. Són persones que saben gestionar, preparar, decidir i escoltar les propostes dels altres, acceptar-ne de noves.

Aquest compromís amb les persones, per a les persones i des de les persones dona com a resultat veure que elles mateixes són capaces d'organitzar una exposició sobre històries de vida en la qual tenen tot el protagonisme. Són elles qui ensenyen que poden viure la vellesa amb tota dignitat, i no pas com una caritat, sinó com un dret de ciutadania.

## SENTIT DE PERTINENÇA A UNA HISTÒRIA COLLECTIVA

D'històries, sempre se n'han explicat: des de grans històries fins a històries mínimes, trivials, sense importància, etc. Es relaten històries que s'expliquen de generació en generació, per exemple, la Guerra Civil i la postguerra. A les escoles els mestres expliquen aquesta història a través dels llibres, s'organitzen conferències per a adults, s'hi dediquen exposicions, etc.

Les persones que són amb nosaltres tenen itineraris dins aquesta història: familiars que van anar a la guerra i que potser no en van tornar, exilis involuntaris, dies de fam i cues de racionament, etc.

Aquestes escenes particulars, les descrivim amb el grup, amb les seves fotografies, amb els relats de cadascú; són *històries mínimes* que expliquen el que molts ja sabem, són *històries comunes* que apareixen als llibres de text, que s'expliquen en conferències, que es pinten als quadres exposats als museus, que apareixen al cinema.

Llavors la història individual de cada persona passa a ser la història col·lectiva de totes, i això confereix un sentit de pertinença a la realitat.

## MOSTRAR LA VIDA ALS ALTRES

La finalitat d'aquest treball hauria d'acabar mostrant la vida de les persones grans als altres. Ho explicarem amb la carta que aquestes mateixes persones van preparar per al dia de l'exposició:

Benvolguts, benvolgudes,

Heu vist només uns retalls del que ha estat la nostra vida, perquè ja us podeu imaginar que ha estat molt més. La nostra vida ha estat plena de records, d'amors, de família, de moments d'intimitat plens de sentiments.

La nostra memòria guarda imatges inesborrables d'altres temps, olors, objectes, temps de guerra, jornades llarguíssimes de treball, pobles, viatges, etc.

Però sobretot la memòria del cor guarda persones, perquè nosaltres també hem estimat i estimem: aquells moments de la infantesa, de l' enamorament, aquells anys de matrimoni, amb la família, etc.

La nostra experiència com a persones grans ens permet donar-vos un consell: la millor herència és la memòria, perquè a través dels records podem donar sentit a la vida que ara ens toca viure.

Mostrar la vida és obrir-se a la comunitat que els envolta: als veïns, a la gent coneguda, als botiguers del barri, a la família, a les amistats, als metges, a altres

professionals, etc. És una experiència de dins cap enfora. És convidar a passar i a entrar, és escurçar la distància i és deixar de viure per uns moments en soledat, perquè algú els vindrà a visitar, els observarà la vida, s'interessarà per ells, els farà preguntes, etc.

Ara ja no són persones anònimes, desconegudes: són persones amb nom propi, generadores de records per als altres i protagonistes del present, que s'han sentit acompanyades amb l'excusa de treballar les històries de vida. Nosaltres, com a professionals, hem viscut una mica més de prop el seu trajecte vital.

## BIBLIOGRAFIA

AIXALÀ, E.; GABANCHO, P. *La història amagada: El segle XX a través de les àvies*. Barcelona: La Campana, 1999.

ESCODA, V.; LAÍN, C.; MORÉ, M. «Treballant històries de vida: Els records a través de la memòria de les persones grans». *Quaderns Socials de Formació* [Barcelona: Càritas Diocesana de Barcelona], núm. 14 (2003).

MAÑÓS, Q. *Animació estimulativa per a gent gran discapacitada*. Barcelona: Pleniluni, 1996.

MARINA, J. A. *Imágenes insólitas de una dictadura*. Madrid: Agencia Efe, 2002.

ROGERS, C. *La persona como centro*. Barcelona: Herder, 1989.



# EL COMPROMÍS EN ELS PROCESSOS D'ACOMPANYAMENT PERSONAL

**Maite Marzo i Sònia Miguel**

La meua identitat es defineix pels compromisos i identificacions que proporcionen el marc o horitzó en el qual intento determinar, cas per cas, allò que és bo, allò que cal fer, allò que aprovo o allò a què m'oposo.

CHARLES TAYLOR

La reflexió sobre la praxi educativa és una reflexió sobre la praxi ètica.

JOSEP M. DUART

## INTRODUCCIÓ

No és fàcil començar a reflexionar entorn del compromís en els processos d'acompanyament i una manera de fer-ho seria recórrer a diccionaris etimològics o descriptius que ens aclareixin els misteris del terme. Després de meditar-ho, trobem el punt de partida d'aquest capítol en una petita nota necrològica en record d'un educador en el llibre *Pioneros, una experiencia educativa*. La nota deia així: «José Muñoz Segura, El Pelos. Educador del Movimiento Pioneros, home compromès amb la realitat social, amic de la joventut amb problemes, enemic de la hipocresia, gran company, exemple viu de l'home que lluita per i amb un món que pateix.»

I després d'aquesta breu necrològica seguia un text de Brecht que deia: «Un home que lluita un dia és bo; un home que lluita un any és millor; un home que lluita tota la vida és... imprescindible.» Que aquesta citació serveixi per reivindicar el «compromís revolucionari» dels educadors i educadores en la seva feina quotidiana i en les seves vides.

## EDUCADORS COMPROMESOS: QUÈ ENS HAN DEIXAT «AQUELLS» EDUCADORS?

Al llarg de la història trobem experiències i educadors que s'han caracteritzat per *estar compromesos*, per *no fer d'educadors* sinó per *ser-ho*. Exemples

com les vides i obres de Francesc Ferrer i Guàrdia, Anton S. Makarenko, Fernand Deligny, Paulo Freire, Janusz Korczak, Antonio Gramsci, etc., o del Movimiento Pioneros, d'Enrique Martínez Requena i Enrique de Castro, ens mostren i demostren que les pràctiques pedagògiques tenen un punt crucial de connexió amb la idea del compromís, amb comprometre's amb la societat i en la societat. Tots i cadascun d'aquests moviments i autors han posat l'accent del quefer educatiu, és a dir, han prioritzat la seva acció educativa en diversos aspectes de la dimensió humana, però en definitiva tots tenen una finalitat comuna: transformar la societat i el món en què vivim per convertir-lo en un lloc millor.

Un educador social, tal com ens diu Salomó Marqués, «ha de ser una persona compromesa des del punt de vista social. No es poden mirar els toros des de la barrera...» (1995, p. 40). I és justament quedar-se a la barrera, viure sense comprometre's, el que segons Enrique de Castro hem d'evitar, potser fent de la nostra vida «un viure a l'espai dels xavals i amb ells...» (2001). Un compromís, el de l'educador, que no s'entén si aquest no «està al cas de les conjuntures polítiques i històriques de cada moment» (Comas i Funes, 2001, p. 11).

## LES TASQUES DEL COMPROMÍS DE L'EDUCADOR EN ELS PROCESSOS D'ACOMPANYAMENT

Plantejar-nos parlar del compromís de l'educador social ha estat, de fet, un *continuum* en les nostres converses i discussions habituals. Gairebé diàriament, en l'assignatura de seminari que impartim a la nostra universitat, treballem amb persones que s'estan formant com a educadors, tractem que amb la nostra orientació i suport construeixin el seu propi marc de desenvolupament professional: aquest és, d'entrada, el nostre compromís amb elles.

La pregunta que tantes vegades hem sentit de si l'educador «és educador» o «exerceix com a tal» ha acompanyat la nostra proposta reflexiva. Ja deia Faustino Guerau que «la vida pedagògica té sempre una rebotiga biogràfica. Correspon molt poc a la formació acadèmica rebuda i molt a les etapes evolutives de la vida amb la forma idiosincràtica de resoldre-les» (1985, p. 12). Un concepte, el del compromís, que passa per fer de la vida pedagogia o de la pedagogia, vida.

Però, de què parlem quan parlem de compromís? El debat que apuntàvem en el paràgraf anterior ens situa en la discussió de si l'educador pot «vestir-se» d'educador de 8 h a 15 h i després pot convertir-se en algú no implicat, en algú no compromès, o ha de «ser» educador durant les vint-i-quatre hores del dia. Per a nosaltres el compromís és una cosa que s'exerceix des que un es lleva fins que se'n va a dormir, i allà on va, on intervé, on pensa i reflexiona, ho treu, ho



extreu, ho transmet. No es tracta d'un vestit, es tracta d'una pell; no es tracta d'un horari, es tracta d'una vida, una vida compromesa.

El compromís de l'educador posa de manifest que dels tres nivells que configuren l'essència de la seva professió —saber, fer i ser—, aquest últim no pot ser dividit en un «abans de les 8 h» i en un «després de les 15 h»; un «ser» que es caracteritza precisament per l'autenticitat (o hauria de fer-ho), ja que justament «cada professional s'utilitza a si mateix en tota situació d'intervenció, la seva pròpia persona resulta ser la seva eina o instrument de treball» (Vega, 1997, p. 176).

Per això, hem cregut interessant plasmar en aquest article les reflexions que creiem que tot educador ha de plantejar-se entorn del concepte de *compromís* i, per tant, entorn del concepte de *coherència*. És precisament perquè vam intentar ser coherents, que creiem que cal donar sortida a les nostres inquietuds; és una qüestió de responsabilitat professional i personal.

## LES EXTENSIONS DEL COMPROMÍS

Entenem que una extensió no és abastable. Limitar el principi o el final és una tasca àrdua i difícil. El fet de limitar on comença i acaba el compromís personal i professional en les diferents dimensions de les quals parlarem, entenent-les com a micro sistemes que funcionen de manera interrelacionada i per tant interdependents les unes de les altres, no segueix un ordre preestablert. Amb això, volem dir que l'opció personal que l'educador social adquireix en el nostre àmbit de treball pot començar a partir de voler comprometre's amb la societat o podria començar fruit d'una experiència d'acompanyament amb el subjecte, passant pel compromís institucional, aquell que adoptés com a membre d'un equip educatiu i/o el de la construcció de la professió.

En aquest anar i venir entre els diferents micro sistemes, es produeix un «efecte bumerang», que comporta evolucions i canvis en aquests, i s'enriqueix a cadascun dels «viatges» que realitza. El desenvolupament dels diferents micro sistemes pot ser de diferent intensitat: pot tenir vida pròpia i pot créixer segons les seves propietats particulars o pot estancar-se.

Seguint un procés paral·lel, el professional, que tendeix a comprometre's més en un sistema que en un altre, experimenta creixements diferents d'aquest per voluntat i interès propis a posar un èmfasi determinat en el micro sistema preferent. La manera més evident de copsar el compromís de l'educador social és mitjançant l'observació de les seves accions diàries, tant dels seus fets com de les seves paraules: «El compromís sempre demana concreció, ser explícit i vehiculat amb el

testimoni» (Mèlich *et al.*, 2000). En definitiva, és el testimoni personal allò que permet a l'educador de dur a la pràctica els seus compromisos i fer-los «visibles» i «contagiabls» als diferents agents i contextos dels quals és membre actiu.

Els micro sistemes a què ens referim quan parlem de les extensions del compromís són els següents:

*a) Compromís amb els subjectes*, ja que la coherència del professional amb els compromisos professionals acceptats permet guiar i orientar en la direcció programada i establerta els subjectes de la intervenció.

Si la funció de l'educador és, entre d'altres, acompanyar els processos de creixement personal de persones amb dificultats, cometriem un greu error si com a educadors caiguéssim en incoherències al llarg d'aquest procés d'acompanyament, fet que desorientaria i faria desconfiar de l'educador per manca de compliment dels compromisos adquirits.

Podem observar i constatar dos nivells del compromís; mitjançant el diàleg, les reflexions i les argumentacions, l'educador té la possibilitat de prendre posició sobre certs valors, fets i circumstàncies que embolcallen la pròpia acció social i educativa, i mitjançant les seves accions i comportaments, es presenta com un referent que cal «imitar».

Ambdós nivells han d'anar a l'uníson, són dues maneres complementàries d'expressar el compromís mitjançant el testimoni personal. Independentment del nivell sobre el qual es posi l'èmfasi, fins i tot si es vol posar sobre tots dos, l'educador social es mostra com un «model» davant el subjecte d'intervenció amb el qual la relació que ha de prevaler és la de compromís. Però aquests compromisos no són solament atribuïbles a l'educador, sinó que hi ha d'haver una corresponsabilitat en les dues direccions (educador i subjecte). Per generar aquest grau de corresponsabilitat, l'educador social ha de:

- informar de la seva acció (totes les decisions han de ser comunicades, ja que una decisió per part del professional no informat significa que no és una decisió autònoma);

- facilitar la relació (confrontar el subjecte amb la seva subjectivitat i no manipular, ni seduir, ni coaccionar).

Si parlem de compromís hem d'evitar, en el nostre discurs i en la nostra acció, fets manipuladors que no tinguin en compte el subjecte, o accions coercitives que qüestionin el saber de l'educador social. Quedarien oberts a un altre debat aspectes com la neutralitat o el compromís que ha d'explicitar l'educador quan es tracten certs temes en els quals els valors són l'objecte de la reflexió, atinent a les variables d'edat, grau de dependència o autonomia dels subjectes pel que fa a l'educador, etc., segons ens plantegen Josep Maria Puig i Xus Martín.

b) *Compromís amb l'equip educatiu.* Hi ha diferents motius que inciten l'educador a comprometre's amb els seus companys d'equip.

Per començar, no podem oblidar que un dels trets del treball en equip és el compromís amb els acords i pactes consensuats per tots els components del grup. El compromís es percep com un element clau de l'èxit del treball en equip. D'altra banda, hi ha la relació de dependència que s'estableix amb els membres de l'equip pel desig de ser acceptat i valorat (Maslow, Piaget). Aquest compromís per compartir i actuar sota les directrius consensuades, generalment en les reunions setmanals de l'equip educatiu, permet a l'educador sentir-se membre actiu i reconegut d'aquesta microcomunitat.

El problema apareix quan hi ha dissonància entre el compromís personal i el grupal. La realitat ens demostra que aquest compromís professional que l'educador ha d'assumir com a membre d'un equip es veu, en ocasions, traït per la força d'uns principis i la coherència personal. En aquests casos en què l'educador per ser autèntic, coherent i congruent amb aquests principis ha de fingir estar d'acord i compromès amb el projecte comú, es comencen a generar situacions fictícies i falses de bona connexió i entesa que solen ser detectades tant pels membres de l'equip com pels propis subjectes de la intervenció, fet que confon i desorienta els dos grups implicats i provoca insatisfacció i tensió al mateix educador perquè no pot harmonitzar i sintonitzar els seus compromisos i coherència personal, amb els compromisos de l'equip educatiu. Finalment, un altre motiu important que «obliga» l'educador a comprometre's amb l'equip educatiu és la responsabilitat compartida per dur a terme i amb les millors garanties d'èxit el projecte educatiu que els uneix.

La suma dels compromisos individuals genera una estructura estable, potent i amb una energia superior que la suma de cadascun dels compromisos individuals, capaç de mantenir i de desenvolupar accions d'un elevat grau de compromís amb els subjectes de la intervenció socioeducativa, amb l'organització de la qual depenen i amb la societat en la qual participen.

És important que l'homogeneïtat pretesa mitjançant el compromís ferm dels components de l'equip educatiu, i que aposta per una intervenció socioeducativa coherent amb un projecte d'intervenció elaborat i consensuat, no anul·li les iniciatives, especificitats i matisos que cadascun dels educadors en «dosis» controlades és capaç d'introduir en el seu quefer quotidià. S'ha de poder mantenir l'essència, els compromisos, però ha d'existir la llibertat i autonomia d'«exercir-los» vestint-los amb elements personals i diferenciadors, propis i reconeixibles per a cadascun dels educadors: «Dès lors, on peut supposer que la dilution meurtrière vise à interdire qu'un individu se "désolarise" de l'équipe en revendiquant une pratique que li serait prope. On se souvient que l'infirmière con-

cernée parlait du mur de l'équipe contre lequel elle se heurtait, et que quelqu'un (au nom de l'équipe) lui abati répondit que effectivement celle-ci faisait mur, et que chacun se devait d'être une des pierres qui constituent le mur. L'équipe se définirait comme un bloc dont chaque membre est un morceau, ne "jouissant" d'aucune autonomie» (Fustier, 2000, p. 162).

c) *Compromís amb l'organització.* L'educador social com a professional pot mantenir amb la institució una relació de compromís laboral (i estaríem parlant d'una relació comercial-mercantil) i, d'altra banda, la d'un compromís ideològic, on el professional comparteix el mateix projecte, que alhora és un procés de compromís continu que li permet vehicular les seves opcions personals, aquelles que l'han portat a optar per ser un professional de l'acció social. Evidentment, nosaltres optem per un compromís d'ordre ideològic, que ens proporciona una via de creixement personal i que en el conjunt dels professionals permet la construcció de la identitat professional.

d) *Compromís amb la professió,* en el sentit que Joseph Rouzel planteja que entre el col·lectiu d'«educadors hi ha un saber fer molt ric, però cal donar-lo a conèixer» i que aquest col·lectiu té «el deure cívic i ètic de difondre què és el que fa» (1997, p. 40 i 142). Donar a conèixer allò que és propi de la nostra professió, dins i fora d'ella mateixa, és comprometre-s'hi. Pel fet de ser aquesta una professió recent, encara no hi ha un «corpus», un nombre de coneixements prou elevat, i aquest és un moment de compromís necessari per part del col·lectiu per edificar l'estructura de la nostra professió.

Aquesta construcció de la professió té un plantejament a llarg termini i haurà de servir al col·lectiu per dotar la professió d'un saber compartit a dos nivells. El primer és el de la connexió entre els elements propis de la pràctica i els elements específicament teòrics; el segon dels nivells estableix la necessitat que aquesta generació de coneixements, producte tant de teoria com de pràctica, sigui compartida entre els mateixos professionals.

Estar compromès amb la professió implica no només intervenir com a professionals, sinó convertir aquesta intervenció en un espai de reflexió, un espai on assumir que la nostra tasca és plena de contradiccions, i que les esmentades contradiccions són en realitat oportunitats per enriquir-la. El compromís es forja en aquest quefer reflexiu, perquè necessàriament implica prendre consciència de les conseqüències de la nostra intervenció i, per tant, en aquest procés es dona la possibilitat d'eleger la profunditat dels nostres compromisos. Tal com apunta Schön, «aquell que és pràctic ha de triar: haurà de quedar-se a les terres altes on li és possible resoldre problemes de relativa importància segons els estàndards de rigor

predominants o descendirà al pantà dels problemes rellevants i de la investigació que no té rigor?» (Schön, 1992). «Una pràctica reflexionada que ha de ser escrita, i l'escriptura és un dels camins de compromís amb la nostra professió» (Planella, 2000). Cal trencar amb el «secretisme» de mètodes pedagògics, de pràctiques innovadores; la clau és passar de «l'anonimat professional» a l'«equip professional».

## CONCLUSIONS

Evidentment, la nostra professió requereix una gran quantitat de coneixements i habilitats tècniques, però és precisament per aquest motiu que creiem que el domini de les tècniques no pot allunyar-se de la reflexió ni oblidar la dimensió humana de les persones amb les quals es treballa ni tampoc la pròpia. El compromís es forja en la interacció entre els aspectes teòrics i els pràctics, en la interacció entre els aspectes personals i els professionals, i també, en la reflexió entorn de tots aquests aspectes i la nostra intervenció.

Comprometre's o no comprometre's? Aquesta és la qüestió! Però tal com deia Goethe, «si no ho sents, mai no ho aconseguiràs!». Per a nosaltres, el compromís de l'educador social rau en la idea de «sentir», de «viure» l'acció educativa, més que en la d'actuar a través de tècniques d'intervenció, d'exercir el que Faustino Guerau defensava en parlar de vida pedagògica. Una vida pedagògica que entenem que no es troba exempta de contradiccions i de dilemes, que llisquen per la línia del ser o de l'haver que ens va ensenyar Fromm.

## BIBLIOGRAFIA

- ARELLANO, F. G. de. *La vida pedagógica*. Barcelona: Rosselló Impressions, 1985.
- ARELLANO, F. G. de; PLAZA, J. M. *Pioneros: Una experiencia educativa*. Logroño: Gobierno de la Rioja, 1985.
- CASTRO, E. de. «Ética como compromiso». *Educación Social*, núm. 17 (2001).
- COMAS, M.; FUNES, J. *Educadores i educadors de carrer: De l'opció ideològica a l'opció tècnico-metodològica*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2001.
- DELIGNY, F. *Los vagabundos eficaces*. Barcelona: Estela, 1971.
- FUSTIER, P. *Le travail d'équipe en institution: Clinique de l'institution médico-sociale et psychiatrique*. París: Dunod, 2000.
- GUERAU, Faustino. *La vida pedagógica*. Barcelona: Edicions Rosselló, 1985.
- GUTIERREZ, F. *Educación como praxis política*. Mèxic: Siglo XXI, 1984.

- JOVER, G. «Àmbitos de la deontologia professional docente». *Teoría de la Educación*, vol. III (1991), p. 75-92.
- MARQUÉS, S. «Entorn del futur educador». A: JULIA, A. [ed.]. *Miscel·lània de l'Escola d'Educadors Especialitzats de Girona*. Girona: SERGI, 1995.
- MÈLICH, J. C.; PALOU, J.; POCH, C. *La veu de l'altre*. Universitat Autònoma de Barcelona. ICE, 2000.
- PLANELLA, J. «Les dificultats en la circulació del saber (dels educadors/es socials)». *Materials del Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya*, núm. 11 (2000), p. 42-45.
- PUIG, J; MARTÍN, X. *L'educació moral a l'escola: Teoria i pràctica*. Barcelona: Edebé, 2000.
- ROUZEL, J. *Le travail de l'éducateur spécialisé: Éthique et pratique*. París: Dunod, 1997.
- SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós: MEC, 1992.
- VEGA, Armando. *Pedagogía de inadaptados sociales*. Madrid: Narcea, 1997.

## BIBLIOGRAFIA ESPECIALITZADA

Jordi Planella

- ARDOINO, J. «De l'accompagnement, en tant que paradigme». *Pratiques de Formation: Analyses*, núm. 40 (2000), p. 5-19.
- BAUSH, H. «Le modèle du conseil en groupe dans l'accompagnement de la pratique d'éducateurs d'adultes». *Éducation Permanente*, vol. 19, núm. 1 (1985), p. 38-42.
- BEAUCHESNE, André. «Accompagner un stagiaire: une occasion de développement professionnel». *Vie Pédagogique*, núm. 106 (1998), p. 48-51.
- BECKERS, J. *Accompagnement d'adultes handicapés mentaux*. Sergy St-Christophe: Dialogues, 1993.
- BEILLEROT, Jacky «L'accompagnement scolaire». *Le Monde de l'Éducation*, núm. 289 (2001), p. 66-68.
- BERTHET, Ch.; RIGARD, G. «La relation d'aide en éducation». *Références Documentaires*, núm. 53 (1991), p. 48-53.
- BOQUIEN, X.; REST, A.; PASQUIER, L.; SIMON, P. «L'accompagnement en formation, une pratique à mieux identifier». *Personnel*, núm. 410 (2000), p. 85-90.
- BOSSE, S. *Les maternités professionnelles: l'accompagnement éducatif des jeunes enfants*. Tolosa: Érès, 1989.
- BOUËDEC, G. [et al.]. *L'accompagnement en éducation et formation: Un projet impossible*. París: L'Harmattan, 2001.
- BROSSARD, L. «Quand un conseiller pédagogique accompagne les jeunes profs». *Vie Pédagogique*, núm. 111 (1993), p. 18-23.
- «L'accompagnement des nouveaux profs: une responsabilité de la direction à ne pas sous-estimer». *Vie Pédagogique*, núm. 111 (1999), p. 18-23.
- CASPAR, Ph. *L'accompagnement des personnes handicapées mentales*. París: L'Harmattan, 1994.

- CHAPOUTOT, A.; GLASMAN, D.; BORGEL, Ch. *L'accompagnement scolaire et éducatif*, Rennes, 4-5 avril 1997, Ligue de l'enseignement.
- CHESNAIS, M.-F.; LA GARANDERIE, A. *Vers l'autonomie: L'accompagnement dans les apprentissages*. Paris: Hachette, 1998.
- CLERC, F. «Accompagner les apprentissages des élèves». A: PETIT, G. [et al.]. *Enseigner en modules, secondes générales, technologiques et professionnelles*. Paris: Hachette, 1992, p. 102-107.
- CURIE, C. «L'accompagnement aux nouveaux métiers inverse les logiques de formation». *Éducation Permanente* (2000), p. 89-101.
- DANANCIER, J. *Le projet individualisé dans l'accompagnement éducatif: Contexte, méthodes, outils*. Paris: Dunod, 1999.
- DEFIVES-JEANTOUX, C. *Autisme et psychoses infantiles, quel accompagnement à l'âge adulte?* Tolosa: Érès, 2001.
- DEMOL J.-N.; PILON, J.; PETIT, G. «Fonction tutorale et accompagnement de projet de formation en alternance». A: PETIT, G. [et al.]. *Alternance, développement personnel et local*. Paris: L'Harmattan, 1998, p. 189-195.
- FUSTIER, P. *Les corridors du quotidien: La relation d'accompagnement dans les établissements spécialisés pour enfants*. Lió: Presses Universitaires de Lyon, 1993.
- *Le lien d'accompagnement. Don et contrat dans les institutions sociales, éducatives et psychiatriques*. Paris: Dunod, 2000.
- GAGNON, E.; SAILLANT, F.; MONTGOMERY, C. [et al.]. *De la dépendance et de l'accompagnement: Soins à domicile et liens sociaux*. Paris: L'Harmattan, 2001.
- GAILLARD, B.; VILLERBU, L. M. *Suivi et accompagnement psychologiques en milieu scolaire*. Brussel-les: De Boeck Université, 2000.
- GLASMAN, D. «La professionnalisation des accompagnateurs scolaires». *Migrants-Formation*, núm. 106 (1996), p. 68-83.
- *L'accompagnement scolaire: Sociologie d'une marge de l'école*. Paris: PUF, 2001.
- Guide pédagogique des troisièmes d'insertion: Pour une dynamique d'accompagnement et d'insertion*. Paris: UNAPEC, 1993.
- GUINARD, A.-M. «Accompagner l'orientation: le projet personnel de l'élève: compte rendu des intervenants des psychologues de l'éducation». *Projecture*, núm. 26 (1994).
- GUINARD, A.-M.; HORGUELIN, S. «Profession: accompagnatrice de profs». *Projecture*, núm. 35 (1997), p. xviii.
- HAYEZ, J.-Y. *La destructivité chez l'enfant et l'adolescent: Clinique et accompagnement*. Paris: Dunod, 2001.
- HELTER, C. «L'accompagnatrice». *Le Monde de l'Éducation*, núm. 257 (1998), p. 20-21.
- HILLAIRE, G. «Non, l'accompagnement n'est pas une nouvelle mode». *Éducation Permanente*, núm. 116 (1993), p. 21-32.



- KONE, F.; LAFONT, M.; FISCHBACH, J.; NOEL, D. «L'accompagnement: une nouvelle donne éducative». *Enseignement Catholique Actualités*, núm. 250 (2000), p. 17-28.
- LE BOUÉDEC, G. «Diriger, suivre, accompagner: au-dessus, derrière, à côté». *Cahiers Binet-Simon*, núm. 655 (1998), p. 53-64.
- LEBOUTTE, O.; AURIOL, M.-N. *L'accompagnement des personnes handicapées pour leur participation optimale à la société, à ses mécanismes et à ses réseaux*. Brussel-les: Carat Éditeur, 1992.
- LEMASLE, Th. *Des restructurations des hommes: Accompagnement social des restructurations*. París: Dunod, 2000.
- LUCAS, G. *Petite histoire locale d'un groupe d'accompagnement scolaire*. París: L'Harmattan.
- MARIE, D. *La relation d'accompagnement*. París: Pneumatique, 1999.
- MONTAUD, B. [et al.]. *La psychologie nucléaire: Accompagnement du vivant*. París: Editas, 2001.
- MOREAU, A.; TRUPHEME, M. *L'entretien professionnel d'accompagnement: Au diagnostic, à l'orientation, à la recherche d'emploi*. París: Ed. d'Organisation, 1990.
- NÈGRE, P. *La quête du sens en éducation spécialisée: De l'observation à l'accompagnement*. París: L'Harmattan, 1997.
- PHILIBERT, Ch.; WIEL, G.; LEVESQUE, G. *Accompagner l'adolescence: Du projet de l'élève au projet de vie*. Lió: Chronique Sociale, 1995.
- PHILIBERT, Ch.; WIEL, G.; OLTRA, G. *Faire de la classe un lieu de vie: Socialisation-apprentissage-accompagnement*. Lió: Chronique Sociale, 1997.
- PINAU, G. *Accompagnement et histoire de vie*. París: L'Harmattan, 1998.
- PLANELLA, J. «La relació d'acompanyament en persones amb discapacitat». A: PLANELLA, J.; PONT, J. *Disminució i intervenció social*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés, 1998, p. 83-98.
- «Acompañamiento social a personas con discapacidad». *Posgrado de Intervención Social y Personas con Discapacidad*. EUTSES: Universitat Ramon Llull, 1999. [Documentació interna]
- «Acompanyament social, discapacitat i multiculturalitat». *Perspectiva Social*, núm. 47 (2002), p. 5-24.
- «De l'atenció a l'acompanyament social de la persona. Reflexions sobre un procés». *Revista de Treball Social*, núm. 169 (2003), p. 52-68.
- PLANELLA, J.; LORENTE, X. «El acompañamiento socio-educativo: un camino hacia la autodeterminación de la persona con discapacidad». A: VERDUGO, M. A. [coord.]. *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca: Amarú, 2000.
- «Projet, accompagnement, formation». *Enseignement Catholique*, núm. 166 (setembre 1991), p. 7-22.
- RIBES, Bruno. *L'accompagnement des parents*. París: Dunod, 2003.

- SAINT-LOUIS, M. «Accompagner les enseignants débutants: l'expérience américaine». *Vie Pédagogique*, núm. 88 (1994), p. 43-45.
- SCHALLER, J.-J.; AFCHAIN, J.; BIARNES, J. *Accompagner la personne en difficulté: Politiques sociales et stratégies de direction*. París: Dunod, 1999.
- TAUVEL, J.-P.; MINGAT, A.; BOUBAKER, N.; KACHOUKH, F. «L'accompagnement scolaire». *Migrants-Formation*, núm. 99.
- UNIOPS. *Accompagnement social et insertion, pratiques associatives*. París: Syros, 1995. — *Guide pratique de l'accompagnement social*. París: Syros, 1995.
- VAGINAY, D. *Accompagner l'enfant trisomique: Trisomie 21 et quête d'identité*. Lió: Chronique Sociale, 1997.
- WIEL, G. «Fonction accompagnement et fonction formation dans une stratégie d'innovation pédagogique». *Cahiers Binet-Simon*, núm. 620 (1989), p. 20-42.
- WIEL, G.; LAFONT, M. *Sortir du mal-être scolaire: Promouvoir la fonction accompagnement*. Lió: Chronique Sociale, 2000.

DOSSIER:  
EDUCACIÓ, CIBERCULTURA  
I HIPERTEXT



# DE LA CIBERNÈTICA CLÀSSICA A LA CIBERCULTURA

Begoña Gros Salvat

De la cibernètica dels anys quaranta al desenvolupament de la tecnologia de la informació i la comunicació ha passat mig segle de canvis molt ràpids i molt importants, no només pels aspectes tècnics, sinó, sobretot, per les implicacions socials i personals que comporten. En aquest sentit, el present constitueix, des del meu punt de vista, un dels moments més interessants de la cibernètica i de la teoria de sistemes. Tant és així que el que Wiener i Bertalanffy van desenvolupar i van intuir com a futur s'ha fet realitat. Tot ha adquirit una dimensió de major complexitat i velocitat, cosa que genera un procés de difícil adaptació i assimilació i produeix, en aquest moment, problemes d'indole social i personal.

L'objectiu fonamental d'aquest treball és revisar els conceptes fonamentals de la teoria cibernètica i establir els canvis generats per aquesta disciplina fins a l'aparició de la cibercultura com a expressió màxima de les capacitats de comunicació, interconnectivitat i globalització. La cibernètica, juntament amb la seva companya habitual, la teoria de sistemes, ens ajuda a mirar la realitat informacional en què vivim i ens deixa un espai per a la reflexió i la crítica, aspecte especialment interessant en el món actual.

## 1. LA CIBERNÈTICA CLÀSSICA

Durant la Segona Guerra Mundial (1939-1945), es va encomanar a Norbert Wiener la creació de mecanismes de control per a l'artilleria antiaèria que tinguessin la capacitat de regular la seva pròpia trajectòria. Aquest disseny el va conduir a l'estudi del procés de regulació dels organismes, de manera que Wiener va extreure les dades que es posseïen sobre biologia i les va aplicar al dis-

seny de la màquina. És aquesta una dada molt rellevant, ja que la comparació funcional entre la ment i la màquina que, posteriorment, incorporà la psicologia cognitiva i la intel·ligència artificial, troben aquí els seus orígens. Però també és important perquè fins a aquell moment no hi havia hagut cap relació entre els estudis biològics i el disseny de màquines, aspecte present actualment tant en el disseny del maquinari (*hardware*) com del programari (*software*). Aquest fet el demostren actualment les investigacions sobre el desenvolupament de xarxes neuronals com a base per a la creació dels sistemes operatius de les màquines i la utilització de la nanotecnologia (Kurzweil, 1999). Al principi, l'interès de la cibernètica es va situar en el disseny de màquines. No obstant això, el mateix Wiener amplia l'esmentat objectiu i el va estendre a l'entesa del funcionament de sistemes humans i socials (Wiener, 1969).

### 1.1. LA NOCIÓ DE CIRCULARITAT

La cibernètica introdueix la idea de circularitat a través del concepte de *retroalimentació* o *feedback*, que es defineix com la capacitat de resposta per al manteniment d'un estat d'equilibri. El *feedback* és, doncs, un mecanisme que condueix a la regulació d'un sistema. La regulació es produeix sempre després de la ruptura d'equilibri, és a dir, quan l'estat ideal del sistema no coincideix amb el seu estat actual. En aquest cas, el sistema reacciona produint una nova recerca d'equilibri.

La utilització del concepte de *feedback* trenca la idea de causalitat tradicional en què els efectes s'encadenen de manera lineal fins al punt que condueix a la descripció de processos circulars. Un bucle de retroalimentació és una disposició circular d'elements connectats, en què una causa inicial es propaga al voltant de les baules successives del bucle, de tal manera que cada element té un efecte sobre el següent, fins que l'últim element torna a retroalimentar l'efecte sobre el primer que inicià el procés. La causalitat circular és sempre processal.

La idea de *circularitat* desenvolupada per Wiener se centra en el *feedback negatiu*. La reacció del sistema té un efecte contrari al de l'element pertorbador i, per tant, aquest busca recuperar l'equilibri a través del manteniment de l'estat ideal. En definitiva, aquest és un *feedback* de tipus *conservador*, ja que la meta o estat ideal del sistema es manté constant. A més, Wiener reconeixia la retroalimentació com el mecanisme essencial de l'homeòstasi, l'autoregulació que permet als organismes vius de mantenir-se en un estat d'equilibri dinàmic.

El 1968, Maruyama va introduir el concepte de *feedback positiu*, que, a diferència del negatiu, amplifica la desviació, atès que aquest tipus de retroacció condueix a una desviació cada cop més gran respecte a l'estat ideal. Per aquest motiu, el *feedback* positiu podria dur a la destrucció del sistema. No obstant això, pot també convertir-se en un mecanisme de creació de nous sistemes o de reestructuració dels ja existents. La utilització d'aquest concepte ha permès explicar l'evolució dels sistemes socials i humans en els quals es complementen i entrecreuen els dos tipus de retroaccions.

## 1.2. EL CONCEPTE DE INFORMACIÓ

La informació és per a la teoria cibernètica un element fonamental per a l'organització del sistema. El que l'enllaç circular dels components retroalimenta no és només matèria i energia, sinó que a més hi ha un procés informacional i organitzacional. Determinar el significat del terme *informació*, malgrat la seva clara importància, continua sent molt problemàtic. Com afirma Morin, «no en podem dir gairebé res, però tampoc no en podem prescindir» (1994, p. 47).

El concepte de *informació* utilitzat per la cibernètica té l'origen en la teoria comunicativa de Shannon i Weaver, que tractava de la transmissió de missatges i, actualment, està integrada en la teoria de la comunicació. Aquesta noció d'informació està basada en la mesura de la informació a través d'unitats elementals d'informació o bits (*binary digits*), molt utilitzats actualment en la informàtica i les telecomunicacions. A aquesta dimensió de la informació, la cibernètica hi afegeix un sentit organitzacional. De fet, un «programa» portador d'informació el que fa és comunicar un missatge a una màquina que computa un cert nombre d'operacions. Tal com afirma Capra, «Wiener va emfatitzar també el fet que el missatge codificat és essencialment un patró organitzador, i esbossant l'analogia entre tals patrons de comunicació i les pautes d'organització en els organismes, fixà les bases de la visió dels organismes vius en termes de patrons» (1998, p. 83). En definitiva, l'aportació de més interès que ofereix la perspectiva cibernètica és la concepció de la informació com a element d'organització.

## 1.3. PATRÓ/ESTRUCTURA

La teoria cibernètica i la teoria de sistemes es desenvolupen alhora i les connexions entre totes dues són molt importants. La major part dels autors sis-

tèmics utilitzen per a l'anàlisi dels sistemes l'aparell conceptual de la teoria cibernètica i, d'altra banda, la major part de les cibernètiques tenen una concepció sistèmica de la realitat. Per aquest motiu, és realment difícil separar les dues visions i, de fet, a partir d'aquest moment em referiré freqüentment a aspectes de la teoria de sistemes per poder comprendre millor la cibernètica.

Des del punt de vista sistèmic, l'aspecte fonamental de qualsevol estudi basat en els sistemes vius radica en la síntesi entre l'estudi de la substància o estructura del sistema i l'estudi de la seva forma o patró. En l'estudi de l'estructura el que fem és fixar-nos en la mesura dels elements que conformen el sistema. Els patrons, en canvi, ens mostren la forma del sistema, la seva cartografia. En aquest sentit, l'estructura pot ser mesurada, analitzada quantitativament, mentre que al patró només podem aproximar-nos-hi des d'un punt de vista qualitatiu.

La ciència clàssica se centra en l'estudi dels elements que componen la realitat. Els estructuralistes miren a través de les interrelacions que s'estableixen entre els elements que componen una determinada realitat. La perspectiva sistèmica és contextual i, per tant, no només busca l'anàlisi de l'estructura, sinó també la qualitat del sistema estudiat. Ben mirat, el patró d'estudi bàsic de la teoria cibernètica es fonamenta en la comunicació i el control basat en la idea de circularitat. Qualsevol sistema viu es desenvolupa a través de processos circulars generats per l'acció de la comunicació i controlats des del sistema mateix.

#### 1.4. EVOLUCIÓ I PROCÉS

En un sistema viu, l'evolució es basa en un procés entre els vincles establerts pel patró i l'estructura. Segons Capra es pot dir el següent: «Un sistema viu és alhora obert i tancat: obert estructuralment, però tancat organitzativament. La matèria i l'energia flueixen a través d'ell, però el sistema manté una forma estable i ho fa de manera autònoma, a través de la seva autoorganització» (1998, p. 182).

L'interès de gran part dels cibernètics ha consistit a descobrir els patrons d'organització comuns a tots els éssers vius. Aquest és el cas de Bateson, de Maturana i de Varela, que consideren que la matèria i la ment no són dues categories separades sinó que representen dos aspectes diferents del mateix fenomen de la vida. La ment és un procés que s'identifica amb el procés de la vida. L'interès de tots aquests autors ha estat aconseguir desenvolupar teories integradores de l'home en què les diverses dimensions vitals —percepció, emoció, acció,



llenguatge, etc.—, quedin incloses en una sola xarxa cognitiva explicativa de la ment humana.

### 1.5. LA VISIÓ HOLÍSTICA DEL MÓN

La contribució més important de la teoria general de sistemes de Bertalanffy és la demostració que els sistemes vius no poden ser compresos des de l'anàlisi. Les propietats de les parts, dels elements, no són propietats intrínseques i, en conseqüència, només poden entendre's des del context del tot. En conseqüència, el pensament sistèmic és un pensament contextual, tot i que la mirada dels sistèmics sovint ha esdevingut excessivament objectual. Des del meu punt de vista, el pensament sistèmic ha de ser un pensament contextual, ja que el procés i els canvis marquen la dinàmica fonamental dels sistemes. Malgrat tot, l'afany de la majoria dels autors és un afany de cartògraf, ja que miren de marcar els sistemes existents, les seves fronteres, i acaben sent teories on la vida no és present.

En aquest sentit, considero molt important la crítica feta per Wilber (1995) en considerar que la teoria de sistemes se centra a dibuixar els aspectes externs del sistema social. Per això dibuixa tan sols una part del món i deixa de banda els aspectes culturals, conductuals, individuals i socials. En definitiva, la perspectiva holística ha de ser més integradora i, en certa mesura, les teories de la complexitat hi ajuden perquè proporcionen nous conceptes que permeten mirar els sistemes des d'un enfocament menys racionalista.

## 2. LA CIBERNÈTICA DE LA COMPLEXITAT

El 1958, Heinz von Foerster fa una revisió crítica de la teoria de Wiener. Conclou que la cibernètica que havia desenvolupat introduïa canvis importants però no suposava una ruptura epistemològica, ja que se seguia aplicant el model de la ciència clàssica segons el qual l'observador està fora de l'objecte (del sistema, en aquest cas) i és capaç d'estudiar-lo amb objectivitat. Von Foerster va considerar que la cibernètica havia d'anar més enllà i afrontar un nou model epistemològic en el qual l'observador formés part del sistema estipulant els seus propis objectius, el seu propi paper dins d'aquest. A partir d'aquest moment es fa una distinció entre la *cibernètica clàssica* o *cibernètica de primer ordre* i la *cibernètica de segon ordre*, denominada també *teoria de la complexitat*. La pregunta que es fa la cibernètica de primer ordre podem formular-la de la següent manera: On són els enllaços circulars en aquest sistema?; mentre que la qüestió

que es planteja la cibernètica de segon ordre és: Com generem nosaltres aquest sistema a través de la noció de circularitat?

La cibernètica de segon ordre ha estat desenvolupada per autors com Von Foerster, Glasersfeld, Bateson, Prigogine, Maturana, Morin i Varela, entre d'altres, i, actualment molts dels seus principis han quedat també plasmats en la teoria dels sistemes complexos o teoria de la complexitat. Així, la teoria cibernètica de segon ordre introdueix una sèrie de canvis de punts de vista de gran interès que sintetitzaré en tres aspectes: la construcció de la realitat, l'autoorganització dels sistemes i el concepte de *entropia*.

## 2.1. LA CONSTRUCCIÓ DE LA REALITAT

En realitat, la cibernètica de segon ordre és una teoria d'un caràcter fortament epistemològic. De fet, es qüestiona la concepció de la ciència clàssica en la qual hi ha una clara separació entre el subjecte i l'objecte d'investigació. Des d'un punt de vista epistemològic, la cibernètica de primer ordre s'inscriu dins del corrent realista o objectivista que considera que el coneixement es refereix a una realitat estable, objectiva, existent independentment que aquesta sigui coneguda per l'home. Per contra, l'epistemologia desenvolupada per la cibernètica de segon ordre s'arrela en la filosofia kantiana i considera que «el món de l'experiència, tant si es tracta de l'experiència quotidiana com de l'experiència de laboratori, constitueix la pedra de toc per a les nostres idees» (Glasersfeld, 1988, p. 23).

En aquest sentit, el coneixement no implica una correspondència amb la realitat. Glasersfeld (1988) utilitza les paraules angleses *match* ('correspondre') i *fit* ('encaixar') per explicar les diferències entre les dues posicions. El realisme considera que existeix una correspondència entre el coneixement i la realitat, mentre que aquest autor sosté que el coneixement suposa tan sols un encaix. D'aquesta manera, diferents coneixements, significats, interpretacions i experiències poden encaixar en una mateixa realitat. En definitiva, tal com afirma Maturana, «l'observador es fa en l'observació i quan l'ésser humà que és l'observador mor, l'observador i l'observació arriben a la fi» (1995, p. 158).

La perspectiva desenvolupada per la cibernètica de segon ordre és, en darrer terme, una perspectiva constructivista. De fet, autors com Von Foerster o Glasersfeld es presenten actualment com a representants del *constructivisme radical* (Glasersfeld, 1988 i 1994; Von Foerster, 1991).

Aquest tipus de constructivisme és molt similar al desenvolupat per Piaget.

Des d'aquesta perspectiva cibernètica, la construcció és el resultat de l'autoregulació del sistema. Ara bé, perquè hi hagi construcció del coneixement hi ha d'haver també un procés de reflexió. La funció de la cognició és adaptativa i serveix per organitzar el món experiencial del subjecte i no per descriure una veritat o realitat ontològica objectiva. El coneixement és, doncs, una representació cartogràfica de camins d'accions i pensaments que, en el moment de l'experiència, s'han convertit en viables.

El concepte de *viabilitat* va ser establert per Glasersfeld (1988) i fa referència a aquells conceptes que són útils per a la supervivència. Segons aquest autor, en la praxi, el judici d'una teoria recolza únicament i exclusiva sobre el fet que fins ara no ha fracassat. El coneixement ha de ser viable, adequar-se als nostres propòsits de manera que en les teories es mantenen aquells conceptes que resulten útils per a la supervivència. En definitiva, el coneixement equival a una funció de supervivència i no a una descripció del món exterior. Dit altrament, el que interessa és que els coneixements que construeixo encaixin prou per assegurar-ne la viabilitat.

## 2.2. ELS SISTEMES S'AUTOORGANITZEN

Com ja he assenyalat prèviament, els cibernètics van distingir entre el patró d'organització d'un sistema i la seva estructura física. En aquest sentit, van considerar que la comunicació i el control eren suficients per explicar l'organització dels sistemes. Per la seva banda, la cibernètica de segon ordre introdueix el concepte de *autoorganització* i la idea de *complexitat* per completar aquesta visió. El concepte de *autoorganització* es basa en el reconeixement de la xarxa com a patró general de la vida que Maturana i Varela van denominar *autopoiesi*, que es basa en la idea que existeixen una sèrie de relacions entre components que s'han de regenerar contínuament per tal de mantenir la seva organització i mantenir un equilibri dinàmic.

En aquest context, els processos de circularitat ja no es basen només en els mecanismes de retroalimentació negativa, sinó que la retroalimentació positiva mostra com en determinats moments la recerca de l'equilibri comporta una major desviació i, per això, el sistema acaba amb una reestructuració o crea nous patrons de funcionament. La diferència fonamental entre el primer concepte de *autoorganització* de la cibernètica i els models posteriors està en el fet que aquests inclouen la creació de noves estructures i nous models de comportament que operen lluny de processos d'equilibri, i per tant, no segueixen processos lineals.

### 2.3. EL DESORDRE QUE CREA ORDRE

La teoria cibernètica de segon ordre es fonamenta en una revisió de la segona llei de la termodinàmica realitzada per Prigogine. La segona llei de la termodinàmica estableix que en un sistema tancat hi ha pèrdues constants d'energia que introdueixen cada vegada un major desequilibri, un estat d'entropia, de desordre. Sense negar la veracitat d'aquesta llei, Prigogine va considerar que els sistemes vius són sistemes oberts en els quals la inestabilitat no destrueix el sistema sinó que produeix un nou ordre i crea una major complexitat. En definitiva, en una situació de molt desequilibri apareixen elements d'indeterminació (no predictibles) que introdueixen un ordre i una major complexitat.

Tot i que un sistema humà, un sistema social, no és un sistema en equilibri, constantment es produeixen perturbacions, desviacions que forcen una reorganització i ajust constants. En aquest sentit, l'ordre i el desordre «cooperen» per a l'organització del sistema fins a l'extrem que cal el desordre per a la producció de l'ordre. Ras i curt, aquesta relació dialèctica forma part de la complexitat dels sistemes.

### 3. LA CIBERCULTURA

Durant molts anys, la utilització del terme *cibernètica* ha estat reservada als estudiosos i als especialistes en aquest àmbit de treball. El seu ús era molt poc freqüent en revistes o en la premsa diària, però això va canviar totalment a partir dels anys noranta. La paraula *cibernètica* s'utilitza, en primer lloc, associada a l'ús de la tecnologia informàtica i, posteriorment, a l'ús de les xarxes de comunicació. Això no obstant, en aquest ús més massificat, el mateix terme es veu mutilat i apareixen noves unions com ara *ciberespai*, *cibercultura*, *ciberfeminisme*, *cibersexe*, etc. No parlaré aquí de tots els *cibers* generats, sinó que em centraré en l'ús del concepte de *cibercultura*, que utilitzaré com a sinònim de *ciberespai*, i els faré servir indistintament.

La cibercultura fa referència a tots els canvis d'índole cultural que s'estan generant com a conseqüència de la utilització de la informàtica com a mitjà d'informació i comunicació. La cibercultura té la peculiaritat d'estar desproveïda de centre, de línies directrius, d'entitats lligades a un temps i a un espai. En aquest sentit, com diu P. Virilio (1997), no es parla de cibercultura per casualitat, ja que les autopistes de la informació estan unides a un fenomen de *feedback*, de re-

troacció constant; la interactivitat marca l'aspecte fonamental del sistema social actual.

La cibernetica que fonamenta el funcionament de la xarxa no es basa únicament en models de circularitat sinó que, segons la meua opinió, s'aproxima molt més al model de complexitat elaborat per la cibernetica de segon ordre. Amb el desenvolupament de les xarxes de comunicació, especialment d'Internet, que creix dia a dia de manera exponencial, es dibuixa una societat amb una visió circular del món que s'autoenllaça i s'autoreprodueix. Si un sistema pot ser vist en forma circular, estem davant d'un sistema en què és molt difícil diferenciar-ne les formes i els límits. Des del punt de vista cibernetíc, podem considerar la societat com un sistema orgànic vivent basat en la comunicació i la informació que es genera i s'introdueix segons la seva funcionalitat. No hi ha missatges fora de context, separats d'una comunitat. Tots els missatges formen part d'una comunitat activa, són plens de vida i moren quan deixen de tenir sentit dins del context en què han estat generats.

En definitiva, «aquesta concepció permet tractar les xarxes com circulacions sense començament ni fi, en la mesura que els seus *enllaços* són múltiples, i els seus adreçaments, complexos. Se la recollirà sota la forma d'una visió circular del món i els seus embolcalls successius; visió d'un interior orgànic que s'autoenllaça per a una reproducció així mateix *auto*» (Sfez, 1995). No només és un sistema obert sinó que és molt difícil diferenciar-ne la forma i els límits. Tant és així que l'ordre i el desordre es generen a través de la interacció i la participació activa dels usuaris, que són alhora productors i consumidors del sistema: no hi ha un centre i, per tant, el sistema està constituït per xarxes de xarxes.

Segons Lévy (1998), la cibercultura és l'universal sense totalitat. Ben mirat, el ciberespai no genera una cultura de l'universal perquè és a tot arreu, sinó perquè la seva forma o la seva idea impliquen de dret el conjunt dels éssers humans. *Connectar-se, estar connectat* són expressions freqüents. La connexió és una altra característica important de la cibercultura. Com esmentava prèviament, és un bé en si mateix, i per tant un dret. Estar connectat representa ser en el món, formar part del sistema, fet que alhora et permet ser creador de nous sistemes. La connectivitat és condició necessària per a la comunicació a través de la xarxa fins al punt que les formes comunicatives estan transformant-se dins de la xarxa a través de la creació de les comunitats virtuals que es construeixen sobre afinitats, interessos i coneixements independentment de la proximitat geogràfica. En realitat, són comunitats molt diverses pel que fa a composició i també pel que fa a estructura i forma comunicativa. Efectivament, les formes comunicatives cada vegada són més variades i, al contrari del

que sembla que opinen molts autors, no crec que siguin excloents d'altres formes de comunicació. Un exemple ben clar: l'ús del correu electrònic no està eliminant l'ús del telèfon.

En el ciberespai el temps i l'espai també es veuen alterats. La velocitat ha anat augmentant amb el desenvolupament de la tecnologia, però mai fins ara el creixement havia estat tan ràpid. Per això, a la societat informacional hi ha una ruptura del ritme i dels cicles vitals. «El temps atemporal es dóna quan les característiques d'un context determinat, és a dir, el paradigma informacional i la societat-xarxa, provoquen una pertorbació sistèmica en l'ordre seqüencial dels fenòmens realitzats en el context» (Castells, 1997, p. 499). D'aquesta manera, com afirma Kerckhove (1999), el repte de la societat actual no és accelerar la informació sinó alentir-la per ser capaços d'adaptar-nos al nou ritme del ciberespai.

Com assenyala E. Havelock (1996), el pas de l'oralitat a l'escriptura a Grècia marcà un canvi fonamental en el desenvolupament del pensament occidental. L'escriptura va suposar un canvi no només del mitjà de comunicació sinó de la forma de consciència. L'escriptura va servir per fixar el coneixement, les regles i les normes socials. «No és la creativitat, sigui el que aquesta sigui, sinó el record i la memòria els que contenen la clau de la nostra existència civilitzada» (Havelock, 1996, p. 104). El llenguatge parlat queda fixat en un vocabulari i en un ordre fixador.

La manera d'usar els sentits i la nostra manera de pensar estan relacionades en la transició de l'oralitat a l'escriptura. L'oralitat emfatitzava l'oïda i la boca, l'escriptura emfatitza l'ull i la mà. A causa d'aquest canvi, la civilització occidental ha utilitzat el llenguatge escrit com a font de desenvolupament del coneixement i del propi pensament, de manera que la racionalitat s'explicita a través del propi llenguatge, que organitza i fixa el coneixement. Per aquest motiu, McLuhan considera que la civilització occidental ha estat centrada en el desenvolupament de l'hemisferi esquerre del cervell i això ha contribuït al desenvolupament del raonament quantitatiu.<sup>1</sup> En canvi, la cultura oriental ha mantingut l'espai acústic projectat cap a l'hemisferi dret, i ha desenvolupat un pensament més qualitatiu, més holístic.

Els mitjans de comunicació i les tecnologies posseeixen una estructura fonamentalment lingüística, ja no hi ha un predomini de l'escriptura sinó del que és visual. La informació generada a la xarxa està més pròxima a la cultura de l'o-

1. En el cervell esquerre predominen els aspectes racionals (pensament logicomatemàtic, seqüencial, analític, etc.). En canvi, en el cervell dret predominen els aspectes emocionals, intuïtius, la visió holística.

ralitat que a la cultura de l'escriptura, encara que amb canvis importants. La informació no es transmet de generació a generació sinó que és volàtil, es crea i desapareix quan deixa de ser funcional per a la comunitat que l'ha generat. Tot-hom pot produir informació, per la qual cosa no hi ha diferència entre productor i consumidor.

Els canvis cognitius no són ràpids. Hem trigat molts segles a conèixer la influència de l'escriptura en el pensament i no és possible saber com les tecnologies de la informació i la comunicació alteraran la nostra cognició. El que sí és clar és que, necessàriament, hi haurà una alteració que ja estem vivint però que encara no podem analitzar amb exactitud. Actualment, la pedagogia ha d'afrontar grans reptes, però potser el més important és l'ensenyament del pensament complex.

#### 4. LA PEDAGOGIA DE LA INCERTESA

Tal com assenyala McLuhan (1997), tota nova tecnologia amplifica, exterioritza i modifica moltes funcions cognitives. A la societat informacional, hi ha clares modificacions en la memòria (bases de dades, hiperdocuments, fitxers de tota mena), la imaginació (simulacions), la percepció (realitats virtuals, telepresència) i la comunicació. Malgrat aquestes modificacions i els canvis que la cibercultura va produint, la realitat és que continuem ensenyant aïllant objectes, separant disciplines, dissolent problemes, desintegrant realitats. D'aquesta manera impedim que els infants aprenguin a contextualitzar i a relacionar la informació, i, el que és més greu, continuem reproduint formes de raonament causal difícilment sostenibles.

El coneixement és organització i posada en relació, i el pur accés a la informació no és suficient per assolir l'aprenentatge. Per això, estic d'acord amb Morin, qui considera que el gran repte de la pedagogia actual és la reforma del pensament. «Conèixer i pensar no és arribar a una veritat precisa, és dialogar amb la incertesa» (Morin, 1999, p. 66). Cal aprendre a mirar d'una altra manera i, en aquesta línia, el desenvolupament del pensament complex permet ajudar-nos a obtenir aquesta dimensió contextual, globalitzadora i integradora més d'acord amb els mitjans tecnològics, font d'informació i coneixement de la societat actual. En definitiva, la pedagogia de la incertesa no és altra que la del diàleg entre informacions i coneixements. És la recerca cap a la visió del tot com quelcom més que les sumes de les parts, és la recerca de generar coneixements en un món canviant i gens previsible.

## BIBLIOGRAFIA

- CAPRA, F. *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama, 1998.
- CASTELLS, M. *La era de la información*. Vol. I. Madrid: Alianza, 1997.
- COLOM, A. «Pedagogía cibernética». A: *Diccionario de ciencias de la educación*. Madrid: Santillana, 1983.
- COUFFIGNAL, L. *La cibernética*. Barcelona: A. Redondo, 1969.
- CUBE, F. *La ciencia de la educación*. Barcelona: CEAC, 1977.
- FOERSTER, H. von. *Las semillas de la cibernética*. Barcelona: GEDISA, 1991.
- GLASERSFELD, I. «Introducción al constructivismo radical». A: WATZLAWICK, P. [ed.]. *La realidad inventada*. Barcelona: GEDISA, 1988, p. 20-37.
- «Despedida de la objetividad». A: WATZLAWICK, P.; FRIEG, P. [ed.]. *El ojo del observador*. Barcelona: GEDISA, 1994, p. 19-31.
- GROS, B. «Pensar sobre la educación desde una concepción sistémico-cibernética». *Teoría de la Educación*, núm. 8 (1996), p. 81-94.
- «De la cibernética clásica a la cibercultura: herramientas conceptuales desde donde mirar el mundo cambiante». *Revista Electrónica de Teoría de la Educación* [en línea]. 2000. <<http://www.ucm.es/info/the/site/>>
- HAVELOK, E. *La musa aprende a escribir*. Barcelona: Paidós, 1996.
- KERCKHOVE, D. *La piel de la cultura*. Barcelona: GEDISA, 1999.
- KURZWEIL, Ray. *La era de las máquinas espirituales*. Barcelona: Planeta, 1999.
- LANDA, L. *Cibernética y pedagogía*. Barcelona: Labor, 1972.
- LÉVY, P. *La cibercultura, el segon diluvi?* Barcelona: UOC: Proa, 1998.
- LEYDESDORFF, L. «Luhmann, Habermas, and the Theory of Communication». *Systems Research and Behavioral Science* (1999).
- LUHMANN, N. *Sistemas sociales*. Barcelona: Anthropos, 1998.
- MARUYAMA, M. «The Second Cybernetics: Deviation-Amplifying Mutual Causal Processes». A: BUCKLEY, W. [ed.]. *Modern systems research for the behavioral scientist*. Chicago: Aldine, 1968.
- «La ciencia y la vida cotidiana: la ontología de las explicaciones científicas». A: WATZLAWICK, P.; FRIEG, P. [ed.]. *El ojo del observador*. Barcelona: GEDISA, 1994, p. 157-195.
- MATURANA, H. *La realidad: ¿objetiva o construida?* Barcelona: Anthropos, 1995.
- MCLUHAN, E.; ZINGRONE, F. [comp.]. *McLuhan: Escritos esenciales*. Barcelona: Paidós.
- MCLUHAN, M. *El medio es el mensaje: Un inventario de efectos*. Barcelona: Paidós, 1997.
- MCLUHAN, M.; POWERS, B. *La aldea global*. Barcelona: GEDISA, 1993.
- MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: GEDISA, 1994.
- *La tête bien faite*. París: Seuil, 1999.
- SANVISENS, A. *Cibernética de lo humano*. Vilassar de Mar: Oikos-Tau, 1984.



- SFEZ, L. *Crítica de la comunicación*. Buenos Aires: Amorrortu, 1995.
- STEFFE, L.; GALE, J. *Constructivism in Education*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.
- VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *De cuerpo presente: Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: GEDISA, 1992.
- VILAR, S. *La nueva racionalidad*. Barcelona: Kairós, 1997.
- WIENER, N. *Cibernética y sociedad*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1960.
- WILBER, K. *Sexo, ecología y espiritualidad*. Madrid: Gaia, 1995.
- *Breve historia de todas las cosas*. Barcelona: Kairós, 1996.



# LA TROBADA DE LA TEORIA DE LA DESCONSTRUCCIÓ I L'HIPERTEXT: CAP A UNA GRAMATOLOGIA HIPERTEXTUAL

Rocío Rueda Ortiz

*Universidad Central de Colombia*

Aquest article neix del supòsit que les tecnologies de l'hipertext transformen radicalment tant els sistemes d'accés i emmagatzematge d'informació, les pràctiques de lectura i escriptura, com les formes i mitjans d'interacció comunicativa; no obstant això, aquestes tenen un dèficit teòric que ha fet que la seva massificació caigui en versions tergiversades, ambigües i fins i tot contradictòries del que aquesta tecnologia realment pot arribar a ser dins de la nostra cultura. És per això que cal intentar construir un fonament teòric que permeti orientar el sentit de l'esmentada tecnologia i, alhora, incidir en els criteris de disseny i invenció tecnològica i pedagògica. A la primera part, es descriu la naturalesa tecnològica de l'hipertext, les seves potencialitats i algunes crítiques sobre el seu ús en el camp educatiu. A la segona part, es realitza un exercici de transferència conceptual des de la teoria de la desconstrucció de Jacques Derrida, fins al camp de les noves tecnologies de l'hipertext, enteses com a nova escriptura, com a nou llenguatge de la cultura contemporània. Finalment es presenten unes breus implicacions educatives.

Tal com ho ha plantejat Teófilo Rodríguez Neira (2000), les noves tecnologies s'han instal·lat, desenvolupat i han crescut a l'interior d'aquest potencial que ja tenia l'escriptura, destinat a fixar, recuperar, processar i transmetre la informació, però diferenciant-se qualitativament de tecnologies anteriors. Aquesta és la seva primera i fonamental revolució. Constitueixen un suport nou, un mitjà de fixació totalment diferent dels fins ara utilitzats. Incorporen recursos que no havien estat dissenyats, ni tan sols sospitats en èpoques anteriors. «El llenguatge discorre pels seus circuits, es reflecteix en el parpelleig de les pantalles electròniques, es grava en processadors diminuts, es custodia en ordinadors cada cop més potents i es distribueix mitjançant xarxes d'abast il·limitat. Als textos

els acompanyen i els succeeixen els hipertextos. Els hipertextos, etimològicament són un “excés” textual, un augment i elevació del text. Són els nous textos informàtics» (Neira, 2000, p. 4-5). No obstant això, l’hipertext se’ns presenta no només com una potenciació de les tecnologies de l’escriptura, sinó que a més modifica l’ordre de la narració, les formes i les modalitats de què pot revestir-se, els elements que l’acompanyen i el tipus de discurs que es pot desenvolupar, i es configura en una escriptura nova.

## 1. L’HIPERTEXT I LA (RE)INVENCIÓ DE L’ESCRITURA

La hipertextualitat, diguem-ho directament, es refereix a la possibilitat d’associar i relacionar una part de qualsevol text —sigui escrit, visual, sonor, gràfic— amb qualsevol altre text emmagatzemat de la mateixa manera. Activar un enllaç d’un hipertext, normalment significa fer clic en una paraula subratllada (o «paraula calenta», que també pot ser una icona o botó), que ordena al computador buscar una direcció amagada darrere de l’enllaç, amb text associat, sigui en el mateix document o en una altra base de dades, o en una altra web a la qual es té accés a través de la xarxa. Quan s’implementa de manera completa, l’hipertext té l’avantatge que pot abraçar grans, gairebé infinits espais de recerca.

No obstant això, moltes de les persones que es troben per primera vegada amb la noció d’hipertextualitat assumeixen que els enllaços són el factor més important de l’hipertext, sobretot en comparació amb el món de la tecnologia impresa. Emperò, els enllaços no ho fan tot, ja que aquesta creença ens faria caure fàcilment en una visió «enteractiva»<sup>1</sup> de la hipertextualitat. Cal no oblidar que en la producció i en l’ús d’hipertextos és fonamental l’organització no seqüencial i en xarxa de la narrativa, la polifonia de veus i mitjans en l’escriptura, i la participació activa del lector com a autor.

Des del punt de vista de George Landow (1997), la importància fonamental de l’hipertext en xarxa per a la realització del seu potencial només apareix quan se li afegeix el seu últim element clau: la capacitat per part del lector d’afegir enllaços, comentaris o totes dues coses. «Vannevar Bush, Douglas Englebart, Ted Nelson, Andries Van Dam, coincideixen a assenyalar que, en l’hi-

1. Ens referim aquí al model que tenen alguns programaris hipertextuals, on l’usuari només ha de prémer la tecla de retorn del seu ordinador. Per oposició a aquesta «enteractivitat», la hipertextualitat planteja la «interactivitat», en què l’usuari pot afegir informació, establir nous enllaços i comunicar-se amb altres lectors, assumint, en conseqüència, una actitud activa.

pertext, les funcions del lector es fonen amb les d'escriptor i que la divisió entre tots dos es va difuminant. La particular importància de la textualitat a la xarxa es manifesta quan la tecnologia converteix els lectors en lectors escriptors o "lecautors" —*wreader*—, ja que qualsevol contribució o canvi introduït per un lector aviat és a l'abast dels altres lectors» (Landow, 1997, p. 32). Aquesta condició per a Landow fa que l'hipertext a la xarxa tingui una característica democratitzant, atesa aquesta nova naturalesa tecnològica.

Tant si es llegeixen com a dispositius autònoms com en sistemes en xarxa, els hipertextos poden presentar dues estructures fonamentalment diferents: la primera depèn bàsicament de la del llibre lineal (o del «llibre electrònic», encara que no sigui una metàfora afortunada), i la segona, es correspon amb una organització dispersa en xarxa i amb centres múltiples, inherents a l'enllaç electrònic. Si bé la majoria de trames hipertextuals existeixen com a unitats relativament separades, en comptes de ser nodes o regions locals, dins d'un «docuvers» gegant, es poden trobar diversos gèneres, com el didàctic, de consulta, constructiu, lúdic, literari, etc. Cadascun requereix una estilística i proporciona a l'usuari una experiència diferent; per exemple, mentre la utilització d'obres de consulta com els diccionaris o les enciclopèdies hipertextuals o multimèdia impliquen sobretot funcions de recuperació d'informació i provoquen poca desorientació en el lector, certes formes d'hipertextos converteixen l'exploració, el descobriment, i fins i tot la desorientació, en elements crucials en les relacions amb l'usuari (especialment aquí situem els desenvolupaments de la denominada *hiperficció*).<sup>2</sup>

Aquesta nova naturalesa tecnològica dissol l'estabilitat fonamental que proporcionen les tecnologies impreses, i, per tant, les «noves tecnologies» no han de considerar-se simplement com a mitjans nous aplicats a obres inalterades en la seva essència (d'aquí la impropietat de la metàfora del llibre electrònic). Des del nostre punt de vista, intentar comprendre com les obres canvien en el context dels diferents règims de la informació implica, entre d'altres tasques, desenredar les relacions entre les tecnologies de la informació passades i presents i els supòsits culturals, incloent-hi les nostres nocions de literatura, de subjectivitat, teoria, coneixement, poder i propietat. També hauríem d'utilitzar diversos règims d'informació contra d'altres. És a dir, aquest nou entorn tecnològic subverteix els espais convencionals de lectura, basats en un model d'informació individual, a favor d'un model connectivista, substituint l'ordre jeràrquic dels llibres per una xarxa dinàmica, col·lectiva i reconstruïble.

2. Les novel·les hipertextuals com *Afternoon* de Michael Joyce, *Victory Garden* de Stuart Moulthrop, difuminen tots els límits i s'han convertit en paradigmàtiques d'aquest tipus de narració d'hiperficció. S'hi pot accedir des de l'adreça <http://www.eastgate/ubrown/literature/edu/html>.

Un segon aspecte problemàtic es deu al fet que tots els lectors, que trien el seu propi recorregut, llegeixen textos diferents, i en alguns casos, mai no llegeixen la totalitat de text disponible. Això també replanteja la nostra idea sobre el «domini d'un contingut». Tanmateix, és cert que mai no es pot esgotar o dominar completament cap text imprès, però almenys es pot afirmar haver-lo llegit tot o fins i tot haver-lo llegit les vegades necessàries per aconseguir la credibilitat de conèixer-lo bé. Els grans hipertextos, especialment els que es troben a la xarxa, ofereixen massa *lexies* —fragments o unitats plenes de sentit— perquè es puguin llegir en la seva totalitat. Es podria pensar llavors que la quantitat elimina la mestria i l'autoritat, ja que només es pot obtenir una mostra del text, i no dominar-lo. En particular, el crític haurà d'abandonar no només la idea de domini sinó la de text i la seva objectivitat en concret. Val a dir que aquí ens ressonen les veus de Roland Barthes i Julia Kristeva.

En efecte, veiem que moltes idees postestructuralistes que en la cultura impresa resulten particularment estranyes, pretensioses o confuses, ara tenen sentit en el món de l'hipertext, i fins i tot es normalitza la barreja i difusió dels gèneres. Quan Barthes, Gennete, Derrida i altres teòrics posen en dubte la frontera o barrera entre els textos teòrics i els literaris, les seves afirmacions s'oposen als qui consideren que les seves teories i afirmacions esmicolen el saber tradicional; no obstant això, les observacions de Barthes i de Foucault sobre la mort de l'autor, les de Derrida sobre la textualitat, les de Kristeva sobre la intertextualitat, semblen ser connaturals a l'hipertext.<sup>3</sup>

En el camp educatiu i pedagògic, les investigacions sobre l'ús de l'hipertext tenen resultats un xic contradictoris. D'una banda, en el seu caràcter més cognitiu, es considera que el principal potencial de l'hipertext és el seu sistema representacional de dominis de coneixement a través d'una xarxa (conceptual o semàntica), i de les possibles rutes d'aprenentatge dels estudiants. S'assenyalen entre d'altres punts forts: 1) el desenvolupament del pensament associatiu i relacional; 2) la integració significativa de vells i nous coneixements; 3) el creixement de l'autonomia en l'aprenent; 4) la perspectiva multidimensional i polifònica en l'aprenentatge, i 5) el desenvolupament d'habilitats de recerca, accés i emmagatzematge eficient d'informació. Aquestes potenciali-

3. De fet, podríem suggerir algunes relacions entre la naturalesa tecnològica de la hipertextualitat, el seu llenguatge i la «condició postmoderna». Característiques com la relacionabilitat i la multivocitat ens mostren, entre d'altres aspectes: 1) la connectivitat històrica de la tecnologia de l'escriptura; 2) els canvis en el desenvolupament de competències lectoescriptores, en particular sobre les idees d'autor i de narrativitat, mentre aquesta adquireix un estatus vàlid com a forma de coneixement, i 3) les possibilitats de democratització i de llibertat d'opinió.

tats s'han observat tant en l'ús d'Internet amb propòsits educatius, com en l'ús d'hipertextos didàctics per a l'aprenentatge de camps específics de coneixement.<sup>4</sup>

Els crítics i els menys optimistes amb els hipertextos qüestionen principalment la seva poca incidència en el desenvolupament del pensament lògic, reflexiu i abstracte. Per a ells, els joves desenvolupen una «hiperment» constantment sotmesa a la superficialitat, a la velocitat, a l'estímul visual i sonor, i que disminueix, en general, el pensament crític i les habilitats per comprendre i interpretar dades. Se li retreu el recurs a l'emotivitat, a la sensibilitat, més que a la raó, i la substitució del llenguatge conceptual pel llenguatge perceptiu, considerat més pobre no només per la disminució en el nombre de paraules, sinó pel que fa a la riquesa de significats.<sup>5</sup> Entre aquests dos pols es troba avui el debat sobre l'impacte de l'hipertext en la cultura. En part, és vist com un nou àmbit de transformació cultural, gràcies a la polifonia de veus i a la ruptura de les jerarquies d'autor i lector, però també, en part, és vist com a propiciador d'una cultura de ments «superficials», no compromeses i irreflexives.

Per la nostra banda, considerem que tals contradiccions es troben en gran mesura lligades a la metàfora teòrica des de la qual s'intenta comprendre la hipertextualitat (tant la seva conceptualització, com el seu disseny i producció tecnològica), és a dir, des de la metàfora del llibre, de la racionalitat i de la representació. Recordem que l'hipertext emergeix en contraposició a l'escriptura lineal i al seu correlat, el pensament lògic. L'hipertext, en descentrar el text i possibilitar «xarxes infinites de lexies», està obrint pas a una modalitat de pensament narratiu, modalitat expressiva que invita a explorar la imatgeria, a reviuire figures retòriques per seduir, persuadir i captar els públics. Més que arguments lògics i veritables, l'hipertext promou relats i narracions; més que un gran llibre sobre un camp de coneixement, l'hipertext estén ponts entre ciència, tecnologia, ficció i art.

En conseqüència, el nostre punt de partida és que la hipertextualitat no és només un producte o objecte tecnològic innovador, sinó que sobretot és un nou llenguatge que requereix que es pensi des de teories que trenquin amb els mo-

4. David JONASSEN, «Hypertext Principles for Text and Courseware Design», *Educational Psychologist*, núm. 21 (4) (1993), p. 269-292; David H. JONASSEN i Sherwood WANG, «Acquiring structural knowledge from semantically structured hypertext», *Journal of Computer-Based Instruction*, vol. 20, núm. 1 (1993), p. 1-8; Rocío RUEDA ORTIZ, *Hipertexto: Representación y aprendizaje*, Bogotá, Tecné-Funorie, 1998.

5. Robert J. CAMPBELL, «HyperMinds for Hypertimes: the demise of rational, logical thought?», *Educational Technology* (Nova Jersey), vol. 38, núm. 1 (1998), p. 24-31; G. SARTORI, *Homo Videns: La sociedad teledirigida*, Madrid, Taurus, 1998.

dels que han acompanyat les tecnologies que la van precedir i els seus correlats de linealitat, centre, fixesa, univocitat i jerarquia. I la teoria de la desconstrucció no només esquerda tals models, sinó que alhora, representa una caixa d'eines conceptual que ens permet fer un salt qualitatiu en la comprensió que fins ara s'ha tingut sobre l'hipertext en la cultura.

## 2. (DES)CONSTRUINT L'HIPERTEXT: CAP A UNA GRAMATOLOGIA HIPERTEXTUAL

Sens dubte, va ser la lúcida exposició de George Landow l'any 1995 en el seu llibre *El hipertexto: la convergència entre la tecnologia i la teoria crítica contemporànea*, la que va deixar assenyalades les pedres de toc per al que podria ser una fonamentació teòrica de l'hipertext, camp que era pràcticament exclusiu dels enginyers o de la tecnologia informàtica. Avui, gràcies a aquest treball, és possible trobar vies de reflexió teòrica interdisciplinària des de la filosofia, la teoria crítica literària, la semiologia i la pedagogia, entre d'altres camps. Landow en l'esmentat llibre va abordar directament alguns conceptes que podrien ser útils per pensar la «naturalesa» de l'hipertext, i ens parla sobre autors com Jacques Derrida, Roland Barthes i Julia Kristeva, entre d'altres. Doncs bé, en la nostra recerca d'aquestes fonts teòriques trobem que la teoria de la desconstrucció és un marc conceptual pertinent i potent a l'hora de comprendre el fenomen de la hipertextualitat, entesa com a escriptura, com a nou llenguatge.<sup>6</sup>

En poques paraules diríem que la desconstrucció assenjala la clausura de la metafísica en el pensament d'Occident i representa una resposta complexa a la varietat de moviments teòrics i filosòfics del segle XX, especialment de la fenomenologia husserliana, l'estructuralisme de Saussure, i la psicoanàlisi de Freud i Lacan. La seva tasca és la desconstrucció de la raó mateixa, ja que per a Derrida cal superar el logocentrisme que domina la cultura occidental i, en conseqüència, despullar el seu fonament. La desconstrucció interroga els pressupòsits del pensament i de les institucions; implica qüestionar el mite de la raó i el seu discurs i recuperar el que es designa negativament com la diferència, la des-

6. Tenint en compte el caràcter d'aquest article, no desenvoluparem totes les eines conceptuals que hem extret de la teoria de la desconstrucció i del llenguatge de Derrida, ni tampoc de la seva retraducció, en el que és una post(e)pedagogia en l'era de la cibercultura. En conseqüència, aquí només esbossem algunes possibilitats interpretatives que l'esmentada teoria ens aporta per comprendre les tecnologies de l'hipertext i evidenciar el seu potencial per a la transformació cultural i educativa.



raó, «allò altre», el que no es deixa sotmetre a la identitat, o el que Derrida ha denominat com la *différance*.<sup>7</sup>

En el cas que ens ocupa, podem dir que la desconstrucció ens assenyala, en primer lloc, la necessitat d'inventar un concepte meta, o una *arxia* de les parelles naturalesa/tècnica, cultura/tècnica, humà/màquina que en lloc d'oposar els termes, superi la dualitat jerarquitzant en què es troba la tècnica, ja que aquesta, en oposar-se a la naturalesa, a l'humà, i a la cultura, ocupa el lloc del suplement, és a dir, d'una mera extensió de l'home —de la seva força—, i de la ciència com a coneixement aplicat. En efecte, com a saber secundari se l'ha reduït als objectius, aparells, estris i màquines sense saber la seva imbricació en la cultura mateixa i en la qualitat de l'ésser humà. S'ha negat que quan usem les tècniques ens hi «metamorfosem», i generem actituds tecnòfobes envers aquestes o els atorguem un valor neutral, fet que al seu torn s'ha traduït en la no-participació ciutadana en la seva reinterpretació o en la reinvençió de nous usos.

En segon lloc, una de les crítiques de Derrida sobre les tesis logocèntriques de la teoria tradicional del signe és que sostenen que aquest unifica el caràcter heterogeni del significat i del significat. Aquí rau un punt fonamental a l'hora de buscar una nova fonamentació epistemològica de la hipertextualitat, ja que això suposa que en l'origen no hi ha unitat, o representació, o mimesi, sinó diferència. És a dir, el pressupost de partida de les tesis estructuralistes i encara constructivistes està viciat per la pretensió de veritat i d'unitat. Per això, el projecte derridià ens és útil, car aposta per anorrear o, almenys neutralitzar, el deliri d'una raó omnipotent i omniscient, que ens remet a un intent d'abolir tota forma jeràrquica, tota tirania d'una única veu. En conseqüència, les crítiques que es fan a l'hipertext pels seus múltiples sentits, o per la seva pluralitat «aberrant», com ho anomenen alguns, són fora de lloc. Si aquesta unitat de sentit no és possible en un text, molt menys ho serà en un hipertext, car no tenim un sentit últim i universal del llenguatge, sinó una multiplicitat inacabable de significats.

7. Com se sap, la lògica de la metafísica tradicional funciona a partir d'oposicions fonamentals binàries: presència/no-presència; absència/representació; cosa/imatge; dins/fora; contingut/expressió; essència/aparença; intel·ligible/sensible; abans/després; originari/derivat; naturalesa/cultura, etc., si bé Derrida nega tal joc d'oposicions. No existeix el perfecte i el modèlic, atès que —en la seva opinió— cal alliberar el significat de l'esclavitud que el lliga a un sol significat. Dit amb altres paraules: el sentit no té sentit ja que els sentits o significats són sempre canviants. El pensament de la «diferència» sorgeix per oposició al pensament de la «identitat». Genera, així, un pensament de la no/presència del ser i la veritat; i aquest plantejament convidarà Derrida a considerar la tasca filosòfica com un continu procés de desvetllament de «suplements», i utilitza de bon grat el prefix *arxi-* per designar l'estatut de les nocions desconstruïdes. Jacques DERRIDA, *De la gramatologia*, 4a edició, Mèxic, Siglo XXI, 1986.

En aquest ordre d'idees, Derrida constata que tant paraules com conceptes participen en un complex entramat històric de diferències, absències i presències diferides que, d'altra banda, mai no han arribat a donar-se en estat pur: aquest pressupost esclata en la multiplicitat hipertextual de continguts d'Internet. Enllaços que refereixen una empremta, una presència a la qual accedim fent un clic, però de la qual, alhora, difereixen, ja que és una empremta en la referència a altres múltiples textos, a altres múltiples enllaços. La conseqüència més important d'això és que la paraula plena ni ha existit ni existirà mai, ni en el text imprès, ni en l'hipertext. Per aquesta raó, Derrida assenyala la paradoxa que l'«escriptura inclou el llenguatge», paradoxa que es corporalitza en una ciència dels signes, en què només hi ha diferències i empremtes. Així doncs, el *gram* és el concepte més general en semiologia, i també ho esdevé en gramatologia. El *gram*, com a unitat bàsica, és equiparable a les *lexies* hipertextuals que trenquen la continuïtat, o la linealitat del discurs, i porten necessàriament a una doble lectura: la del fragment percebut en relació amb el seu text d'origen i la del mateix fragment incorporat a un nou conjunt, a una xarxa o a una totalitat diferent.

Doncs bé, aquest joc de referències i aquesta fragmentació impliquen per a Derrida que cap element no pot funcionar com a signe sense referir-se a altres elements que no són presents, i alhora, que tot element es constitueix sobre la base dels rastres que sobre seu han deixat els altres elements de la cadena. La total i absoluta independència semiòtica de l'escriptura (els signes escrits existeixen i actuen amb independència dels agents individuals o col·lectius —autor/lector, emissor/receptor—), però també d'una intenció significativa concreta. D'aquí, que tot signe sigui polisèmic de manera que aquesta polisèmia universal, dictada per la *différance*, és el que Derrida denomina «disseminació» i es constitueix en el teixit de traces, d'empremtes, sobre qualsevol significat, per la qual cosa mai no es pot aconseguir una simple univocitat del significat. En efecte, ja que la unitat de Derrida equival al nexa, la gramatologia és l'art i la ciència de connectar i, per tant, podem dir, que és l'art i la ciència de l'hipertext. La no-univocitat i polifonia de signes i mitjans, de lectors i escriptors, és l'escenari propi de la hipertextualitat, ara compresa sota una teoria que supera la visió de la simple acumulació i interrelació d'informació en una gran màquina electrònica, per una perspectiva que replanteja el centre mateix de com escrivim la nostra història en la cultura.

Per descomptat, una conseqüència d'aquesta «inflació del signe» i d'una gramatologia és la mort de l'autor i el naixement del lector-autor. Per a Derrida l'escriptura és llegible —reiterable— més enllà de la mort del destinatari; està constituïda, en la seva identitat de marca, per la seva iterabilitat, en l'absència d'autor o de tot subjecte empíricament determinat. Aquesta expressió d'i-

terabilitat del signe i d'absència de l'autor, veiem que representa justament el naixement d'un nou lector autor, proposat abans per Barthes i que avui adquireix un estatus més visible en la hipertextualitat. El subjecte es fragmenta, es multiplica i desapareix entre múltiples veus. Així sorgeix el (no-)subjecte d'Internet. El (no-)subjecte de la tecnologia de l'hipertext, alhora present i absent, a vegades subjecte individual, a vegades subjecte col·lectiu, i es crea una subjectivitat connectiva i de la simulació que participa o s'oculta darrere de la pantalla.

D'altra banda el concepte derridà d'intertextualitat, aquest «tot que posa el text en relació, manifesta o secreta, amb altres textos»,<sup>8</sup> fa que el discurs deixi, doncs, de considerar-se en la seva singularitat per concebre's en la seva *transcendència textual*, de manera que un llibre integra un altre llibre, i aquest, un altre, en una successió infinita. Veiem que l'aproximació entre teoria literària i desenvolupament tecnològic és en aquest punt totalment explícita: la hipertextualitat objectiva la intertextualitat, de manera que aquesta idea serà el referent obligat en la literatura electrònica.<sup>9</sup> Com ho ha plantejat Barthes, el text està «descentralitzat i sense tancament», és a dir, la metàfora del text és també la de la xarxa: si el text (o hipertext) s'expandeix, és sota l'efecte d'una combinatòria, una sistemàtica. Per tant, un text, gràcies a la seva capacitat d'expansió en una pluralitat de significats que sobrepassa les coordenades espaciotemporals, pot estar present no en una, sinó en diverses obres. Per això el text és capaç de posar en connexió obres diferents, separades per l'espai i pel temps, i superar els límits de la pròpia història.

8. Gérard GENETTE, *Palimpsestos: La literatura en segundo grado*, Madrid, Taurus. Citat per: Nuria VOULLAMOZ, *Literatura e hipermedia: La irrupción de la literatura interactiva: precedentes y crítica*, Barcelona, Paidós, 2000, p. 84 i següents.

9. Nuria Vouillamoz, en el llibre referit a la nota anterior, porta justament a aquest tema l'al·lusió que moltes vegades es fa des del món de les comunicacions al conte de Borges «La Biblioteca de Babel» (1942), on Borges recrea la metàfora de l'univers com una gran biblioteca: una biblioteca de disseny arquitectònic uniforme, sostinguda sobre un nombre indefinit de galeries hexagonals invariables; una biblioteca eterna i infinita, capaç d'albergar tots els llibres, totes les possibles combinacions dels vint-i-cinc símbols ortogràfics. Viure no és res més que peregrinar: l'home passa la seva vida recorrent la perfecta estructura de la biblioteca a la recerca d'un llibre, potser el «catàleg dels catàlegs», que doni sentit a tan faraònica construcció. Inicia el seu pelegrinatge canviant d'un hexàgon a un altre, d'un llibre a un altre, perquè un llibre porta a un altre llibre, un llibre enllaça amb un altre llibre..., i així fins a l'infinit. Diríem que és un procés il·limitat en què la intertextualitat queda transcendida per anticipar la hipertextualitat. Sobre això, Eco diu que Borges havia superat la intertextualitat i havia anticipat l'era de la hipertextualitat, on no només un llibre parla sobre un altre, sinó on a més és possible accedir a un llibre des de l'interior d'un altre. Borges havia perfilat amb antelació el *word wide web*, no tant dibuixant la forma de la seva biblioteca sinó prescrivint en cada pàgina la manera de navegar-hi.

Però com es tradueix aquesta intertextualitat en l'hipertext? Nuria Vouillamoz (2000, p. 134), recuperant a Landow, ens ho descriu audaçment: «a més de la irrupció d'elements extratextuals, l'hipertext ofereix una renovació de les vies d'accés a l'obra literària en facilitar la plataforma tècnica capaç de posar en pràctica la vella idea d'intertextualitat: la lectura lineal queda substituïda per una navegació que permet establir enllaços entre diferents nuclis significatius —que poden ser elements textuals o elements multimèdia—». Això també té una retraducció en les tècniques de lectura i escriptura; és a dir, tal intertextualitat implica la generació d'estructures discursives de caràcter multilineal en què desapareixen les jerarquies, i dóna peu a un text descentralitzat. En aquest sentit, la possibilitat d'accedir i navegar fàcilment d'un node d'informació a un altre supera les limitacions de les publicacions impreses i, a diferència d'un model seqüencial de lectura, es proposa un esquema modular que interrelaciona diferents *lexies*. Aquesta ha estat una qualitat especialment ressaltada per Landow, ja que per a ell, la diferència entre un text imprès i un hipertext és que, mentre que el primer produeix un esquema de lectura jeràrquic i lineal i, en certa manera, privilegia una única veu tirànica, l'hipertext trenca tal esquema indiferenciant nivells i l'estatus entre els textos principals i secundaris, cosa que produeix una desmitificació del text i proporciona a l'usuari un àmbit d'exploració dels seus estils cognitius de lectura i escriptura. En efecte, un hipertext no pot ser un «llibre electrònic», o una còpia inalterada —a manera d'índexs electrònics— de llibres impresos a l'ordinador; aquesta és justament una de les seves majors tergiversacions. A l'hipertext li cal la participació col·lectiva dels lectors, de la polifonia de punts de vista i d'una estructura no lineal, oberta i en xarxa de lectura.

Ara bé, Derrida proposa un estil escriptural *pictoideofonogràfic* (o *fonogramàtic*, com ho ha denominat algunes vegades), en què integra tres nivells de comunicació: imatges, jocs de llenguatge i discursos. Per als seus detractors és una subversió del llenguatge no funcional per a les convencions acadèmiques; no obstant això, nosaltres trobem que allà hi ha un fonament molt interessant en termes de coneixement productiu que ha de ser explotat. És a dir, no estem parlant d'un mètode d'anàlisi o d'un criticisme —camí que han pres molts seguidors de Derrida—, sinó més aviat d'una escriptura per a la invenció, d'una nova retòrica —i fins i tot de creativitat— que seria la base per a una nova pedagogia associada amb una nova escriptura. La gramatologia és un marc teòric dinàmic, car, com Gregory Ulmer (1985) també ha indicat, inclou desconstrucció i escriptura (entesa no només com una textualitat, sinó com una pràctica composicional/descomposicional). Tant l'una com l'altra són operacions complementàries: la gramatologia, com a extensió pràctica de la desconstrucció, i la desconstrucció com a teoria.

En conseqüència, aquesta gramatologia aplicada permet donar a la hipertextualitat un fonament teòric que no només confia de nou en les imatges (recordem que el logos en desconfia), sinó que en integrar diferents sistemes de signes, veu, imatge, text, so, vídeo, animacions, etc., estableix una nova condició de tota forma de llenguatge, alliberada de qualsevol privilegi del sentit i articulada en diferents experiències comunicatives. La hipertextualitat, des d'una perspectiva gramatològica, es converteix llavors en un producte, (en procés permanent), obert i intertextual, dotat d'un fort caràcter suplemental de llenguatge. Els fragments o *lexies*, els enllaços o nexes, les trames o trajectes de navegació i les xarxes es converteixen en una forma de textualitat en què la multiplicitat i l'ambigüïtat dels significats es conserven desperts com a expressió de la inabastable perplexitat, confusió i complexitat de la cultura contemporània. Aquesta gramatologia anuncia, doncs, el naixement d'una nova escriptura, d'una escriptura hipertextual que hauria de brindar no només al llenguatge i a les seves àrees correlacionades, sinó en general a les ciències humanes, una resposta interdisciplinària o transdisciplinària en relació amb l'era de les tecnologies de la informació que estem vivint.

En la hipertextualitat, allò marginal es converteix en central, el centre en marge, tots els signes comparteixen un únic territori electrònic i virtual. No és estrany que per a moltes persones la navegació per Internet generi certa sensació de desorientació, d'ambigüïtat o de caos, ja que sempre és possible un camí altern o paral·lel. Fa molt temps que ens trobem sota la lògica del llibre, de les seves jerarquies, de la seva linealitat; trencar amb tal estructura ens obliga a descentrar-nos i a transitar per territoris on la imatge, els sons, els textos competeixen, es complementen, i es contraposen. En qualsevol cas, aquest nou tipus de lectura i escriptura resulta propici per a l'exercici o pràctica deconstruïtiva de la «doble sessió», o de la «inversió i neutralització», car en la hipertextualitat plena, aquella que flueix a Internet, no només comptem amb l'accés a bases de dades especialitzades i relacionades, sinó que podem, en qualsevol moment, confrontar significats (origen, història, context de significació, idioma, etc.) a través de les opcions d'hipervincles, que fan possible exercir una doble sessió sobre qualsevol significat. És més, es poden establir contactes amb altres veus provinents d'altres contextos que ens permetin confrontar les nostres idees, els nostres conceptes, les nostres teories sobre fenòmens d'estudi (a través de *xats* o fòrums de discussió), i fer emergir nous sentits ocults, silenciats o desconeguts. Ara bé, aquesta acció/inversió no es realitza per si sola; tal com s'usen actualment els hipertextos, aquests són més o menys una imitació, tot i que més eficient, de la màquina d'escriure. Per tant, veiem que l'exercici d'una estratègia deconstruïtiva (una doble sessió), requereix ser part d'una estratègia didàctica i, anant més lluny, diríem que d'una pràctica educativa crítica.

En síntesi, direm que aquesta gramatologia aplicada, o hipertextualitat, se sustentaria en una teoria la unitat de la qual és el *gram* (equiparable a la *lexia* de Barthes), i en què cada element de llenguatge (text, imatge, so, animació, etc.) funcionaria com a suplement. No hi ha centre ni privilegi d'una única veu. L'arxiuscriptura es tradueix, llavors, en una potència de textualitat, sempre escindida, la pràctica gramatològica, hipertextual de la qual serà la descomposició de *lexies* o unitats de sentit, i la seva (re)composició i multiplicació en axials o branques de xarxes de significats. Així mateix, aquesta gramatologia transita cap a una modalitat de pensament narratiu, fins i tot de ficció, que trastoca les fronteres no només d'espai i temps, sinó de camps de saber, discursos i públics.

### 3. UNA POSTILLA PEDAGÒGICA

A l'apartat anterior indiquem algunes aplicacions de la teoria de Derrida al camp de la hipertextualitat, transferència que té un doble caràcter teòric i pràctic en el disseny tecnològic i pedagògic d'hipertextos, per la qual cosa aquí no volem insistir en això i més aviat ens interessa ressaltar un nou punt de l'aportació derridiana al camp educatiu, el qual té a veure amb la posada en evidència de tot allò que la cultura ha satanitzat, oblidat, exclòs, marginat i, fins i tot, eliminat; és a dir, «allò altre» de la raó.

Doncs bé, les tecnologies de la hipertextualitat, en no operar centres ni jerarquies, en no tenir un discurs hegemònic —almenys fàcilment identificable— i restriccions d'accés i navegació (encara que ja s'han iniciat accions de restricció per edats, temàtiques, prepagaments, etc.), són un entorn no només d'exploració identitària perquè els qui hi accedeixin puguin «jugar» a «ser altres» —o a provar el seu ser «un altre»—, sinó que tant si ens agrada com si no, ho aprovem o no, són un àmbit en el qual és possible que les minories s'expressin, encara que aquestes minories comprenguin des de *skinheads* fins a grups indígenes llatinoamericans advocant per la seva supervivència. És a dir, la hipertextualitat disposa que l'individu es faci visible, i s'expressi aquest «un altre» que el projecte modern va excloure per diferent (rar, estrany o inferior). No hi ha una identitat última a la qual aspirar, o un model al qual imitar, puix que aquesta es dispersa en identitats minoritàries que ara s'escriuen i (re)inscriuen en l'hipertext.

En conseqüència, la qualitat heterofònica o de multiplicitat de veus i textos de la hipertextualitat requereix justament la diferència; és a dir, no hi ha una reducció a una sola identitat, sinó que ens trobem davant el desplegament de subjectivitats, de diferències, de minories. Ara bé, l'obertura a aquests «altres»

de la raó, a aquestes múltiples identitats, és la condició pròpia de la subjectivitat virtual, de la subjectivitat que es desplega en el territori hipertextual. Hi ha sobretot simulacions, exploracions del jo, que busquen un reconeixement individual o col·lectiu, en minoria o en els marges. Tant és així que per a Landow, per exemple, la hipertextualitat és un entorn comunicatiu en què es pot exercir una nova *politeia*, on es pot aspirar a una cultura molt més democràtica i democratitzant. Derrida considera que és urgent una perspectiva politicoeconomicocientíficotecnològica sobre les tecnologies de la informació. Per nosaltres, sens dubte, l'hipertext no pot ser considerat només com un dispositiu tecnològic; és també un dispositiu polític, social, cultural, econòmic i educatiu que ens obliga a tenir una visió complexa de la seva inserció en la cultura.

En aquest sentit veiem que lligada a la hipertextualitat hi ha la necessitat de formació de pensament crític, car la diferència, el reconeixement de l'«altre», afavoreix la construcció de criteris per actuar amb l'entorn. De què val una educació on tots som iguals sota el supòsit de la negació dels «altres diferents»? L'altre, l'exclòs, l'eliminat perquè no s'adapta als motllos de la raó, de la llei, aquell davant el qual l'educació s'ha tapat els ulls per la seva «anormalitat», avui adquireix una presència virtual, «diferida», l'«empremta» o «fantasma» de la qual, en paraules de Derrida, és susceptible de ser escrita, de ser (des)construïda i reescrita, i reinscrita en la cultura. La recerca d'identitat i d'homogeneïtat no té cabuda en els ambients hipertextuals, no és possible trobar una presència última a la qual orientar l'esmentada acció; al contrari, una acció educativa hipertextual actua assenyalant la diferència, les oposicions de conceptes, la seva inversió i el seu possible desplaçament. Així, per exemple, la lògica que relaciona allò humà amb allò tècnic, o la ciència amb la tecnologia, o la naturalesa amb la tecnologia, o la tecnologia amb la cultura, és més aviat un eixam de paradoxes que requereixen ser desconstruïdes des de l'escola (desmuntades, desnaturalitzades, analitzades, invertides, neutralitzades), de manera que puguem assumir una actitud crítica i inventiva davant seu.

Velles i noves inquietuds sobre qui som i sobre la nostra relació amb els altres, amb «allò altre», són qüestions vitals en el quefer dels educadors. En conseqüència, assumir els reptes que les noves tecnologies ens plantegen avui representa un terreny de discussió polític i cultural molt important per deixar-lo en mans dels seus enemics o de pessimistes que més aviat invoquen una actitud passiva a l'espera de la catàstrofe, o d'aquelles visions objecte de les seves lloances, però cegues davant les desigualtats i iniquitats en què les tecnologies apareixen en diferents contextos i societats. En totes dues postures hi ha una concepció de la tècnica com un fenomen estrany al funcionament social de la vida col·lectiva. En aquest sentit veiem necessari fer dos passos simultàniament. Pot-

ser és hora de fer un pas enrere i de preguntar-nos per l'essència de les noves tecnologies; però davant la resposta estètica heideggeriana, creiem que aquesta no és suficient davant la provocació de la història, davant les desigualtats cada cop més grans entre rics i pobres, de manera que també caldrà fer un pas endavant en la generació d'una tecnodemocràcia.

Per acabar, tornem a l'inici, al nostre punt de partida. Reconèixer que la tecnologia és un motor que penetra tots els àmbits de l'activitat humana, que és present en els canvis culturals i socioeconòmics, és tan necessari com reconèixer la importància de la recerca d'identitat en el curs d'aquesta nova història. Cap a on anem, com estem «navegant» per aquest vell-nou territori, quins són els nostres instruments, quins són els mapes, com participem en la seva construcció, com ens estem transformant i reapropiant de les tecnologies són preguntes que els educadors i, en general, els treballadors de la cultura hem de fer-nos. Cal ser optimistes en aquesta època de crisi, de trànsit, però per això mateix, d'oportunitat on nous símbols culturals i significats poden emergir. El debat de la tecnodemocràcia hauria d'abordar-se avui des de la desconstrucció de la tecnociència, del que aquesta significa i dels «seus altres», les seves alteritats com l'ecologia, la defensa del medi ambient, l'ètica, per exemple. Qualsevol decisió tècnica redunda en una organització social. Els poders construeixen noves xarxes socio-tècniques amb la finalitat de construir els punts de pas obligats en el si d'aquestes xarxes. Els nostres ciutadans haurien d'estar formats amb les habilitats i competències que aquest nou entorn tecnològic exigeix i tenir vot en aquestes transformacions. Més encara, aquesta relativa obertura ha d'oferir l'ocasió per interrogar-nos sobre la cultura que volem construir. Com es veu, es tracta d'una pedagogia que actua als marges, en la desconstrucció i la (re)construcció de subjectes i sabers.

## BIBLIOGRAFIA

- BARTHES, Roland. *Elementos de semiología*. Madrid: Alberto Corazón, 1971.
- DERRIDA, Jacques. *De la gramatología*. 4a. ed. Mèxic: Siglo XXI, 1986.
- *Cómo no hablar y otros textos*. Barcelona: Proyecto A, 1997.
- *Mal de archivo: Una impresión freudiana*. Madrid: Trotta, 1997.
- *Espectros de Marx: El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*. Madrid: Trotta, 1998.
- LANDOW, George P. *Hipertexto: La convergencia entre la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós, 1995.
- *Teoría del hipertexto*. Barcelona: Paidós, 1997.



- LÉVY, Pierre. «Sobre la cibercultura». *Revista de Occidente*, núm. 206 (1998), p. 13 i següents.
- *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós, 1999.
- RODRÍGUEZ NEIRA, T. «Textos e hipertextos». *Aula Abierta*, núm. 75 (juny 2000), p. 3-26.
- ULMER, Gregory L. *Applied grammatology: Post(e)-pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1985.
- VOUILLAMOZ, Nuria. *Literatura e hipermedia: La irrupción de la literatura interactiva: precedentes y crítica*. Barcelona: Paidós, 2000.



ESTUDIS, RECERQUES  
I EXPERIÈNCIES



# L'EDUCACIÓ ÉS ANTROPOGÈNESI

Octavi Fullat i Genís

## 1. AQUÍ I ARA

Els processos educatius reposen sobre la passió antropològica d'abraçar la perfecció i allò consumat.

Si el món no se'm fa present, d'alguna forma, no hi ha manera de conèixer la realitat. De primer, com em faig present a mi mateix?, doncs instantàniament. M'interesso, ara, per l'instant concebut en la seva relació amb el temps, amb la immanència, en contra de l'enfocament de Kierkegaard, que es refereix a l'instant en la seva relació amb l'eternitat. L'instant temporal és inexorablement passatger; tan punt arriba, ja se n'ha anat. L'instant es confon amb el que és sobtat —*to exaiphnes* a Plató, *det Pludselige* a Kierkegaard—, l'instant indica l'àtom de temps. El no-res es deixa, així, veure; el temps —addició d'instant— no pot coincidir amb l'ésser. La millor imatge teatral dels instants temporals la descobreixo a *En attendant Godot*, de Beckett. Aquesta peça representa a l'ésser humà en la seva condició elemental: respirar, envellir, dormir, menjar, orinar... Estragó i Vladimir encarnen dos models simples; cap assumpte transcendental: «qu'est-ce que tu fais? Je me déchausse». Però parlen de Déu. Sí; Déu?: «Au fond du couloir à gauche». El medi ambient està configurat per un desert nu o gairebé nu. Un arbre. Només faltaria. On penjar-se, d'altra manera? Godot objectiva la idea de temps; Estragó i Vladimir són la idea rasa d'ésser humà. Parlen, no perquè hagin de comunicar-se alguna cosa, sinó només per continuar essent dos. Potser, em dic, l'angoixa d'haver d'abandonar un dia l'existència constitueixi l'essència humana. Els molt imbècils ni tan sols s'angoixen.

Existim en situació, existim finits. No hi ha manera d'esquivar-ho. El terme llatí *situs* ens obre semànticament a la complexitat de la categoria antropo-

lògica *situació*. *Situs*: ‘lloc’, ‘situació’, ‘seient’, ‘postura’, ‘lloc’ i també ‘país’ i ‘regió’. És l’*hic*, l’‘aquí’. Però no ens trobem amb un *hic* com no sigui incrustat en un *nunc*, en un ‘ara’. Espai i temps ens deixen situats, encara que el temps més que l’espai. El meu cos ocupa inapel·lablement tres dimensions, més la temporal; ara bé, el meu record de les últimes vacances, o bé la meua idea de *paral·lelogram*, o potser el meu enamorament de l’Eulàlia, fins i tot reposat en la densitat de la carn, viuen tan sols en el decurs temporal. No pel fet de tenir més corpulència es poden patir enamoraments de més envergadura. Estar en situació ens força a existir encotillats, limitats, disposant d’un cenyit marge d’acció. Geografia i Història constitueixen les coordenades àmplies que permeten situacions empíriques singulars. L’*hic* i el *nunc* formen dades en l’àmbit dels quals es concreta l’existència d’un. Karl Jaspers escriu en el segon volum de la seva *Filosofia* —Madrid, *Revista de Occidente*, 1958, p. 66; a Alemanya, *Philosophie* es va publicar en 1932— que:

[...] [p]el fet que l’existència empírica és un ésser en situació, jo no puc mai sortir d’una situació sense entrar immediatament en una altra [...].

La situació és una cosa que es constata amb la pell del fet de viure. La situació no coincideix amb el succés; a la primera preval l’estabilitat, mentre en la segona se subratlla la discontinuïtat. Però n’hi ha més: tota situació configura una interpretació, la del subjecte que se n’adona, la interpretació del subjecte que queda així situat. En quedar situats, no fem més que posar ordre entre les múltiples facticitats espacials i temporals, que *per se* són mudes i neutres. No es dona cap situació sense la perspectiva del subjecte que pateix la situació. Els fets es converteixen en situacions perquè un parlant els confereix sentit. El desordre originari es recompon mercès a la perspectiva des de la qual aquell és dit. A més, una situació dibuixa l’esbós d’una activitat; aquesta adquireix significació a partir de l’hermenèutica amb què es llegeix la situació esmentada. El segon apartat aprofundirà en aquest assumpte i analitzarà l’acte de consciència.

Inexorablement situats des del temps i des de l’espai. El grec arcaic va entendre *khronos* no com una successió uniforme i inacabable, sinó a manera d’espai de temps. *Aión* va ser el temps de la vida, sense excepció limitat per la mort. La crònica relata el *khrono* d’algú. Sempre situats aquí i ara amb la nostra càrrega de records —l’inconscient inclòs—, d’aspiracions i d’actualitats. En la inextingible situació el temps s’assegura com a primordial. Clavats en la successió, però clavats només en un punt d’aquesta, mai el mateix. Des d’aquest i gràcies al record i a la imaginació es planteja la pregunta sobre la direcció del temps. Es tracta d’una recta, d’un cercle o simplement de línies divergents? No sembla que

el temps en el qual som el que som pugui reduir-se a un concepte anterior i més primordial. Es pot potser pensar l'ens i fins i tot l'ésser fora del temps? Potser l'ésser sí, però l'ens no? Com s'ho farà un pensament per pensar més enllà del temps? No sembla, per la resta, que modificar l'ordre del temps sigui fàcil. *Khronos* devora els seus propis fills.

Husserl, a *Vorlesungen zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins*, redactada en 1905, ret homenatge al Llibre IX de les *Confessions* de Sant Agustí, que data de l'any 400, perquè es desposseeix de la concepció objectiva i cosmològica de *temps* i obre pas al concepte subjectiu d'aquest en definir-lo com una «distentio animi», com una mena de diàstole de l'ànima. Kant, a *Kritik der reinen Vernunft*, entén el temps com quelcom constituït per i en la subjectivitat. Però el temps és una realitat constituïda o potser constituent? La intencionalitat husserliana es refereix a les maneres de constitució dels objectes temporals amb la qual cosa la consciència intencionant queda intel·ligida com a realitat temporal. Heidegger en 1927 va donar a conèixer *Sein und Zeit*; en aquesta obra radicalitza aquesta actitud fent veure que les maneres d'ésser del *Dasein* no fan més que apofantitzar la *Temporalität* de l'ésser. La temporalitat constitutiva de l'ésser del *Dasein* obre la mateixa temporalitat de l'ésser. L'ésser és temporalització segons es desprèn de l'ens que el revela, el qual és temporal. L'ésser deixa d'estar en el temps per esdevenir temps.

Existim situats en el temps, però també l'espai ens col·loca en situació. Som inflexiblement en un ara i, així mateix, en un aquí. *Ge*, 'terra' en grec; l'home és *geodes*, 'terrenc', 'terrestre', i també *geographos*, 'descriptor de la terra', i *geometres*, 'agrimensor'. El temps s'historitza i l'espai es geografitza. La geografia es concreta a l'espai en forma de terra, un dels quatre elements amb què el sicilià Empèdocles va aconseguir intel·ligir tot el que hi ha.

El llatí medieval aborda l'extensió des de tres punts de vista: *locus*, *situs* i *spatium*. El significat d'aquesta tercera perspectiva ha donat en les llengües romàniques els significants *espacio*, *espai*, *espace*, *space*, *spazio*, *espaço*..., que combreguen en el significat de l'*spatium* llatí. Les llengües germàniques van seguir altres camins a partir de *rûm*, que ha donat *Raum*. El grec havia enriquit el concepte amb significants-significats diferents: *khora*, 'espai'; *topos*, 'lloc'; *kosmos*, 'ordre'; *khaos*, 'el descompost'; *to apeiron*, 'el que no té límits'; *kenón*, 'buit'; *to pan*, 'el tot'. *Khora* va ser l'*spatium* llatí, concepte cosmològic i físic, que no coincidia amb la noció d'espai de les figures geomètriques amb què van treballar Euclides, Arquimedes i Ptolemeu. En el Gènesi —I, 9— de la *Torah* jueva s'usa el terme *makom*:

Que s'ajuntin les aigües de sota del cel en un sol lloc —*makom*— i que apareguin els continents.

*Makom* té un significat cosmològic.

L'extensió situa, a l'igual que la successió, l'home. Aquest ho és tot crucificat en les coordenades espaciotemporals. Discorre, rememora, aquí i ara. Fantasieja, veu, sent, estima i pateix el càncer en un *hic et nunc*. L'*ahir* existeix des de l'instant de l'*ara*, com l'*allà* adquireix entitat a partir de l'*aquí*. La cultura occidental anirà analitzant els significats de *espai*, però aquest mai desapareix. Amb Kant, l'*espai* deixa fins i tot de ser objecte empíric i es converteix en una representació que acompanya sempre totes les percepcions externes, de la mateixa manera que el temps és aquella representació que acompanya tots els fenòmens tant exteriors com interiors. Però vivim, sens falta, en el temps i en l'espai com a premisses de tot el que som.

Som en el present, i només en present. El que hem estat ho som en present i allò que fabulem o decidim que anem a ésser, ho imaginem i ho decretem aquí i ara. El nostre avenir existeix únicament en present. Només allò viscut *hic et nunc* té sentit; la resta és tenebra. Perquè tenim *aquí i ara*, se'ns permet actuar. Únicament el present constitueix el moment de l'acció i quan es deixa d'actuar, en alguna de les seves modalitats, s'abandona el present ingressant llavors en la mort.

Allò que es lliura de manera immediata a l'ésser humà són els ens; és a dir, allò que existeix a cor què vols. Però, per què hi són?, d'on provenen?, potser de l'ésser? Heidegger ha acusat l'Occident d'haver-se oblidat de l'ésser vivint obcecant per la multiplicitat dels ens. Però, en què consisteix l'ésser?, potser l'ésser de tot ens no sigui una altra cosa que la capacitat de l'ens a ésser pensat per l'home mitjançant representacions. El present és intel·ligible sense referència a l'*abans* i al *després*? La voluntat de saber se satisfà amb el coneixement; però no la voluntat de viure. En aquest no li són suficients els fets; necessita, a més, irrealitats, valors, i valors que no siguin vulgars dades del present o del pretèrit. La Història avança despullada d'obligacions morals; és pastós *opus operatum* o feix d'*opera operata*. La biografia d'algú, de cada qui, per contra, és una obertura al deure, al deure moral, és *opus operans*. Cal tenir present, malgrat tot, que l'*eskhaton* de Déu pot esperar-se, però mai no vindrà preparat per les contingències de l'espai i del temps.

## 2. CONSCIÈNCIA I INSATISFACCIÓ

En l'apartat anterior hem intel·ligit l'*anthropos* com a entitat de presència en un *hic et nunc* de la geografia i de la història. Aquí està i en aquest moment amb la seva carn, esplendorosa o pansida; amb els seus sabers, segurs o incerts;



amb les seves actituds, pessimistes o optimistes, i finalment amb les seves aptituds, de rica o pobra psicomotricitat. I tot això ho és aquí i ara, naturalment, i en figura de *Mit-sein*, amb els seus coetanis. La implantació gratuïta a l'espai —aquí i no allà, precisament— i la incrustació contingent en el temps —ni abans ni després— deixen al descobert una diatopia i una diacronia que denuncien la deficiència de la bèstia humana com a ens que sospita el seu propi descrèdit, cosa que no els succeeix a la resta d'animals, els quals viuen tan satisfets amb les seves limitacions estructurals. A ells l'aquí i l'ara els basta. Ni més ni tampoc menys. Amb la realitat els animals passen.

Però l'assumpte s'enreda i es capgira en el cas humà. Ja ho havíem sospitat. L'home s'ha autopercebut com a entitat precària, efímera, deleble, escassa. Qual-sevol situació en la qual aquell s'objectivi no esgota mai la representació d'excel·lència i sùmmum. La consciència de finitud sembla inseparable de la idea de perfecció —*telos*, la va denominar Aristòtil. Descartes a *Meditationes de prima philosophia* —obra de 1641— sosté, en la III de les meditacions, que no podem tenir consciència de les nostres deficiències llevat que amb anterioritat no disposem de la idea de realitat plena i perfecta. Però, el cas és que ens percebem instal·lats en el descrèdit.

Vegem en què consisteix l'apercepció. Succeeix a vegades, encara que no molt sovint, que el *zoon politikon*, de sobte, en un *hic* precís i en un *nunc* instantani s'adona de la seva biografia com a presència. Se n'ha adonat, té consciència de les seves vides biològica i biogràfica. La positivitat originària es muda d'improvís en espectacle per a la seva pròpia consciència; l'humà es fractura en espectacle i espectador. Aquest acte —és preferible referir-se a *acte* que a *fenomen*—, aquest acte, escrivia, té conseqüències antropològiques notables. Aquí es troba, precisament, la font històrica de tots els valors psicosocials. L'animal humà pot realitzar actes de consciència, pot adonar-se de les seves vivències, llançant-les, totes, al final de la mirada. Són allà, quietes, dissecades, com allò altre i diferent. El goig personal d'aquesta tarda en el pic d'Aneto i l'intransferible fet d'entendre *hic et nunc* el principi d'Arquimedes, l'un i l'altre queden estacats en el mur col·locat davant l'acte de consciència, o acte d'adonar-se de..., que és una *Erlebnis* molt *sui generis*.

Freud ens ha advertit de la dificultat d'explicar i fins de simplement descriure la consciència. Si hem optat pel mètode fenomenològic l'interès ha estat en part a causa de l'avis de Freud. A més, aquí no ens referim a la consciència a manera d'*hypokeimenon* o substrat, sinó a l'acte de consciència com a llamp d'actualitat. Descartes amb l'*ego cogito* exposa d'una manera clara el fet d'aparèixer quant a aparèixer i no com la cosa apareguda. Es pot dubtar d'allò aparegut, però de cap manera de l'acte d'aparèixer, i així la consciència

conciencitzant es transforma en l'origen de no importa quina objectivitat. Brentano reprèn la *intentio* de la filosofia medieval —la qual amb aquest concepte mostrava aquell acte pel qual l'esperit tendeix a un objecte— i descobreix que totes les nostres vivències psíquiques contenen intencionalment algun objecte o altre. *Estimo*; a qui? *Entenc*; què? En canvi, *plou*; i aquí acaba tot. Husserl ja afirma que l'essència de la consciència és precisament la intencionalitat. Tot apareix a manera d'objecte des d'aquí, des de la consciència estructurant, des del no-res de l'objecte en qüestió. Nietzsche, particularment a *Die fröhliche Wissenschaft*, menysprea la consciència revalorant els instints, l'únic, assegura, que pot salvar l'espècie humana, però de cap manera nega l'existència de l'acte conscient, de tan palmari que aquest és. Podrà agradar, o no, la consciència, per bé que és a la vista. L'anàlisi de l'acte conscient desemboca en la necessitat de valors.

Dilthey va introduir la distinció entre la *Naturwissenschaft* i la *Geisteswissenschaft* —a aquesta segona modalitat de saber Rickert la va denominar *Kulturwissenschaft*—; les Ciències de l'Esperit o de la Cultura són ciències del sentit, i no de la facticitat palmària. Aquestes ciències, o sabers, aborden les maneres en les quals l'ésser humà s'ha objectivat històricament. Les *Naturwissenschaften*, amb tot, són les premisses de les segones ja que allò real en estat ostensible, fenomènic, antecedeix la qüestió sobre el sentit d'allò real. Ara bé, el tema del sentit, o significació, es planteja a partir de l'home i no des de l'ameba o des de l'orangutan o des del dofí, per moltes monades que aquests realitzin. L'home consisteix en el fet d'haver de proporcionar sentit en comptes de, simplement, enretirar el dit quan es crema. Per què passa això?, perquè l'ésser humà té consciència del món en comptes de viure'l únicament. I tot acte conscient, abans de ser consciència de si mateix, és consciència de quelcom que li és estrany, exterior. En conseqüència, tot acte de consciència és consciència d'alguna cosa. Aquest quelcom penja de la consciència. Quan em «des-enganyo» d'una cosa no faig més que afirmar l'aparició, en un altre temps, fal·laç, d'allò de què em desenganyo. Allò que és «en-si» és una variable dependent de la consciència. Només en aquesta «allò-en-si» es fa conscient. La consciència és acte d'alguna cosa; la consciència és relació, és *leгеin*. Ara bé, en què consisteix aquesta relació tan peculiar?, què és adonar-se d'una vivència?; no preguntem per l'etiologia de l'acte de consciència perquè aquest és un assumpte de neurofisiòlegs o de bioquímics. Ens plantegem la descripció fenomenològica de qualsevol acte conscient. Sartre en *L'Être et le Néant* —París, Gallimard, 1957, p. 28— envesteix el tema amb radical seny, segons estimo, i escriu:

La conscience naît porté sur un être qui n'est pas elle.

*Adonar-me* que veig la meva mà no és més que *no ésser* aquest «veure la meva mà». L'acte de consciència, ell i no jo que l'aguanto, no és res d'allò de què m'adono. I insisteix Sartre —1957, p. 83—:

C'est dans l'immanence absolue, dans la subjectivité pure du cogito instantanée que nous devons découvrir l'acte originel par quoi l'homme est à lui-même son propre néant.

La consciència quant a acte no té res de l'objecte del qual prenem consciència. En el fet d'adonar-me que estimo la Teresa, en aquest acte d'adonar-me'n, no hi ha gens d'amor. La consciència és *res de*, res d'allò de què tingui consciència. Encara que infidel en part a Sartre, sostinc que l'estructura antropològica passa a ser la següent: «jo; res de; quelcom». El *res de* fractura i esquinça el que hi ha, experiència que desconeixen la puça amb el seu sistema ganglionar senzill i també l'elefant, malgrat el seu considerable cap. I allà la bioquímica del cervell amb les seves positivitats. El *décalage* constatat entre el jo que suporta el *res de* i el mateix jo que viu lliurat al seu *Lebenswelt* no tolera la identificació del *jo conscient* amb el *jo vivent*; aquesta insolidaritat radical fa de tota consciència una consciència desgraciada. El no-res, *res de*, implicat en l'acte d'adonar-me de la meva personal vida ha inaugurat la tragèdia de no poder coincidir mai del tot amb les meves vivències. La consciència ha introduït una distància insalvable transformant el jo viu en espectacle per al jo conscient o inspeccionador. Mai no coincideixen l'acte conscient —*noesi*— amb allò del que aquest té consciència —*noema*. La insatisfacció categorial es pot desbordar en qualsevol moment i no importa en quin emplaçament. Consistim en fam i ambició.

L'acte de consciència és relació originària a una altra cosa, cosa que *no és* la consciència. La intencionalitat d'aquesta al mateix temps és poder i voler; un *auf etwas hinauswollen*. La consciència, en si mateixa, corre darrere d'un terme, una meta, un món, sense quedar-hi mai confosa. Podem ja presumir que la consciència, necessàriament insatisfeta, estarà sense remei en recerca perenne de la satisfacció. Els valors són irrealitats amb les quals la consciència suposa poder, un dia, omplir el seu *res de*. El valor és un *cogitatum* que la inquietud de la *cogitatio* conscient postula de manera esquinçada. Heidegger, així, en *Sein und Zeit*, entén la intencionalitat com l'*ec-stasis* del *Dasein*. Deixo Heidegger per prosseguir la meva reflexió. El transreal axiològic sol·licitat per la consciència mendicant, sempre inescotada, no assenyala la possibilitat d'un Transcendent al món que satisfaci les desgràcies ontològiques de la consciència desgraciada, suprimint la discordança de l'ésser entre el que s'ha sol·licitat i el que se n'obté?; però això inicia un altre tractament de l'assumpte que implica un

canvi metodològic que fa anar cap a l'hermenèutica. Queda per als dos últims apartats d'aquest treball.

La intencionalitat de la consciència lacerant sol·licita un món, entès com a àmbit de tot el que és donable, un *universum* en què els ens puguin ser-nos donats, inclosos els valors i les nostres pròpies accions. La ciència és tan ingènua que imagina un món independent al qual s'arriba amb els aparells científics; i així tracten no pocs sociòlegs i psicòlegs i pedagogs els valors humans. Però el món només existeix per a la consciència, cosa que no és sinònim d'idealisme, sinó d'impossibilitat de fer-nos ingènuament amb el que hi ha.

Únicament l'ésser humà pregunta i pregunta, per cert, sobre tot. Per què interroga? Perquè s'ha adonat —consciència— del fet que no en sap. Sé que no en sé; Sòcrates. *Docta ignorantia*; sant Agustí i Nikolaus Krebs-Cusanus. Allò que és sabut sempre és poc. Un estat de coses conegut, donat, mai no resulta exhaustiu i urgeix que se superi —en els límits cap a horitzons sense falta ulteriors. Quan es pregunta es confessa al mateix temps que no s'està lligat de mans a l'entorn, sinó obert a allò que supera la immediatesa. Cada pregunta concreta —per què les imprecises meduses irriuen la pell?— pressuposa un saber empíric previ i un context en el qual l'interrogant adquireix significació. El sentit de cada pregunta particular s'obre a una totalitat de sentit ja que el fet d'anar de pregunta en pregunta —quefer, sense dubte, científic— és una tasca que es porta a terme des de la condició de possibilitat d'una fonamental expectativa de sentit, que només la *perfectio*, 'consumació' o 'compliment', pot omplir, si és que existeix.

### 3. DESESPERACIÓ I PRESUMPCIÓ: RUMBS SENSE RUMB

Com he indicat, la consciència és inevitablement consciència de quelcom present —d'una percepció, d'un record, d'una il·lusió... No disposem d'un altre horitzó de l'experiència que el present. No obstant això, cal confessar que el present conclou el pretèrit i inaugura l'avenir, com si allò que hi ha desbordés el present. Des de l'ara i l'aquí recordem i també anticipem. Ens experimentem a l'interior del temps; la temporalització és una condició de possibilitat de qual-sevol experiència. Hi hauria temps sense cos i sense món?, carn, mundanitat i temps abraçats.

La consciència, ocupada en l'aquí i en l'ara, s'amoïna tant per allò que ja no és com per allò que encara no és. Passat i futur mesuren la nostra entitat. El present no és prou. La consciència no és la propietària del temps. Indefectiblement insatisfets. La categoria antropològica *insatisfacció* que hem descobert en l'apartat anterior, gràcies a l'anàlisi fenomenològica de l'acte de consciència, ens

permet prosseguir l'exploració dels camins que condueixen als valors siguin, aquests, intrahistòrics o bé metahistòrics. Què es fa amb la *in-satis-facció* o «inacabament estructurant de l'ens humà»? Una vegada més, subratllo que no ens referim al sentiment de trobar-nos insatsifets —aquesta sensació interior, com a molt, no fa una altra cosa que deixar al descobert, assenyalant-lo, l'*ontos* categorial de la insatsifeció. Però què es fa amb aquesta? Dues són les maneres, tant històriques com analítiques —no és qüestió ara d'anàlisi, ni neopositivistes, ni tampoc psicoanalítiques—, amb què es respon a la interpel·lació. O ens instal·lem en la insatsifeció o bé esperem sortir-nos-en. En aquest segon cas, no serveix de res un tractament psicoterapèutic ni tampoc un altre psicoanalític; en tot cas es curaria el fenomen psíquic de la insatsifeció d'algú, però es deixaria sense tocar la *in-satis-facció* intel·ligida com a estructura ontocategorial de l'*anthropos*.

Heidegger ha encunyat a *Sein und Zeit* l'expressió *Geworfenheit*. Amb aquest vocable indica una categoria fonamental del *Dasein* —*Da*, 'aquí'; *sein*, 'de l'ésser'. El *Dasein* manca d'interioritat i no és una consciència oposada a un objecte o al món. Consisteix a «ésser-en-el-món», consisteix en «obertura». Lluny, doncs, de l'*ego* modern —fenomenologia— constructor dels objectes del món. El revelador de l'ésser, l'existència humana —*Dasein*— està llançada al món —*Geworfenheit*— i manca d'origen i igualment de destí. El *Dasein* no ha decidit la *Geworfenheit*; es limita a ésser-la. El seu destí no va més enllà d'existir d'una manera irrecuperable.

No disposem d'essència de l'ésser; aquest se cenyeix a esdevenir, a anar passant. Amb freqüència es presenta el *Phaidon*, de Plató, com un contradiscurs davant la insatsifeció antropològica. Però la cosa no és tan fàcil. N'hi ha prou amb llegir els apartats finals —117 i 118— per adonar-se que, a pesar de la defensa de la immortalitat de l'ànima, explota una forta emoció davant de la mort immediata de Sòcrates, el defensor, precisament, de la immortalitat. Aquell que parla entorn de la immortalitat deixarà molt aviat de viure. Sòcrates, més enllà del seu discurs, és al caire mateix del no-res, tocant a la seva fi. El *Fedó* publica la interrupció de la vida de Sòcrates: invasió del fred, rigidesa progressiva del cos, paràlisi en augment, per acabar en la immobilitat definitiva i en la fixesa de la mirada. La mort és obertament el final d'algú. No queda espai per a la satsifeció.

En aquest apartat parlo del tema de la instal·lació en l'estructura insatsifeta o inacabada. En l'apartat següent es tractarà de l'espera com a manera intramundana d'escapar a la insatsifeció i deixo per després l'anàlisi de l'esperança a títol d'intent historicometahistòric de superar definitivament la categoria ontològica *in-satis-facció*. L'acomodament en la insuficiència òntica adopta dos sistemes: la instal·lació negativa —no hi ha manera de sortir de la penúria de l'ens

humà i això resulta tràgic— i la instal·lació positiva —no hi ha manera d'escapar de l'exigüitat de l'ens humà però això passa a ser exaltant. El primer acomodament és desesperat, mentre que el segon viu de la presumpció. Al seu torn, la instal·lació negativa o desesperada amb els seus valors de l'absurd es bifurca en pessimisme suïcidari —per exemple, Sartre, Schopenhauer— i en pessimisme cínic —per exemple, Sade. La instal·lació positiva aprecia els valors precaris —Nietzsche i postmodernitat, Gide, Rorty. Estudiem aquests diferents rumbos de direcció.

L'allotjament en la insatisfacció, sigui quina sigui la modalitat adoptada, destaca la negació de l'*status viatoris* humà. Els qui així procedeixen no volen saber res del caminant que persegueix la *satis-factio* o *per-fectio*; només s'admeten *des-viacions* perquè no hi ha cap via comuna. El temps històric no té destí. No hi ha plenitud —pessimistes suïcidaris i pessimistes cíncics— o ja és aquí la plenitud —optimistes del nihilisme actiu, del plaer i de la desfonamentació. Els desesperats són tràgicament senils mentre que els presumptuosos pateixen infantillisme còmic. Almenys així em fa l'efecte.

La instal·lació desesperada és un descens als inferns. Dant. Els pessimistes desesperats descendeixen a l'infern com diu Tomàs d'Aquino repetint a Isidor de Sevilla —II, II, 20, 3—, *Summa Theologiae*:

Desesperare est descendere in infernum.

Els «sense-esperança» arrenquen de la convicció que tot acaba malament. Qui desespera existeix en el turment d'exigir un Camí malgrat estar segur que no hi és. La desesperació anticipa el No-res. De quin tarannà arrenca la desesperació? Del *taedium vitae*, de la *tristitia rerum*, de la insuficiència del que existeix, de l'avorriment i de la melancolia, de l'*akedia*, de la mandra interior, de la pusil·lanimitat —*pusillum*, 'una mica'; *anima*, 'ànima'; només un miqueta d'ànima. L'*akedestos*, o despreocupat, es queda per ben poc sense esperit. Si en lloc d'acídia, en canvi, es compta amb *megalolopsykhia* —*megas*, *megalos*, 'gran'; *psykhe*, 'ànima'; 'grandesa d'ànima' o 'magnanimitat, magna anima'— i s'empren amb coratge la gran tasca d'obrir-se cap al suposat sentit de l'home, la desesperació com a mínim disminueix. La desesperació s'alimenta de la falta de voluntat, i de decisió, d'ésser gran. Un s'abandona a la petitesa. A *Malaltia a morir* —preferixo aquesta traducció que l'habitual; en danès és *Sygdommen til Døden*—, Kierkegaard es refereix a la desesperació com a debilitat, com un no voler ser.

La *Nausée* de Sartre exemplifica una de les dues maneres de pessimisme suïcidari. L'experiència de la contingència de Roquentin converteix l'home en un ens desproveït de justificació. És sobrer, igual que la resta d'objectes del

món. L'existència és supèrflua i absurda. Existeixo, doncs sobro. *L'Être et le Néant* desenvoluparà aquest enfocament. L'angoixa heideggeriana col·loca l'home en la *Unheimlichkeit* o en el que té d'estrany el món. *L'étranger* d'Albert Camus insisteix en el fet que som estrangers al món, en el fet que precisament existim, i fins i tot ens som estranys a nosaltres mateixos.

Schopenhauer inspirat en els *Vedanta* de l'Índia sosté una filosofia pessimista basada en el nihilisme passiu. Defensa el «voler-morir» en oposició al «voler-viure» de Nietzsche. Profetitza el suïcidi de l'espècie humana. En el llibre quart de *Die Welt und Vorstellung* exposa que l'experiència ens mostra que el fons de tota vida humana és patiment. L'avorriment constitueix el sentiment fonamental. L'amor és la màxima quimera i la suprema al·lucinació de la nostra espècie. No ha de practicar-se el suïcidi, emperò, perquè aquest suposa el «voler-viure»; l'ascetisme resulta més adequat. El suïcidi, en canvi, és l'afirmació total de si mateix entès, un, com a la divinitat impossible.

Sade omple la il·lustració amb les seves obres. Defensa la necessitat del crim en *Dialogue entre un prêtre et un moribond*. Representa el pessimisme cínic. A *La philosophie dans le boudoir* sosté que no s'ha de prohibir l'assassinat i que en canvi, d'altra banda, cal que se suprimeixi la pena de mort. La fraternitat és d'allò més ridícula. I a *Histoire de Juliette* fa l'elogi de la voluntat de plaer. El *divertissement* de què va parlar Pascal i el *Sorge des Schens*, avidesa frívola de novetats, que ha criticat Heidegger, se situen en aquest mateix pla del cinisme. El que importa és *perdre el temps*, ja que sobra. Cal divertir-se i evadir-se i xerrar i tafanejar i passar de tot. El segle XX ha conegut també altres entusiastes de l'horror mòrbid a l'estil de Sade. Escriptors com Joyce, Bataille, Artaud o Céline són esperits amb aquest tarannà. És clar que les religions comencen, totes, amb immundícies o pecats o maldats inicials. Sade no té per què purificar-se de l'abjecció original perquè és ateu; l'única veritat del món, per a ell, és la mort.

La mort és el teló de fons d'aquesta manera pessimista d'instal·lar-se en la insatisfacció. La consciència és la medidora entre cos i món. No hi ha biografia en l'absència de cos i de món. El decés és l'adéu a la carn i al sentit del món i en aquest supòsit resulta dificultós organitzar la biografia *velut si mors non daretur*. El món és diacrònic i som, tant sí com no, en direcció a la mort. Aquest és l'horitzó del decurs temporal. *Khronos* implica *thanatos*. La mort constitueix un fet, n'és, a més, el sentit? «Temps-mort», i el sentit?; el decés interromp la vida, però interromp l'existència?; els pessimistes, tots, hi responen afirmativament. Però com reaccionen els optimistes?

La segona modalitat d'instal·lació en l'inacabament òntic l'hem qualificada de positiva, enfront de l'anterior, i de presumptuosa. L'home disposat a existir

únicament de presències es posa a viure de la plenitud humana abans d'hora. En lloc d'espera i d'esperança en el millor, es conforma amb la presumpció infantil que tot està ja donat. El presumptuós metafísic ha deixat d'entendre l'estructura antropològica com a projectiva i com a penosa i viu la presencialitat temporal com si fos la totalitat. *Sumere* en llatí va ser 'prendre' i *prae-sumere* —de *prae*, 'abans'— va significar «prendre per endavant o abans d'hora». La presumpció consisteix a creure que allò que hi ha és tot el que hi pot haver. El futur resulta sempre incert i el presumptuós ha optat per la seguretat existencial. Primer existir segur abans que lliure. Negada la metafísica, semblen superats el temor, l'ensurt i l'amenaça; no comptem amb altres coses que aquelles que ens assalten quotidianament.

*Die fröhliche Wissenschaft*, *Also sprach Zarathustra* i *Jenseits von Gut und Böse* de Nietzsche exemplifiquen la presumpció de què estem conversant en la línia del nihilisme actiu. Vol, aquest pensador, aniquilar la metafísica de l'ésser a fi d'exaltar la vida terrenal, l'única que posseeix sentit. El món ontològic és pura ombra. No hi ha Déu, no disposem d'essències immortals. L'ésser, lliure del que és sensible, és senzillament res. Les morals derivades de veritats eternes són morals que suprimeixen en l'ens humà la voluntat de viure. Veritat, bé, bellesa i Déu formen representacions debilitadores del *voler-viure*. La vida quotidiana, el cos i els instints queden desvalorats en nom d'una eternitat inexistent. Nietzsche ha predicat el nihilisme actiu que destrueix tot el que posa dificultats a la vida. Zarathustra ha decidit portar un món en el qual no hi hagi essències preestablertes, en el qual sigui possible entregar-se a l'embriaguesa dionisiaca i descobrir que l'existència és un joc de nens i no d'adults. *L'akrasia*, la incontinència, i *l'akolasia*, la intemperància, deixen de ser, per tant, vicis i es transformen en virtuts interessants.

André Gide a *Les nourritures terrestres* canta l'optimisme del plaer. Hem de ressuscitar a la sensualitat i a la intensitat de la vida gustosa. Gide s'allibera de l'austera moral protestant i burgesa predicant la revelació del cos, la glorificació del jo, la nuesa, el nomadisme, la bellesa del món sensible...; és a dir, alabant tot allò que és a flor de pell. Els valors són precaris, però no se'n tenen d'altres. És qüestió de privilegiar l'*hedoné* aristotèlica que implica l'èxit dins del procés temporal; l'*hedoné*, el plaer, no configura una actitud davant de la realitat, sinó que és una actitud de la realitat mateixa. En aquest sentit cal aprendre de Charles Baudelaire quan escriu —*Fusées* I—:

Il n'est même pas de plaisir noble qui ne puisse être ramené à la prostitution.

El nord-americà Richard Rorty pot presentar en la meua classificació l'optimisme de la desfonamentació dins de la instal·lació positiva en la penúria on-



tològica. Així, a *Consequences of pragmatism*, desaconsella la investigació dels fonaments. No serveix de res intentar establir les relacions entre conceptes, paraules i món, o bé distingir entre objecte i subjecte, cos i esperit, el que és transcendent i el que és empíric.

Els optimistes instal·lats en la insatisfacció resen, cada dia, a Don Joan, Don Giovanni. Aquest rebutja l'engendrament perquè vol ser jove sempitern i els pares són, de manera inexorable, més vells que els seus fills. Don Joan viu instal·lat en el present; el pretèrit i el futur el neguitegen. Les promeses que faci seran fugaces, curtes, menyspreables, decapitades i sense demà. Només encerta a començar l'amor però no el pot continuar. Els qui estan instal·lats en la *in-satis-facció* o inacabament de l'ens humà no compten amb valors que siguin *essències* separades, sinó tan sols amb valors entesos com a possibilitats apropiables, a gust del consumidor. El valor es converteix en el que tenen de desitjable les coses del món.

I, no obstant això, el món és un *aquí* que es defineix per la crítica permanent realitzada des d'un *allà*. El món tanca l'aquí i l'allà, però es manifesta també com a allò inaccessible introduint la categoria d'allò sempre llunyà —*ailleurs*. El mateix podem afirmar de les seves estructures temporals; ara, abans i després semblen assenyalar allò sens falta ucrònic —*u-khronos*. La immanència xoca amb els seus límits, però aquests són impracticables, ja que no en tenim experiència. L'ésser humà queda vertebrat per l'*Erschlossenheit* heideggeriana o obertura. El món és on som però no és cap ens, sinó la condició sota la qual els ens se'ns donen. L'acte de consciència es fa possible en el si de l'obertura al món. Vegem com primer l'espera i després l'esperança concreten l'obertura de l'ésser humà.

#### 4. VALORS PSICOSOCIALS

Cristòfor Colom va conèixer el *Llibre de les meravelles* de Marco Polo. Setanta comentaris, fets a mà, en l'exemplar. Després d'haver recorregut vint mil quilòmetres i d'haver tractat Kubilay Khan, Marco Polo va dictar la seva obra l'any 1299. El fenomen humà és aventura. La seva aventura és *Weltbildend*, és a dir, «configurar el món arrencant del que encara no s'és». L'home és deliri —*philosophous mania*—, escriurà Plató en el *Symposion* (218b):

Tots vosaltres us heu deixat arrossegar pel deliri filosòfic amb els seus arravataments dionisiacs.

I no es tracta tant d'*ànsia*, la qual pot satisfer-se, sinó de *desig*, que mai no queda saciat i apunta sense repòs cap al futur, el qual mai no es presenta del tot.

La filosofia medieval es va valer dels vocables *appetitus* i *appetito* per apuntar cap a l'estructura desiderant de l'*anthropos*. Tomàs d'Aquino en el *De anima* —3, c. 9— defineix de la manera següent el concepte portat:

Nam appetere est quidam motus in aliud tendens.

Ja Ciceró en el *De finibus* —3, 7, 23; 4, 14, 39; 5, 6, 17— havia apuntat a *ad-petere* —esforçar-se per obtenir alguna cosa— a fi de conèixer al tarannà humà. Els grecs van servir-se del terme *orexis* per assenyalar aquesta estructura antropològica. L'ésser humà queda intel·ligit a manera de dard que busca la diana. Però una cosa és apuntar al blanc i una altra diferent fer blanc. Hegel sosté que l'absolut —allò cap on apuntem, dic jo— no s'abraça d'una manera immediata, sinó a través de la *Vorstellung*, la representació de què es val el saber absolut per objectivar-se seqüencialment. L'absolut s'aliena en la *Vorstellung* per superar-la constantment i poder, finalment, quedar realitzat. Sospito que els valors socials ocupen l'espai de la *Vorstellung* i són sempre transitoris.

Si no s'instal·la un en la insatisfacció, no queda cap altra sortida ontològica —cal evitar una vegada més el psicologisme malgrat el llenguatge utilitzat— que esperar sortir-ne. L'espera és una cosa que passa en el temps i té com a possible desenllaç un altre moment del temps. L'espera no coincideix amb l'esperança. Aquesta comença també en el decurs temporal però aspira a obtenir la resolució en el *fora-temps*, en l'instant definitiu. A continuació es realitza l'anàlisi de l'espera. En el ventre d'aquesta nien la *cupiditas* i l'*amor sui*. Allò intolerable és acceptar l'*in-acabament* de la meua entitat; la del veí és feina seva. L'espera no pot ser passiva, mà sobre mà; triomfaria la insuportable inconclusió entitativa humana. L'espera consisteix a projectar diferents estratègies per superar l'estretor del que hi ha i saltar així a allò diferent, encara que sempre dins del temps, a través de la simbòlica que es presenta com a real pretensió d'irrealitat. Allò real, allò amb què cal comptar inexorablement, és deficiència entitativa creada per l'acte conscient. Els valors apareixen davant de la fantasia, col·lectiva o singular, com la legitimació de la projecció concreta. Comptem amb *aitia*, o explicació, d'aquests valors psicosocials i també psicosomàtics. Els neuròlegs, els sociòlegs i els psicòlegs proporcionen explicacions etiològiques de l'axiologia fàctica. El que li passa a aquesta axiologia és que no disposa de raons per legitimar l'obligació del valor, i salva la seva vergonya amb el sentiment d'obligació. Aquest, el sentiment d'obligació, no és cap obligació. Potser algun psicoterapeuta excogita una tècnica, fins i tot, per alliberar algú del sentiment d'obligació de no matar el proïsme. Les tècniques es regeixen tan sols pel criteri d'eficàcia.

Tornem al *pro-jectar*. *Pro*: ‘davant’. Llatí. *Jacere*: ‘llançar’. *Projectare* —de *projicere*—: ‘tirar endavant’. L'*anthropos* posat en això d'esperar no pot sinó que llançar-se endavant, llançar-se a allò irreal, quefer que configura el seu destí de protestant metafísic. El fet d'elaborar projectes a fi de sortir del compromís quotidià estructura el negoci de l'existència. *Nego-otium*; el no-oci descansa sobre el sí a l'oci; al cap i a la fi es fa la guerra per abraçar la pau. L'ésser humà apunta a l'*otium*, a l'*skhole* grega, a la culminació, a través de la negació temporal de l'*otium*. Un projecte imantat per un valor i legitimat, en conseqüència, per aquest, compon un negoci. La biografia és un negoci interminable; el negoci de la vida. Alguns projectes no aconsegueixen aterrar en la història i es perden en el vast buit d'allò inexistent. N'hi ha d'altres, no obstant això, que arriben a realitzar-se i són motiu de felicitat, *felicitas*, *eudaimoia*. A l'entrada en un prostíbul de Pompeia, ciutat enterrada per les cendres i els lapil·lis vomitats pel Vesuvi el 24 d'agost de l'any 79, encara es llegeix: «Hic habitat felicitas». L'*eudaimonia*, la *felicitas*, la contentació, assenyalen la felicitat que passa, la felicitat efímera, breu, perible i precària. Quan el projecte —irreal— es realitza, es converteix llavors en situació d'una biografia i sempre dins d'un quadre històric. Torna a ser entitat del món. L'acte de consciència es fa una vegada més amb ell, i a començar de nou el procés circular inextingible: neguit, projecte, ocasió passatgera i una altra vegada neguit.

Recorrem amb més deteniment aquestes seqüències. L'espera no coincideix amb l'aguait —d'aguaitar— ni tampoc com ja es va dir amb l'esperança. Les tres són pretensions cap endavant, però mentre l'aguaito —que entranya alarma— reposa damunt de la musculatura, espera i esperança són pretensions diferents. De *prae*, ‘abans’, i de *tendere*, ‘anar cap a’, ‘tendir’; la *pre-tensió* és ‘tendir abans d'hora’. Espera i esperança configuren un parell de pretensions que es manifesten gràcies a l'estructura extàtica en què consisteix ésser home. El verb llatí *stare* va significar ‘estar ferm’; *ex*, ‘des de’, ‘a partir de’. L'estructura antropològica implica un invariable escarrassar-se per trobar terra ferma a partir de la inconsistència en què sempre es troba l'ens humà. Ara bé, mentre l'espera espia un futur temporal des del mateix temps, l'esperança persegueix el després del temps històric arrencant, emperò, del temps esmentat. Esperar —d'on ve el substantiu *l'espera*— suposa l'apetència d'alguna cosa considerada un bé —valor— terrenal, implica quelcom que pot aconseguir-se al final d'un esforç —l'esforç seria l'*erectio animi* medieval— i, per tant, apunta a un valor possible en el si d'allò històric. L'acte d'esperar constitueix l'assídua versió de l'home cap a allò que aquest qualifica del seu futur.

La distinció medieval entre *spes qua* i *spes quae* resulta útil si busquem la frontera tallant entre *espera* i *esperança*. L'espera és *spes qua*, és pretensió amb

la qual es corre després d'un valor sociobiohistòric; l'espera té només funció instrumental o mediàtica. En canvi l'esperança, *spes quae*, no acaba en mediació, sinó que en el seu extrem metatemporal imagina que és ja inici de la meta, de l'*Agathos* platònic, per exemple.

L'espera és quefer i de cap manera contemplació o *theoria*. Per aquesta raó la feina d'esperar exigeix braça i animació. No és còmode aconseguir un valor. Els pares esperen que la filla sigui disciplinada. Els mestres esperen que l'alumnat arribi a respectar els ancians. Aquest «estar esperant» es tradueix en la projecció d'estratègies al final de les quals s'espera el valor encarat. Una espera sense activitat projectiva fa pudor de cadàver. Esperar és constitutivament projectar, és posseir amb esforç i fantasia el meu propi ésser futur. Espera i projecte modulen l'avenir, encara que no mecànicament, procuren ensenyorir-se'n. La superació del lapse de temps que corre des del disseny fins a la culminació va travessada per l'espera, sens falta alarmada per la carència de domini que aquesta té sobre el temps. La inseguretada despertada pel fet de no subjectar el transcurs temporal dispara l'acte de preguntar, el qual vol racionalitzar —raó instrumental— el projecte. La pregunta indaga l'ésser però igualment abraça la possibilitat de *no-ésser*. Quan preguntem, presumim de poder encarnar algun valor que ens realitzi. La pregunta es dirigeix al ventall de possibilitats i a la manera de posar-les en l'existència. Si no hi ha futur es desfà la pregunta i amb aquesta el projecte i també l'espera. El tarannà de qui espera és un *engagement*, és una opció compromesa; és una resolució o constància per aconseguir el valor apostat. Un se la juga en la resolució de la pregunta disparada per l'espera i encarnada en el projecte.

Vivim de creences en valors immanents; les creences constitueixen el sosteniment del projecte existencial. Les ciències de l'educació mai no s'aparten d'aquest paratge. Les creences em permeten posseir ara, *aliquo modo*, el que encara no posseeixo. Les intencions educatives —objectius, projectes i finalitats— es basen en les creences. Sense aquestes el projecte s'esvaeix i el present cau llavors en la pastositat del present, el qual és pura dada i manca d'avenir.

Valors econòmics, científics, tecnològics, estètics, jurídics, polítics, ètics. Les diverses normes es basen sobre valors. Aquests, en el pla del fet d'esperar i no en el de l'esperança, són o bé psicobiològics o bé psicosocials, i comporten, a la força, una relativització subjectiva. Tant Piaget com Kohlberg no superen aquesta fase axiològica, encastada en l'espera. Kant en la seva obra *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* distingeix entre el preu afectiu d'alguna cosa i la dignitat d'alguna cosa; el primer és un valor intrahistòric, valor dins de l'esfera del fet d'esperar, el segon, per contra, és un valor absolut que se'ns revelarà en apartats successius.

La *phronesis* aristotèlica, que no és ni *sophia* ni tampoc *tekhne*, pot també intel·ligir-se com l'art d'aconseguir els valors apuntats per un projecte. Es tracta

d'una praxi i no d'una *poiesis*. Aquest és el camp de la moral desfonamentada que viu únicament del sentiment d'obligació. Psicologisme a la fi. Aquesta prudència —*phronesis*— consisteix a saber viure conforme a la realitat geohistòrica, certament variada i canviant. Tal és la prudència de Baltasar Gracián; acaba en cautela, indústria i fins i tot dol. Però la història no dona més de si. La prudència passa a ésser el fet de saber manipular la realitat sense fer protestes intolerables. La prudència es muda en habilitat per sortir-se'n, un, amb la seva —*self-love*— sense deixar-se notar. Els valors de l'espera acaben en tècniques per triomfar. La prudència és el sentit de la realitat sense el qual els projectes es desmaien i l'espera fracassa. Els polítics viuen d'aquest tarannà comercial. *Do ut des*.

Tant Plató com Aristòtil van privilegiar la *praxi* política com el saber suprem que converteix els homes en capaços de justícia. Les lleis d'educació que els governs polítics publiquen no superen aquest pla de l'espera, del projecte i dels valors biogràfics i històrics. En Plató persisteix una ambigüïtat, no obstant això, sobre aquest tema, amb els seus *eros* i el seu *Agathos* intrigants. Ho deixo per a altres apartats perquè *eros* pot també recobrir en part el significat d'«esperança».

Els valors, sosteniment teleològic dels projectes de l'acte d'esperar, no superen la facticitat. Per tant, avancen despullats de fonament i, en conseqüència, són aquests i poden ser sempre d'altres. Es tracta de no caure en la *naturalistic fallacy* que tant Hume —*A treatise of human nature*— com Moore —*Principia ethica*— han denunciat. Aquests valors es limiten a ésser, a estar contingentment aquí, però no hi ha cap raó definitiva per la qual hagin d'estar aquí. No poden confondre's l'*ésser* i l'*ha-d'ésser*. Els valors de l'espera són, però no tenen perquè ésser. També Kant havia distingit entre *Sein* i *Sollen*.

La raó no obliga perquè no es dirigeix a la llibertat, sinó a l'entesa i aquesta es limita a entendre. Cap necessitat pràctica prové de la raó. L'imperatiu a la voluntat no pot deduir-se d'una raó pràctica. La raó entén però mai no mana.

Amb aquest apartat es clausura l'anàlisi que pot, segons estimo, portar-se a terme amb el mètode fenomenològic entorn de l'*anthropos* pel que fa a l'axiologia pedagògica.

## 5. L'ESPERANÇA

El mètode fenomenològic del qual ens hem servit anteriorment ha revelat el que és eidètic en el fenomen humà tal com aquest es presentava a l'*inspicere* de la consciència. El mètode va complir la seva comesa. Ara empenem una altra anàlisi; ja no comptem amb el fenomen per a la consciència estructurant. Ini-

ciem la investigació amb una simple sospita: potser l'*anthropos*, que omple la vida fabricant projectes i així és projectada, consistirà, ell mateix, a ésser un *projectil*? Ens sembla que l'hermenèutica, en tant que lectura interpretativa de textos produïts a l'interior de la nostra àrea cultural occidental, ens serà útil per a aquest nou menester.

A l'apartat anterior el que va quedar manifest va ésser que el que l'home té de nuclear és escapar-se d'allò insuficient per veure si s'obté suficiència. Això va aparèixer com a destí antropològic. Mai no vam aconseguir que l'ésser humà se'ns plantés davant com a possessió assolida. Sempre el vam enxampar *in statu viatoris*, a manera de mendicant sempitern. I estant així, en aquesta situació, un dia l'atrapa la mort i el porta fora de tot *hic et nunc*. Però la mort no va més enllà d'ésser un final fàctic; ara bé, la mort no se'ns presenta mai com el sentit de l'home, sinó com una dada d'aquest, l'última dada. El que el decés porta és precisament la falta de sentit d'aquell ens que busca objectivament sentit. La subjectivitat la deixo als bioquímics que podran explicar, encara que de cap manera legitimar, el sentiment de buscar, o no, significació a l'existència. *Sentit* és el que legitima un pensament, una decisió o una actuació. L'existència històrica no ha revelat cap sentit que sigui universal i necessari; la postmodernitat és aquella concepció que s'acomoda com pot en el sense sentit.

L'*status viatoris* assenyala l'estructura antropològica; d'acord, però podem interrogar-nos si palpita quelcom més enllà d'allò finit. L'ésser humà camina; però existeix alguna cosa, a més de caminar? La metafísica va imaginar que sí, per aquesta raó el seu discurs va ser ontoteològic. Sens dubte, comptem amb límits de la raó, però no disposem de saber pel que fa als límits. A Egipte, els faraons van ésser senyors de la immortalitat, no obstant això, la reina Ankhesenpepy, si ens refiem de les recents excavacions realitzades a Sakkara per francesos, els va robar part de la immortalitat fa tres mil set-cents anys. Podem imitar la proesa? De moment sembla difícil anar més enllà de la *Sorge* heideggeriana; el que és nostre, en el primer moment, és *Sich-vorwegsein* —«ser-davant-de-si-mateix». Què mereix anomenar-se ésser? L'*ousia* aristotèlica? L'*ipsium esse* tomista? O, per ventura, el silenci, el retraïment i el no-res heideggerians? I si apuntéssim a l'esperança?

La praxi humana pot llegir-se a manera d'aspiració. Del no a això al sí a allò altre. Existir en procés històric implica el fet de confiar en el moment següent com un moment que va a salvar-me del crebant de l'ara. Al cap i a la fi el vocable grec *historia* va significar 'recerca' i 'esbrinament', i pres així resulta suggestiu. La història com a significat no passa d'ésser una construcció racional a fi de proporcionar significació i unitat al caos dels esdeveniments pretèrits. Si hem elaborat el concepte de *història* es deu al fet que la facticitat

se'ns fa insuportable. La història com a idea reguladora de la pastositat dels *posita* deixa al descobert l'experiència interior del que té d'intolerable l'*em-peiria*. La història assenyala, d'altra banda, l'exigència d'unitat i de totalitat de l'ens humà. L'estatut transcendent de la història, acabat d'apuntar, denuncia al seu torn l'anhel de l'ens temporal que tendeix a transformar-se en totalitat realitzada. Quina necessitat té, el gripau, de la història? Ja en té prou amb el que hi ha i tal com hi és. Em fa l'efecte, amb tot, que alguns humans fins i tot del primer món no superen el gripau. L'educació ha d'arrencar-nos d'aquesta misèria.

Els éssers humans, i no per cert les bèsties, introdueixen el condicional en la conjugació dels verbs. Aquest mode verbal és l'objectivació de les variacions imaginatives tant del «jo puc» com del «jo vull». La llengua alemanya distingeix entre *Bewusstsein* —consciència psicològica— i *Gewissen* —consciència moral. El primer concepte explica el que és la consciència mentre el segon apunta a allò que la consciència vol. El condicional dels verbs s'incardina en el «jo puc» i en el «jo vull». Així s'entén que el referent de la narració mítica no sigui «allò-que-és», sinó «allò-que-podria-ser».

No sembla insensat, en conseqüència, definir l'home dient-ne que és l'animal *viator*, això és, una bèstia caminant. La zoologia és plena de viatjants que van d'aquí cap allà segons la pressió dels seus centres ganglionars; ara bé, l'ésser humà es perfila com qui va de camí a alguna part considerada sempre millor. No sé si fa camí quan camina o bé el camí existia ja encara que havia quedat ple de malesa, que aquesta seria la tesi de Plató, el privilegiador de la memòria. El destí del caminant és arribar; queda sol·licitat l'*estatus comprehensoris*. La desproporció entre la *cogitatio* i el *cogitatum* esglaia i això requereix posar-se immediatament en camí cap a la plenitud; la *re-presentació*, base de la cultura, revela que vivim apartats d'allò verdader, d'allò bo i d'allò bell. Hem quedat saturats tant de l'*en-soi* massiu com del *pour-soi* singular; no ens han alliberat ni de la insuficiència ni tampoc de la repetició circular que de nou i indefectiblement cau en la limitació onerosa. Alguns es limiten a distreure's; però aquesta manera de procedir no resol absolutament res en el pla ontològic. No va més enllà d'ésser un passatemps psíquic que espera l'*hora mortis*, sortint d'aquesta manera per la tangent de la magnitud del problema. La *re-presentació*, de què s'alimenten les cultures, protesta de tal desviació i força a viure en *ek-stasis*, a córrer rere la presentació última que fa inútils les representacions, incloses les lingüístiques. Per a aquest menester el *logos* és més destorb que suport. La poesia resulta preferible a la lògica. En el discurs teològic —*Theos, logos*— el *logos* amenaça amb tenebres al *Theos* a qui, precisament, vol expressar verbalment seguint les pautes de la gramàtica. A *Nomoi e Peri nomothesis* (694a), Plató escriu:

El vi més enllà del plaer i de la confiança que desperta, empeny els humans cap al que té de més alt la llibertat tant en el discurs com en l'acció.

El vi desenvolupa el mateix paper que *Eros* alliberant la parla i els temperaments més recòndits. On el *logos* no arriba, hi va en ajuda el deliri.

*L'encara no* de la peripècia antropològica confessa la pobresa òntica i al seu torn la protesta contra la indigència esmentada, protesta que es concreta en l'acarramerament cap a la satisfacció. Què és l'*eros* platònic com no sigui desplaçament *ad bonum, ad veritatem* i *ad pulchrum*? Així queda consignat a *El banquet* (206, d, 5). Aquesta experiència íntima omple escrits des de fa com a mínim dos mil cinc-cents anys. L'amor al que és conclusiu converteix l'*ontos* humà en orientació cap al coneixement definitiu i al bé per antonomàsia. Patim una *mania* —*Fedre*, 249, d, e— que ens arrossega des del que és sensible cap a més enllà, tant en la línia del pensar com en la línia del voler. *Eros* és infantament en el bell sempitern, *Tokos en Kalo* —*El banquet*, 206, d. Els déus no poden estimar perquè no tenen esperança en el que satisfà, ja que tots existeixen satisfets. El motor immòbil aristotèlic només pot estimar-se a si mateix —*Ètica a Nicòmac*, 1158, b—, ja que únicament ell està complet. L'amor de l'ens serà amor en ésser; en canvi, l'amor de l'ésser serà exclusivament amor de si mateix. Pensament del pensament. Però el que ens ha tocat és l'esperança: l'*eros* històric d'allò metahistòric. Parmènides ja s'havia referit a *eros*. En dos dels dinou fragments que ens han quedat dels seus escrits, el B-12 i el B-13, escriu que:

[...] la deessa —*daimon*— que governa tot, que en tot regeix el terrible part i la barreja..., de tots els déus, de primer va concebre l'amor —*eros*.

Però ha estat Plató qui ha elaborat amb major distinció el concepte de *eros*, i l'ha dut a terme de manera notòria a *El banquet* —*Symposion e Peri erotos*. Destaca aquell fragment en què Diòtima narra la concepció d'*eros*, l'Amor. *Poros*, el que té recursos, i *penia*, la misèria, el van portar al món —*El banquet*, 203, b - 204, b. Val la pena citar unes línies del fragment perquè s'hi interpreta una experiència íntima i secular que els homes acusem. Em serveixo de la traducció de Martínez Marzoa —*Historia de la filosofía*, vol. I, Madrid, Istmo, 1973. Parla Diòtima després que Sòcrates li preguntí qui són els amants de la saviesa ja que aquests no són ni els savis ni tampoc els ignorants (p. 143):

És clar que són els que estan al mig entre aquestes dues coses, i entre ells està l'Amor. Car la saviesa és una cosa supremament bella, i l'Amor és amor de la bellesa, de manera que cal que Amor sigui amant de la saviesa, i que, sent amant de la saviesa, sigui un intermedi entre savi i ignorant. I el seu naixement és a causa d'ai-



xò; car és d'un pare savi i ple de recursos i d'una mare no sàvia i sense recursos. Tal és la naturalesa del *daimon*, estimat Sòcrates.

Però en oposició a Plató, és preferible sostenir que mai no encalçarem l'*Agathon*; aquest aprehès per l'home, no passa d'ésser un pur ídol. El coneixement no es fa amb el bé; només se'ns permet estimar-lo, però no conèixer-lo. Ho sento pels racionalistes. I la mística? Aquesta almenys no és racional. Interessant, la mística.

L'ésser humà tira endavant penjat d'una manera extravagant entre allò que és zoològic i allò que és teològic. La *methexis* platònica, o allò humà com a participació d'allò totalment altre, ajuda a fer-nos càrrec de l'aparició, en la literatura antropològica, d'*eros*, d'*elpis*, d'*spes* i d'esperança. El terme grec *elpis* tant va significar l'espera animosa de la beatitud com igualment l'aprensió davant la desgràcia que sempre espia. Al contrari, el vocable hebreu *tiqwâb* apunta exclusivament a l'aguait de la felicitat. El *tiqwâb* en l'Antic Testament expressa la situació de l'home en l'intramón, situació que consisteix a viure de l'esperança en tant que pretensió a desembocar en la metahistòria. «Spe salvi facti sumus», en esperança ens van salvar —Rom., VIII, 24— en la versió de sant Jeroni; no és la salvació real, sinó una salvació únicament en esperança. Així ho subratlla el mateix sant Pau a continuació:

L'esperança d'allò que es veu deixa d'ésser esperança; qui espera el que ja veu? En canvi, si esperem allò que no veiem, ens cal un esforç constant per continuar esperant.

L'esperança salva, *per modum spei* tan sols, de la penúria de l'entitat històrica. És qüestió de l'*Amor Dei* agustinià, el qual només descansarà en el *frui Deo*. Els textos religiosos aportats no tenen valor religiós, en el meu cas, tenen exclusivament interès antropològicofilosòfic. Que es tracti de discurs teològic o bé filosòfic o simplement literari no té interès; allò que destaquem és l'objectivació escrita d'una experiència humana generalitzada. Aquí és on l'*hermeneus* s'esforça a intel·ligir l'*anthropos*.

L'esperança en el que acaba més enllà del temps de la història indica que el portador d'esperança està orientat cap a l'ésser, no en té prou amb el món dels ens. El personatge de la *Torah* jueva dit Job té esperança fins i tot més enllà de la sensatesa —Job, XIII, 15—:

Encara que Jahvè intenti matar-me, esperaré en ell.

Job no és racionalista, ni tan sols és prudent. Cisella un crit de dolor i d'indignació contra un Déu que es va guardar la vida i la benaurança per a si com

la resta de déus mesopotàmics. Però, al final, més enllà de tota racionalitat exclama Job (42,3):

Jo, que vaig entelar els teus designis amb paraules sense sentit, vaig parlar de grandeses que no entenia, de meravelles que superen la meua comprensió.

És esperança extrema però paradigmàtica. Tenir esperança no constitueix una frivolitat; tot el contrari. Exigeix temperament atrevit i esforçat. Tomàs d'Aquino —*Summa Theologica*; I; q. LXXXI, art. 2— va distingir entre allò concupiscible i allò irascible; l'esperança arrenca d'allò irascible:

[...] quod ejus objectum est arduum.

L'esperança és un moviment d'aspiració de l'animal deficient cap al *bonum arduum, futurum set possible*. El bé que omple es troba situat en l'*encara no*. L'esperança no té altra justificació que la possibilitat que puguem trobar un fonament que no només sigui fonamental, sinó també igualment fonamentant. Si no és així, tenir esperança no passa d'ésser una morbositat. O se suposa l'objectiu, o l'esperança és un disbarat de la bioquímica del cervell que es manifesta psíquicament. L'esperança és una resposta a la pregunta pel fonament de tot, de l'*arkhe panton* que diu Aristòtil —*Metafísica*, A, 3, 938b, 25. Preocupats per la validesa última del fet de transcórrer, del fet de voler i del fet d'actuar no comptem amb cap altra sortida que no sigui l'esperança.

En l'esperança no hi ha seguretat, sinó únicament aspiració. El moviment de l'esperança és el mateix que va conèixer Abram —després Abraham— encara que l'esmentat moviment estigui desproveït de la veu confortant de Jahvè —*Gènesi*, XII, 1, 4—:

El Senyor va dir a Abram: Surt de la teva terra nativa i de la casa del teu pare, a la terra que et mostraré... Abram va marxar com li havia dit el Senyor.

I es va convertir en aventurer —*ad*, 'en direcció cap a'; *ventura*, 'les coses que estan encara per arribar'—; però a Jahvè se li va oblidar proporcionar-li un mapa topogràfic que li permetés aconseguir la terra promesa i el pobre Abraham va morir a Mambré i fou enterrat a la cova de Macpelà situada al camp d'Efron, propietat d'un hittita. Però sempre podem pensar en sant Agustí —*De Gènesi*, VIII, 26, 48— que:

Déu és més jove que tot.

El profeta —el *nabi*— parla en nom de la joventut de Déu, del *ruah Yahvé*; la paraula que profereix no li pertany. «Així parla l'Etern», aquesta és la fórmula de la *Torah* —vocable que és millor traduir per *ensenyament* que per *lleï*. El profetisme és alhora força i tensió cap al futur; l'expressió hebrea *olam habba* es refereix al món que ve, a l'eternitat intemporal. En la versió grega es parla de *ho aion mellon* —el món futur. Pau de Tars se serveix d'aquests termes.

## 6. AGATHOS I VALORS

L'esperança ens llança fins al sosteniment d'aquells valors, o realitats, que poden treure'ns de l'entrebanc d'existir a mitges. Aquests valors deixen d'ésser objecte d'estudi sociològic i psicològic i es converteixen en substància de quefer metafísic, sempre que prenguem la paraula *metafísica* en el sentit d'«inquisició d'allò que se situa més enllà de tota possible experiència», com per exemple l'estudi dels drets humans més enllà de tota declaració històrica d'aquests drets, sempre tan feble que només val per als qui se la creuen. Si encertem amb el puntal indefectible dels valors, llavors aquests obliguen —al marge de la vida sentimental— categòricament i no de manera hipotètica. Els valors intrahistòrics, al contrari, són únicament hipotètics: si vols fer feliços els homes, no els enganyis, no els torturis, sigues just amb ells, estima'ls. Però es pot respondre sempre: no vull fer-los feliços; em basten la meua felicitat i el meu goig. Els pedagogs de l'educació moral no superen, d'ordinari, el pla de l'espera i de la fenomenalitat, amb la qual cosa la moral que proposen pot ser un simple resultat de les seves glàndules suprarenals o dels reflexos condicionats amb què van quedar socialitzats. Té el seu interès, sens dubte, però no posseeix més encant que saber quants litres d'aigua van caure en la tempesta que ahir va assolar l'illa de Menorca. Els valors, en canvi, sol·licitats per l'esperança es presenten sòlids, vull dir independents de les inclemències espaciotemporals, i a més obliguen categòricament al marge de qualsevol sentiment fàctic d'obligació. Al cap i a la fi els fets, inclosos els morals —opinions i conductes—, s'esgoten en el seu elemental *estar allà*. Es limiten a ésser així —en tal geografia i en tal lapse temporal— i poden ésser indiscutiblement d'una altra manera. El que passa, no obstant això, amb els valors indagats per l'esperança és que potser no existeixen ja que mai no es presenten com a fenòmens. No obstant això, si no hi fossin, no importa qui pot convertir-se en un murri, que burla la normativa de la seva societat; únicament ha de tenir la precaució de no caure en mans de policies, de jutges i de carcellers. Per què no ensenyar als alumnes, o als fills, les diverses maneres d'eludir les pautes conductuals establertes per costums i per lleis? Tan sols l'*Agathos*, si n'hi ha, pot

obligar-nos a ésser bons. Perquè, quin és el fonament, la base, el sosteniment i el suport dels valors? O hi ha el que aguanta o bé postmodernitat. Els termes intermedis són o bé enganyosos o bé rudimentàries bajanades de beneitó. És a dir: res no obliga però vostè està obligat, i en consciència, per cert, i no pels seus sentiments o per la policia. Cercle quadrat.

El significat *fonament* marca polisèmia i vertigen semàntics. Ja Aristòtil va patir aquest mareig i en ocasions es va servir d'*arkhai* mentre altres vegades es va valer d'*aitiai* per referir-se als fonaments del que existeix. *Arkhe* acostuma a traduir-se per *principi* mentre que *aitia* el traduïm habitualment amb el mot *causa*. La causa —*aitia*— en tant que fonament serveix per referir-se a l'esfera del canvi; l'etiologia de la pulmonia és el pneumococ. Aquest passa a ésser el fonament, o explicació, del quadre clínic de la pulmonia. Aplicat això als valors, cal dir que Marx, Nietzsche, Freud i fins i tot Habermas busquen fonament en les *aitiai*, en les explicacions de per què aquí i ara estan establerts valors concrets, però no han tractat en absolut dels seus fonaments en el sentit d'*arkhe* o legitimació de la categòrica obligatorietat objectiva. En aquest segon cas importa ja l'ésser i no l'esdevenir.

La fonamentació de tot coneixement és un *arkhe* i no una *aitia*. Molts pensadors, ja des d'Aristòtil, han considerat que la fonamentació per evidència objectiva és l'originària si la comparem amb la fonamentació per prova, ja sigui de demostració o de confirmació inductiva. Descartes, Franz Brentano i el mateix Husserl, aquest a *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und Phänomenologischen Philosophie*, opinen així. Ni la ciència —ja des de Galileu— ni tampoc la tecnologia —a partir sobretot de Comte— es pregunten sobre els fonaments —*arkhai*— de l'ésser, sinó que indaguen tan sols els fonaments —*aitiai*— de l'esdevenir. Per aquesta raó poden explicar-nos, sociòlegs i pedagogs, l'existència d'opinions concretes i de comportaments particulars, qualificats de morals, en un grup o en un individu. Mai no podran provar-nos per què han d'obligar objectivament els valors. El destí dels científics és descriure, sistematitzar allò descrit i trobar les causes —*aitiai*— dels fenòmens estudiats. En canvi, una vegada empresa la reflexió entorn de l'esperança no ens queda cap altra sortida que la direcció cap a l'*arkhe* del valor, el qual des de tal perspectiva es considera descontextualitzat de tota geografia i de no importa quina història.

L'*arkhe* del valor serà l'*Agathos*? En la mitologia, així com en la tragèdia gregues, *agathos* —'persona de bé i de coratge'— es va entendre en oposició a *kakos* —'dolent i covard'. *Agathos* s'acostava, d'altra banda, al significat de *kalos* —'bonic'. *Agathos* era adjectiu; amb Plató es muda a substantiu: *ho agathos*, el bé. S'ha convertit en una realitat ideal, més real, però, que les accions bones dels homes. De valent, noble, convenient, just, apte, apropiat, passa a ésser amb

Plató una idea que alimenta la mateixa idea de l'ésser. La presència d'un comportament bo d'una professora no acaba en l'esmentada presència a la sensibilitat, sinó que igualment és presència de quelcom que no es dóna d'una manera immediata. No són el mateix la idea objectiva de *cavall* i la idea de *bé*; aquesta té contingut ontologicofonamental mentre que la idea de cavall es limita a ésser un *ontos* no sensible que permet formular enunciats referits als cavalls que veiem, sentim i toquem. Sense la idea de cavall no seria possible sostenir que allò que veig, sigui, o no, un cavall, ja que sense *metron* no té significat el fet de mesurar. Plató tracta la idea de bé en el llibre VI —505, *a*—, del seu diàleg *Politeia*, d'on extrec el fragment següent:

La idea de bé és l'objecte de l'estudi suprem, a partir de la qual idea les coses justes i totes les altres esdevenen útils i valuoses... Si no coneixem aquesta idea, per més que coneguéssim totes les altres coses, sense ella res ens seria de valor, així com posseir quelcom sense el bé.

L'*Agathos* és font ontològica; res no pot donar-se com a bo, com a valuós, si per endavant no hi ha entitat de bondat, eterna i inextensa. Sense *aletheia*, presència incommovible, de la bondat, les coses sensibles, valors inclosos, són desvaris i passatemp, que estudien els tecnocientífics decenni rere decenni sense coincidir mai al llarg de la història. El mateix Plató va adonar-se que allò que dóna l'ésser als ens no pot ser cap ens. Ho afirma —*Politeia*, llibre VI, 509, *b*— amb les paraules següents:

A les coses cognoscibles els ve del bé no només el fet de ser conegudes, sinó que també d'ell els arriba l'existència i la realitat, encara que el bé no sigui una realitat més, sinó quelcom que s'eleva més enllà de la realitat quant a dignitat i potència.

El que dóna l'ésser als ens no és cap ens, sinó un principi —*Arche*— que està per damunt de l'entitat dels ens. L'*Agathos* ha remès en ésser. El fragment B-4, que tenim de Parmènides, diu així:

No separaràs el ser, tallant-lo, de la seva adherència al ser.

La veritat per Parmènides es resumeix en una única paraula: *esti*, és. El verb grec *einai* no és impersonal; darrere hi ha sempre un subjecte, quin?, *to eon*, l'ens. Ocorre, en conseqüència, que l'ens és. El verb *ésser*, més que pressuposar el subjecte, l'engendra a base de reduplicació tautològica servint-se del participi: *Esti ontos*, «és l'ens». Els valors són ens; com els sosté l'ésser? Aquí es plan-

ta el negoci. Enfront de Plató afirma Aristòtil que *ésser* no és una característica genèrica de les coses, sinó un caràcter que transcendeix totes les notes de cada cosa. La filosofia es dedica a la inquisició d'*on e on*, de l'ens en tant que és i no en tant que és tal ens. Totes les coses coincideixen que són, en l'*inai*. Quin és el sentit de l'ésser que autoritza precisament a dir de quelcom que és ens?, pot l'ésser constituir-se en fonament de tot, en tant que és l'*abans* pel que fa als ens?, si fos d'aquesta manera, l'ésser, ell, quedaria totalment infundable. Més que a manera d'*ousía*, a l'ésser se l'hauria d'intel·ligir com a *parousia*, com a presència. Plató va avisar en el *Theaitetos* —152, i 157, a, b— que els qui com Heràclit afirmen que tot es troba en moviment perpetu:

[...] no fan una altra cosa que suprimir el verb *ser*.

Potser l'ésser consisteix en recolliment i retir, en allunyament i diferència. Així, en el *Sophistés*, Plató fa notar com en la fluència dels ens l'ésser no és aquesta fluència però, no obstant això, fluir no pot pensar-se com a *no-ésser*, i força d'aquesta manera l'ésser a convertir-se en principi del mateix esdevenir, però de lluny i com d'amagat, dissimuladament.

L'ésser humà se centra en l'angoixa. Aquesta força a preguntar sobre l'ésser i llavors la llibertat emprèn la tasca de decidir. L'home és l'ens —*ontos*— sigui el que sigui l'ésser —*einai*— i porta a terme aquest quefer quan decideix biogràficament i històrica sobre si mateix. El gos ja és gos i això ho és estalviant-se esforços; l'ésser humà, en canvi, no és mai un home com cal i a això hi dedica l'esforç i la diligència del fet de viure. No meravella, doncs, que el *Gènesi* asseguri que l'home prové de l'*adama*, terra polsegosa, i no de l'*hacarets*, terra cosmològica. L'*anthropos* no és *causa sui*, origen d'ell mateix. La visió antropològica hebrea coincideix amb l'anterior en allò de la pobresa humana, però s'aparta en la mesura que Adam queda empalmat, alhora que separat, amb allò diferent. Encara que el text més intrigant sobre l'última constitució humana el tinguem per ventura, en la *Politeia* de Plató en contra d'allò previsible. Aquest escriu a *República* (509, b):

I així diràs que a les coses cognoscibles els ve del bé —*Agathos*— tant el ser —*to einai*— com l'essència —*te ousian*—, encara que el bé no sigui essència —*ouk ousias ontos*—, sinó quelcom que s'eleva més enllà de l'essència —*eti epekeina tes ousias*— en el que es refereix a majestat i poder.

El títol del llibre de Levinas, *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, una de les seves obres majúscules, no fa més que imitar l'*epekeina tes ousias* platònic.

El grec *epekeina* en els escrits de Plató implica la idea de salt més enllà del límit, la idea de transgressió de les fronteres. El bé —*ho agathos*— designa una idea —*eidōs* més enllà de l'ésser—; la paraula *ousias* —de l'*epekeina les ousias*— pot també traduir-se amb el mot *ésser*. Chestov, el filòsof rus mort a París en 1938, es col·loca en aquesta dimensió metaracional predicant l'abandonament del Déu del Bé, que és un criminal, a fi de convertir-se en el Déu de l'Absurd segons el *sola fide* de Luter. Aquesta és una manera de dirigir-se a l'*absolutum* —participi passiu d'*ab-solvere*, 'alliberar', 'deixar anar'. El *summum bonum* no té per què coincidir, en contra de sant Agustí, amb el *summum esse*. El Déu de sant Anselm, segons el *Proslogion* —c. 2—, queda definit com *aliquid quo nihil majus cogitari potest*; aquesta continua essent la perspectiva agustiniana expressada en el *De doctrina christiana* 1, 6, 6-7, 7. Però sembla més sensat referir-se a l'absolut com a allò completament solt i lliure. Solt i lliure fins i tot del mateix ésser, segons l'*epekeina tes ousias* de la *Politeia* de Plató. Lluny, doncs, del *Begriff* —concepte— hegeliana, el qual és el principi creador de l'ésser. Prefereixo l'interrogant heideggeriana quan, en parlar del diví —*Göttliche*—, afirma que aquest no és ni un ens, ni tampoc l'ésser, i la qüestió és important, no si Déu és capaç d'ésser, sinó si l'ésser és capaç de Déu —en la versió francesa *Approches de Hölderlin*.

No sabem ben bé com ha succeït però el cas és que sospitem que Déu se'ns ha col·locat a la vista en la nostra indagació cap als valors, perfeccionadors de l'home, que valen en si, encara que no per si mateixos, i els distingeix dels valors que deixen de valer en si mateixos i que només valen perquè els mecanismes sociològics i els mecanismes psíquics els fan valer. Per a aquests segons, Déu sobra. Basten la infraestructura de la societat, per exemple, i l'inconscient, més o menys net, de cadascú.

*Déu* és un terme semànticament perillós i aventurat. És preferible recórrer al significat *absolut*, entre altres motius perquè la seva etimologia ens col·loca en una via més còmoda. El llatí *solvere* va voler dir 'desfer', 'deixar anar'. *Ab* va significar 'de'. *Absolvere* va ésser 'desfer de'. Per als medievals, Déu era *Ab-alio-solutum*, el «solt-de-tota-la-resta»; va ésser el gran solter. Un solter és algú que va solt. Déu s'entén d'aquesta manera com a l'independent total; la resta és, tot, relatiu. Cada succés penja dels esdeveniments restants. Només Déu, si existeix, ha d'intel·ligir-se com a radicalment autònom i solt. Ell és el Gran Solter. Aquesta independència ontològica, amb tot, es paga durament, almenys pel que fa a nosaltres. L'O *Theos* o *to theion*, Déu o el Diví, per ventura pot ésser dit?, no serà essencialment inefable?; les diferents maneres de procedir el *logos* no produïrien altres tantes manifestacions, *quoad nos*, del Diví? A més quin *logos* podria enunciar Déu sense reduir-lo automàticament a un objecte determinat i, per tant, limitat, sobre el qual el saber en qüestió tindria un domini lingüístic pre-

cís? Veritat és que Kant es refereix a Déu a *Kritik der reinen Vernunft* per dir-ne que és la suprema idea reguladora del coneixement objectiu. Déu d'aquesta manera posseeix tan sols valor transcendental —no transcendent. Però també tracta de Déu a *Kritik der praktischen Vernunft* i aquí recupera el significat de la tradició judeocristiana i Déu passa a ésser, llavors, un postulat de la raó pràctica. Ara bé, no se'l coneix com coneixem els objectes del món, sinó que simplement es postula com a causa moral del món. Si no hi ha Déu, ens quedem sense moral i qualsevol acció pot ésser bona o dolenta segons se li passi pel cap a un o segons la visqui psicològicament un grup social. Déu no apareix en Kant en l'esfera del coneixement objectiu, sinó només en el pla dels postulats. Nega que el concepte de *Déu* sigui teorètic en el sentit de subsumir una intuïció sensible sota un concepte, però l'intel·leix en el *factum* segons el qual l'home és una realitat personal i lliure. Déu no és l'objecte suprem de l'experiència; la pràctica moral, emperò, sol·licita la seva realitat encara que no se l'expliqui. Déu repeteix, així, la idea de bé, *Agathos*, de Plató, el qual també es troba més enllà de tot allò donat i de tot allò donable. Transcendeix a no importa quin objecte. Encara que per mi resulta més senzilla la formulació de Dostoievski a *Els germans Karamàzov*; Ivan li diu a Smerdiakof: «Si no hi ha Déu, tot està permès». Que jo ho formularia així: si no hi ha Absolut, tot és relatiu.

Si com va defensar el primer Wittgenstein, els límits del llenguatge constitueixen els mateixos límits del pensament, com ens ho farem per explicar allò que se situa més enllà dels límits esmentats? amb la poesia? És millor sostenir que l'Etern no pot ésser dit, com li passa al *Sein* de Heidegger, el qual es retira a fi que l'ens es desamagui. L'Etern posseirà, en tot cas, caràcter escatològic. La paraula *existir* pot convenir-li a Déu? La raó ha formulat històricament definicions de l'Etern i l'ha convertit en un repertori d'objectes intel·lectuals; però sempre se li escaparà, a la raó, el Déu inefable. Arribem únicament a produir ídols. La «no-facticita» és una condició de possibilitat de referir-se a l'Etern. Llibertat en comptes de lògica? Preguar? sí; pensar en Déu? mai. De l'Etern, la consciència només pot donar testimoni de la «in-experiència» i de la soledat en què quedem després de tendir cap a Ell. A l'horitzó del món no apareix Déu. Aquest no es troba disponible. Xavier Zubiri en el seu llibre *El hombre y Dios* —Madrid, Alianza, 1985, p. 236— ho expressa amb la seva singular contundència d'aquesta manera:

La experiència de Déu no és l'experiència d'un objecte anomenat *Déu*.

No ho sé, potser en aquestes ocupacions tingui interès l'obra de Goleman, *Inteligencia emocional* —Barcelona, Kairós, 1996—, que sosté l'íntima unió de la raó i l'emoció, i el pes dominant d'aquesta segona en no poques funcions



mentals que d'ordinari s'atribueixen a la labor racional. Déu, emperò, queda inexorablement a part.

*Prae-sens* —present— en llatí significa el que és 'abans' o bé 'davant de'; Déu està 'pre-sent' en el sentit, doncs, d'amagar-se en l'*abans d'ésser*. He preferit l'*abans* en lloc del *davant de* ja que m'he servit del prefix *prae*. La demència i l'alienació poden col·locar-nos davant d'allò absolutament altre. Res es pot dir sobre Déu, ni tan sols que existeixi. Ho postulem i prou. Si asseguréssim, d'Ell, que és, ens veuríem abocats a haver de resoldre el problema del panteisme segons el qual tot és Déu i el tot coincideix amb Déu. Aquest ho és tot i no hi ha res més. El pensament hebreu ja va fer front a aquesta contrarietat encunyant el concepte de *creació*, concepte que s'oposa als de *fabricació*, *producció*, *transformació*, *imitació*, *derivació*, *processó* i *encarnació*. Jahvè: «Bereshit bará» —*Bereshit* o *Gènesi* (I, 1)—; al principi Déu va crear. *Crear* és posar en l'existència una realitat que no pugui ésser referida a cap model preexistent. L'escolàstica medieval va treballar la topografia conceptual que la idea de creació tanca. Com el Creador posa allò radicalment diferent a ell? Es requereix el concepte de *res*. Entre el Creador i allò creat hi ha *res*. El *terminus a quo* de la creació és precisament *res*. *Creatio rei ex nihilo*. Kant, no obstant això, a *Kritik der reinen Vernunft*, dins de la *Dialèctica transcendental*, critica el concepte de *creació del món* com a il·lusori per col·locar-se més enllà de tota experiència possible. Ara bé, no importa per a la nostra tasca el fenomen de la creació, sinó només el concepte de *creació* mercès al qual resulta possible comprendre que Déu sigui, sense haver de caure necessàriament en un panteisme de difícil digestió.

L'*Agathos*, o el *Deus* agustinià, sostenen uns valors que s'imposen categòricament i obliguen de manera objectiva. Però no només passaria això; a més, la *in-satis-facció* ontològica, que va arrencar de l'acte de consciència i que ens ha conduït fins a l'esperança i als pressupostos d'aquesta, es pot veure ara suprimida, ja que el que s'abraça és el mateix *Agathon*. La insatisfacció es permuta, d'aconseguir-se el terme i com a mínim en la línia conceptual, en *makariotes*, *skholé*, *theoria*, *beatitudo* i en *otium* perquè l'*ousia* ha acabat essent *parousia*.

*Makar* va ser en grec 'el feliç', 'el sortós', 'l'adinerat', 'el benaurat', 'el beneït', 'l'envejable'. *Makariotes* és la beatitud que resisteix a la mudança, i persisteix malgrat tot, en contra de l'*eudaimonia* que descobrim amb l'anàlisi de l'espera. Aquesta és felicitat que se'n va. Satisfets, en canvi, per l'*Agathos*, s'ingressa en la *skholé*, en l'existència disponible, lliures de preocupacions i d'urgències. L'*askholia* afirmarà Plató en el *Phaidon* o *Peri psykhes* (66, B-e) es deu a l'encarnació:

En tant que tinguem cos i la nostra ànima estigui contaminada per la roïnesa d'aquest, mai aconseguirem suficientment allò que desitgem... Obtindrem el que

desitgem... un cop que hàgim mort... però no mentre visquem. Ja que si no és possible per mitjà del cos conèixer res netament, una de dues: o no és possible adquirir mai el saber, o només morts.

La *theoria* o contemplació de les *eidé* és possible en el si de la *skholé* —*Phaïdon*, 65, e; *Politeia*, VI, 511, c.

El *makariotes* grec, amb el concepte de felicitat pròpia de déus, es va traduir al llatí per *beatitudo*. I aquesta consisteix en ontològica *satis-factio*, entitat suficient, que porta en si a l'*otium* o cessació d'esforç perquè tot es troba ja en l'avinentsa i compliment. *Einai* va ésser 'existir' o 'ésser present'; *ousia* es va derivar del participi del verb *einai* en les seves formes dòries i va ésser una realitat inferior a les idees però superior a la gènesi, al trastorn. *Ousia* és ésser inferior a l'*Agathos*, però és ésser. Potser allò nostre sigui la *para-ousia*: col·locarnos, quiets, davant de —*para*— el que *és* sense deficiència encara que sense arribar a confondre'ns amb això.

## 7. A TALL DE CLOENDA

L'anàlisi fenomenològica duta a terme entorn del fet humà ha conduït des de la insuficiència ontològica peculiar, disparada per la consciència, fins als valors exigits per aquesta insuficiència. L'espera de poder triomfar sobre aquesta última va desembocar en els valors geograhicohistòrics, que estudien sobretot sociòlegs i psicòlegs. A continuació i canviant de registre metodològic, a falta de fenomen, vaig emprendre una anàlisi hermenèutica sobre la sospita de si l'home, a més de fabricar projectes, no deuria ésser ell mateix un projecte. L'hermenèutica d'alguns textos significatius en aquesta direcció ens ha conduït als valors valuosos en si, encara que no per si mateixos, que pengem inexorablement d'allò que val per si mateix, de l'*Ab-alio-solutum*. Però l'hermenèutica no constitueix cap prova empírica i seguim tan enganxats a les nostres percepcions infantils que reduïm allò real a allò que es pot veure i es pot sentir i, sobretot, a allò que pot ésser tocat. Aquest procedir infantiloides dificulta l'acceptabilitat de l'Absolut sense el qual, d'altra banda, no hi hauria més valors que els que circulen per places i carrers i que viatgen per les circumvolucions cerebrals disparades per un inconscient problemàtic i alhora problematizador. Si l'assumpte s'acabés en aquesta positivitat, senzillament la moral s'esvairia i comptariem només amb hàbits, costums, opinions, manies, tics nerviosos i altres monades per l'estil, amb la qual cosa el procés educador o antropogenètic no passaria d'ésser doma i domesticació d'un animal amb més neurones.

I, no obstant això, és imprescindible confessar que la qüestió divina, o del suport total, és un tema endimoniat i espinós per no dir insoluble. Sant Tomàs d'Aquino va distingir amb agudesa entre l'«ens qui est ipsum suum esse» —Déu— i l'«ens qui habet esse» —els ens restants— *In Metaph.*, IV, 556. El primer s'identifica amb el propi ésser, i es converteix en indestructible, quan el segon mai no coincideix amb la seva mateixa entitat, amb la qual cosa es passa el temps mendicant l'ésser que en qualsevol moment poden retirar-li. A la fi, l'ontologia només es pot organitzar a base d'*on-teo-logia*.

Popper ha esquivat aquest plantejament suprimint l'especificitat del discurs ètic. Popper no accepta cap altra racionalitat que la racionalitat dels fets, la científica. Com a mínim sosté que aquesta és la predominant i exclou altres models racionals, entre els quals es troba l'ètic. Així ja no hi ha motiu per plantejar la fonamentació dels valors. Ara bé, en l'acte de decidir-se per la sola racionalitat científica hi ha inclosa l'opció, com quelcom previ, a favor d'uns determinats valors. I no pot legitimar racionalment els valors elegits per la carència de racionalitat ètica. Habermas, per contra, ha procedit de manera diferent ja que accepta l'especificitat de la racionalitat normativa. Però col·loca la justificació ètica en la pràctica de la discussió, la qual es regeix pel principi d'universalització. Difícilment pot apartar-se de la discussió científica, la més universalitzable. Sigui com sigui, Habermas no ha pogut resoldre la dificultat de la connexió entre l'objectivitat científica i la intersubjectivitat pràctica. De manera que la càrria axiològica queda sense solució satisfactòria. I així estem, amb Déu a la vista però sense que ningú, en els seus sentits, no el vegi.

Potser haurem de confessar de nou que al costat del sentit comú, a fi d'entendre el *Lebenswelt* amb els seus valors, hem de col·locar el misteri. Com alguna cosa pot estar en el món i alhora a propòsit del món? Si només hi hagués objectivitat, sense subjectivitat, aquests problemes no es presentarien. Potser allò abismal sigui l'avantcambra de la totalitat. Segons el *Psalm* 104, l'abisme envolta la Terra mentre el Senyor va vestit de llum. A la llum, s'hi arriba a través de la nit fosca. *Ad angusta per angusta*. Déu és res, res del que hi ha al nostre abast. I sense Ell els valors són bagatel·les incomptables, de tants com n'hi ha a l'ample de l'espai i al llarg del temps. Però, més enllà del que és pensable no batega allò que fa pensar? Déu, l'últim puntal axiològic, no és objecte ni de veritat ni de falsedat; no és objecte de proposició. Potser és únicament objecte de posició, d'aposta i de compromís?; a això ens convida Plató a la *Politeia* —505, b—:

Creus que dona avantatge posseir qualsevol cosa si no és bona i comprendre totes les altres coses sense el bé i sense comprendre res bell i bo?



# UN EXEMPLE D'AVALUACIÓ PARTICIPATIVA DEL SISTEMA EDUCATIU: LA CONFERÈNCIA NACIONAL D'EDUCACIÓ DE CATALUNYA

Jaume Sarramona

*Universitat Autònoma de Barcelona*

## RESUM

La qualitat educativa va ineludiblement vinculada a l'avaluació a tots els seus àmbits i nivells. L'avaluació del sistema educatiu es presenta com una necessitat per informar als usuaris del sistema i perquè els responsables polítics puguin prendre decisions amb coneixement real de la situació i de les necessitats de millora. Però l'eficàcia de les mesures que es prenguin no només requereixen informació objectiva, sinó també compromís per part dels implicats, cosa que passa per la seva participació en els mateixos processos d'avaluació.

Catalunya ha realitzat una àmplia, objectiva i participativa avaluació del seu sistema educatiu, després de l'aplicació del calendari de la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE), que ha permès conèixer els seus punts forts i febles i formular les corresponents propostes de millora. En aquest article es presenta la metodologia utilitzada en el procés, així com una síntesi dels resultats. Es tracta d'una experiència que pot ser il·lustrativa de les possibilitats de dur a terme avaluacions del sistema de tipus bàsicament qualitatiu, participatiu i descentralitzat.

## NECESSITAT DE L'AVALUACIÓ DEL SISTEMA

La consecució de la qualitat educativa demana inevitablement l'avaluació. Ni el sistema educatiu en el seu conjunt ni l'escola com a institució social podran seguir mantenint la tradicional opacitat a l'hora de retre compte a la societat, perquè aquesta és cada vegada més exigent pel que fa als seus drets. Retre

compte a la societat —*accountability*, en terminologia anglesa— es presenta com una dimensió més de la democràcia participativa, on els beneficiaris d'un servei social tenen dret a conèixer com funciona i quins resultats obté. Per tot plegat, cal preveure que la cultura de l'avaluació periòdica s'instal·larà definitivament en el sistema educatiu, impulsada per normatives legals, però també per la pressió social, que desitja conèixer com són empleats els recursos assignats a l'educació. En el conegut com a *Informe Delors* ja es tenia ben present aquesta concepció àmplia de l'avaluació en assenyalar que: «l'avaluació de l'educació ha de concebre's en un sentit ampli. El seu objecte no és únicament l'oferta educativa i els mètodes d'ensenyament, sinó també el finançament, la gestió, l'orientació general i la realització d'objectius a llarg termini» (1996, p. 182).

L'avaluació del sistema educatiu proporciona informació sobre el seu estat, cosa que és un requisit previ i necessari per prendre decisions destinades a millorar-lo (McGaw, 1998). L'avaluació exerceix funcions de diagnòstic, justifica les propostes de millora que es formulin i després permet verificar la pertinència de les mesures adoptades. Per això, la necessitat de l'avaluació és sentida de manera general per governs i experts, superant-se la tradicional percepció que constitueix un mer control o sanció per ser element bàsic dels projectes de millora (Mateo, 2000, p. 236). Així justifica Tiana (2002) que el debat sobre l'avaluació hagi de centrar-se més en els seus objectius polítics que en la seva concreció tècnica: «l'avaluació és un magnífic instrument, però ha de discutir-se al servei de quins fins actua» (p. 19).

L'avaluació dels sistemes educatius ha superat clarament l'etapa dels simples resultats escolars per endinsar-se en moltes altres dimensions de l'educació: el currículum, els programes educatius, el professorat, els diversos serveis del sistema, la inspecció, la pròpia administració educativa..., és a dir, el sistema en el seu conjunt (Tiana, 1998, p. 27). Una altra qüestió són les tècniques utilitzades i la forma de presentar els resultats. Sobre això es podrà argumentar, amb raó, que els resultats dels estudis d'avaluació de caràcter general resulten merament indicatius; que tals resultats, expressats en forma de puntuacions d'una escala o mitjançant percentatges d'encerts als ítems de les proves, no reflecteixen la complexitat que suposa l'educació. Però admetent aquesta realitat, segueix sent vàlida la necessitat de comptar amb informació general del sistema de caràcter quantitatiu en diverses dimensions (indicadors), que no és excloent d'informacions més precises que s'aconsegueixen mitjançant l'avaluació interna i externa dels centres, a més de l'avaluació del professorat, sempre de caràcter més qualitatiu. I aquesta informació general del sistema també avança en la utilització de mesures més qualitatives i en l'avaluació de dimensions que es vinculen més a les actituds, per exemple, sense oblidar la referèn-

cia feta a les relacions entre variables contextuals i de procés. Exemples d'aquestes relacions entre variables els proporcionen les últimes avaluacions realitzades per l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) al programa PISA, per l'Institut Nacional de Qualitat i Avaluació (INCE), dependent del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport sobre l'educació primària i secundària (INCE, 2001 i 2003), i el mateix es podria dir de les concernents a organismes com el Consell Superior d'Avaluació de Catalunya (2001).

L'avaluació presenta la doble dimensió de tècnica i ètica (Chavarría i Borrell, 2002). La primera exigeix dissenys precisos i rigorosos, que donin validesa als resultats obtinguts i confiança pel que fa a la metodologia utilitzada. En aquest mateix apartat entraria la garantia que la informació proporcionada resulti rellevant. L'avaluació ha de ser també ètica, entenent com a tal que tant el procés com els resultats no partiran de propòsits preconcebuts ni buscaran la legitimitat d'ideologies o programes, sinó que l'avaluació tindrà com a meta el benefici dels subjectes destinataris; és a dir, la recerca de les mesures més adients per al seu desenvolupament i millora. Aquestes dimensions resulten a vegades difícils de separar, però totes dues han de ser-hi presents.

Una forma de legitimar l'avaluació del sistema, com la d'altres nivells, és realitzar-la de manera que els implicats hi puguin participar. I això no només per la dimensió ètica comentada, sinó també per la mateixa efectivitat de les mesures resultants de l'avaluació, perquè si els destinataris no hi han participat, difícilment se sentiran després compromesos amb les mesures proposades. La participació suposa transparència en la informació, la qual cosa es refereix als objectius de l'avaluació, demanda de col·laboració en els processos de realització i opinió pel que fa als resultats i conclusions obtingudes. Els tècnics avaluadors han de ser lògicament presents en tot el procés i han de portar la responsabilitat general de la tasca, però no poden actuar de manera exclusiva i exclouent.

## LA CONFERÈNCIA NACIONAL D'EDUCACIÓ DE CATALUNYA

Quan a la Llei d'acompanyament dels pressupostos de 1998 es va incloure un article que endarreria dos anys el calendari d'aplicació de la Reforma, Catalunya es va acollir a la possibilitat de la mateixa Llei de no fer-ho, de manera que en el seu territori la Reforma iniciada amb la LOGSE de 1990 va culminar el seu calendari d'aplicació l'any 1999.

En aquells moments ja existia una opinió generalitzada que la LOGSE havia de ser avaluada en la seva aplicació, perquè el temps transcorregut, el canvi

de les variables socioeconòmiques del moment i la mateixa experiència de l'aplicació evidenciaven desajustos que convenia identificar, com a base per proposar reformes, si era el cas. A aquest efecte, el Govern de la Generalitat, sortit de les eleccions el mateix any 1999 de culminació del calendari de la Reforma, va decidir que havia arribat el moment de realitzar una avaluació exhaustiva de la seva aplicació a Catalunya, tasca que es va encarregar al Departament d'Ensenyament, responsable del sistema educatiu no universitari. Existint a Catalunya un Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, organisme encarregat de l'avaluació del sistema educatiu en el territori, va ser aquest l'executor de la demanda d'avaluació indicada, que es va portar a terme sota la denominació *Conferència Nacional d'Educació de Catalunya*.

A aquest efecte, es va constituir un comitè organitzador, presidit per la consellera d'Educació i integrat per càrrecs del Departament més els coordinadors responsables de les diverses seccions en què es va organitzar la Conferència. La relació completa de persones és la que figura a l'annex. L'activitat de la Conferència es va iniciar el gener de 2000 i va acabar el 15 de juny de 2002, amb la presentació pública de les seves conclusions (Departament d'Ensenyament, 2002, i <http://www.genocat.net/cne>).

Els diferents temes objecte d'avaluació es van organitzar al voltant de set seccions, amb la denominació genèrica següent:

- I. Autonomia i descentralització dels centres escolars
- II. Importància i funció social del professorat
- III. Atenció a la diversitat
- IV. Formació i inserció laboral
- V. Avaluació dels aprenentatges i orientació
- VI. Ensenyaments artístics
- VII. Competències bàsiques

La temàtica concreta de cada secció es va ampliar més enllà del títol estricte, abraçant una gamma d'aspectes que hi tenien relació. Així, per exemple, la secció I va tractar qüestions com: autonomia acadèmica, autonomia administrativa, autonomia financera, autonomia institucional, funció directiva, descentralització... Al capdavant de cada secció es va nomenar un coordinador, persona coneguda de l'àmbit, de prestigi reconegut<sup>1</sup> i no vinculada a l'administració educativa, la qual cosa garantia una actuació independent i rigorosa. Cada sec-

1. Quan s'indica que es tractava de persones de «reconegut prestigi», no significa que no hi hagués moltes altres possibilitats d'elecció: per sort existeixen molts professionals que també haguessin pogut dur a terme la tasca encomanada, però en aquest cas es pot afirmar que «eren tots els qui hi havia».



ció va comptar amb un equip tècnic de diverses persones, que es responsabilitzava de dur a terme la tasca d'avaluació en la temàtica que els corresponia, a més d'un equip participatiu, nomenat per les corresponents entitats i organismes que, en nombre limitat, estaven més pròximes als temes objecte d'avaluació. La tasca d'aquest equip participatiu va ser la d'orientar les tasques i facilitar l'accés i la implicació dels diferents col·lectius relacionats amb l'educació catalana. El criteri de determinació dels organismes en qüestió va ser la seva presència al Consell Escolar de Catalunya, màxim òrgan de participació de la comunitat educativa al sistema, més algun altre òrgan no present, però d'especial conveniència per al cas, com van ser els directors escolars de primària i secundària o el cos d'inspectors. Només la secció VII, que tractava les competències bàsiques, va mancar d'equip participatiu, perquè la feina de la secció era de naturalesa més estrictament tècnica: graduar una proposta inicial de les competències bàsiques entre primària i secundària i proposar normes bàsiques per avaluar-les.

L'estreta vinculació de la Conferència amb el Consell Escolar de Catalunya es va mantenir durant tot el període de treball. Molts dels seus membres formaven part dels equips participatius o eren coordinadors de secció, la seva presidenta formava part del Comitè Organitzador i se la va mantenir informada periòdicament de les activitats realitzades. A més, el Consell va crear comissions específiques per debatre els temes de les diverses seccions que van portar a l'elaboració de documents per a la Conferència, després dels corresponents estudis i debats interns. Concretament, es van elaborar informes sobre: descentralització i autonomia de centres, professorat, atenció a la diversitat, formació i inserció laboral, a més d'un sobre la participació en l'educació, no directament vinculat amb els temes tractats a la Conferència.

Les seccions van disposar de plena autonomia per planificar i executar les accions que consideressin convenientes per dur a terme la funció diagnòstica que tenien encomanada. També van disposar lliurement del pressupost que se'ls va assignar. Això va tenir com a conseqüència l'aplicació d'una metodologia diversa per a cada secció, d'acord amb els objectius específics que es proposava i de la naturalesa de les dades que es pretenia recollir, amb el denominador comú de potenciar el debat en profunditat entre tots els sectors de la comunitat educativa, posant més èmfasi en els procediments etnogràfics i qualitius que en els estrictament quantitius; això sense excloure l'aplicació de tècniques quantitatives quan es va considerar pertinent.

Un denominador comú a totes les seccions va ser la utilització del web creat a aquest efecte per l'Administració educativa, que va actuar amb la doble finalitat de servir de fòrum obert a la participació de totes les persones i entitats que ho desitgessin i com a canal informatiu de les diverses activitats que organitzaven les

respectives seccions, així com dels instruments de recollida de dades que exposaven. Els fòrums de les respectives seccions van consistir en la formulació de qüestions sobre les quals es demanava informació i opinió i la síntesis es mostrava periòdicament. Es van plantejar un total de trenta-vuit qüestions, que van obtenir un total de mil dues-centes respostes, encara que les visites comptabilitzades fins al dia de la presentació de les conclusions van ascendir a més de seixanta-vuit mil.

Una altra activitat comuna va ser la de cobrir el conjunt del territori de Catalunya amb actes públics d'informació i debat. Aquests debats van ser organitzats per les respectives seccions i van comptar amb el suport logístic de l'Administració educativa, que les promocionava entre els centres i professionals de la zona. Durant les sessions s'informava de les activitats portades a terme per la corresponent secció i es recollien informacions i opinions sobre qüestions concretes objecte d'avaluació. D'aquesta manera es van realitzar més de seixanta actes, amb una assistència total d'unes nou mil persones.

Una síntesi de la metodologia específica aplicada per cada secció és la següent:

#### SECCIÓ I. Autonomia i descentralització dels centres escolars

— Realització d'entrevistes en profunditat a responsables d'una àmplia gamma d'organismes i institucions vinculades amb la temàtica tractada.

— Recollida de dades a través d'un qüestionari semiestructurat de lliure accés a través del web de la Conferència.

— Creació de quatre grups de discussió sobre la direcció escolar dels diversos nivells educatius.

— Anàlisi d'informes sol·licitats expressament als instituts de ciències de l'educació (ICE) de les universitats catalanes i a persones expertes en els diversos temes.

— Sessions de debat organitzades amb col·lectius de directors escolars i degans de les facultats de Pedagogia i Ciències de l'Educació i directors dels ICE de Catalunya.

— Anàlisi de documents i estudis vinculats amb la temàtica tractada.

#### SECCIÓ II. Importància i funció social del professorat

— Recopilació d'informes, articles, estudis... sobre el tema de la secció.

— Realització d'entrevistes en profunditat a una mostra de persones (vint-i-vuit) de perfil divers, però representatives dels diversos grups i sectors de la comunitat educativa.

— Enquesta, a partir de qüestionaris estructurats, a un total de trenta-un centres escolars d'ubicació, titularitat i nivell educatiu divers, cosa que va permetre recollir un total de 2.116 qüestionaris omplerts, dels quals 825 van correspondre a docents (un 82 % del total dels presents als centres).

— Organització de vuit grups de debat (*focus grup*), als quals es va sotmetre a consideració els resultats dels qüestionaris anteriors per ser analitzats i interpretats.

— Sessió específica de debat amb els degans de les facultats de Pedagogia i Ciències de l'Educació i directors dels ICE de Catalunya.

— En total, es calcula que s'ha recollit informació directa d'unes dues mil tres-cents persones.

### SECCIÓ III. Atenció a la diversitat

— Creació d'una xarxa de grups de discussió —un total de vuitanta-dos—, que van cobrir tot el territori, dinamitzats per trenta-dos nuclis motors i amb una participació directa d'unes nou-cents persones, que van elaborar les seves conclusions sobre la temàtica de la secció a partir d'un guió previ de preguntes i suggeriments.

— Consulta a un total de vuitanta col·lectius relacionats amb la temàtica de la secció, vint-i-set dels quals estan vinculats a l'educació especial.

— Recopilació d'experiències considerades *bones pràctiques* en l'atenció a la diversitat, que van sumar un total de trenta.

— Encàrrec de tres informes específics a persones considerades qualificades per al tema.

### SECCIÓ IV. La formació i la inserció laboral

— Sol·licitud d'informació als col·lectius més significatius en el món laboral i de la formació: empresaris, sindicats, directors de centres, associacions de pares, inspecció educativa, etc.

— Entrevista a vint-i-quatre persones significatives, erigides en grup de referència per a l'anàlisi de la temàtica tractada en la secció.

— Vinculació especial amb el Consell Català de la Formació Professional, amb el qual es van tenir sessions específiques de debat.

— Presència de la secció en nou jornades relacionades amb la formació i la inserció laboral que van tenir lloc durant el temps de treball de la Conferència.

#### SECCIÓ V. Avaluació dels aprenentatges i orientació

— A través de la pàgina web de la Conferència, es va formular una consulta oberta a professionals de l'educació per conèixer l'estat real de les pràctiques en l'avaluació i l'orientació, que va permetre recollir un total de 853 qüestionaris emplenats sobre els dos temes citats.

— Entrevistes en profunditat als diversos col·lectius docents de vuit centres escolars de nivell, ubicació i titularitat diversa.

— Presència de la secció en jornades tècniques, seminaris, etc., realitzats a Catalunya sobre la temàtica de la secció.

— Sessió específica de debat amb els degans de les facultats de Pedagogia i Ciències de l'Educació i directors dels ICE de Catalunya.

#### SECCIÓ VI. Ensenyaments artístics

— Entrevistes en profunditat a una relació de persones significatives de l'àmbit dels ensenyaments artístics.

— Anàlisi d'un informe comparatiu dels ensenyaments artístics en una sèrie de països europeus.

— Realització d'un total de vuit seminaris amb grups d'experts de les diverses dimensions i nivells dels ensenyaments artístics.

#### SECCIÓ VII. Competències bàsiques

— Anàlisi de diversos estudis internacionals sobre les competències bàsiques.

— Consulta a un total de quaranta experts en els diferents àmbits de les propostes elaborades per l'equip tècnic de la secció.

— Consulta als equips docents de quaranta-vuit centres escolars que tenien les competències bàsiques com a objecte d'estudi en el seu pla estratègic.

#### CONCLUSIONS I PROPOSTES

La Conferència es va proposar la doble finalitat de fer un diagnòstic de la situació i a la vegada plantejar propostes de millora en aquells aspectes que es consideressin necessitats. De l'avaluació demandada es van excloure els resultats dels aprenentatges dels alumnes dels diferents nivells i matèries, perquè aquests ja són objecte d'estudi periòdic a través de les avaluacions realitzades amb

l'INCE, els organismes internacionals i les efectuades pel mateix Consell Superior d'Avaluació. D'altra banda, aquesta mena d'estudi suposa una actuació de tipus estrictament tècnic, que els allunyen de l'estructura que es va proposar per a la Conferència. Cal assenyalar, no obstant això, que les diverses seccions van disposar de totes les dades estadístiques i tècniques que van sol·licitar a l'Administració educativa.

L'Administració educativa catalana va afirmar públicament que les propostes formulades per la Conferència serien tingudes en compte en el moment de determinar futures mesures de modificació del sistema educatiu, en l'àmbit de les seves competències. És cert que durant el període de treball de la Conferència va canviar notòriament la situació política al Govern de l'Estat. Després de les eleccions de maig del 2000, el Partit Popular va accedir al Govern novament, però en aquesta ocasió amb majoria absoluta, amb la qual cosa podia aplicar còmodament la seva política educativa que ja s'havia manifestat clarament en contra de la LOGSE vigent. En el moment de presentar les conclusions de la Conferència, ja s'havia fet públic un document de bases del que a finals de l'any 2002 seria la Llei orgànica de qualitat de l'educació, que suposa una modificació important d'alguns aspectes de la Llei anterior. Per tant, algunes conclusions de la Conferència podrien semblar fora de lloc, però s'han mantingut totes les propostes per coherència amb el procés seguit, que en tot moment va considerar vàlids els principis fonamentals que van inspirar la LOGSE; més concretament els principis d'equitat, participació, descentralització i vinculació del sistema al context nacional català.

El futur haurà d'indicar quina part de les propostes de la Conferència són admeses per l'autoritat política catalana de cada moment i quines resulten compatibles amb la nova normativa de caràcter estatal, no només pel que fa a la Llei orgànica, sinó també als decrets que la desenvolupen i que també tenen caràcter bàsic. En tot cas, és ben conegut que els diagnòstics, les avaluacions i les propostes dels sistemes educatius estan sempre subordinades a les circumstàncies polítiques de cada moment.

Cada secció de la Conferència va formular les seves pròpies propostes. Algunes propostes tenen un caràcter notòriament transversal i altres apareixen reiterades en més d'una secció, però és quelcom inevitable i evidencia el caràcter global i complex que tenen molts aspectes de la realitat educativa. Per no mostrar la relació completa de les més de dues-centes propostes que es van formular en conjunt, a continuació es presenta una síntesi de les més rellevants de cada secció.<sup>2</sup>

2. Evidentment, com tota síntesi que es pugui fer té el perill de no representar adequadament el conjunt de propostes que van sorgir en la secció. En tot cas, la relació completa pot consultar-se al web ja indicat (<http://www.gen.cat.net/cne>) i en la publicació electrònica de la Conferència (Consell Superior d'Avaluació, 2003).

### SECCIÓ I. Autonomia i descentralització dels centres escolars

— Afavorir experiències d'organització horària, funcional i econòmica diferenciada en els centres, en funció de les seves característiques i sempre respectant una normativa bàsica.

— Iniciar la possibilitat de l'adscripció de professorat als centres amb la participació dels equips directius i altres instàncies. Estudiar la possibilitat que les adscripcions poguessin tenir un caràcter zonal i no només institucional.

— Mantenir un sistema de designació dels directors dels centres mitjançant votació democràtica, però tenint en compte els mèrits dels candidats i la formació específica per al càrrec.

— Revisar el funcionament i la coordinació dels diversos serveis educatius existents.

— Ampliar les atribucions de l'administració local en aspectes diversos de la vida organitzativa dels centres, així com en l'aplicació de determinats programes educatius.

### SECCIÓ II. Importància i funció social del professorat

— Constituir un observatori permanent que detecti percepcions i necessitats de les comunitats escolars i del conjunt de la societat sobre el sistema educatiu.

— Ajudar els docents a identificar els seus punts forts i febles, divulgar els èxits docents i fomentar els espais d'encontre dels docents dintre seu i amb els professionals dels diversos programes i serveis educatius.

— Unificar el nivell de la formació inicial del professorat en la llicenciatura i després en un sol cos docent. Posar l'èmfasi de la formació inicial en les pràctiques de centre; l'accés a l'exercici professional hauria d'estar condicionat a un any d'*inducció*, que hauria de ser avaluat positivament.

— Establir plans de formació a mitjà termini, especialment de centre, amb sistemes de detecció de necessitats àgils i descentralitzats. Les llicències d'estudis han de beneficiar el centre escolar al qual pertany el beneficiat.

— Promoure la reflexió que porti a l'establiment d'un codi deontològic de la professió docent.

### SECCIÓ III. Atenció a la diversitat

— Incrementar els recursos humans, materials i organitzatius per garantir l'atenció a la diversitat en l'educació primària, de manera que els alumnes l'aca-

bin havent adquirit les capacitats bàsiques. Amb caràcter excepcional, realitzar un curs complementari per als qui no ho aconsegueixin, abans de l'entrada a la secundària.

— Establir les mesures oportunes per evitar l'excessiva concentració d'alumnes amb més dificultats en certs centres. Fer complir tant a centres públics com concertats la necessitat d'atendre els alumnes amb més dificultats.

— Revisar el nombre d'àrees del currículum de secundària i incrementar l'optativitat, com a mesura bàsica per atendre la diversitat. Organitzar programes de diversificació curricular per als alumnes amb dificultats, però amb expectatives raonables d'arribar als objectius de l'etapa.

— Permetre que els alumnes que superin els programes de garantia social puguin accedir a la formació professional de la mateixa especialitat.

— Promoure l'elaboració de plans d'acolliment de l'alumnat immigrant com un element més del projecte curricular del centre, que prevegi, de manera especial, la incorporació lingüística.

#### SECCIÓ IV. La formació i la inserció laboral

— Anticipar els programes de formació laboral per als alumnes que tenen expectatives d'incorporació al món del treball en acabar l'escolaritat obligatòria.

— Convertir la formació contínua en un eix important del sistema de formació per la via de la integració a la resta de les modalitats de la formació professional. Potenciar els centres integrats.

— Millorar el ventall de titulacions de grau mitjà, en connexió amb les necessitats socials. Augmentar els recursos per a les instal·lacions i infraestructures docents.

— Aprofundir en les garanties d'igualtat d'oportunitats de gènere en l'àmbit de la formació professional.

— Flexibilitzar el calendari i horari escolar dels centres de formació professional, per facilitar l'estudi de l'alumnat que treballa.

#### SECCIÓ V. Avaluació dels aprenentatges i orientació

— Entendre l'avaluació com un procés global i integrador de diversos moments. Acordar en cada centre els criteris que han de regir l'avaluació de les diverses matèries.

— Estimular la participació de l'alumnat i de les famílies en l'avaluació dels aprenentatges com a base per als processos d'*empowerment*.

— Promocionar, des de l'Administració, la creació i el desenvolupament de materials avaluatius per a ús del professorat i com a exemples per enriquir la seva reflexió.

— Obrir un període de reflexió sobre l'estructura i funcionament dels equips d'atenció psicopedagògica (EAP), per garantir la coordinació amb l'actuació d'altres instàncies escolars i extraescolars.

— Crear els departaments d'Orientació en els centres i potenciar i dignificar la funció tutorial.

#### SECCIÓ VI. Ensenyaments artístics

— Establir les competències bàsiques que haurien de correspondre als ensenyaments artístics.

— Incrementar la formació inicial i permanent del professorat d'ensenyaments artístics, especialment el corresponent al professorat de dansa i teatre.

— Crear un centre de recursos artístics (CRA), que dinamitzés els ensenyaments artístics i prestés assessorament a docents i centres.

— Ampliar l'actual servei d'inspecció pel que fa als ensenyaments artístics, dotant-lo de més personal especialitzat.

— Crear mecanismes administratius que vinculin els ensenyaments artístics amb els centres corresponents de règim especial, per optimitzar recursos humans i realitzar accions conjuntes.

#### SECCIÓ VII. Competències bàsiques

Les propostes d'aquesta secció van consistir en la presentació d'una proposta de gradació de les competències bàsiques entre primària i secundària. Per això es van revisar les propostes ja conegudes i es van organitzar de manera que quedessin reduïdes a un nombre inferior per a cada àmbit escolar (àrea curricular), però insistint en el seu caràcter ampli i transversal. També es van proposar directrius per dur a terme la seva avaluació.

#### VALORACIÓ DE LA CONFERÈNCIA

La durada de les activitats de la Conferència i el coneixement que es tractava d'una iniciativa del Govern de torn, fàcilment podia provocar crítiques de



tipus polític entre partits i entitats vinculades amb l'oposició, però això no va ocórrer. Per tant, cal considerar que el seu funcionament es va ajustar als principis de transparència i participació i ningú no va poder negar l'autonomia amb què van treballar els responsables de les seccions. Quant a la informació del que s'estava fent, a més de les informacions periòdiques de tots els actes públics als territoris més pròxims, dels anuncis de premsa de caràcter general i de la possibilitat permanent de participació a través del web, tots els centres escolars de Catalunya van ser informats de la Conferència mitjançant un escrit signat per la mateixa consellera d'Educació, i els diferents sectors i organismes educatius van participar en el procés a través de les seccions i dels documents elaborats en el Consell Escolar de Catalunya.

Dos mesos abans de fer-se públics els resultats i les propostes, es va situar en el web de la Conferència un qüestionari valoratiu de diversos aspectes de la Conferència. Durant el temps que va estar actiu, es van recollir un total de cent seixanta-sis participacions, de les quals només un 16 % pensava que les propostes resultants no tindrien cap utilitat. Les seccions que havien despertat major interès van ser les corresponents a l'atenció a la diversitat, importància i funció social del professorat i competències bàsiques, per aquest mateix ordre.

Des de l'organització, també es va voler recollir l'opinió d'algunes personalitats internacionals sobre les finalitats i metodologia general de la Conferència, cosa que es va realitzar mitjançant les corresponents entrevistes personals. A continuació, es mostra la relació de les persones consultades, així com algunes de les idees expressades (Consell Superior d'Avaluació, 2003):

— Cecilia Braslavsky, directora de l'Oficina Internacional d'Educació de la Unesco:

La Conferència Nacional d'Educació forma part de les poques experiències de diagnòstic i proposició de polítiques educatives realitzades conjuntament entre la societat civil i els representants de l'Estat.

Què té de peculiar aquesta Conferència? Al meu entendre, la diversitat metodològica. Crida l'atenció que a cadascun dels set temes s'hagi desenvolupat una metodologia diferent per recollir la participació i per aconseguir les aportacions dels estudiants, del professorat, de les famílies i de tota la comunitat educativa. Em sembla remarcable que les temàtiques escollides tinguin la peculiaritat d'estar plantejades de manera integradora [...]. I penso, també, que l'èmfasi que s'ha donat a algunes temàtiques, especialment a l'educació artística, és molt interessant en un context en què l'educació artística acostuma a ser l'última de la fila.

— Jacques Delors, president del Consell de l'Ocupació, la Renda i la Cohesió Social (CERC):

Penso que en els problemes educatius cal posar en relleu la discussió filosòfica, l'opció política i l'opció en funció de les necessitats econòmiques, però penso també que amb tot això no n'hi ha prou. És interessant recollir l'opinió de tots els qui participen directament o indirectament en el sistema educatiu. L'ideal seria aconseguir una bona relació entre l'escola, el ciutadà i la societat, i aquest tipus d'esdeveniments són útils perquè provoquen un debat en la població.

Molts dels aspectes que s'han tractat en aquesta Conferència són interessants [...]. Tots aquells que s'interessen per l'escola i tenen responsabilitats hauran de tenir molt en compte les més de dues-centes propostes que s'han derivat d'aquesta avaluació i hauran de valorar quin és el moment més oportú per a portar-les a la pràctica.

— Walo Hutmacher, president de la Fundació de les Regions Europees per la Recerca en Educació i en Formació (FREREF):

La metodologia seguida a Catalunya és original i prometedora, com a mínim per tres raons. En primer terme, per l'amplitud de la consulta i el ric ventall de la participació. Això és una necessitat, ja que l'escola i l'educació, per un motiu o altre, ens afecten a tots i no ens podem arriscar a limitar el debat únicament entre els experts. En segon lloc, el mètode també ha estat original per l'organització en grups de treball molt estructurats i centrats en problemes clau del moment. Així, s'ha tractat de realitzar cada vegada una anàlisi de la situació i de formular propostes de millora. I en tercer lloc, el mètode català, com voldria anomenar-lo, és original per l'ús que fa de les noves tecnologies a l'hora de fer circular la informació i afavorir la comunicació lliure.

Ja que tots els països europeus busquen la manera de renovar els seus mètodes de debat educatiu, desitjaria que Catalunya donés a conèixer el seu mètode més enllà de les seves fronteres.

— Federico Mayor Zaragoza, president de la Fundació Cultura de Pau:

Un aspecte que em sembla particularment important d'aquesta Conferència Nacional d'Educació és l'aproximació entre l'escola i els pares, perquè les famílies no poden transferir la seva responsabilitat als centres escolars.

Les consultes que ha dut a terme la Conferència, aquest procés de valoració que s'ha dut a terme, en el qual han estat consultades nou mil persones, més o menys, és també important. Però ho és encara més que s'hagi penjat a Internet tota la tasca realitzada, que s'hagi obert un fòrum d'informació permanent que

considero que hauria de continuar perquè els diagnòstics no acaben, sinó que el realitzem contínuament. Aquesta avaluació general d'un sistema i d'un procés ha donat uns resultats que ara cal analitzar i que ens han de conduir a dir: ara tenim un escenari de futur que ens ha de conduir a prendre una sèrie de decisions. Decisions sobre què? Doncs sobre Catalunya, sobre Catalunya en relació amb l'Estat i també, fent una comparació a escala internacional, perquè hem d'aprofitar tota aquesta experiència.

— Viviane Reding, comissària europea d'Educació i Cultura:

Heu parlat del futur de les vostres escoles i —això és molt important— ho heu fet no només entre professionals, sinó que heu obert el debat a la societat civil i al públic en general, cosa que és molt important perquè l'educació dels nostres nens és cosa de tots.

Considerem aquí les nostres responsabilitats a Europa, ja que des de fa molts anys amb els ministres d'Educació busquem junts els mitjans més adequats per millorar la qualitat de l'educació.

— Andreas Schleicher, director de l'estudi PISA-OCDE:

La Conferència Nacional d'Educació és un esdeveniment molt important. Reuneix persones de diferents sectors de la societat i del mateix sistema educatiu per discutir sobre els objectius i el funcionament del sistema educatiu. Aquesta anàlisi és imprescindible per emprendre qualsevol millora.

L'anàlisi és el principi d'un llarg procés de desenvolupament del sistema educatiu i crec que aquesta anàlisi ara requerirà desenvolupar passos específics sobre com implementar la reforma escolar. Això significa definir objectius educatius clars, que siguin transparents per a tots, significa desenvolupar els instruments per controlar la vinculació a aquests objectius perquè tot el món, tots els pedagogs, es puguin posar d'acord sobre de quina manera els sistemes educatius aconseguen les seves metes, es puguin posar d'acord per tenir un sistema d'avaluació honest i obert.

Es pot pensar que durant un temps les conclusions de la Conferència seran un marc de referència per a l'educació catalana. En tot cas, les actuacions polítiques de les autoritats sorgides després de les eleccions autonòmiques de 2003 posaran definitivament a prova la utilitat d'una experiència que, en molts aspectes, ha creat un precedent en la forma d'avaluar el sistema educatiu.

## BIBLIOGRAFIA

- CHAVARRÍA, X.; BORRELL, E. *Calidad en educación*. Barcelona: Edebé, 2002.
- CONSELL SUPERIOR D'AVUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU. *Avaluació a l'educació primària (1999)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2001.
- *La Conferència Nacional d'Educació (2000-2002)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2003.
- DELORS, J. [et al.]. *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya, 1996.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Debat sobre el sistema educatiu català: Conclusions i propostes*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2002.
- INSTITUT NACIONAL DE QUALITAT I AVALUACIÓ. *Evaluación de la educación primaria 1999*. Madrid: MECED, 2001.
- *Evaluación de la educación secundaria 2001*. Madrid: MECED, 2003.
- MACGAW, B. «¿Cómo puede contribuir la evaluación a la política educativa? La utilización de la información en Australia». *Perspectivas*, vol. XXVIII, núm. 1 (1998), p. 133-152.
- MATEO, J. *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Universitat de Barcelona. ICE: Horsori, 2000.
- TIANA, A. «La evaluación de los sistemas educativos desde la perspectiva de la calidad y de la equidad». A: *Varios: De la sociedad de la información a la sociedad de la educación: calidad, participación y equidad*. Fundación Santa María: Universitat Autònoma de Barcelona, 2002, p. 11-22.
- «Introducción al “dossier”». *Perspectivas*, vol. XXVIII, núm. 1 (1998), p. 25-32.

## ANNEX

Comitè Organitzador de la Conferència Nacional d'Educació (Resolució de 30 de maig de 2002):

Hble. Sra. Carme-Laura Gil Miró, consellera d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i presidenta del Comitè Organitzador

Sr. Ramon Farré Roure, secretari general del Departament d'Ensenyament

Sr. Pere Solà Montserrat, director general d'Ordenació i Innovació Educativa

Sr. Jaume Sarramona López, president del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu i president executiu del Comitè Organitzador

Sra. Sara Blasi Gutiérrez, presidenta del Consell Escolar de Catalunya

Sr. Tomàs de San Cristóbal Claver, subdirector general de la Inspecció d'Ensenyament

Sr. Serafí Antúnez Marcos, coordinador de la Secció I

Sr. Josep M. Terricabras i Nogueras, coordinador de la Secció II

Sr. Cèsar Coll Salvador, coordinador de la Secció III

Sr. Francesc Solé Parellada, coordinador de la Secció IV

Sr. Joan Mateo Andrés, coordinador de la Secció V

Sr. Helio Piñón Pallarés, coordinador de la Secció VI

Sra. Joana Noguera Arrom, coordinadora de la Secció VII

Sra. Carme Amorós Basté, secretària executiva del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu i secretària tècnica del Comitè Organitzador

Sra. Antònia Carré Pons, col·laboradora tècnica del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu



# VALORS, EDUCACIÓ I PEDAGOGIA EN WILHELM DILTHEY: PLANTEJAMENTS EPISTEMOLÒGICS EN LES CIÈNCIES DE L'ESPERIT

Joan Carles Rincón i Verdera

## 1. INTRODUCCIÓ

En el procés evolutiu de la reflexió sobre el fenomen educatiu s'han succeït diferents etapes pel que fa a la consideració d'aquest saber com a merament operatiu/aplicat o científic. En tot aquest entramat evolutiu els plantejaments epistemològics de Herbart, Dilthey i Dewey han tingut un paper rellevant. Des de l'intent herbartià de fonamentar la científicitat de la pedagogia en la psicologia i en l'ètica, passant per les aportacions de la filosofia idealista neokantiana de Dilthey o el pragmatisme deweyà, fins al moment actual en què triomfa l'opinió generalitzada sobre la varietat de les ciències de l'educació, han transcorregut diferents concepcions al voltant del coneixement pedagògic, bipolaritzades, fonamentalment, entorn de la seva *unitat/pluralitat* i del caràcter *científic/acientífic* dels seus pressupòsits. L'evolució i la construcció del saber pedagògic, a grans trets, travessa una doble etapa que podem perioditzar de la manera següent:<sup>1</sup> d'una banda, les aportacions que van des de finals del segle XVIII i principis del XIX fins a la Segona Guerra Mundial (ciència de l'educació: pedagogia general, sistemàtica, fonamental, essencial o crítica); i, d'una altra, el període històric que va des de la Segona Guerra Mundial fins als nostres dies (ciències de l'educació:

1. Possiblement qui millor ha sintetitzat aquest procés ha estat el professor A. J. Colom: A. J. COLOM, «El saber de la teoria de la educación. Su ubicación conceptual», *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria* (Salamanca), vol. IV (1992), p. 11-19; A. J. COLOM i M. P. RODRÍGUEZ, «Teoría de la educación y ciencias de la educación: carácter y ubicación», *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria* (Salamanca), vol. VIII (1997), p. 43-54; A. J. COLOM, «La teoría de la educación: contexto actual de los estudios pedagógicos», A. J. COLOM (coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, Barcelona, Ariel, 1997, p. 145-155 (vegeu també la versió actualitzada i revisada, A. J. COLOM (coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, Barcelona, Ariel, 2002); A. J. COLOM i L. NÚÑEZ CUBERO, *Teoría de la educación*, Madrid, Síntesis, 2001, p. 45-83.

teoria de l'educació). Si les reflexions de Herbart i Dewey han estat prou estudiades i exposades, no succeeix el mateix amb les aportacions de Dilthey. Aquest article pretén ser una aproximació a una de les figures més rellevants de la filosofia alemanya neokantiana que, des del seu vitalisme de caràcter historicista i psicologicista, ha tingut més incidència en la pedagogia europea i, especialment, en l'espanyola, i la seva influència ha perdurat fins gairebé l'últim terç del segle XX. Abans, no obstant això, veurem molt breument com ha anat evolucionant al llarg de la història el saber pedagògic, per acabar ubicant en tot plegat les aportacions diltheyanes.

## 2. DE LA PEDAGOGIA UNITÀRIA HERBARTIANA A LES CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

Es dona per segur que va ser Kant, el 1776, qui va utilitzar per primera vegada el terme *pedagogia* per referir-se al coneixement o reflexió sobre l'educació;<sup>2</sup> d'ara endavant, E. C. Trapp, els filantròpics seguidors de J. B. Basedow (J. H. Campi, C. Salzmann, K. Küfer, J. Guts-Muths...), A. H. Nyemeyer i, sobretot, J. F. Herbart (pedagogia general en funció de l'ètica i de la psicologia), aniran configurant un corpus de coneixement pedagògic sobre l'educació cada vegada més coherent, ordenat i lògicament sistematitzat.<sup>3</sup> Al llarg del segle XIX, per tant, es faran molts treballs des de posicions especulatives, seguint la línia herbartiana (racionalistes), per demostrar l'estructura científica del coneixement pedagògic, examinant les possibilitats de construir un model epistemològic que compleixi les condicions necessàries per considerar una ciència com a tal, és a dir, intentant trobar l'objecte i els mètodes propis, així com el sistema de lleis amb validesa general per a tot moment i lloc.<sup>4</sup> La majoria dels plantejaments

2. Vegeu I. KANT, *Pedagogía*, Madrid, Akal, 1991.

3. Inicialment, la *pedagogía* serà tot el que es refereixi o tingui a veure amb l'educació, és a dir, el saber, teòric i pràctic, directament o indirecta relacionat amb l'educació. A. J. COLOM, «El saber de la teoria de la educació. Su ubicación conceptual», *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, p. 11 i 12; A. J. COLOM i L. NÚÑEZ CUBERO, *Teoría de la educación*, p. 46.

4. En aquest sentit, vegeu G. VÁZQUEZ GÓMEZ, «¿La pedagogía general, una teoría general de la educación? Problemática actual y perspectivas de futuro», *Cincuentenario de los estudios universitarios de pedagogía*, Madrid, Universidad Complutense, 1984, p. 15. No obstant això, el fet cert és que a finals del segle XIX (últim terç) els neokantians de l'Escola de Baden, o el vitalista G. Dilthey, ja van denunciar, en particular aquest últim, com veurem a les pàgines següents, que la recerca de les lleis universals conduïa a la formulació de postulats generals buits de contingut, estèrils en la pràctica i sense cap tipus de validesa universal, ja que, entre altres aspectes, estaven condicionats històricament.



sorgits en aquest terreny giraran al voltant de la qüestió de la singularitat i la multiplicitat, bé de l'objecte sobre el qual versa la reflexió pedagògica, bé sobre la multiplicitat d'anàlisi i mètodes de treball que recauen en el tema educatiu. Aquests plantejaments i altres donaran pas a un progressiu, i a la vegada imparabla, procés d'escissió en el si de la inicialment unitària ciència pedagògica herbartiana:<sup>5</sup> primer, l'aparició de les ciències *intrapedagògiques* (pedagogia, didàctica, història de l'educació i organització escolar); segon, l'aparició de dos enfocaments metodològics diferents (pedagogia racional i pedagogia experimental), i, tercer, l'aparició de les ciències *extrapedagògiques* (ciències de l'educació).

A cavall entre el segle XIX i el XX es produirà la *primera escissió*, car el realisme pedagògic iniciat per Herbart prendrà de mans dels seus deixebles rumbos diferents: W. Rein, T. Ziller i O. Willmann, sense oblidar els aspectes teòrics de l'educació, van encaminar els seus esforços cap als plantejaments didàctics més que cap als pedagògics en sentit estricte, i van posar les bases per a la creació d'una nova ciència pedagògica: la didàctica. Amb això, la idea herbartiana d'instruir per formar es va fracturar; es va separar allò que és finalístic d'allò que és instructiu, d'una banda es col·loquen els aspectes morals (fins de l'educació), i, de l'altra, els aspectes metodològics (mitjans de l'educació). Els primers són objecte d'una pedagogia de tall especulatiu, mentre que els segons ho són de la didàctica,<sup>6</sup> per tant, s'obre un abisme entre els fins i la manera d'aconseguir-los.<sup>7</sup> D'altra banda, la història de la pedagogia<sup>8</sup> posseïa una metodologia que li donava una distinció específica i uns fonaments epistemològics clarament diferenciats, sorgeix una altra nova disciplina que, des d'aleshores i amb absoluta independència, va plantejar-se l'estudi històric de totes les qüestions que afectaven l'educació (història de l'educació).<sup>9</sup> Paral·lelament a la didàctica, la preocupació pels aspectes organitzatius i de planificació en el centre educatiu acabarà per donar origen a l'organització escolar, i es configura, ja definitivament, el quadre de

5. A. J. COLOM i L. NÚÑEZ CUBERO, *Teoría de la educación*, p. 49-55.

6. Malgrat el que s'ha dit, el cert és que molt aviat la nova ciència didàctica va ser incapaç de treballar en el terreny dels mètodes d'ensenyament i va lliurar gran part del seu camp d'estudi a la psicologia.

7. A. J. COLOM i L. NÚÑEZ CUBERO, *Teoría de la educación*, p. 49.

8. Tradicionalment s'ha dicotomitat la història dels fenòmens educatius en dues ciències: d'una banda, la història de la pedagogia, a la qual s'encarregava l'estudi de l'evolució dels sistemes i doctrines pedagògiques (teoria educativa), i, d'una altra, la història de l'educació, a la qual es responsabilitzava de l'anàlisi del desenvolupament dels fets educatius i institucions docents (praxi educativa). És a dir, es tendia a separar, fins i tot en la perspectiva històrica, la teoria de la pràctica, que es convertien en objecte d'estudi de dues ciències diferents.

9. A. J. COLOM i M. P. RODRÍGUEZ, «Teoría de la educación y ciencias de la educación: carácter y ubicación», *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, p. 45.

les disciplines pròpies (intrapedagògiques) de les ciències de l'educació: pedagogia, història de l'educació, didàctica i organització escolar. El nexa d'unió és la seva aspiració generalista en la producció d'un cos de coneixement i saber pedagògic.<sup>10</sup>

A principis del segle XX, la pedagogia patirà en el seu si la *segona escissió*, ara de caràcter *metodològic* com a conseqüència de l'aplicació de la metodologia científicopositivista de tall experimental al coneixement educatiu (mètode experimental).<sup>11</sup> En aquest sentit, el desenvolupament de la psicologia experimental a finals del segle XIX i de la sociologia a començaments del XX van contribuir al desenvolupament de la visió científica i, unida a aquesta, de la perspectiva tecnològica de l'educació,<sup>12</sup> alhora que l'enfocament historicofilosòfic i la perspectiva tecnicoesteticoideralista de la ciència de l'educació anava decreixent. Així ens trobarem, d'una banda, una pedagogia que, segons la tradició metodològica dominant fins aleshores, adoptava el mètode racional herbartià, i, d'una altra, una nova pedagogia que adoptarà la metodologia experimental que s'estava aplicant amb èxit a l'estudi dels fenòmens naturals. De la mà del positivisme<sup>13</sup> i de l'aplicació del mètode experimental sorgirà la pedagogia experimental (W. A. Lay, E. Meumann), que intenta donar raó del saber educatiu sobre la base del mètode científic i experimental. D'altra banda, l'hàbit d'entendre l'univers educatiu des de la reflexió i la racionalització especulativa, permetrà mantenir les direc-

10. A. J. COLOM i L. NÚÑEZ CUBERO, *Teoría de la educación*, p. 50.

11. A. J. COLOM, «El saber de la teoría de la educación. Su ubicación conceptual», *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, p. 12; A. J. COLOM i M. P. RODRÍGUEZ, «Teoría de la educación y ciencias de la educación: carácter y ubicación», *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, p. 44; A. J. COLOM i L. NÚÑEZ CUBERO, *Teoría de la educación*, p. 51.

12. E. Durkheim va avalar, d'alguna manera, la proposta tecnològica de la ciència pedagògica o de l'educació. Vegeu J. C. FILLoux, *Durkheim y la educación*, Madrid, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1994; *Educación y sociología*, Barcelona, Península, 1989.

13. El coneixement de l'educació experimentarà un notable desenvolupament a partir del segle XX, orientat pel positivisme científic. A la pedagogia racional s'hi oposa una pedagogia de tall científicexperimental. El coneixement pedagògic resultant disposarà d'una font fiable, contrastable, verificable i, en definitiva, positiva, que sobrepassa la idea d'un coneixement aplicat derivat d'altres disciplines científiques (sociologia i psicologia), per articular-se com un coneixement autònom dels fets pedagògics. Autonomia que, no obstant això, no exclou les relacions de complementarietat necessàries amb altres ciències humanes i socials. L'interès que desperta el fenomen educatiu en les ciències humanes i socials augmenta alhora que la pedagogia incrementa les possibilitats metodològiques d'abordar el seu objecte d'estudi: el coneixement dels processos educatius per a la millora de la pràctica. D'aquesta manera, en la dècada dels anys setanta del segle XX, sorgirà, en el marc de les ciències humanes i socials, una nova ciència representada, al seu torn, per una multiplicat de disciplines científiques: les ciències de l'educació, que tindran com a objecte d'estudi l'educació, que serà abordada a partir de múltiples enfocaments teòrics i metodològics.

trius herbartianes; aquestes es posen de manifest a través de diverses i diferents qualificacions, ja que la pedagogia que Herbart va adjectivar de *general* (idees generals sobre l'educació), passarà a anomenar-se, segons el cas:<sup>14</sup> *racional* (F. Paulsen), que ens informa de la metodologia utilitzada en la seva elaboració; *fonamental* o *essencial* (J. Cohn, J. Zaragüeta...), que ens indica la cosa més important o bàsica de l'educació humana; *sistemàtica* (W. Rein, J. Göettler, W. Flitner...), que amb això vol donar compte de la lògica interna o coherència del saber educatiu, o *crítica* (G. Dilthey, O. Willmann, D. Habitant...), si està sotmesa a revisió, per tal d'aconseguir un cos de coneixement coherent i precís sobre l'home i la seva educació.

La *tercera escissió* (la més determinant) es produirà, fonamentalment, després de la Segona Guerra Mundial, encara que ja amb anterioritat, en les dècades dels anys vint i trenta del segle XX, bàsicament a través dels treballs del Bureau International de l'Éducation (BIE), van tenir lloc els primers passos.<sup>15</sup> Ara, el que s'esquinçarà serà el mateix cos de la pedagogia general, a causa, en part, de l'anhel especialitzador característic de l'època, i en part també, de l'interès que altres ciències o disciplines mostraven per les qüestions educatives, i sorgeixen, consegüentment, múltiples enfocaments, que aviat van exigir un espai propi, i fins i tot, una fonamentació epistemològica diferenciada. Ara la qüestió afectarà *el contingut del saber pedagògic*.<sup>16</sup> Les diferents ciències humanes i socials, que en aquesta època tenen un important desenvolupament, consideraran l'educació com un espai propi dels seus respectius estudis. A més, la filosofia es resistia a abandonar una parcel·la que, des del segle V abans de Crist,<sup>17</sup> pertanyia al seu àmbit d'actuació; la psicologia, per mitjà de la seva aliança amb la pai-

14. A. J. COLOM, «El saber de la teoria de la educació. Su ubicación conceptual», *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, p. 12; A. J. COLOM i L. NÚÑEZ CUBERO, *Teoría de la educación*, p. 52. Aquesta pedagogia, amb independència de la seva adjectivització, va pretendre, d'una banda, elaborar el coneixement sobre l'educació per poder fonamentar un model vàlid per a qualsevol home (el que convé a l'educant en tot moment i situació), i d'una altra, diferenciar-se, per la seva metodologia d'elaboració, de la pedagogia experimental.

15. A. J. COLOM i M. P. RODRÍGUEZ, «Teoría de la educación y ciencias de la educación: carácter y ubicación», *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, p. 44.

16. A. J. COLOM, «El saber de la teoria de la educació. Su ubicación conceptual», *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, p. 12.

17. Tradicionalment, la pedagogia ha estat considerada com el coneixement sobre l'educació. Això suposa, d'una banda, una reflexió entorn de l'educació, i, d'una altra, una ordenació sistemàtica d'aquesta (pedagogia). Aquest coneixement ha estat al llarg de molts segles lligat a la filosofia i a les seves diverses metodologies (analítica, deductiva, dialèctica, fenomenològica...). El resultat ha estat considerar l'educació d'una manera global i vincular la bondat dels seus resultats a la bondat dels fins dels sistemes filosòfics que han anat succeint al llarg del temps.

dologia en les qüestions educatives, s'esforçava per considerar també gran part de la pedagogia com a objecte del seu estudi.<sup>18</sup> A partir d'aquí, la sociologia (E. Durkheim), i també l'antropologia, s'erigiran com a matèries amb capacitat d'estudi de les qüestions pedagògiques.<sup>19</sup> El primer pas s'havia donat; el temps i l'exemple d'altres desenvolupaments científics, inicialment aliens a la pedagogia, que s'hi aproximaven amb la finalitat d'exigir parcel·les del seu estudi i aplicació, faran la resta (ciències extrapedagògiques).<sup>20</sup>

Per tant, després de la Segona Guerra Mundial, l'atomització de l'antiga pedagogia serà una realitat que anirà en augment fins als nostres dies i sorgiran, fins i tot en les últimes dècades del segle XX, encara que incipients, noves propostes de tipus ecològic, teories de la complexitat, de la incertesa i del caos. El fet cert és que actualment el saber pedagògic és en mans de les denominades *ciències de l'educació*, conjunt múltiple de disciplines *pròpies* i *alienes* que tenen en comú l'estudi d'aspectes concrets de l'educació que abans eren tractats unitàriament per la pedagogia.<sup>21</sup> Les ciències de l'educació se centren, analíticament i plural, en el mateix objecte de coneixement (l'educació) que abans era tractat, sintèticament i unitària, per la pedagogia. Aquest canvi comporta, alhora, transformacions metodològiques, ja que de la reflexió conceptual pròpia de la pedagogia es passarà ara a un tractament multimetodològic o plurimetodològic de les ciències de l'educació, més proper als tractaments científics de les altres ciències humanes i socials.<sup>22</sup>

### 3. EL MODEL EPISTEMOLÒGIC DILTHEIÀ: L'EDUCACIÓ A TRAVÉS DELS VALORS UNIVERSALS DEL CONEIXEMENT HISTÒRIC

Aquesta breu introducció ens ha donat una visió global de l'estat de la qüestió que ens ocupa. Aprofundir en el tema, cosa que per qüestions d'extensió és

18. A. J. COLOM, «La teoría de la educación: contexto actual de los estudios pedagógicos», a A. J. COLOM (coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, p. 146.

19. A. J. COLOM i M. P. RODRÍGUEZ, «Teoría de la educación y ciencias de la educación: carácter y ubicación», *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, p. 44.

20. A. J. COLOM i L. NÚÑEZ [CUBERO], *Teoría de la educación*, p. 53.

21. A. J. COLOM i L. NÚÑEZ [CUBERO], *Teoría de la educación*, p. 53 i 54.

22. A. J. COLOM, «El saber de la teoría de la educación. Su ubicación conceptual», *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, p. 12; A. J. COLOM, «La teoría de la educación: contexto actual de los estudios pedagógicos», a A. J. COLOM (coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, p. 146.

impossible en aquest article, significa estudiar, amb més deteniment, la seva progressió i desenvolupament. Aquest exercici de caràcter històric no és, en absolut, gratuït, sinó que està estretament incardinat en la problemàtica que estem estudiant, car entenc que el vertader problema per a l'autonomització de la pedagogia no és tant un problema pròpiament epistemològic, o almenys no exclusivament, sinó, sobretot, *històric*: cultura, filosofies, ideologies, creences, valors, utopies, religions, etc., oculten el vertader problema: *dilucidar el que és substancial de l'educatiu i la seva fenomenologia*. En tota aquesta problemàtica, el vitalisme historicista i psicologicista de Dilthey té un paper molt important. Vegem, sense més dilacions, la seva teoria educacional, l'estructura interna de la qual es pot sintetitzar en dos punts: d'una banda, la visió i comprensió de la vida com una *totalitat* (conjunt finalístic); i, d'una altra, la *historicitat* de totes les produccions de l'esperit humà (esperit objectivat). L'objecte de les ciències de l'esperit és la realitat històrica i social (món històric), que està formada per individualitats que només poden ser conegudes pel mètode hermenèutic, el qual busca fer comprensible i viva la unitat de la vida. Aquest objecte no pot ser captat pels instruments de les ciències de la naturalesa, sinó que ha de ser-ho amb els propis de les ciències de l'esperit. La *comprensió* és l'operació intel·lectual d'aquestes últimes i es distingeix de l'*explicació*, que és la pròpia de les ciències de la naturalesa, perquè explicar és establir connexions causals entre els objectes de l'experiència externa, mentre que comprendre és una forma de simpatia amb un fet històric a partir de la vivència dels seus valors. Precisament per això, a la *psicologia explicativa* de les ciències naturals, s'hi oposa la *psicologia comprensiva*, pròpia de les ciències de l'esperit, que es converteix en la ciència model per a l'estudi i la investigació del món espiritual. L'explicació causal i la comprensió axiològica, lluny d'oposar-se, es necessiten mútuament per entendre la totalitat del món espiritual. En Dilthey, teleologia, perfecció i desenvolupament són les claus de la vida anímica. La pedagogia, recolzada en la psicologia comprensiva, ha de dilucidar el camí que ha de seguir l'educació perquè l'home s'orienti teleològicament i perfectiva, d'acord als valors universals del coneixement històric.

Dilthey vol dur a terme, d'una banda, una distinció clara entre les ciències de la naturalesa, la tasca de les quals és l'explicació de la realitat natural, i les ciències de l'esperit, la tasca de les quals és la comprensió de la realitat espiritual;<sup>23</sup> i d'una altra, pretén establir el mètode i la naturalesa de les ciències espirituals. Així, la seva crítica de la raó històrica, d'una banda, buscarà ana-

23. A. LÓPEZ MORENO, *Comprensión y interpretación en las ciencias del espíritu*, Múrcia, Universidad de Murcia, 1990.

litzar els caràcters propis de les ciències històriques,<sup>24</sup> i es remunta fins a les formes i categories de l'esperit que actuen en el coneixement històric; i, d'una altra, voldrà fer amb la metafísica de la història una operació anàloga a la que havia dut a terme la dialèctica transcendental envers la metafísica de la naturalesa, i assumir de Kant l'exigència de la validesa universal del saber mitjançant determinacions axiològiques i normes d'obrar segons fins de validesa universal.<sup>25</sup> No obstant això, Dilthey també se sent lligat al positivisme que impera en la seva època, i per això, la fonamentació de les ciències històriques no serà apriorística, sinó que es basarà en l'experiència concreta (interior) dels subjectes històrics. Dilthey, en última instància, acaba dissolent les ciències de la naturalesa en les ciències de l'esperit, enteses com el món interior de la consciència.<sup>26</sup> Es tracta, doncs, de substituir la posició metafísica<sup>27</sup> pel punt de vista gnoseològic de la filosofia transcendental amb un marcat caràcter vitalista i historicista.<sup>28</sup>

Tots els desenvolupaments metodològics de Dilthey pressuposen una concepció filosòfica que considera *la vida com una realitat radical*, irreductible a qualsevol altre tipus de realitat i només comprensible des de si mateixa. El seu sistema filosòfic descansa en la vida mateixa i en les posicions que l'home adopta davant els problemes que li sorgeixen (concepcions i cosmovisions). D'aquesta manera, la filosofia és una *hermenèutica* de la vida: la vida és tan rica i dialèctica que no es pot comprendre a través de categories estàtiques i apriorístiques, sinó tan sols quan es construeix comprensivament i vivencial a través de categories dinàmiques i aposteriorístiques.<sup>29</sup> En la vida es fonen en un tot global l'home, el seu món i la seva història, perquè la vida és una unitat substancialment històrica; la història és la vida concebuda des del punt de vista del tot de la humanitat amb la qual forma una connexió unívoca. Per tant, el centre del pensament de Dilthey és el *concepte de vida*, per la qual cosa la reflexió filosòfica ha d'abordar els problemes de la vida amb un tractament històric, car el que l'home és o hagi de ser ho experimenta només per mitjà dels productes culturals històrics que s'han objectivat en la vida. D'acord amb això podem dir que per a Dilthey tota comprensió és *comprensió històrica*, o

24. R. J. BRIE, *Vida, psicología comprensiva i hermenéutica: una revisió de categorías diltheyanas*, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2000.

25. G. DILTHEY, *Introducción a las ciencias del espíritu*, Mèxic, FCE, 1978a, p. 123-384.

26. G. DILTHEY, *Introducción a las ciencias del espíritu*, p. 341-353.

27. G. DILTHEY, *Teoría de la concepción del mundo*, Mèxic, FCE, 1978b, p. 3-8.

28. G. DILTHEY, *El mundo histórico*, Mèxic, FCE, 1978c, p. 79-87.

29. F. PÁEZ GALIÁN, *El concepto de comprensión en W. Dilthey*, Madrid, Universidad Complutense, 1988.

capacitat de l'home per conèixer-se a si mateix, el seu món social i la seva història.<sup>30</sup>

El coneixement de les ciències de l'esperit es fonamenta en la connexió de les tres operacions bàsiques del món espiritual:<sup>31</sup> la *vivència*, l'*expressió* de vivències i la *comprensió* de les expressions vivencials. La *vivència*, que és l'experiència viscuda dels objectes i processos espirituals i, per tant, la base de les concepcions del món,<sup>32</sup> pot adoptar, en funció de les tres dimensions estructurals de la vida (coneixement, estimació i voluntat), tres formes:<sup>33</sup> *cognoscitiva* (coneixement científicoobjectiu), *afectiva* (estimació dels valors) i *volitiva* (direcció de la voluntat). La connexió de totes les vivències configura l'estructuralitat del viure total. Totes les vivències es manifesten en l'*expressió* (materialització de les vivències en els objectes i processos espirituals) i aquestes només poden ser enteses mitjançant la *comprensió* (interpretació hermenèutica). Per tant, les diferents concepcions del món que donen lloc a les diferents interpretacions de la realitat, es configuren entorn de la triple dimensió de l'estructura de la vida: el *coneixement objectiu*, l'*estimació dels valors* i l'*acció de la voluntat*.<sup>34</sup> Totes les concepcions del món contenen aquesta mateixa connexió estructural:<sup>35</sup> el significat del món es decideix sobre la base d'una imatge seva (coneixement objectiu), a partir de la qual es dedueix l'ideal suprem (estimació dels valors), i les nostres actuacions s'encaminen mitjançant normes de conducta orientades per l'ideal (direcció de la voluntat). Com que la connexió estructural es desenvolupa en condicions canviants (històriques), també les concepcions del món, així com els tipus d'homes que conceben la vida i les seves visions de la realitat, han de ser diferents, ja que cada època imprimeix el seu segell particular (historicisme).

La vivència, l'expressió de vivències i la comprensió de tota classe d'expressions vivencials, fonamenten tots els judicis, conceptes i coneixements que són propis de les ciències de l'esperit.<sup>36</sup> En aquest sentit, l'autonomia de les ciències de l'esperit enfront de les ciències de la naturalesa es basa, d'una banda, en la *peculiaritat de la percepció del seu contingut* (món històric objectivat), ja que els fets espirituals, a diferència dels fenòmens investigats per la ciència natural, són realitats percebudes de *manera immediata* (no són externs al subjecte), i,

30. G. DILTHEY, *Introducción a las ciencias del espíritu*, p. 117-120.

31. I. IMAZ, *El pensamiento de Dilthey*, Mèxic, FCE, 1978.

32. G. DILTHEY, *Teoría de la concepción del mundo*, p. 112-114. Vegeu també E. SPRANGER, *Psicología de la edad juvenil*, Buenos Aires, Revista de Occidente Argentina, 1948, p. 297.

33. G. DILTHEY, *El mundo histórico*, p. 50-79.

34. G. DILTHEY, *Teoría de la concepción del mundo*, p. 156 i 157.

35. G. DILTHEY, *Teoría de la concepción del mundo*, p. 115-117.

36. G. DILTHEY, *El mundo histórico*, p. 91-97.



d'una altra, en el mètode utilitzat per una classe de saber científic i l'altra, car si l'*explicació* (la reducció de qualitat a quantitat i enllaç mitjançant lleis) és la metodologia utilitzada per les ciències de la naturalesa, la *comprensió* ho és de les ciències de l'esperit (el contínuum de la vivència, l'expressió de vivències i la seva comprensió empàtica).<sup>37</sup> Per tant, el coneixement del món espiritual en què els seus fenòmens no poden reduir-se a elements objectius s'integra en el coneixement del món històric, que és qui respon a normes de caràcter particular que depenen, al seu torn, de la intuïció, de l'enteniment i del pensament conceptual, és a dir, del coneixement contingent.

En aquest context, Dilthey entén que no es pot aplicar a les ciències de l'esperit la psicologia explicativa i causal pròpia de les ciències de la naturalesa, sinó que cal elaborar una nova psicologia que sigui *descriptiva, comprensiva, analítica i no causal*, que s'adapti a la singularitat de les ciències de l'esperit, escapant, d'aquesta manera, de qualsevol forma de monisme epistemològic (naturalització de les ciències de l'esperit). Les ciències de l'esperit difereixen de les ciències de la naturalesa en el fet que hi intervenen valors, fins i aspectes que no podem simplement explicar (cosmovisions, creences, ideologies, concepcions, religions, etc.), sinó que també hem d'interpretar comprensivament. A allò causal (causa-efecte) del món natural cal oposar-hi la comprensió i el sentit (llibertat), que és, precisament, el que confereix identitat a les ciències de l'esperit. En la psicologia mecanicista explicativa no hi ha espai per a la llibertat i la contingència, característica fonamental de l'home i de les ciències que l'estudien. Malgrat això, Dilthey, com també passa amb Windelband i amb Rickert, no descarta la psicologia explicativa perquè com que l'home és un ser psicobiològic, també és possible explicar-lo causalment pel que té de biològic, de natural, encara que sense caure en reduccionismes, ja que allò espiritual en l'home (antropològic, axiològic i teleològic), lluny de poder ser explicat mitjançant lleis generals ha de ser comprès empàticament. Ara bé, la comprensió no pot privar les ciències de l'esperit de la seva dimensió explicativa; cal, per tant, integrar explicació i comprensió, sense sacrificar ni l'una ni l'altra.<sup>38</sup>

La crítica a la raó històrica diltheyana vol articular correctament la *raó teòrica* (implica una concepció de l'objectivitat que es mou pel principi del determinisme, és a dir, de causa-efecte) i la *raó pràctica* (centrada en les categories que emanen de la llibertat). Dilthey entén que aquestes dues formes de racionalitat troben la seva integració en el nexa d'unió en el qual l'esdeveniment històric (fe-

37. G. DILTHEY, *Psicología y teoría del conocimiento*, Mèxic, FCE, 1978d, p. 360.

38. G. DILTHEY, *Introducción a las ciencias del espíritu*, p. 22-28. Vegeu també H. NOHL, *Antropología pedagógica*, Mèxic, FCE, 1965.



nomen natural subjecte a les variables d'espai i temps) només és comprensible sota les categories de la llibertat. Es tracta de la unitat de la raó dins d'un sistema crític.<sup>39</sup> Aquest nexa d'unió Dilthey el troba en la *psicologia comprensiva*; amb la qual cosa, en trobar el principi d'unitat en una de les ciències de l'esperit, aquestes ciències proclamen la seva autonomia enfront de les ciències de la naturalesa (autonomia que es fa més sòlida en renunciar la psicologia a qualsevol forma metafísica). Aquesta nova psicologia descriptiva i comprensiva té per objecte les regularitats de la vida psíquica; com a psicologia descriptiva procedeix per l'observació de les individualitats a través de la percepció de nosaltres mateixos i dels altres, sobretot de les personalitats tipològiques, i en descriu les uniformitats i les diferències (dialèctica entre allò singular i allò general). La psicologia descriptiva s'ha d'estendre, segons Dilthey, a una *psicologia comparada*<sup>40</sup> que estudiï les diversitats de la vida psíquica, utilitzant els productes objectius de la vida psíquica en la història, és a dir, per mitjà del llenguatge, el mite, la literatura, l'art, l'educació i, en general, totes les realitzacions històriques.

La història no és independent de l'experiència, sinó al contrari, ja que està basada en l'experiència concreta (interior) dels subjectes històrics. Es tracta de fer valer els drets de l'experiència en l'origen dels conceptes, com ja havia fet en el seu moment l'empirisme. No obstant això, Dilthey no vol caure en el reduccionisme empirista i reduir la seva teoria a les impressions particulars del subjecte que coneix. Es tracta, a diferència de l'empirisme, de partir del subjecte entès en la seva globalitat, del subjecte en tant que *conjunt psíquic*, que és el vertader objecte de la psicologia descriptiva i que constitueix, per tant, la base de tot coneixement. Per a Dilthey la diferenciació entre ciències de la naturalesa i ciències de l'esperit no es redueix a una simple diversitat d'orientacions metodològiques (mètode generalitzant *versus* mètode individualitzant), ni tampoc no suposa una heterogeneïtat substancial entre dues classes d'objectes (objectes naturals i objectes espirituals); és molt més que tot això, ja que es tracta d'una dualitat de punts de vista (perspectivisme) que sempre condueix, d'una banda, a situar-se d'acord amb determinats *interessos* o *criteris de selecció* de l'objecte per part del subjecte; i, d'altra, a la possibilitat que es pugui localitzar en l'objecte un contingut específic que sigui *significatiu* per a la ciència. En aquest sentit, Dilthey afirma que les ciències de l'esperit només tenen un horitzó que les limita: *la comprensió*. La comprensió, per tant, és el criteri de demarcació de les ciències de l'esperit enfront de les ciències de la naturalesa i que, alhora, defineix

39. H. N. TUTTLE, *The dawn of historical reason: the historicity of human existence in the thought of Dilthey, Heidegger and Ortega y Gasset*, Nova York, Lang, cop., 1994.

40. G. DILTHEY, *Psicología y teoría del conocimiento*, p. 285-310.

l'objecte d'aquelles, configura la lògica que les regeix i la metodologia que els és pròpia.<sup>41</sup>

Aquesta diferència fonamental de contingut de les distintes ciències implica una diferència gnoseològica d'acord amb la manera com aquests dos grans sistemes de continguts ens són donats: la *percepció externa* dóna accés als objectes físics, fonamentant el coneixement d'allò natural; i l'*experiència interna* dóna accés als objectes espirituals, fonamentant el coneixement d'allò espiritual.<sup>42</sup> El que Dilthey intenta establir és la manera com es porta a terme la individualització d'una determinada forma particular de vida, a partir de la generalitat de les veritats de la vida humana, social i històrica (esperit objectivat). La caracterització de les ciències de l'esperit és la constant combinació de semblances generals amb la singularització que d'aquelles es pot aconseguir (combinació de teories generals i estudi comparatiu). Es parteix de la unitat psicofísica de la vida humana, sense separar la significació que l'home dóna a la seva existència a través de la concepció que té de l'Univers. D'aquesta manera, captem les coses, simultàniament, per mitjà de l'observació *interior* (autoobservació) i de l'observació *exterior* (les creacions de l'home, la cultura), sense que sigui possible ser espectadors purs, car som un producte de la història i, consegüentment, no és possible situar-nos desinteressadament davant el nostre objecte d'estudi i investigació. En les ciències de l'esperit allò singular constitueix el final últim de la investigació amb igual rang que allò general.<sup>43</sup> Com veiem, el coneixement de la realitat exigeix la combinació de la psicologia explicativa (observació externa) i de la psicologia comprensiva (observació interna).

La metodologia comprensiva de les ciències de l'esperit ha de ser analítica, car l'anàlisi és el que descobreix en les individualitats psicofísiques els elements de què estan construïdes la societat, la cultura i la història. L'anàlisi consisteix en la percepció interna (comprensió) dels objectes espirituals, és a dir, el procés que eleva les percepcions externes (explicació) a la consciència del jo (operació individual), enllaçant-les amb la totalitat de la vida. Ara bé, a la societat humana l'entitat vivent que se'ns dóna és l'home mateix en les seves relacions amb els altres homes i amb els objectes de la realitat. Contra l'individualisme Dilthey entén que no es pot aïllar l'individu i intentar construir la societat per juxtaposició mecànica d'individus, ja que l'home no pot ser comprès si se l'abstreu dels diversos sistemes civilitzatoris en què es mou (conjunts interactius). L'home que la ciència analítica ha de prendre per objecte d'estudi és l'ésser humà integrant

41. G. DILTHEY, *El mundo histórico*, p. 256 i 257.

42. G. DILTHEY, *El mundo histórico*, p. 210-238.

43. G. DILTHEY, *Introducción a las ciencias del espíritu*, p. 35 i 36.

de la societat, en les seves relacions socials.<sup>44</sup> Ara bé, l'home, malgrat que és un ésser social, té una existència autònoma i un desenvolupament particular gràcies al valor i al fi que té en la societat, per la qual cosa l'aplicació del procés comprensiu ha de fer-se extensible també als comportaments individuals, dels quals el fenomen social és l'efecte emergent. En aquest sentit, podem dir que conèixer un element de la realitat espiritual com a significatiu consisteix a pensar-lo com a part d'una totalitat de la qual rep, precisament, el seu sentit, alhora que la totalitat es manifesta a través de tots i cadascun dels seus elements (connexions dinàmiques).

Des d'aquesta perspectiva, l'explicació i la comprensió es requereixen com les dues cares d'una mateixa moneda. L'explicació ha de dirigir-se a la totalitat, la qual es comprèn, un cop s'ha realitzat l'anàlisi en els conjunts particulars que conté, com una realitat total inseparable de les seves parts però que a la vegada comprèn aquestes parts a partir de les relacions que mantenen aquestes amb el tot. El fet que en els fenòmens humans apareguin elements que no poden ser reduïts a allò mecànic, com són les intencions, les deliberacions o les decisions, no significa que calgui renunciar a l'explicació causal. De fet, tots aquests factors constitueixen, en relació amb l'esdeveniment, antecedents i, per tant, causes que poden i han de ser explicades. No obstant això, el vertader coneixement de les ciències de l'esperit exigeix, a més de l'explicació, la comprensió, és a dir, la relació entre l'experiència viscuda, la seva objectivació i la comprensió, per la qual cosa el conjunt d'allò viscud, d'allò expressat i d'allò comprès és el mètode específic pel qual la humanitat existeix per a l'home. Cap ciència del món espiritual pot existir sense aquesta referència a l'experiència viscuda perquè els fets espirituals tenen un sentit, i no poden ser tractats com a simples objectes, i donen lloc exclusivament a processos d'observació i experimentació que, per mitjà de la neutralització de la vivència de qui observa, se situarien dins d'un conjunt de seqüències mecanicistes. El sentit de l'objecte de les ciències de l'esperit no pot observar-se, només pot viure's.

En aquest context, l'educació, activitat mitjançant la qual els adults intenten formar la vida anímica dels éssers en desenvolupament (tot allò que és axiològic orientat a un fi), és una peça clau en aquest esperit objectivat. Per Dilthey, en clara oposició als plantejaments herbartians, no és possible una ciència pedagògica amb validesa general que partint dels fins vulgui extreure'n les regles i metodologies per a la seva actuació. No és possible expressar en conceptes de validesa general tendències que sorgeixen d'allò més profund de l'esperit humà (valors que són ordenats per la intel·ligència d'acord amb l'*estructura teleològica*

44. G. DILTHEY, *Introducció a las ciencias del espíritu*, p. 38-44.

ca de la vida). Si el final últim de la vida és una representació transcendent que mai no pot ser expressada en conceptes de validesa universal, la finalitat de l'educació no pot ser reduïda a cap fórmula ideal. Tot sistema històric de la pedagogia que hagi estat eficaç ha estat condicionat pel seu procés evolutiu, per la seva historicitat.<sup>45</sup> Per tant, en educació el màxim que es pot fer és destacar un nombre limitat de principis universals a fi de derivar normes i regles particulars d'actuació, adaptades a la circumstància històrica.<sup>46</sup> La pedagogia té per objecte descobrir allò que és finalístic en l'home, estudiar-ne l'estructura teleològica. Per Dilthey, aquest principi teleològic bàsic, que és el mateix principi vital, no és altra cosa que la conservació i exaltació de l'espècie i de tots i cadascun dels seus individus.<sup>47</sup> La psicologia comprensiva, la seva hermenèutica de la vida, ha d'estudiar aquesta connexió teleològica i descompondre causalment cadascuna de les seves parts (explicació causal) per poder-ne extreure normes que, no obstant això, caldrà que es contextualitzin històricament o, si es vol, que s'experimentin i es demostrin personalment *a posteriori* (comprensió històrica).

Dilthey acaba subordinant l'educació i la seva reflexió teòrica a la mateixa vida, a una filosofia vitalista de tall històric i psicologicista. El resultat final de tot plegat és l'*autognosis* o autoconsciència, on es resol la connexió interna de tots els coneixements històrics i, d'entre els quals, el pedagògic. La filosofia ha de buscar la connexió interna dels seus coneixements en l'home i en el que s'ha objectivat en la vida.<sup>48</sup> No hi ha fins educatius universals, no hi ha pedagogia amb validesa general, i aquesta acaba resolent-se en un cúmul d'estructures teleologicaxiològiques que només ens poden aportar uns principis orientadors mínims sostinguts en una espècie de darwinisme espiritual (supervivència dels pocs valors i principis que poden adquirir rang d'universalitat). En Dilthey la teoria de l'educació, per tant, acaba basant-se en la idea, en les creences particulars dels individus, en definitiva, en una filosofia de la vida i en la seva metodologia hermenèutica o criticocomprensiva. Allò que és educacional, consegüentment, cau en el subjectivisme relativista, i redueix l'educació i la seva ciència a un tema implicat en allò ideològic i axiològic, i propicia una tradició educativa centrada en la qüestió dels valors, en la idea d'home i en els fins que aquest du a terme: l'axiologia, l'antropologia i la teleologia limitaran i delimitaran el camp del saber pedagògic. En definitiva, la teorització educativa s'allunya de la

45. G. DILTHEY, *Historia de la pedagogía*, Buenos Aires, Losada, 1968, p. 11 i 12.

46. W. DILTHEY, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, Buenos Aires, Losada, 1965, p. 30.

47. W. DILTHEY, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, p. 31-33.

48. G. DILTHEY, *El mundo histórico*, p. 229-252.

realitat, i amb això es perd la possibilitat d'una fonamentació autònoma i objectiva de la pedagogia.

#### 4. CONCLUSIONS

Aquests plantejaments epistemològics suposen un més entre els molts desenvolupats al llarg del segle XIX i part del XX. En vista del que s'exposa podem veure clarament la gran dificultat que hi ha per poder elaborar, al llarg d'aquest període, un cos teòric pedagògic únic i amb validesa universal, car estem parlant, més que de teoria de l'educació, de *teories de l'educació*, o si es vol, de *pedagogies*.<sup>49</sup> Efectivament, tots els autors, obres i tractats d'aquest període se centren a dilucidar el significat de l'educació des de posicions i postures culturals, ideològiques, filosòfiques, polítiques, religioses o científicoexperimentals, sense preocupar-se, realment, de saber quina és l'essència i la fenomenologia de l'educació, és a dir, el seu aclariment conceptual o epistemològic: s'entén el que és educatiu com un element al servei dels seus propis valors, sense preocupar-se per establir quina és la profunda realitat que conté la significació del vocable *educació*. Totes aquestes pedagogies signifiquen el sentit d'allò que és educatiu, però no alliberen el concepte *educatiu* per poder descobrir denotativament el fenomen que és objecte d'estudi en la seva particularitat, investigant-lo sense restriccions ni imposicions ideològiques. El sentit d'aquestes teories educatives o pedagogies s'ha d'entendre com a sinònim de doctrines o conceptualitzacions ideològiques específiques, és a dir, com a postures teòriques concretes que només són vàlides dins dels límits ideològics o de pensament en els quals es basen i configuren.<sup>50</sup> Aquestes teories educatives o pedagogies, vistes des de la seva pròpia concepció filosòfica, presenten un cos coherent de coneixements, coherència que es perd, en part o totalment, quan les analitzem des d'altres perspectives.<sup>51</sup>

En aquest sentit no ens equivoquem si diem que la gran dificultat epistemològica de la pedagogia és conseqüència de la seva herència històrica, amb la qual cosa podem concloure que la problemàtica conceptual de l'educació, més

49. J. L. CASTILLEJO, *Pedagogía tecnológica*, Barcelona, CEAC, 1987, p. 12-14.

50. A. PETRUS, «Teoría y teorías de la educación», a A. SANVISENS (dir.), *Introducción a la pedagogía*, Barcelona, Barcanova, 1984, p. 50.

51. En aquest sentit vegeu la feina d'O. FULLAT, «Paideia: Filosofías...», a A. SANVISENS (dir.), *Introducción a la pedagogía*, p. 243, on fa un estudi sistemàtic de les teories educatives en què les relaciona amb les antropologies filosòfiques o models d'home corresponents. Vegeu també J. M. QUINTANA, *Teoría de la educación: concepción antinómica de la educación*, Madrid, Dykinson, 1995.

que epistemològica, és historicocultural. Gairebé de partida, i des de múltiples perspectives i posicions, es va començar a confondre allò que és educatiu amb allò que és espiritual i amb la idealització de l'home i de tot el que és humà, fet que va suposar que un nucli d'autors, amb les seves respectives obres, polemitzessin, al llarg de més de seixanta anys (últim terç del segle XIX i primer terç del segle XX), sobre el saber educatiu, i confonguessin arguments, partissin de principis difusos, arribessin a conseqüències diferents i creessin un corrent d'opinió cultural pedagògic que ha servit per mantenir punts de vista allunyats de la realitat fàctica i que els ha situat en el món de la mera especulació idealista. D'altra banda, caldrà fer notar la dubtosa valoració filosòfica dels autors que es van dedicar a desxifrar la qüestió pedagògica, que van desvincular la pedagogia de les situacions socials, i la van allunyar de la necessària *materialitat de la ciència*. Molt possiblement se n'hagués aclarit el camp conceptual de manera més ràpida, propícia i brillant si els autors que s'hi haguessin dedicat, car haurien estat filòsofs de primera fila i de prestigi.

El cert és que, no obstant això, i a excepció, potser, de Dilthey, o potser no, la pedagogia va caure en mans de simples especuladors moralistes, de tractadistes o sistematitzadors amb escassa qualitat com a creadors intel·lectuals, en els quals va acabar per reflectir-s'hi una talla insuficient per desenvolupar un pensament realista, amb amplitud de mires, així com la falta d'altura intel·lectual per desenvolupar un debat i una crítica de cert nivell que ràpidament hagués resolt una qüestió que, encara avui, continua sense estar solucionada entre nosaltres. El fracàs del pensament al voltant d'allò que és pedagògic va ser clar, rotund, i de tal envergadura que va aconseguir que la pedagogia passés a millor vida de mans del pragmatisme i el materialisme aportat per les ciències humanes i socials en la seva aplicació a l'estudi de l'educació. La història de la construcció de la pedagogia va culminar, doncs, amb la desaparició de la mateixa pedagogia, que va ser substituïda, en les últimes dècades del segle XX, per la teoria de l'educació, que, ara sí, intentarà abordar la problemàtica de construir un saber científic i tecnològic sobre la fenomenologia educacional: saber, saber per fer i saber per què fer (racionalitat epistèmica, racionalitat instrumental i racionalitat prudencial).

# C. FREINET, POTSER EL MILLOR PEDAGOG DEL SEGLE XX

Martí Teixidó i Planas

## 1. EXPLICACIÓ DE MOTIUS

No és amb motiu de cap aniversari que escrivim aquesta contribució al pensament pedagògic. Era ara fa cinc anys, el 1996, el centenari del naixement del mestre i pedagog Célestin Freinet. No hi va haver desplegament d'actes acadèmics o commemoratius.<sup>1</sup> No hi va haver desplegaments especials que volguessin reobrir el tema de la pedagogia Freinet a les revistes d'educació.

Doncs per què, per quin motiu, s'ha de parlar ara de Freinet si avui els temes que ens ocupen són uns altres: el currículum escolar, les competències bàsiques, les habilitats socials, l'educació emocional, l'autonomia dels centres, l'avaluació dels aprenentatges... A Catalunya, el mateix Departament d'Ensenyament ha impulsat una Conferència Nacional d'Educació 2000-2002<sup>2</sup> per debatre sobre el sistema educatiu català; la temàtica ha estat àmplia, extensa i no entrava directament en pedagogia potser perquè ja es donava per descomptat. Seria com voler resoldre els problemes de salut i avaluar el funcionament sanitari dels hospitals sense tenir en compte la medicina i els coneixements consolidats que aporta. És difícil que es pugui fer un edifici tan gran i ambiciós com el sistema

1. A la Universitat Autònoma de Barcelona no va passar per alt gràcies a la iniciativa del mestre i professor Enric Vilaplana, que durant més de vint anys va practicar les tècniques Freinet de l'Escola Moderna i, convençut del valor d'aquesta pedagogia, la dona a conèixer als estudiants. El pedagog de l'Escola Moderna va ésser presentat a estudiants i professors de la Facultat de Ciències de l'Educació (magisteri, educació social, psicopedagogia i pedagogia) en la lliçó inaugural del curs per José A. González Monteagudo, mestre i professor de la Universitat de Sevilla.

2. Conferència Nacional d'Educació 2000-2002. *Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2002.

educatiu català sense garantir una pedagogia sòlida, científicament comprovada i explicada en cada context d'aplicació. La «Secció III: Atenció a la diversitat» és la que més es va atansar a la necessitat de la intervenció pedagògica; si més no, els punts febles posen de manifest la falta d'intervenció pedagògica professional, consistent. Totes les coordinacions de professionals, tots els suports humans i de recursos, totes les reformes del currículum són complementàries, no supleixen la falta de pedagogia consistent i la seguretat del professional que sap explicar els resultats assolits pels seus alumnes i prendre decisions adequades que en un percentatge alt es demostrin eficaces.

Les nostres escoles i instituts (dir *centres* ja és una vaguetat administrativa) han creat moltes superestructures sense garantir la competència docent. Aquesta s'evidencia en la conducta didàctica terminal que el professor Fernández Huerta<sup>3</sup> estructura en cinc graus de consolidació: docent que imita sense verificar, docent que realitza comparant resultats, docent que instrumenta tècnicament mirant de resoldre necessitats, docent que estructura amb fonament teòric i verifica i docent investigador amb un marc teòric sòlid.

L'observació habitual de classes, mestres i professors em fa pensar que la major part de docents imiten allò que han vist o els han explicat si no es limiten encara a imitar els models docents que ells van rebre quan eren alumnes. Molt pocs estan en nivells mitjans de realitzadors hàbils, tècnics instrumentadors i tecnòlegs estructuradors. En canvi, hi ha molts —o molts aspiren a ser— investigadors didàctics, particularment aquells que ja no són a l'escola o a l'institut dia a dia.

Ha estat en activitats d'assessorament i en converses pedagògiques entre els col·legues de la Societat Catalana de Pedagogia que, cercant alternatives, no hem pogut evitar de fer referència a Freinet, no hem pogut passar per alt que aquest mestre ja havia donat resposta pràctica amb fonament teòric sòlid a les necessitats de l'educació de la societat dels mitjans moderns de producció. D'altra banda, en una contribució anterior ja havíem fet referència al fet que no podíem passar per alt la pedagogia del mestre Freinet<sup>4</sup> i concloíem assenyalant un camí: «El repte és prou clar: hem de repensar el model d'escola i per això cal construir un nou model de mestre i professor capaç d'organitzar les situacions d'aprenentatge en una societat de comunicació de masses i de consum que captin l'interès dels alumnes i els suscitin la necessitat de participar i d'influir en la vida

3. Vegeu José FERNÁNDEZ HUERTA, «Didáctica. Conducta didáctica terminal», a *Diccionario de ciencias de la educación*, Madrid, Diagonal i Santillana, 1983.

4. Martí TEIXIDÓ, «Pedagogia de la comunicació de masses», a *Repensar la pedagogia, avui*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans i Eumo, 2001.



pública.» Aquest camí pot semblar nou, però no ho és pas; ha estat obert i fresat per Freinet. Potser ens cal eixamplar-lo, atès que tenim màquines i tecnologia de la informació més potents que poden amplificar les nostres iniciatives pedagògiques, produccions i recursos a desdir que podem convertir en pedagògics i una munió d'estímuls de consum de massa que podem orientar en direcció als usos culturals personalitzats.

## 2. LA PEDAGOGIA FREINET

La pedagogia del mestre Freinet és la pedagogia que incorpora a l'escola els recursos i les tècniques disponibles en la societat moderna. És sempre una renovació de la pedagogia a partir de l'anàlisi de la societat, atès que a l'escola s'ha d'aprendre la cultura i les formes de treball de la societat on es viu. Així, es parteix de principis sòlids, universals, coneguts per la ciència, però es concreta en tècniques possibles amb la disponibilitat de determinats recursos segons el context on viuen els alumnes. Això ja ens anticipa que si Freinet desenvolupava la seva acció docent en un context rural, els mateixos principis i pràctiques tindran una concreció diferent en un context urbà, o en un context diversificat per la procedència ètnica i cultural dels alumnes.

Ressenyem de manera directa les tècniques i propostes pedagògiques de Freinet i tot el moviment al redós de l'Institut Cooperatiu de l'Escola Moderna i la Federació Internacional de Moviments de l'Escola Moderna. Alhora ja esbossen una lectura actualitzada amb els mitjans i les necessitats d'avui.

El *text lliure*, text creatiu, fruit de les vivències i fet en temps i lloc lliurement decidits, és la resposta al rígid exercici de composició escrita tan important a l'escola francesa. El text lliure incorporava expressions i maneres de dir analitzades i escrites a classe i per tant no era un acte espontani. No podem en aquest cas pensar en el text lliure tal com es va desenvolupar en moltes de les nostres escoles en els anys setanta o vuitanta, on no hi havia aquella tradició exigent en l'expressió escrita. El text lliure sense una activitat prèvia de llenguatge molt acurat pot esdevenir una pèrdua de temps i de fet un acte sense interès per a l'alumne. Avui hauríem de convidar els infants de sis anys a escriure en una d'aquestes llibretetes boniques que els regalen les àvies, als minyons de deu a dur un petit bloc de butxaca de notes de camp per recollir observacions que donarien contingut als seus textos setmanals.

El *llibre de la vida* és aquell recull de textos i il·lustracions fets a partir de l'observació de les sortides al camp conduïdes pel mestre. Es basa en els passos formals de Decroly: observació, associació i expressió. L'expressió és

estimulada a partir de l'observació, és enriquida a partir de la intervenció del mestre i queda compromesa per participar en una activitat cooperativa de tots que serà motiu de satisfacció. No hi pot faltar la part de ningú. Si alguns no aporten textos tan reeixits poden ésser uns excel·lents il·lustradors. Avui, les possibilitats són immenses amb processadors de textos, imatges inserides, les facilitats de fer còpies i d'establir una edició periòdica regular que canalitza activitats d'aprenentatge habituals i no com una activitat extraescolar o especial de Sant Jordi.

La *impresma escolar* comporta un canvi total en el mètode de lectura i escriptura. Introdueix una motivació quasi màgica en obtenir d'immediat el text imprès, obliga a una atenció analítica lletra per lletra, fomenta el treball cooperatiu i la realització al servei de tota l'escola. Avui és tot molt més senzill que la impresma o la multicòpia amb gelatina. Es perden unes possibilitats però se'n guanyen moltes d'altres. Avui, amb l'ordinador i mida engrandida de la lletra els infants poden escriure tan bon punt llegeixen, amb independència de la maduració grafomotriu. És una qüestió d'opcions; mentre concentrem els ordinadors de manera escolàstica en una aula fem de la informàtica una activitat mítica en comptes de posar un mitjà i unes tècniques al servei de l'expressió, la comunicació i el càlcul, un mitjà al servei de la creativitat de l'alumne.

La *fotografia* i el *cinema* van entrar a l'Escola Moderna durant els anys cinquanta. Avui amb prou feines es fa lectura de la imatge i el llenguatge verboicònic no s'ensenya. Fa anys que qualsevol infant rep una càmera fotogràfica als vuit anys, veu cinema i televisió a desdir, escolta música tothora. Quan arriba a l'escola, tot això que forma part de la seva vida, no troba un aprenentatge dels usos culturals que en pot fer.

La *ràdio* i l'*electròfon* actualment estan a l'abast de tothom. Poques escoles avui ensenyen a escoltar un breu informatiu oral de la ràdio, pura audició de llenguatge sense imatges. Tots els infants tenen accés a enregistraments sonors, la majoria d'adolescents disposen d'un *walkman* que volen dur per lluir la seva música però no ha estat incorporat a la classe d'anglès per individualitzar l'aprenentatge i projectar-lo en breus estones fora del temps escolar.

Les *màquines d'ensenyar* eren caps de cartró (caps de sabates) amb una finestra que contenia uns fulls enrotllats on s'havien seriat problemes o operacions aritmètiques seguint les regles de la instrucció programada amb la seqüència estímulo-resposta. Això permetia el treball autònom de l'alumne mentre el mestre es dedicava a atendre altres alumnes. Avui els programes d'ensenyament instruccional assistit per ordinador podrien i haurien d'estar disponibles a qualsevol escola i a qualsevol hora, a l'aula o a l'espai interaules. Però si el problema de fa uns anys era la falta d'ordinadors, hauríem avançat si en-

tenguéssim que no són les tecnologies de la informació les que canvien l'ensenyament sinó la iniciativa pedagògica que en dissenya l'ús. Ja hauríem pogut avançar disposant en suport paper dels repertoris ben seqüenciats segons dificultat de problemes i operatòria. Els alumnes ja podrien aprendre autònomament, al seu ritme; que la màquina li doni els resultats és interessant però és accessori. Hom ha d'entendre que la tècnica pedagògica és la seqüenciació de l'operatòria i problemes ben programada, no la màquina que ens ho serveix.

El *pla de treball setmanal* de cada alumne comporta la seva definitiva implicació en l'aprenentatge. Pot projectar més o menys i té a l'abast certes eleccions però allò que el compromet és fer ús de la seva llibertat i aprendre. D'altra banda, aquesta tècnica nascuda en una escola de poble quan acollia infants amb problemes socials i orfes refugiats de la Guerra «incivil» espanyola, es completava amb el consell de cooperativa, una forma d'assemblea de l'escola de Decroly, atès que bona part de les activitats de cadascú es feien en equip amb d'altres i en depenia el treball de tots.

La *correspondència escolar*, derivada de la impremta escolar, és possible pels contactes de col·laboració entre mestres renovadors que estableixen una xarxa d'escoles ja a finals dels anys vint. Els textos escrits en una escola tenen un nou i superior valor a una altra escola que els rep. Els infants s'afanyen a llegir, a localitzar a l'atles de geografia, a comparar les reproduccions de plantes i cultius d'una altra comarca amb les de la pròpia. El coneixement assoleix el màxim significat i incrementarà la motivació fascinant per conèixer països que no poden visitar però que podran conèixer a través de llibres o de reportatges cinematogràfics. Avui, coneixem comptats casos de correspondència escolar. Afortunadament, a través d'ONG s'han potenciat iniciatives d'intercanvi entre escoles, tot i que s'ha de fer amb tacte ateses les diferències d'equipament i recursos. Mentre les nostres escoles disposen d'ordinadors i vídeos i poden enviar enregistraments i realitzacions multimèdia amb material imprès i il·lustrat a color, hem vist produccions d'escoles andines d'àrees rurals on no ha arribat l'electricitat, totalment realitzades a mà amb unes sanefes i uns acoloriments, amb una lletra de la millor cal·ligrafia que deixa astorats els nostres alumnes. Ja està bé que es facin conscients que les disponibilitats tecnològiques per si mateixes no poden substituir el treball metòdic, continuat i amb voluntat de perfecció i que si podem completar-lo amb tecnologies de la informació és quan assolim unes realitzacions inesperades i tan brillants com les que ofereix la societat de consum. La diferència és, però, que participant-hi hem fet el nostre aprenentatge.

Els *mètodes naturals* aplicats a la lectura, al càlcul i al dibuix es fonamen-

ten en la possibilitat d'assaig i error que sempre fa l'infant en l'aprenentatge. Tot infant arriba a caminar, tot infant acaba menjant bé amb cullera sense embrutar-se, i és que ningú no li exigeix que ho faci bé des del primer dia. Observem com tots els infants (llevat dels impeditos) caminen, quasi tots els infants parlen al seu temps però quan es tracta de llegir i escriure, activitat especialment tecnificada per l'escola, n'hi ha uns quants que no ho assoleixen fàcilment tot i coincidir que tenen bona capacitat personal. Per què llegir i escriure, operar aritmèticament o dibuixar s'han d'aprendre primer amb unes regles? I Freinet, en aquest cas clarament Célestin i Élise, la seva muller també mestra, inicien el mètode natural de lectura invertint el procés que segueix l'escola. L'infant té necessitat de comunicar-se amb els adults i també s'expressa per escrit amb dibuixos i amb el grafisme. L'adult li escriu amb codi lingüístic allò que l'infant ha comunicat com a vivència. I l'infant ho recorda i davant d'aquell dibuix amb l'escrit del mestre, reproduïx la comunicació que amb el temps podrà llegir. Això comença com a assaig i error als dos o tres anys i els nens llegiran als cinc anys. Si fa no fa, com aprendre a parlar, que comença amb sons i guturalitats ben divertits. Si la mare parla al seu fill, ja abans de néixer, amb cadències regulars, aquest infant sent i sentint comença a aprendre a parlar. Si ha començat a escoltar, regularment, si els adults li parlen regularment, parlarà als dos anys. La descoberta dels mètodes naturals no ha estat prou considerada. Es tracta d'estimular el desenvolupament natural, de crear un ambient propici, no d'establir un currículum escolar per al parvulari seqüenciant objectius analítics i anar comprovant amb llistes de control el seu assoliment. Això no aporta gaire res als infants ben dotats i ofega el desenvolupament dels infants inicialment endarrerits per maduració més tardana o perquè procedeixen d'entorns mancats de les necessàries interaccions. Quant al càlcul viu, els mètodes naturals suposen recuperar l'activitat primigènia humana de fer activitats empíriques de recompte i de mesura de magnituds contínues i discontinües per després traduir-les als signes numèrics i a les operacions aritmètiques universalitzants.

La «*Biblioteca de Treball*» i els *fitxers de treball individual*. És coneguda la frontal oposició als llibres de text des dels primers anys vint quan Freinet inicià la seva activitat de mestre i ja el 1932 s'inicia la «*Biblioteca de Treball*», una sèrie de llibrets monogràfics editats com a alternativa al llibre de text. Són publicacions per a la biblioteca de l'escola, a disposició dels alumnes però no perquè els compri cada alumne. En la mateixa línia els mestres de l'Escola Moderna confegeixen tota mena de fitxes d'exercicis de llenguatge, de matemàtiques, d'observació, de lliçons de coses. Són la guia per a l'aprenentatge autònom de l'alumne que podrà pensar per ell mateix sense sentir-se pressionat per la pregunta del mestre o per la impaciència de companys més llestos en la resposta.

Avui tot això ho veiem explotat per les editorials de llibres de text fins al punt que llibres i quaderns de treball es confonen, estan pensats perquè s'hi escrigui i siguin d'un sol ús. Són tot el contrari del que havien projectat els mestres de l'Escola Moderna; són materials que pot aplicar qualsevol que no sigui ni mestre però d'aquests exercicis no en queda res, de sòlid. Avui això ens ha de dur a fer treballar els infants a la biblioteca escolar i a d'altres reduint les llargues explicacions de classe, a incorporar llibres que serviran per després de l'escola: atles, mapes, guies de natura, anuaris, enciclopèdies..., i l'accés a tota mena d'informació a través de tesaurus i cercadors telemàtics. I nosaltres després de vuitanta anys encara seguim amb els llibres de text. Els llibres de text són caducs; els alumnes no se'ls acostumen a tornar a mirar un cop acabat el curs quan avui hi ha tants llibres, magníficament editats que serviren per a l'aprenentatge escolar i per seguir consultant després de l'escola.

### 3. PRÀCTICA, TEORIA I DISSENY DE LA INTERVENCIÓ PEDAGÒGICA

La pedagogia del mestre Freinet no és un tractat sistemàtic sinó una elaboració professional de la seva experiència pràctica i del seu estudi atent als corrents pedagògics del segle XX, que podem agrupar en la denominació de *escola activa*, de la qual ell va partir però alhora es va desmarcar. Considerava que es donava una desmesurada importància a l'activitat física i manipuladora i que hi havia una concepció proteccionista de l'infant, atribuïble a l'extracció majoritàriament burgesa de les famílies que tenien els seus fills en escoles actives d'iniciativa privada. La potència de la pedagogia de Freinet rau en el fet que alhora que atén la dimensió pràctica analitzant els resultats i modificant allò que no funciona o incorporant nous recursos que ofereix la realitat, desenvolupa una fonamentació teòrica pròpia en total connexió i entramat amb les aportacions teòriques del seu temps basades en la psicologia i la sociologia. Però això no és tot; és manifest i clar un compromís ètic i polític en una acció capaç de contribuir al bé dels infants i desenvolupar una veritable ciutadania, així com avançar en un progrés social per a tots a través de l'educació que és l'alternativa que podria evitar tornar a situacions de guerra com les que havia viscut. La seva posició pacifista inicial i fins i tot defensora de l'esperanto com a llengua d'igualtat era ben palesa.

Efectivament, el compromís ètic i polític arranca d'haver estat greument ferit al pulmó en la Guerra Francoprussiana, el 1916, quan tenia vint anys. Després de quatre anys de convalescència i amb una mutilació evident, tenia

dret a una pensió vitalícia per invalidesa del setanta per cent, a la qual va renunciar mantenint la seva intenció de ser mestre. Inicialment, va pensar de ser professor de *licée* i també va considerar ser inspector d'escoles, llocs de treball als quals podia accedir atès que tenia estudis de magisteri i estudis universitaris de filosofia. Va fer una opció decidida per l'ensenyament a l'escola primària pública i laica del sistema escolar francès, on calia començar una total renovació, atès que les escoles actives eren fins al moment institucions privades.<sup>5</sup> I va ser assumint la pròpia limitació de no poder passar-se el dia parlant i amb veu potent a causa de la seva insuficiència respiratòria que va iniciar un sistema organitzatiu de l'aula basat en el treball autònom de l'alumne i no en el verbalisme abusi del mestre. Aula com a laboratori de pedagogia pràctica, laborar en una aula transformada per la riquesa de recursos materials incorporats, però sortir a observar l'entorn natural i el treball dels pagesos lligant l'aprenentatge a la vida. Això sí, la imaginació es va disparar i van ser més de quaranta anys descobrint nous recursos que situava a l'aula amb intencions pedagògiques precises. Això és ser pedagog: fer dissenys pedagògics d'intervenció, aplicar-los pràcticament, comprovar-ne (avaluació) el funcionament (procés) i els resultats (producte) i introduir correctius per a cada cas o formular els principis que donin la clau per adaptar el disseny pedagògic a diferents circumstàncies i entorns. Però no s'inventa alegrement i amb intuïció espontània. Hi ha d'haver molta formació prèvia, informació i coneixement aprofundit de les experiències més reeixides. La intuïció creativa de Freinet no és un acte aïllat; s'articulava amb la reflexió filosòfica, psicològica, sociològica i política, i ben aviat amb el debat cooperatiu amb altres col·legues mestres que es van sumar a la iniciativa renovadora de l'Escola Moderna a través de les noves tècniques (didàctiques).

La renovació pedagògica del segle XX no era un acte aïllat, individual, sinó que esdevingué un moviment. No hi havia una direcció personalitzada sinó unes finalitats, un esperit comú i una activitat cooperativa que multiplicava l'esforç de tots i cadascú. Els interessos individuals, siguin de propietat intel·lectual, de prestigi acadèmic o econòmics, ho poden malmetre tot; en tenim massa exemples que no cal esmentar.

5. Possiblement, l'única entrada d'orientacions de l'escola activa a l'escola pública i laica francesa havia estat feta per Roger Cousinet, inspector d'ensenyament des de 1909. Era efectivament un entusiasta impulsor de la pedagogia activa amb propostes pròpies, com els càrrecs dels alumnes, el mètode lliure de treball en grups i les conegudes regletes de càlcul. Aquesta manera de procedir s'adaptava tan malament a la rígida escola pública francesa que Cousinet va ésser sancionat administrativament amb trasllat de destinació el 1924, acusat de dedicar-se més a la formació dels mestres que a fer inspeccions de control.

En Freinet hi ha una sòlida formació de nivell universitari per bé que va rebutjar ésser professor a la universitat, crític amb aquesta institució pel seu verbalisme i teoricisme. Els seus escrits pedagògics tenen total consistència i fonamentació però es presenten en un estil literari, planer i provocador alhora. Tot mestre, ni que tingui una limitada formació, pot entendre, comprendre i emprendre els principis i les propostes pedagògiques que amb total integració de teoria i pràctica presenta el mestre Freinet. Ho entenen els mestres que cerquen solucions o receptes i que les troben amb les explicacions necessàries per tal que no s'apliquin sense pensar; ho incorporen els mestres reflexius que exigeixen una coherència teòrica total en la seva acció i rebutgen pràctiques marginals, esnobistes, d'innovació per innovació.

#### 4. UN COMPROMÍS ÈTIC I POLÍTIIC QUE S'AFERMA AMB ELS ANYS I LES ADVERSITATS

Si algú pensa que la pedagogia és purament tècnica i instrumental, pràctiques pedagògiques per assolir els objectius educatius, trobarà sobrer aquest punt, de la mateixa manera que alguns poden pensar que l'educació és art, iniciació i acció amorosa que ha de respectar la llibertat natural de l'ésser. Integrar aquesta doble dimensió antinòmica és el repte i optem en cada cas per defensar la postura minoritària per garantir una pedagogia integral: filosòfica estètica i personalitzadora alhora que tècnica, normativa i socialitzadora. Freinet ja volia afrontar aquest repte quan, després de valorar els mètodes actius de la nova pedagogia enfront de la pedagogia tradicional, reclamava el valor de la concentració sensorial i mental com a activitat intel·ligent, «una permanent activitat de l'esperit que és com l'antídot de la passivitat tradicional». Com ens va de bé recordar això, avui que a la nostra escola identifiquem tants infants com a hiperactius!... Com pot ser d'una altra manera si la societat i el consum és un permanent estímulo a l'activitat?... És un temps que l'escola, sense renunciar a la seva inefable experiència cooperativa, ha de promoure la concentració mental, la contemplació silenciosa i el gaudi íntim del coneixement, de la bellesa i de la participació en la creació contínua a través de la cultura.

Entendrem més bé la pedagogia de Freinet si la considerem amb relació a uns fets biogràfics indiscutiblement rellevants. Élise Freinet, la seva muller, ha deixat constància en una obra, *Naissance d'une pédagogie populaire*, de les moltes dificultats que va trobar Célestin Freinet. La lesió pulmonar és una dificultat inicial que el jove mestre va convertir en oportunitat, una pedagogia que reduïa la lliçó magistral i incrementava el temps d'aprenentatge dels alumnes a través

de la seva personal activitat de treball. Era donar compliment a la divisa de Comenius a la *Didactica Magna*: «que els mestres ensenyin menys i que els alumnes aprenguin més».<sup>6</sup>

Des de l'inici de l'activitat de mestre el 1920, Freinet desenvolupa també una activitat cultural escrivint en revistes de caràcter humanista i activitat política com a mestre sindicat que impulsa la pedagogia popular per al progrés social. Però el que més ocuparà la seva atenció és l'estudi actualitzat per millorar la deficient formació de mestre rebuda a l'Escola Normal de Niça. En alguns dels seus escrits queda reflectit que és un seguidor de Pestalozzi i de Ferrière, que li havia conferit una orientació inicial en llegir la seva obra *l'École Active*. Va descobrir i estudiar atentament Decroly, els passos formals i els centres d'interès; Cousinet amb el treball lliure en grups; Montessori i la maduració de les capacitats de l'infant; Claparède i el desenvolupament psicològic evolutiu; Dewey i l'educació social i democràtica, entre d'altres. Va ser crític amb el didacticisme de l'escola activa i amb l'excés de culte a l'infant propi d'institucions privades atès que ell pensava en els infants de l'escola pública i la seva dimensió social. Va participar en els congressos promoguts per la Lliga Internacional per a la Nova Educació. Es va aproximar al marxisme i va viatjar amb un grup de mestres del sindicat a la jove URSS l'any 1925 per visitar-hi escoles. Posteriorment, s'incorporà al partit comunista.

El 1932 Freinet, mestre de l'escola pública de Saint Paul de Vence, és denunciat pels cacics locals conservadors que se senten amenaçats per una pedagogia del treball renovadora, que ha rebut la visita i el reconeixement d'un centenar de participants al congrés de la Lliga Internacional per a la Nova Educació.<sup>7</sup> La inspecció d'ensenyament no analitza la denúncia avaluant l'efectiu funcionament de l'escola i, sotmesa a les pressions interessades, dóna una resposta burocràtica: Célestin i Élise són sancionats amb trasllat de destinació. L'afer té un ampli ressò i Freinet rep suport de mestres d'arreu de França però la sanció es manté. Célestin i Élise no estan disposats a acceptar la sanció i abandonen l'ensenyament públic i així renuncien a la condició de funcionari públic. Dos anys després es construeix una escola privada a Vence, prop de Saint Paul, a la mateixa comarca, amb suport personal i econòmic desinteressat de ciutadans que els confien els seus fills. Així, Freinet, pedagog renovador de l'escola pública ha

6. Sorpren que ja el 1632 Comenius, receptiu a les aportacions de l'empirisme, s'adonés que l'aprenentatge és un procés que ha de fer cadascú a partir de les seves capacitats, desenvolupant la percepció i activant el raonament a partir de recursos com representacions gràfiques.

7. En aquest congrés es van imposar els sectors progressistes de Wallon i Langevin coneixedors i admiradors de l'obra de Freinet, justament enfront de Ferrière, fundador i líder de la Lliga des de l'any 1921.



de seguir la seva acció en una escola privada, que serà l'escola popular on hi haurà una àmplia participació de pares.

El 1940, amb l'ocupació alemanya de França i el govern de Vichy, Freinet és sospitós per al nou règim i és detingut. Ell no defalleix i ho aprofita per escriure *L'éducation du travail* i *Essai de psychologie sensible*. Efectivament, Freinet no podia donar suport a un govern sotmès i sense renunciar a les seves conviccions pacifistes i universalistes, i quan la vigilància afluixa el 1944 col·labora amb el maquis i és un membre actiu de la resistència. Amb l'alliberament de la França ocupada el 1945 i l'accés al Ministeri d'Educació de Langevin i de Wallon sembla que Freinet, la pedagogia del treball i l'escola popular que impulsava havien de formar part de la reforma de l'ensenyament, però no va ser així. Freinet va seguir discretament a l'escola de Vence desenvolupant noves tècniques.

Les dificultats no acaben encara. El 1950 els intel·lectuals del partit comunista francès qualificaren de *reformistes* les tècniques pedagògiques de Freinet i l'acció de l'institut de l'Escola Moderna francesa que aplegava tants mestres. Freinet no va claudicar acceptant que les directrius polítiques s'imposessin a una pedagogia experimentada i contrastada amb l'experiència d'escoles i mestres diversos; no li va quedar altre remei que abandonar el partit comunista o suportar-ne l'expulsió.

Després d'això, Freinet dedicà els darrers anys de la seva acció professional a l'escola de Vence, a la producció de materials i publicacions de la Cooperativa de l'Ensenyament Laic de Canes i al suport a la difusió internacional dels moviments de l'Escola Moderna, que van anar arrelant, com el Moviment de Cooperació Educativa d'Itàlia o el Moviment per a l'Escola Moderna i la Impremta a Espanya.

## 5. LA INICIATIVA PEDAGÒGICA I LA QUALITAT DE L'EDUCACIÓ

Hem pogut veure que la pedagogia del mestre Freinet és pràctica, teòrica i compromesa. D'altra banda, hi ha una trajectòria històrica prou llarga i geogràficament prou extensa per mostrar-ne l'eficàcia encara que aquí hagi estat una presentació ràpida per recordar als que ja coneixíem Freinet que té alternatives a tantes coses que ens preocupen de l'ensenyament actual. És un deure donar a conèixer Freinet als qui els ha estat silenciats pels responsables de la seva formació; els animem a estudiar la seva experiència i les seves tècniques, en què trobaran aquella pedagogia sòlida que potser estaven trobant a faltar, ja que té una sorprenent actualitat. En les experiències conegudes està comprovat que els alumnes aprenen i assoleixen els objectius pedagògics si tenen capacitat personal.

Fins i tot, alumnes que no se'n sortien en escoles que cada hora canvien de matèria i imprimeixen un ritme activista, troben en el temps de pla de treball individual una adaptació a les seves necessitats i una progressiva seguretat personal.<sup>8</sup> Però no acceptaríem solament una opció pedagògica per raó d'eficàcia, un criteri reduccionista. Cal valorar també la seva funcionalitat atès que desvetlla interès en els alumnes perquè els fa aprendre a partir d'allò que viuen. L'eficiència queda manifesta en la capacitat d'adaptar-se a diversos estils cognitius dels infants i joves atès que diversifica les formes de valoració (a la tradicional capacitat d'abstracció i verbalització s'hi sumen la resolució pràctica, la inventiva, l'organització de grups, la destresa en el bon maneig d'aparells, l'observació atenta, l'expressió simbòlica, la constància en un treball regular...). Finalment, no podem ignorar que és una sòlida aposta per formar ciutadans democràtics que acreditaran els seus drets amb l'acompliment dels seus deures, el primer d'aquests, el seu treball responsable i cooperatiu.

La impremta escolar va arribar molt aviat a Catalunya, l'any 1930, i alguns mestres d'escoles rurals de Lleida van iniciar-ne l'ús.<sup>9</sup> L'any 1932 la *Revista de Pedagogia* de la Institució Lliure d'Ensenyament va publicar «La impremta en la escuela», escrit i il·lustrat amb esquemes i dibuixos per l'inspector d'Ensenyament Hermínio Almendros i devia tenir difusió per tot Espanya. Freinet va ésser convidat pel mateix Almendros a impartir un curs a l'Escola d'Estiu de Mestres de Barcelona l'any 1933. Al Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona (1935-1936), Almendros hi va impartir el curs Instruments de treball escolar: Els fitxers en l'escola actual.<sup>10</sup> Indubtablement, aquesta forma organitzativa segueix les tècniques que Freinet aplicava per al treball individual dels continguts instruccionals (operatòria, problemes, ortografia, morfosintaxi) seqüenciats en fitxes que l'infant segueix i aprèn a còpia d'hores d'exercitació.

Però la pedagogia Freinet té avui la màxima actualitat quan nosaltres, després de més de quinze anys incorporant vídeo, ordinador i tants recursos de noves tecnologies de la informació, encara ens preguntem com les podem integrar a l'escola. Els esquemes horaris tradicionals de «cada hora, canvi d'activitat» multiplicats per una errònia concepció dels mestres especialistes ens han dut a una

8. Ens plau reconèixer aquest mèrit a l'Escola l'Horitzó de Barcelona, que segueix les tècniques Freinet des de fa trenta anys i manté aquest temps diari de Pla de Treball Individual per tal que cada alumne aprengui autònomament.

9. Va ésser Hermínio Almendros, inspector d'ensenyament de Lleida que en tenir coneixement de l'experiència que practicava el mestre Freinet s'hi va adreçar per carta i li va demanar que per ordinari li enviés una impremta escolar. Amb aquesta, l'inspector anava a escoles rurals i reunia alguns mestres per mostrar-los pràcticament l'ús de la impremta per a la lectura amb infants.

10. *Bulletí dels Mestres* (Barcelona), núm. 135 (1 novembre 1935), p. 266.

organització complexa però fragmentada i ineficaç, que, d'altra banda, és mentalment esgotadora per a mestres i dispersadora per a alumnes que als vuit anys tenen set mestres o més.

I malgrat això, la pedagogia Freinet no està de moda. Estan de moda temes com la qualitat de l'educació, l'educació emocional, l'atenció a la diversitat, les habilitats socials, les competències bàsiques..., i cadascú defensa el seu enfocament. Em permeto dir, acceptant que algú vulgui discutir-ho, que tot això i més, molt més i no fragmentàriament, està en la pedagogia integral de l'Escola Moderna. Ara bé, la pedagogia de l'Escola Moderna es fa a l'escola, s'acredita amb la pràctica i després es pot difondre parcialment en publicacions. Els mestres compromesos amb la pedagogia de l'Escola Moderna han de publicar, però no tenen temps de publicar tant com ho poden fer els que adopten un dels temes de moda. Si al nostre país la pedagogia Freinet era la més reconeguda durant els anys setanta, potser també impulsada per motivacions ideològiques, avui, després del descrèdit del comunisme per la pràctica d'aquest a l'URSS, sembla que faci vergonya fer esment d'un pedagog que va militar amb els comunistes durant vint anys.

Encara hi ha més consideracions que cal fer a partir de l'experiència i l'itinerari personal i professional de Freinet que breument hem ressenyat. Potser el mestre de la pedagogia del treball cooperatiu no té defensor perquè va ésser crític amb tots, alhora que va col·laborar amb tots. Repassem-ho. Va ésser crític amb la universitat mostrant un recel total enfront dels investigadors que es conformen amb investigacions parcials suficients per ocupar els seus llocs de professors o que parlen gràcies al treball constant i continuat dels altres. Va ésser crític amb l'Administració i directament amb la Inspecció d'Ensenyament, que no va fer la mediació adequada en un fals i interessat conflicte i encara va intentar impedir el funcionament d'una escola popular privada. Quan l'Administració va voler emprendre la reforma de l'ensenyament, es va limitar a fer-ho per via de llei i no va comptar amb aquells el treball dels quals coneixia en haver visitat l'escola. Freinet, tan compromès en política, no va sotmetre la pedagogia a directrius polítiques de partit i per això va perdre el suport dels grups polítics i sindicals en els quals havia militat.

Si tot això fos poc, la Cooperativa de l'Ensenyament Laic de Canes es va dissoldre el 1986. N'ignorem els motius i poden ésser simplement de viabilitat econòmica en un temps en què la societat de consum ofereix tota mena de materials que fan innecessària la producció generalitzada de materials propis. No és estrany que hi hagi pogut haver desavinences respecte als drets de propietat del patrimoni i els drets d'edició d'obres. Ara també se senten crítiques respecte a una posició dogmàtica en la seva etapa final però hi ha una trajectòria prou

llarga com per veure que va aprendre de tot i de tots i que va promoure un autèntic cooperativisme. D'altra banda, tampoc no s'ha d'esperar que un home esforçat i tenaç permeti que el treball d'una vida se'n vagi en orris deixant les regnes als que encara no s'han acreditat pel treball continuat i compromès. El resultat és que solament podem comptar amb el valor d'una pedagogia pràctica, teòrica i compromesa si ha calat en la nostra manera de fer professional i si estem disposats a afrontar una dedicació de treball intensa que, esperem que no sigui així, es pot veure entorpidida per tota mena d'interessos personals i a vegades inconfessables. Per decisió del ministre d'Educació Nacional, Lionel Jospin, el 1991, l'Escola Freient esdevé escola pública.

L'Administració educativa, les administracions educatives, tan preocupades per oferir als ciutadans una educació de qualitat haurien d'acceptar definitivament que fer una nova llei, una resolució més i contínues instruccions d'aplicació no són garantia de canvi efectiu als centres docents. Les lleis poden regular qüestions bàsiques de política de l'educació i han de ser mínimes. La pedagogia, la pedagogia integral, no s'estén per llei sinó per l'acció i reflexió dels professionals docents però aquests acaben inhibint-se quan el pes de la normativa legal és desmesurat. Hem arribat a tal punt d'embotament legislatiu que s'està deixant de fer pedagogia i s'atén els alumnes i les classes com es pot. El compliment de la normativa no garanteix el funcionament pedagògic i la participació és sempre important però esdevé inútil sense direcció pedagògica, sense que la institució escolar funcioni segons un sistema pedagògic integral on tot quadra i tot té una explicació coherent. Hom estarà d'acord que estem ben lluny d'aquesta situació.

Canviar l'actual situació comporta que els professionals docents emprenguin la iniciativa pedagògica com ho van fer tants mestres i professors entre els quals no dubtem que Freinet té un lloc preferent. L'Administració educativa no pot canviar l'actual situació de l'escola i l'ensenyament i cal que no l'agreugi més. Solament cal esperar que creï unes condicions favorables als professionals que emprenguin la iniciativa i això sí, avaluï els resultats d'acord amb les condicions de partida de cada institució escolar. El problema deu ser general als països del nostre entorn, motiu pel qual Juan-Carlos Tedesco, quan era director de l'Oficina Internacional d'Educació —la mateixa Oficina que el 1899 era dirigida per Ferrière per impulsar les escoles noves, avui organisme integrat a la UNESCO—, defensava impulsar les xarxes informals entre educadors que comparteixen els mateixos principis i convertir-la en una pràctica legítima i estimulada.<sup>11</sup> I deixava ben clar quin és el paper de l'Administració educativa: «En aquest

11. Juan-Carlos TEDESCO, *El nuevo pacto educativo*, Madrid, Anaya, 1995.

context, el paper de l'Estat —garantir els interessos generals i a llarg termini— consisteix a definir els objectius, avaluar els resultats i intervenir allà on els resultats no són satisfactoris.»

## 6. BIBLIOGRAFIA DE C. FREINET

Obres més rellevants i a l'abast de Célestin Freinet:

- *Oeuvres pédagogiques*. Toms 1 i 2. Éditions du Seuil, 1994.
- *Per l'escola del poble*. Vic: Eumo, 1990. (Textos Pedagògics; 23)
- *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. Mèxic: Siglo XXI, 1969.
- *Los métodos naturales I: El aprendizaje de la lengua*. Barcelona: Fontanella, 1972.
- *Los métodos naturales II: El aprendizaje del dibujo*. Barcelona: Fontanella, 1972.
- *Los métodos naturales III: El aprendizaje de la escritura*. Barcelona: Fontanella, 1972.
- *Els plans de treball*. Barcelona: Laia, 1974.
- «Biblioteca de l'Escola Moderna». (Col·lecció d'obres monogràfiques editades per la desapareguda editorial Laia entre 1972 i 1974 que es poden trobar a les biblioteques de pedagogia.)



# COS, ENTORN, EDUCACIÓ: DE MEM A ESTANÇA<sup>1</sup>

Teresa Romaña Blay

## 1. UN INICI

El que he preparat i que us presentaré a continuació és el producte d'una certa obsessió, no només una incitació, a partir de les següents paraules de Milagros Rivera: «Una amiga em passà una columna periodística que li havia cridat l'atenció. Francisco Calvo Serraller hi explicava que Marcel Duchamp [...] havia inaugurat l'art abstracte pintant una dona asseguda sense cadira.»<sup>2</sup>

Aquesta és la qüestió inicial: com puc trobar aquest quadre? Car estic convençuda d'haver trobat quelcom interessant i vull explicar-ho. Allò de la cadira, més ben dit de l'absència de la cadira, no és nou per a mi, però aquest quadre, aquella «dona asseguda sense cadira»...

Bé, si teniu la paciència de quedar-vos fins al final, potser entendreu per què m'interessa tant.

D'entrada m'he plantejat aquest exercici amb certa vocació d'ingenuïtat, és a dir, tractant de mirar el tema «per primer cop». Però el que ha passat és que m'he trobat amb la necessitat de reiniciar una història que va començar ja fa molt de temps.

1. Aquest text correspon a la conferència que va impartir l'autora el dia 5 d'abril de 2001 al Seminari del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

2. M. RIVERA, «Una cuestión de oído. De la historia de la estética a la diferencia sexual», a *De dos en dos*, Madrid, Horas y Horas, 2000, p. 108.

## 2. TROBANT ALGUNS FILS, TEIXINT DES DEL CABDELL

La majoria de vosaltres ja sabeu que vaig presentar la meua tesi doctoral l'any 1992 sobre un tema proper: *Entorn físic i educació*.<sup>3</sup> En treballs posteriors vaig seguir fent-me preguntes ampliant alguns aspectes. En això ha ajudat el fet que des de 1988 he tingut a càrrec meu l'assignatura d'educació ambiental, en què el fet d'indagar sobre les relacions que establim amb la natura ha suposat una ampliació continuada i fins i tot algun o altre qüestionament d'allò anterior. Finalment, fa uns mesos, juntament amb Jaume Trilla, Ana Ayuste i Héctor Salinas, vaig presentar una ponència sobre qualitat de vida i educació per a la dinovena reunió del Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE),<sup>4</sup> en la qual em va correspondre elaborar l'apartat «Qualitat de vida i la relació amb les coses». Va ser, evidentment, una experiència gratificant de col·laboració intel·lectual per a mi ja que em va permetre d'obrir una nova via al treball dels anys anteriors. El que avui us presentaré és conseqüència de tots aquests aspectes del meu treball.

Però la història, en realitat, no comença aquí, i us explicaré algunes coses de temps anteriors que em semblen rellevants. Ho faré —amb el vostre permís— no per explicar la meua vida, no es tracta d'això, sinó perquè crec haver trobat un altre fil conductor per arribar fins aquí i té a veure amb el tema de la conferència. Així que faré memòria, és a dir, reteixiré una història fent servir altres fils.

Un esdeveniment inaugural: tinc uns sis anys, un diumenge d'hivern, estem en família, després de dinar. El sol entra per la finestra. Els meus pares prenen cafè. Xerren. Els meus germans i jo som per allà. Els meus pares conversen i jo escolto la conversació; no en recordo el tema, però un d'ells diu l'expressió «malgrat això». En aquest moment el temps s'atura, deixo de sentir i al meu interior ressona «malgrat això, malgrat això, malgrat això...». Imperceptiblement, començo a donar voltes al voltant de la tauleta on hi ha el cafè, i a dir en veu alta tot cantussejant «malgrat això, malgrat això malgrat això...». Començo a canviar de direcció amb cada «malgrat això», em veig fent alguna cosa i «malgrat això...», dono la volta i dono voltes al voltant d'una frase, i d'una altra, i d'una altra més. Assajo, canvio de perspectiva («malgrat això...»), em bellugo i

3. T. ROMANA, *Entorno físico y educación: Reflexiones pedagógicas*, Barcelona, PPU, 1994.

4. J. TRILLA, A. AYUSTE, T. ROMANA i H. SALINAS, «Educación y calidad de vida. La relación con las cosas, los otros y uno mismo», XIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, novembre de 2000. Publicat a Gonzalo VÁZQUEZ (ed.), *Educación y calidad de vida*, cap. 4, Madrid, Editorial Complutense, 2001, p. 117-167.



penso, corregeixo, matiso, exploro i així passen els segons, minuts, no sé quants, però en tot cas suficients perquè em diguin que m'aturi.

M'he bellugat al voltant d'una tauleta, he traçat diversos recorreguts, he canviat de ritme diversos cops. Tot gràcies a dues paraules que m'han tocat en herència de manera natural. Comprendre dues paraules heretades m'ha obert un món fet de cos, paraules que compartim i amb les quals compartim, i coses (és a dir, llocs). Molts anys més tard he cregut veure que una cosa semblant a això és el que em mou a les classes i el que em fa gaudir-les.

La meva infantesa va ser plena de jocs físics i jocs de paraules. Alguns de reglats i d'altres d'imaginatius, tots teixint complicitats. Conservo records molt nítids a la memòria dels primers llocs escolars, el pati dels llimoners on jugàvem i el pati asfaltat, gran i despullat, on gairebé no recordo d'haver-hi jugat gens, i al costat del pati el menjador, que era fosc i fred, i les aules, també fosques i estretes. Recordo la segona escola, un edifici molt gran, aules amb molta llum al voltant d'una galeria amb vidrieres, encara amb més llum, que donava a un gran pati central on fèiem exhibicions de gimnàstica sueca davant les nostres famílies, una disciplina molt pròpia de l'època i de la institució. Els menjadors als soterranis, molt grans, llargues taules de mabre blanc, control postural i urbanitat per sobre de tot. A tot l'edifici els llocs escolars sempre estaven travessats de rituals, de marcatges, de disciplines, de regles. Era una escola tradicional. Un cop après aquell «per on aniràs, faràs com veuràs», la deambulació es convertia en una cosa mecànica. Però els jardins eren una altra cosa, jardins inacabables amb diverses pistes esportives de tota mena i amb camins, horts, arbres, fonts i per sobre de tot amagatalls, llocs recòndits on es podia escapar del control, on es podia tramar, maquinari, organitzar, imaginar. Una doble vida escolar, per dir-ho així, una vida organitzada i una altra per inventar.

El 1972 vaig començar els estudis de medicina a la Universitat Autònoma de Barcelona, un any al campus de Bellaterra, dos més a l'Hospital de Sant Pau. Recordo les pràctiques a l'Hospital amb els malalts de la seguretat social (persones amb pocs recursos culturals i econòmics), dotzenes de mans insegures d'estudiants palpant, tocant, manipulant aquells cossos sense creuar paraules o explicacions, sota la mirada del professor i la resignació adolorida i muda i l'empitjorament simptomàtic dels pacients. Vaig comprar llibres que qüestionaven la pràctica mèdica, mirant de compartir la meva tremenda incomoditat, ja que anava veient que els meus companys tenien clar que aquell era el preu que calia pagar: si vols ser metge centra't en *allò* que aprens, ignora amb qui i per a qui aprens. Aquells llibres no em van tranquil·litzar gens, més aviat em van posar davant una medicina inevitablement tècnica i només tècnica, un saber mèdic enfocat a l'autoritat i al currículum del professional, un aprenentatge amb sub-

jectes objectivats, portadors de tal o tal altra malaltia en els seus cossos-coses, persones sense veu (decisives en aquest sentit les pràctiques que vaig fer al frenopàtic).

A més d'aquest rebuig, temes que em van interessar molt foren: el sistema nerviós i el sistema hormonal a l'assignatura de fisiologia, tota l'assignatura d'immunologia, algunes parts de farmacologia, alguns temes de bioquímica i genètica. Força sovint em sentia fascinada per la complexitat de l'organisme, per la seva capacitat d'autoregulació davant els canvis, per allò que em semblava la seva intel·ligència cel·lular. No he perdut la sorpresa i l'admiració que vaig sentir llavors en imaginar com milions de cèl·lules, cadascuna un microcosmos complex amb múltiples funcions internes, treballen en col·laboració; com l'organisme roman profundament interrelacionat i intercomunicat amb dos sistemes, la via nerviosa i la via hormonal, un de ràpid i l'altre lent, perfectament complementats. Imaginava cada cèl·lula com un ens que pensava i sentia amb un llenguatge diferent del de les paraules, un llenguatge propi, bioquímic, elèctric, i l'organisme com una multitud quasi infinita de petits éssers en part autosuficients i en part dependents dels altres. Vaig veure com el cos era capaç d'aprendre, via immunològica per exemple, a afrontar i incorporar allò nou, i com aquest aprenentatge d'allò nou té el suport de l'estabilitat de determinades funcions i paràmetres i és possible gràcies a aquesta, com allò obert-nou demana un tancat homeostàtic dels límits. La idea de l'equilibri, d'harmonització d'especialització, de canvi evolutiu, tot això dins d'un projecte comú, el manteniment de la vida. Mai no vaig veure un cos-màquina ni un cos-mapa sinó un territori ingent, complex, intel·ligent, fascinant. Viu.

Amb el temps he seguit tenint aquesta idea tot veient que el cos parla en un llenguatge sense paraules, però un llenguatge de llaços, vincles, relacions, de desordre i ordre, d'obertura i intercanvi, el llenguatge de la naturalesa (M. Serres, 1990),<sup>5</sup> un llenguatge de dinamisme i temps que recull la ciència ecològica (R. Margalef, 1993),<sup>6</sup> un llenguatge intel·ligent que recull la biologia cognitiva i que anomena *cognició corporitzada* (F. J. Varela, E. Thomson i E. Rosch, 1992)<sup>7</sup> un llenguatge de la lògica complexa d'allò biològic que ha descrit Edgar Morin en diversos dels seus treballs.<sup>8</sup>

5. M. SERRES, *Le contrat naturel*, París, François Bourin, 1990.

6. R. MARGALEF, *Teoría de los sistemas ecológicos*, Barcelona, Publicacions Universitat de Barcelona, 1993.

7. F. J. VARELA, E. THOMSON i E. ROSCH, *De cuerpo presente: Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*, Barcelona, Gedisa, 1992.

8. Darrerament, E. MORIN, *La tête bien faite: Repenser la réforme. Réformer la pensée*, París, Seuil, 1999.

Vaig ser tres anys a la Facultat de Medicina i després vaig entrar a la Universitat de Barcelona, Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Era l'any 1975. En el segon any de carrera em vaig decantar per la pedagogia, que aleshores es deia «ciències de l'educació», potser per donar més categoria científica a l'afer, a més d'altres motius legítims. Al llarg de la carrera quasi no vaig tenir contacte amb res relacionat amb el tema d'aquesta conferència, tret de l'assignatura de fonaments biològics de l'educació, que en aquell temps impartia el doctor Francesc Gomà (filòsof, com és conegut de tots) i més tard, a l'especialitat, a l'assignatura de pedagogia cibernètica, amb el doctor Alexandre Sanvisens.

El 1982 em vaig decantar pel tema de la tesi, que s'ha mantingut, amb intensitat variable, durant les dues darreres dècades. Aquell any va tenir lloc a Barcelona la VII Conferència Internacional de l'Associació Internacional d'Estudiants de Física (IAPS) sobre l'home i el seu entorn físic. Em semblà un bon auguri, un signe d'actualitat, un motiu d'interès afegit a les meves intencions. El doctor Sanvisens havia acceptat de dirigir la tesi, tots dos sabíem que no seria un tema senzill (ell ho sabia millor que no jo, és clar) però podia ser convenient des d'un punt de vista pedagògic.

De fet, per circumstàncies familiars jo coneixia el món de l'arquitectura, més ben dit, el d'alguns professionals, i sabia, si més no per empatia, de les dificultats de projectar, dels laberints, de la duresa de les condicions de mercat i del sector de la construcció, i veia —que era el que més m'interessava— la relació especial que els clients establien amb l'arquitecte. Una relació de confiança, de coneixement mutu, de posar-se en mans d'un professional que donaria forma al «seu» espai, fos habitatge, oficina, hotel. I m'adonava del que passava quan el client no era una persona sinó una entitat, per exemple l'Administració, amb encàrrecs de centres escolars o de residències per a gitanos, per posar un altre cas, i sentia que s'estava perdent quelcom d'important en el projecte amb la desaparició del client. Es convertia en un projecte «general», abstracte, i l'arquitecte havia de recórrer a la seva pròpia memòria, escolar per exemple, o preguntar a altres col·legues, i cercar empara en el consens, perquè l'Administració no podia informar més que amb normatives d'obligat compliment, però no amb desigs, preferències, valoracions, costums, cultures particulars, en definitiva, formes de viure.

En fi, foren deu anys de navegació, van començar el 1982 fins al 1992 —any dels Jocs Olímpics i de l'esport a Barcelona i de la Cimera de la Terra a Rio de Janeiro— en què la tesi pren forma pública a manera de ritual d'iniciació acadèmica. Aquests deu anys van estar plens de recerques —també de pèrdues— amb la brúixola de l'interès, la passió per preguntar, la necessi-

tat d'acumular troballes (en bona part per satisfer aquell requeriment sobre «l'estat de la qüestió» que tota tesi que es vulgui prear ha de «satisfer»). Deu anys de força nomadisme intel·lectual, plens de «malgrats això», fora de les fronteres de la pedagogia en què amb prou feines trobava referències discursives.

### 3. CERCANT UNA COSA I TROBANT-NE UNA ALTRA

Doncs bé, passo a revisar la tesi per trobar referències i punts de partida. La rellegeixo i constato quelcom que no és del tot nou per a mi: em produeix incomoditat llegir-la, no perquè no em sembli un treball vàlid en diversos aspectes, sinó perquè no m'ofereix gaires orientacions per a l'exercici que m'interessa fer avui. Veureu. D'entrada vull fer-ne un recompte: 450 pàgines, 300 notes a peu de text, 300 referències bibliogràfiques. Amb l'ajut del processador de textos, segueixo comptant paraules, sumen 66.589 en el text i les notes i trobo també:

<i>Tesi 1992</i>	<i>Text i notes</i>	<i>Referències bibliogràfiques</i>
Ambient	240	89
Entorn	376	22
Espai	185	13
Lloc	89	4
Escenari	87	7
Cos	21	2

Inevitablement em pregunto: parlo de l'*entorn* o termes emparentats quasi mil cops i de *cos* únicament 21 cops? Com és possible? Però *qui* hi ha a l'entorn? Òbviament, la tesi fou un intent de comprendre el valor educatiu de l'entorn físic (de l'entorn construït), per això dominen els termes que s'hi refereixen. Però existeix aquell «punt cec», el cos i l'experiència de cada un en l'entorn —que *també* és corporal—, molt poc tractats directament.

No faré més recomptes. Però miro *qui* hi apareix: els anomeno usuaris, persones, individus, éssers humans, en variació d'edats i rols i professions (adults, nens, professors, educadors, alumnes, estudiants, pedagogs, psicòlegs, arquitectes, antropòlegs, sociòlegs...), i en tota la tesi defenso la necessitat de considerar l'entorn «més enllà d'aspectes funcionals», de considerar-lo educatiu en si mateix.

Justament, la interpretació sociocultural de l'entorn és, vist en perspectiva, el *leitmotiv* de la tesi. Precisament perquè volia introduir-hi una perspectiva educativa, tot el treball girava al voltant dels significats de l'entorn, que vaig resumir en els següents:

a) *Funcionals*: o ergonòmics, referits a condicions d'adequació fisiològica i higiènica, protecció, comoditat, il·luminació, climatització, acústica, etc. *Aquest és un nivell —deia— bàsicament corporal.*

b) *Psicosocials*: a manera de coordenades en el terreny perceptiu, cognitiu, afectiu, relacional-social. Aquí hi vaig incloure els conceptes de *espai personal, territorialitat, intimitat (privacitat), escenari de conducta, identitat de lloc*. El comentari i la discussió d'aquest apartat va constituir bona part de la tesi.

c) *Culturals simbòlics*: a manera de codificació en sistemes de senyals i símbols, que es comparteixen i travessen i limiten els dos nivells anteriors. Puc citar, a tall de resum, la idea que justifica la inclusió del tema en la teoria educativa: «L'entorn construït és un artefacte cultural, i per tant l'ús que en fem, els nostres moviments i el nostre comportament també ho són. Tanmateix, la nostra percepció, els coneixements, els afectes i les relacions socials en l'entorn i a través d'aquest són significativament culturals.»<sup>9</sup>

No hi ha dubte que per resumir estic simplificant. A més, no fou únicament una elecció metodològica la que marcà el treball, encara que evidentment la manca d'investigacions d'orientació fenomenològica en psicologia ambiental, que és d'on majorment vaig beure, va suposar un *handicap* en aquest sentit. Però amb tot el que he dit es pot intuir que el que apareix és una mirada en què l'experiència en l'entorn no es relata, menys encara l'experiència corporal. Més ben dit, ni es mostra l'experiència viscuda ni hi ha relat o argument sinó ordenació, i per tant el que hi ha és una aproximació mig coixa, podríem dir-ne. Us ho diré en primera persona: em resulta evident que en tot l'anterior no hi cap el que jo sento abans que tots aquests llenguatges atrapin la meua experiència etiquetant-la —és a dir, significant-la— de múltiples formes. Per això, el que jo vull considerar aquí, el punt bàsic, és l'*experiència*.

A la tesi no va ser possible fer això ja que el més adequat per descriure aquesta experiència viscuda de/amb l'entorn és un treball narratiu. Perquè aquesta experiència és espai i és procés temporal. Per donar-ne un exemple —dels molts que hi ha— recupero les paraules de Freire al seu relat autobiogràfic *El meu primer món*:

9. T. ROMANA, *Entorno físico y educación*, p. 171.

Perquè sóc un ésser en el món i amb ell, no tinc un *tros* immediat del suport sinó que tinc el meu món més immediat i particular: el carrer, el barri, la ciutat, el país, el tros de la casa on vaig néixer, on vaig aprendre a nedar, a parlar, on vaig tenir els primers ensurts, les meves primeres pors... El meu primer món fou el darrera de casa meva amb els seus arbres, *cajueiros* frondosos quasi agenollant-se al terra ombrejat, *jaqueiras* i *barrigudeiras*. Arbres, colors, olors, fruites que, atraïent diversos ocells, s'oferien com a espai per als seus cants...

Abans de ser ciutadà del món vaig ser únicament ciutadà de la ciutat de Recife, a la qual vaig arribar a partir del meu tros, al barri de Casa Amarela... La meua terra no és, finalment, una abstracció.

En un altre lloc Freire diu que la identitat va del que és local al que és universal i no viceversa. Comença en el seu tros i arribà a brasiler i ciutadà del món. És una bella imatge, però què hi queda, al darrere; què hi amaga?

El que queda darrere és precisament allò que no és ni local ni universal, ni privat ni públic. Justament allò que ens és comú, a tots i totes, en la nostra diversitat: l'experiència *viscuda* de l'entorn, això que suggereix Freire a la seva descripció quan en un altre lloc d'aquest mateix treball parla del seu «primer no-jo geogràfic».

Ja veieu que vull entendre com va poder succeir el que us acabo d'explicar, com jo mateixa gairebé no vaig incloure una part important de la meua experiència a la tesi, com tampoc no vaig parlar aleshores de l'experiència *viscuda* de l'entorn, ni vaig anar més enllà. Ja veieu que el que us he dit fins ara motiva aquest exercici que faig avui davant vostre. Ho faig considerant, com deia abans, que tot això és l'extrem d'un cabdell fet de fils múltiples. Els estiraré i desfaré el cabdell per convertir-lo, si és possible, en matèria per teixir un altre recorregut, més breu que la tesi (no us espanteu), encara més provisional. El recorregut que ara, amb més anys, amb més experiències, amb altres lectures, us vull fer.

#### 4. COS I ENTORN: QUÈ HI PASSA, AQUÍ?

Us vull proposar la idea que aquest «punt cec» no és només de la tesi que vaig presentar sinó de la nostra cultura, que considera l'ésser un «artefacte cultural»,<sup>10</sup> i el seu cos entravessat de significacions. Un cos interpretat en funció de valors socioculturals. Un cos etiquetat i subotmès a valors de més rellevància (psicològics, socials, etc.), un cos-cosa entravessat i encotillat per una men-

10. Segons Clifford GEERTZ, *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1990 (1a ed. de 1973).

talitat productivista (produir nens, produir records, produir treball) i perllongat materialment en tota classe d'objectes.

A vegades es recorre a indagacions filogenètiques per intentar comprendre-ho. Jo ho vaig fer a l'apartat de la ponència que us citava abans i de la qual resumeixo alguns aspectes.

A l'inici —segons ens expliquen els paleontòlegs i antropòlegs— la ment va néixer com a pròtesi del cos, ampliant primer i substituint després, les seves capacitats instintives (que s'havien anat reduint progressivament com a ineficaces davant els reptes ecològics), tot això en funció de la seva supervivència primer i del seu benestar després. Els nostres avantpassats van sobreviure per dos tipus d'habilitats: manipulatives (tot el tema de l'evolució dels utensilis i tot l'entorn material i simbòlic que es va anar desenvolupant) i lingüístiques (compartir, habilitats socials, força del grup, etc.). Podem dir que, des del principi, la vida humana fou vida *interpretada*. En resum, la història de la humanització és la història de la reducció de l'instint i l'augment de l'aprenentatge, i en tot això el llenguatge com a memòria del grup va tenir-li un paper fonamental.

De fet, podem veure tota forma de vida com un procés d'interpretació perceptual i cognitiva, de cognició corporeïtzada segons proposen Varela, Thomson i Rosch. No obstant això, a la nostra tradició cultural s'ha valorat més la ment i les seves idees que el cos, i s'ha establert un dualisme binari, disjuntiu i jeràrquic entre tots dos. De manera que hem acabat per viure en un estat hipersimbòlic imposat sobre les coses. Les coses i els cossos (també considerats «coses») es fan *no-res*, no són res tret «d'útils per a...», es dessubstancien: «[...] les coses deixen el seu lloc a substitutius conceptuals, lògics i lingüístics: un món on aquests substitutius acaben per encarnar-se i fer-se “coses”, de manera que no subsisteix cap altra realitat que la que prové d'aquesta encarnació i materialització de l'ordre conceptual i logicolingüístic [...]. Aquest món és el nostre món [...] subjectivat, espiritualitzat, on la substància es fa subjecte, la cosa esperit, la naturalesa humanitat.»<sup>11</sup>

Tant és així que des de la inauguració del dualisme a partir del llenguatge —a partir d'aquesta moneda de dues cares: ment i cos, esperit i matèria— hem anat construint una identitat en què el primer dels termes (la *ment* o l'*esperit*) ha anat ocupant, colonitzant, suplantant, en dialèctica guerrera o «guerra objectiva» (segons expressió de Serres, 1990), l'experiència corporal i la substància de les coses. Es tracta d'una imposició cultural sobre la naturalesa, portada al màxim desenvolupament amb tot el programa de Bacon, Descartes, Buffon, Marx,

11. E. TRIAS, *La memoria perdida de las cosas*, Madrid, Mondadori, 1978, p. 79.

tot el somni dement de conquesta, possessió i domini de l'Univers segons descriu Morin i que ens ha dut, com intuï profèticament Heidegger en l'anàlisi del sentit de la tècnica (entesa modernament com a treball contra l'essència de les coses, no *amb* aquestes), a la crisi ecològica actual. Michel Serres expressa això mateix d'una altra manera: «L'univers d'artefactes en el qual vivim, aquesta maionesa de racionalitats clàssiques quallades de fa poc, és el triomf advingut de l'idealisme: per fi l'univers és la nostra representació. Ja no tenim objectes ni relacions sinó racionalitzats.»<sup>12</sup>

Així que ens relacionem amb els objectes que ens envolten, amb el nostre propi cos i l'entorn en general, de dues maneres: funcional-utilitària (usem, comprem i venem, intercanviem, consumim, etc.) i psicosocial (identificació, presentació social, geografia de la nostra superfície, signes d'identificació de classe social, etc.). Tots dos tipus de relació són culturals, en sentit ampli, molt fomentats per la tècnica de mercat, com tots sabem. Per aquest motiu, la nostra especialització visual, analítica, categoritzadora i lingüística ens porta a saber quina és la tribu, classe, estatus i posició de les persones i el seu entorn d'objectes quan els mirem.

Per tot això, el llenguatge de les coses i dels cossos (ens) és un llenguatge silenciós, com ha mostrat E. T. Hall en els seus treballs sobre antropologia de l'espai,<sup>13</sup> però no del cos en si mateix, sinó del cos identificat socialment —basat en l'aparença i ignorant de la vivència—, i no de les coses en si, sinó dels seus substituïts conceptuals.

Tot el que acabo de resumir encaixa massa bé en la història de la pedagogia que, com vaig poder comprovar en la revisió que vaig fer de la tesi, està molt mancada de la consideració del cos i de l'entorn —encara que haig de dir que se'n troben alguns exemples excepcionals en els grans autors i en experiències renovadores i aïllades. La teoria i la pràctica educatives han desconsiderat persistentment el valor de l'experiència corporal i sensible de l'entorn material, sobrevalorant-ne, alhora, el valor simbòlic, social i cultural.

No podem dir que sigui tan sols un tema històric. Avui em situo a l'aula, a les aules escolars i veig que, tret dels primers anys d'escolaritat, les consideracions sobre el benestar del cos i, per tant, l'adequació de l'entorn són mínimes, i el llenguatge que s'instaura atrapa, per dir-ho així, l'experiència de cada criatura dins d'una visió reduïda, una perspectiva dominant que apunta cap a un entorn *útil*, un cos *productor*, una ment *dirigent*. Les coses van passant així, de ma-

12. M. SERRES, *El paso del Noroeste*, Madrid, Debate, 1991, p. 107.

13. E. T. HALL, *The silent language* i *The hidden dimension*, ambdós publicats a Nova York, Doubleday, 1959 i 1966, respectivament.



nera que quan arribem a l'àmbit universitari tota aquesta dinàmica ja està instaurada. També en educació el temps de la producció és un temps accelerat, incompatible amb el temps de la vivència, que és més lent i cadenciós.

Per mostrar això últim posaré com a exemple una anècdota del passat quadrimestre i així ho vaig enllaçant amb el que anunciava a l'inici.

Tinc si fa no fa vuitanta estudiants a l'aula. Treballem en l'assignatura d'educació ambiental. El tema o «llició» és la perspectiva culturalista, una perspectiva poc coneguda socialment (la major part de la gent coneix alguna cosa d'ecologisme però més aviat se situen en l'ambientalisme) i, el que és més preocupant, poc considerada entre els educadors ambientals. La característica d'aquesta perspectiva —que comparteixen tant el moviment de l'ecologia profunda com el moviment ecofeminista— és que defineix el problema ecològic com un problema cultural, de civilització, i el diagnòstic es diu *antropocentrisme*, *etnocentrisme* o *androcentrisme*.

Els parlo, doncs, de la relació amb la natura (allà, fora de la ciutat), els parlo de com la nostra cultura s'hi vincula a través d'una mirada instrumental (natura recurs, natura cosa, natura «no-jo»). Estem parlant *en general*, *nostra cultura* i termes semblants. Però m'interessa apropar-los el que estic dient al mateix entorn de l'aula, els ho dic i els proposo una pregunta: «què podeu dir del vostre ésser asseguts aquí?». Primer hi ha cares de desconcert, es miren entre ells, s'estranyen. Els aclareixo que intentin parlar de la seva experiència concreta, del que senten, noten, viuen en el seu «estar asseguts aquí», i afegeixo que es tracta de recollir totes les experiències, per variades que siguin, i que, per descomptat, totes són vàlides. Passats uns segons una alumna diu: «és incòmode seure tantes hores», una altra hi afegeix: «a mi se m'adormen les cames», i diverses respostes van per aquest camí (els fan mal les natges, l'esquena, els cansa estar asseguts tanta estona, etc.). Quan aquesta veta sembla esgotada, comença una altra «estem aquí asseguts perquè som alumnes» i «estar asseguts correspon al nostre paper», «tu ets la professora i pots bellugar-te» i coses per l'estil.

Durant uns quants minuts els estudiants han parlat del seu «estar asseguts aquí» des d'un punt de vista corporal i des d'un punt de vista de rols socials a l'aula. Pel que fa al que és corporal, es correspon amb el nivell 1 que he comentat anteriorment, un nivell funcional i un cos objectivat en realitat (els *meu* i *em* es podrien suprimir sense que canviés el missatge car són el mateix per a tots). És un tema important, una queixa que sentim poc en educació. Un signe del fet que s'aplica la mentalitat cos-màquina de producció i del fet que al mateix temps la seva consecució pràctica és deficient. Pel que fa a allò social, els estudiants han reconegut els diferents papers assignats. Però el més curiós i cosa que jo no sabia que passaria: *ningú* no ha parlat de *les cadires*. Una acció huma-

na tan normal i tan estesa a la nostra cultura com és seure en una cadira i no parlen de les cadires!

Els ho dic: «I les cadires? És que esteu asseguts a l'aire?» Riuen i veiem que hem topat amb una clau, si més no lingüística, de la desvinculació de l'entorn, la desvinculació de la naturalesa i tots els problemes ecològics. No parlen de les cadires, no hi ha cadires a les seves respostes, aquesta experiència no es formula.

Ara em pregunto si aquest quadre de Duchamp no deu ser una profecia lúcida dels temps actuals...

En fi, el que acabo de dir no és casualitat. He repetit l'exercici en altres classes i ha passat el mateix. La meua explicació és: la nostra cultura (nivell 3) no ens facilita dir la nostra experiència com una cosa *unida* a l'entorn. Que no ens ho deixi dir suposa, en la mesura en què som éssers de llenguatge, que no *és*. No ho dic de manera transcendental, és obvi que les cadires hi són i que les fem servir per seure, hauria d'entendre's *com si no hi fos*. És aquesta manera de dir precisament en què desapareixen tant *aquest* entorn (la cadira com a exemple) com el nostre cos que ho viu unit a aquest. Què en queda llavors? En queda una visió reduïdament subjectiva de l'experiència de l'entorn i un entorn ignorat en si mateix, un entorn que, com he dit abans, és buit de substància.<sup>14</sup>

Això és quelcom que compartim en tant que membres d'aquesta cultura, encara que no sabem ben bé com n'hem de parlar i menys encara com ho podem qüestionar en les ciències socials i en la teoria de l'educació. Aquestes representacions compartides, vistes com a «naturals», jo veig que s'adquireixen per imitació (imitació corporal, imitació lingüística) i es reforcen per la seva adaptació a aquest temps productiu del qual parlava abans.

En els estudis pedagògics es recullen diverses teories ben conegudes sobre el paper de la imitació i de l'aprenentatge social, però per a aquesta ocasió consideraré una teoria nascuda de la biologia evolucionista i aplicada, en operació analògica, a la naturalesa humana. És una teoria mecanicista, per tant té les limitacions, però em sembla interessant perquè se situa en un altre nivell explicatiu, els seus referents són atípics en pedagogia i pot fer pensar.

Recapitem el que he dit fins ara: això de no poder dir l'experiència de les coses només en allò subjectiu-significatiu, aquesta clausura en allò mental, això de deixar fora la percepció de les coses en la seva concreció i en la relació que en tenim-vivim, és el que va passar a la meua tesi i el que passa a les aules. És

14. Sobre la ignorància d'allò que convé al benestar i a la salut corporals, malgrat la profusió d'objectes materials, és interessant: A. BUSTAMANTE, *Diseño ergonómico en la prevención de la enfermedad laboral*, Madrid, Díaz de Santos, 1995 (especialment, cap. 3, «Patología de las posturas desustanciadas», p. 25-26).

un tema lingüístic, en part. La sospita que tinc és que es tracta d'un fenomen d'adaptació al context (via limitació), evidentment un fenomen molt acadèmic, i que si sortim al carrer (nosaltres mateixos al carrer) sota llenguatges diferents passaria més o menys el mateix. Crec que aquesta forma d'ignorància és un fenomen mecànic i repetitiu, útil perquè adapta. Cos i entorn són representacions culturals adquirides per imitació, interpretacions d'un argument social. Una mica com aquell *un* que deia Heidegger, aquest estat inautèntic i aquelles *xerrameques* que transmeten i repeteixen el que es diu, amb efectes alienants d'un mateix. Així, cos i entorn serien mems.

## 5. QUAN COS I ENTORN SÓN MEMS

El 1976 Richard Dawkins va encunyar la paraula *meme* per descriure una 'unitat cultural de transmissió o unitat d'imitació'.<sup>15</sup> Va inventar aquesta paraula a partir de la paraula grega *mimeme*. La idea no és completament nova, atès que en el camp de l'antropologia s'havia parlat de *culturgen*<sup>16</sup> per significar quelcom de semblant.

Un *mem* és tot allò que pot ser copiat, tramès per imitació: una melodia, una recepta de cuina, una idea, una perspectiva o punt de vista, un procés tecnològic, una frase, una conducta. Els mems són anàlegs als gens en diversos sentits: tots dos es repliquen, per imitació els primers, per herència els segons; en tots dos tenen lloc certes variacions (errors o millores); en ambdós casos operen processos selectius (no tots poden ser copiats).

La idea bàsica és que els mems s'escampen mentre poden copiar-se, no per la seva veritat «en si mateixa» sinó per la seva utilitat social (a manera de mecanismes de cohesió, d'identificació, etc.). En aquest sentit, els mems s'escampen i repliquen millor segons la càrrega emocional que porten associada (copiem els que ens agraden), les necessitats que poden satisfer, la seva congruència amb sistemes previs de mems (ideologia, creences), la seva capacitat de potenciar instruccions creadores de més mems.

Un exemple en el terreny de conducta és el tema del reciclat: cada cop més gent classifica els residus i els porta als contenidors, no tant perquè conegui amb

15. R. DAWKINS, *El gen egoista*, Barcelona, Salvat, 1994.

16. Edward O. Wilson, des de la sociobiologia, i Charles Lumsden, des de la física, encunyaren aquest terme com a «unitat bàsica d'herència a l'evolució cultural». La seva pretensió era desenvolupar una teoria de la coevolució geneticocultural. Vegeu Susan BLACKMORE, *La màquina de los memes*, Barcelona, Paidós, 2000, p. 68.

profunditat què se'n farà, o l'impacte mediambiental en generar-los, sinó perquè simplement «hi ha un problema» (idea memètica difosa pels *media*) i —d'aquí la imitació— el veí / la veïna recicla. Reciclar/classificar/posar en contenidors és una conducta força senzilla d'imitar (sempre que hi hagi contenidors, naturalment). Es recicla no a partir de raons consistents —allò racional seria estalviar, consumir menys i generar menys residus, com justifica el discurs ecologista— sinó perquè *un és amable*, consciencios, sensible, etc. amb la natura.

Malgrat això, el llenguatge parlat o escrit és potser el principal recurs mimètic de la nostra espècie. Segons Dawkins, «una idea-mem podria ser definida com una entitat capaç d'ésser tramesa d'un cervell a un altre [...], d'un cervell a un llibre, d'un llibre a un cervell, d'un cervell a un ordinador, d'un ordinador a un altre». Una conferència com la d'avui podria promoure dinàmica memètica en la mesura en què el que aquí es digués, fos reproduït i replicat a les vostres ments i alhora transmès per vosaltres a altres persones.

Amb un llenguatge basat en la teoria darwinista de l'evolució, Susan Blackmore assenyala que hi hauria una competència entre els mems per introduir-se en els cervells a fi de replicar-se. Així, si ho apliquem per exemple a aquest acte, podem parlar d'*herència* (sempre que retingueu forma i detalls del que he dit), de *selecció* (us quedareu amb alguna idea, en descartareu d'altres) i de *variació* (us els quedareu «a la vostra manera» segons com estiguin constituïts el vostre sistema memètic o sistema d'idees previs). El llenguatge parlat o escrit produeix especialment «bons replicants» per la seva fecunditat alta (els sons són bons candidats), la seva alta fidelitat (les paraules digitalitzen eficaçment un procés), i la seva gran longevitat (més en el llenguatge escrit que en el parlat, en tots dos la gramàtica potencia els dos aspectes anteriors i en facilita la memòria). Dit d'una altra manera, els nostres cervells serien amfitrions, mers vehicles per als mems (com passava amb els llibres, les pintures, les eines o els edificis). Això fins al punt en què segons un altre autor, Daniel C. Dennett, la consciència humana no seria res més que la mateixa interacció dels mems en una mena d'«il·lusió benigna de l'usuari»<sup>17</sup>, i segons la mateixa Blackmore el *jo* no seria més que una entelèquia, i cadascú de nosaltres no seria «res més» —per què no «res menys»?— que cos, cervell i mems.

Bé, en tot cas no tot són mems, podem estar tranquils. Perquè per ser-ho cal que hagin estat adquirits per imitació. Aquest és el punt fort i també el taló d'Aquil·les de la memètica, que no té res a dir davant de les idees veritablement noves, creadores. Però és interessant reconèixer, com fa Blackmore, que la ma-

17. D. C. DENNETT, *La peligrosa idea de Darwin*, Barcelona, Galaxia Gutenberg i Círculo de Lectores, 1999. (Publicat originalment el 1995.)

joria de les idees que circulen són memètiques —jo hi estic d'acord, amb això— i que tenen vida pròpia. La prova d'això últim és la dificultat que tenim per «deixar de pensar», o de parlar, calmar la ment i el seu volteig lingüístic. Al meu parer, aquesta situació tan freqüent és com una mena de procés metabòlic i semiconsscient de les idees i els estímuls que rebem constantment. Doncs bé, a la pedagogia sempre l'ha horroritzat la mecanicitat de moltes accions humanes, però això que descrivim es fa difícil de vorejar si no es reconeix amb facilitat. És casualitat o mera coincidència el fet que us he explicat que ningú no va parlar de la seva cadira gràcies a la qual el seu cos estava assegut, en un context d'aprenentatge en el qual el més rellevant era parlar de la nostra relació amb l'entorn? No ho crec.

El llenguatge és el mitjà preminent d'aprenentatge en els éssers humans. Però quina mena de llenguatge? Des d'on es parla? Gràcies al llenguatge podem situar-nos, com diu Dennett, a la tercera planta de la seva «torre per generar i comprovar»,<sup>18</sup> un símil constructiu de les diverses formes de l'aprenentatge humà:

*criatures gregorianes*  
planta tercera  
*criatures popperianes*  
planta segona  
*criatures skimmerianes*  
planta primera  
*criatures darwinianes*  
planta baixa

Torre per generar i comprovar  
DANIEL C. DENNETT, 1995

A la planta baixa viuen les *criatures darwinianes*, producte de l'evolució de les espècies per mitjà de la selecció natural, generades cegament (és a dir, no intencionadament) a través de variacions genètiques aleatòries. Aquestes criatures aprenen empíricament, a vida o mort, si és que es pot parlar d'aprenentatge.

A la planta primera trobem les *criatures skimmerianes*, dissenyades amb certa plasticitat de comportament. Aprenen per assaig-error i condicionament, proven diverses opcions, i seleccionen per reforç aquella que funciona. Les conseqüències de l'error per a la supervivència són menors.

18. D. C. DENNETT, «Perdiendo nuestras mentes en beneficio de Darwin», *La peligrosa idea de Darwin*, cap. 13, p. 609-663.

A la planta segona viuen les *criatures popperianes*, aquelles que ja no necessiten provar empíricament, sinó que eliminen opcions per mitjà d'operacions hipotètiques. Com es preveu, són criatures prou intel·ligents per fer els seus moviments amb més sort que les anteriors. Som ja davant d'un veritable «mitjà intern», que «representa» la realitat. Contra tot supòsit, Dennett inclou en aquest apartat mamífers, ocells, rèptils i peixos, car tots aquests tenen capacitat d'utilitzar informació mediambiental per seleccionar opcions de conducta sense gaires riscos.

Finalment, a la tercera planta trobem les *criatures gregorianes* (terme encunyat pel psicòleg Richard Gregory). En aquest nivell hi som únicament els éssers humans, amb el nostre cervell caracteritzable com a «virtuós preseleccionador», unes criatures pròpiament culturals, capacitades per a l'aprenentatge i l'educació. La qüestió és que només aquí podria parlar-se d'«intel·ligència potencial externa» (o «intel·ligència cinètica», segons Gregory), és a dir, aquella capacitat de crear moviments intel·ligents amb artefactes ben dissenyats. El millor disseny, la millor eina, el millor entorn segons tractem ara, és el que més informació conté i el que més intel·ligència potencial confereix a l'usuari. La cultura material és el millor exemple d'intel·ligència específicament humana, car no solament requereix intel·ligència el disseny d'artefactes, sinó que el seu ús proporciona més intel·ligència. Novament, la idea de *pròtesi* com la nostra forma específica d'existència.

És important entendre que els humans podem ser a tots els nivells, no és que els uns desapareguin en aparèixer d'altres. La mecanicitat memètica (*mimètica*) es basa en la imitació, i aquesta és possible, si més no en part, a totes les plantes de la torre de Dennett.

La mateixa torre de Dennett pot ser considerada una metàfora que té molt a veure amb la nostra tendència de veure el món de certa manera:

a) Fem el nostre entorn i el nostre entorn ens fa, inventem artefactes, aquests construeixen la nostra intel·ligència potencial o intel·ligència cinètica. Tot tipus d'eines requereixen intel·ligència i al mateix temps confereixen intel·ligència. I el llenguatge és l'eina més poderosa, crea un veritable mitjà intern per generar moviments, provar hipòtesis, la reflexió.

b) La metàfora de Dennett és típicament constructiva (recordo Bruner i la seva teoria de la bastida). Inclou pisos «superiors» i pisos «inferiors», se suposa que hi ha escales per anar d'un pis a l'altre, i les escales, com va assenyalar Gustavo Bueno en certa ocasió amb motiu d'una entrevista televisiva, són el corollari material de la idea de l'evolució (si hi ha escales, podríem dir que hi ha evolució). Dennett és un evolucionista coherent, com es podia preveure. *Superior*, *inferior*, *evolució*, *progrés*, etc., són termes rellevants a la nostra cultura entra-

vessada d'antropocentrisme i altres *-ismes* excloents del «no-humà» (naturalesa, cossos, etc.).

c) La idea constructiva és una metàfora de les coses com a sòlids, amb límits fixos i permanents. Una torre és una edificació feta amb materials consistents. Aquesta ha estat la metàfora prevalent en la nostra cultura: la solidesa, la permanència, la contenció. Res a veure amb la discontinuïtat i l'obertura de l'experiència.

d) Per això aprendre té a veure sobretot amb eliminar riscos, és a dir, aprendre millor és controlar millor la incertesa. En els tres primers nivells, la qüestió és evitar morir o patir dany. Únicament en el nivell superior podem ampliar aquesta dinàmica cap a la creació d'un entorn material que potencia les nostres capacitats naturals, vistes com a insuficients.

Una justificació mecànica com la memètica pot explicar, si més no en part, la manera com s'estableix aquesta ignorància persistent de la nostra percepció sensible en el nostre llenguatge i sovint en els nostres actes. Ens cal una intel·ligència i un cultiu d'aquesta percepció sensible de l'altre, d'allò altre, car ens hem acostumat —com diu Luce Irigaray— a «viure el pensament com una nit dels sentits, com una transmissió de la paraula i la seva veritat sense sotmetre-les a la prova de la percepció quotidiana».<sup>19</sup> Aquesta prova es dona en l'atenció a la nostra experiència. La memètica és una teoria interessant sobre la uniformitat humana, ens pot servir per entendre algunes ignoràncies compartides com les que aquí recollim, però a la fi no diu res sobre la singularitat de cada ésser humà, sobre la seva manera única de caminar al costat d'altres éssers humans i de les coses.

## 6. DE MEM A ESTANÇA

Què coneixem més enllà de les limitacions del llenguatge quan aquest és mecànic, quan és parlar per parlar encara sense saber-ho ni pretendre-ho? Segons Varela, Thomson i Rosch, les aptituds cognitives deriven d'històries viscudes, de *senders de relació* entre el nostre cos i el món que aquest va il·luminant. És veritat que ens tanquem en determinats significats per pur consens cultural (sovint mecànic, aquí imitació), mentre que els sentits de relació són múltiples i discontinus. Mentalment cerquem suports sòlids, segurs, davant la influència dels estímuls, les interrupcions, les desviacions, les continuïtats i les relacions, tot allò que és propi del cos i de l'experiència. Ho fem per la neces-

19. L. IRIGARAY, *Ser dos*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1998, p. 33.

sitat de control, per seguretat, per «esperit pràctic», perquè és útil per entendre's.

Per què la paraula *estança*? Me'n va donar la idea un treball de Pascuala Campos de Michelena, arquitecta, en què deia que «es tracta de passar del concepte d'*espai* com a objecte manipulable i productor de plusvàlues a l'*espai* com a *estança*, com a base de relacions humanes».<sup>20</sup>

*Estança* com a lloc que s'habita, es viu en procés no fixat, no un estat sinó un gerundi fluent i obert a múltiples relacions. *Estança* com a vivència humana que no fa desaparèixer el meu cos i les seves relacions sentides. *Estança* com a «instància», com «aquell deteniment davant l'altre», i hi afegeixo, davant allò altre que «em torna al present, a la presència».<sup>21</sup> Un present fet de presència i presències en relació. Relacions que són sempre limitades —un altre *horror* de la nostra cultura: el cos com a límit, sense adonar-se que el límit permet la interioritat i des d'aquesta la relació en profunditat amb el més ampli. La paraula *estança* em sembla millor per reconèixer la provisionalitat de la nostra experiència de relació amb l'entorn i amb els altres gràcies a la seva mediació.

La clau crec que és moure's cap al *sentit* (de sentir i percebre, d'oïr motius i no sols cercar raons), ja que buscar significat té a veure amb fixació, amb solidificació, amb passat cristal·litzat en present acabat, mentre que *sentit* proposa direcció, orientació, de present a futur (present seguit). El primer tanca, el segon obre. Podem navegar pel mar del *sentit* si resubstanciem la mirada, si recreem la nostra geografia vital, imaginativa i estètica en la mirada sobre el món a través de la nostra experiència. Quelcom ben poc transcendental en realitat.

Des de l'art —llenguatge sempre corporal, fins i tot en l'escriptura— s'ha intentat anar més enllà d'aquests dualismes que comentàvem abans. La mirada estètica capta aquesta fluència, aquesta multiplicitat del que és real (de la vivència del que és real). María Zambrano presentava l'estètica com «l'art de *la percepció viva i singular*». Viva i singular, cosa que vol dir recorregut, camí, vivència, deixant veure una geografia imaginària i possible, sovint ignorada i inconscient.

En una ocasió, uns homes contemplaven la dansa d'una ballarina. Aquestes eren algunes de les seves paraules:

ERIXÍMAC: De vegades em sembla que la raó és la facultat que té l'ànima de no entendre res del nostre cos!...

20. P. CAMPOS DE MICHELENA, «Identidad y proyecto», a *Mujeres: Espacio y arquitectura*, Fondo Social Europeo / Proyecto NOW i Universitat Jaume I, 1999, p. 25.

21. L. IRIGARAY, *Ser dos*, p. 49.



SÒCRATES: Mireu... Gira... Simplement amb les seves forces i amb un acte, un cos és prou poderós per alterar la natura de les coses més profundament del que mai pugui abastar l'esperit en els seus somnis i especulacions.

Aquestes paraules sorprenents en boca dels seus autors són, en realitat, de Paul Valéry.<sup>22</sup>

És així, ens fan falta paraules, com diu Luce Irigaray, «que no tanquin el pas a allò corporal, sinó que parlin en corporal».<sup>23</sup> No paraules que acabin substituint l'experiència, sinó que l'anomenin i l'acompanyin, ben enganxades a aquesta, que li donin suport, la sostinguin, la substanciïn.<sup>24</sup>

Maria Moliner diu amb gràcia —sobre la distinció entre *ser* i *estar*— que els espanyols, fins i tot els més incultes, no els fan servir mai equivocadament, i que la regla general és aquesta: *ser* atribueix al subjecte una qualitat o una manera de ser que li correspon per la seva natura; *estar* li atribueix un estat passant.<sup>25</sup>

Així que no hi ha confusió, car el primer llenguatge va al costat de l'experiència més bàsica. Aquest primer llenguatge que aprenem sense adonar-nos-en i que s'ajusta al que són les coses, o van sent, millor que cap altre. Cossos, coses i paraules.

Prefereixo *estança* perquè entre els cossos i les coses, buscant un llenguatge que s'hi enganxi, pot haver-hi una dansa que flueixi en diverses dimensions.

Acabaré amb la història que us anunciava al començament. Retorno a l'inici d'aquesta xerrada, ja que tot va començar amb la lectura del text següent de Milagros Rivera: «Una amiga em va passar una columna periodística que li havia cridat l'atenció. Francisco Calvo Serraller hi explicava que Marcel Duchamp [...] havia inaugurat l'art abstracte pintant una dona asseguda sense capdira.»<sup>26</sup>

22. P. VALÉRY, *El alma y la danza*, Madrid, La Balsa de la Medusa, 2000 (1a ed. de 1923). Les citacions corresponen a les p. 101 i 113.

23. L. IRIGARAY, *El cuerpo a cuerpo con la madre*, Barcelona, La Sal, 1985, p. 14-15.

24. G. SISSA, *L'âme est un corps de femme*, París, Odile Jacob, 2000. Aquesta autora mostra el fenomen d'apropiació i ocultació de l'experiència d'allò corporal en la nostra cultura, i com aquesta reapareix a través del llenguatge ple de metàfores maternals en la tradició grega sobre el *logos* i la creació: Sòcrates llevador, concepció i gestació intel·lectual, fecundació mitjançant idees, esterilitat creadora, el part dolorós de noves idees... Són els cossos femenins i les funcions maternals que reapareixen per la porta del darrere. Agraïxo a Jorge Larrosa haver-me fet saber l'existència d'aquest llibre.

25. Vegeu l'article *estar*, a *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, 1977, p. 1219.

26. M. RIVERA, «Una cuestión de oído. De la historia de la estética a la diferencia sexual», p. 108.

La veritat és que fa un mes i mig que busco aquesta obra. Impossible. És real?, em pregunto. És exactament allò que busco: un bon exemple del que el darrer novembre vaig començar a veure amb claredat: no hi ha cadira, naturalment. «Haig de trobar aquesta obra de Duchamp com sigui, quin bon exemple per presentar aquesta conferència», els diré: «ho veieu?, això és més real que el que diem que és realitat...».

Però no l'he trobat, encara que he buscat ajuda en amics i coneguts, gent entesa en història de l'art, artistes. He anat també a l'hemeroteca per revisar les columnes de Calvo Serraller durant un any i mig, he buscat a biblioteques, he navegat per Internet («Marcel Duchamp», «Duchamp, cadira», «Duchamp, dona, cadira»... amb el primer ítem, el cercador ha trobat 46.000 (!) webs, quelcom inabastable que s'ha reduït en els ítems següents, però l'atzar no va afavorir la meva consulta). Res de res. Gairebé puc assegurar que aquesta obra no existeix...

Però la citació de Milagros Rivera continua: «[...] sense cadira [...] és a dir, separant brutalment les dues parts del símbol i cancel·lant ostentosa­ment una d'aquestes: la que assenyala humil, la disponibilitat a allò altre, el fet de deixar-se donar per seguir essent».

En fi, aquesta cadira que no surt per enlloc, aquesta metàfora que m'ha fet veure que ignorem la nostra experiència corporal amb l'entorn, aquesta ignorància arrogant que deixa «una dona asseguda sense cadira», en l'aire, em fan l'efecte que és massa comuna. A hores d'ara ja no m'importa si existeix o no el quadre de Duchamp, car aquesta obsessió ha complert la seva funció. Cossos, paraules i coses: potser d'una altra manera.

No hi ha quadre, doncs; malgrat tot, la imatge és poderosa, he trobat que d'altres l'han utilitzada. Aquí en teniu alguns exemples i no els comentaré, us ho deixo a vosaltres.



FIGURA 1. *Marriage*, David Hockney, 1965.



FIGURA 2. Astronauta, imatge de diari.

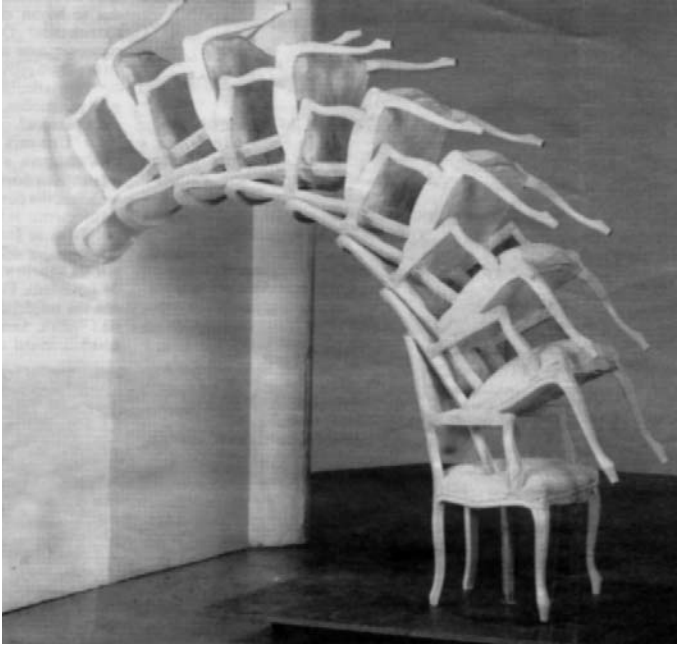


FIGURA 3. *Médula espiral*, Arman, 1996.



FIGURA 4. *El menjador. La figura de la Mare*, Eulàlia Valladosera, 1994-1995.

## SOBRE EL FET DE PENSAR I L'ACCIÓ PEDAGÒGICA

Héctor Salinas Fuentes

Aquest és un intent d'acostament, una aproximació al fet de pensar i, sumàriament, a les condicions que obren espai i promouen l'activitat pensant dins del context educatiu. Els diferents aspectes seran observats des de l'antropologia, entenent per aquesta no la ciència sobre l'home, sinó la inquietud davant allò humà, la preocupació per fer arribar discursos sobre l'home fins a un punt de vista unificador però múltiple.

Ja que no hi ha pensament sense metàfores; aniré constantment fent ús de «definicions» en el curs de l'especulació. La metàfora viu en el pols continu amb què el llenguatge i el pensament busquen anar més enllà d'allò conegut. La metàfora i el recurs al paradigma (exemple) em permet demanar al lector que se situï davant d'un tauler d'escacs. Davant seu, tot el que sabem està pendent i només assoleix la seva realitat en cada jugada; en cadascuna d'aquestes s'expressa la vida del fet de pensar. Els escacs són un joc, jugar implica disposar de combinacions dins d'unes regles, comporta la fantasia, la imaginació, la participació (accions) d'un individu bolcat en el joc. Exigeix un ànim especial. En el joc dels escacs cada jugada reclama una re-lectura de la totalitat de la partida, és a dir, podria suposar una total re-construcció de les estratègies. Un jugador pot conèixer de memòria moltes jugades, però ha de decidir, davant cada nova jugada, les combinacions, els moments d'aplicació, les modificacions o substitucions. Cap a aquesta metacapacitat de saber jugar retrocedeix el fet de pensar, no cap a una jugada concreta: des d'aquesta metacapacitat cada jugada i tota la partida és un sol conjunt.

En aquesta partida, com a esquematització, hi haurà cinc jugades. Però abans voldria creuar una nova imatge: en un cert paisatge, allà on continua sent la infància i la vellesa, se solia utilitzar la frase següent: «fer anegüets»,

quan s'al·ludia al fet de llançar pedres al mar de tal manera que aquestes vagin fent salts sobre la superfície de l'aigua, com més millor. La frase és perfectament representativa: l'au s'impulsa intensificant el moviment sincronitzat de potes i ales, fins que aconseguix, pràcticament, caminar per la superfície abans d'alçar el vol. El mar, bé ho sabem, ens requereix cap a la dimensió del fet de preguntar,<sup>1</sup> ens abstreu. La seva infinitud pot concebre's com l'horitzó cultural, aquest que ens acull i, segons com, ens posa en perill d'ofegar-nos. Però nosaltres passem a creure que el mar ens acull com es complau la terra quan rep una llavor a la primavera. Però si aquest mar, que és tot llenguatge, és el mitjà de l'home, aquest només pot intentar florir, projectar-se per damunt del nivell de les aigües, però mai no podrà sortir-ne definitivament. Alguns sobresortiran més que d'altres, però tots continuaran lligats a les aigües fins a l'últim moment de la seva vida. Pel sol fet de viure som filòsofs, poetes, psicòlegs...

Així doncs, hi haurà cinc jugades,<sup>2</sup> i cadascuna representarà un llançament, un intent de «fer aneguets». A cada llançament hi haurà punts d'intersecció, llocs comuns per indicar que les èpoques no poden entendre's com a etapes tanca des sobre si mateixes.

*Primera jugada:* un llançament que es perdrà en el passat, a Grècia.

Punt d'intersecció: «Quin mortal podrà distingir, després d'interminables recerques què és Déu i què no és Déu, o què hi ha enmig dels dos termes, quan veu que els Déus actuen primer en un sentit, i després en el contrari, sense que en cap moment encarnin una altra cosa que capritx, sempre imprevistos i contradictoris?»<sup>3</sup>

El triangle S-P-A<sup>4</sup> representa la varietat de camins que recorre aquest desplaçament cap a l'home, cap al descobriment de l'home, el qual queda definit per la seva ànima, vinculada a l'*areté*, a la *paideia*, i aquesta, al seu torn, a l'intel·lecte, al raciocini i, finalment, a la recerca del bé. Es produeix, llavors, un moviment de l'exterior a l'interior de l'home i, després, des d'aquest interior cap a l'exterior. Sòcrates: té cura de l'ànima; Plató: persegueix la benaurança; Aristòtil: busca la felicitat. I tot plegat per ser un bon ciutadà, qüestió central en tots tres. En cas contrari, la *paideia* no tindria concreció. Voldria assenyalar

1. «Perquè el fet de preguntar és la pietat del de pensar», M. HEIDEGGER, «La pregunta por la técnica», a *Conferencias y artículos*, Barcelona, Del Serbal, 1994, p. 37.

2. Cada jugada és una manera de manifestar-se el fet de pensar.

3. EURÍPIDES, «Helena», a *Tragedias III*, Madrid, Gredos, 1985, p. 57.

4. S-P-A: Sòcrates, Plató, Aristòtil.

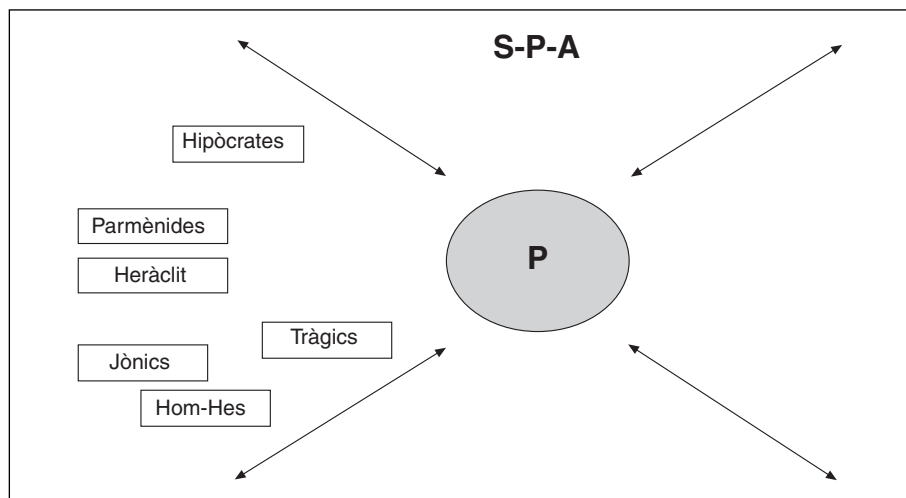


FIGURA 1

que el que interessa en aquesta jugada o llançament és mostrar la varietat de perspectives: des de la potència de la poesia, sempre present, fins a la necessitat d'un *logos* escrit que proposa un altre tipus de memòria,<sup>5</sup> un altre tipus d'esquema pensant, sense oblidar l'aportació dels homes dedicats al govern. És el cas de Soló, poeta, home d'estat i considerat entre els set savis.<sup>6</sup> És interessant assenyalar que en aquest procés de desplaçament no falten els elements místics,<sup>7</sup> ni xamànics,<sup>8</sup> així com la penetració d'altres cultures en el pensament grec tant polític com religiós.

5. Vegeu M. DETIENNE, *La invención de la mitología*, Barcelona, Península, 1985; i E. A. HAVELOCK, *Prefacio a Platón*, Madrid, Visor, 1994.

6. Vegeu C. GARCÍA GUAL, *Los siete sabios (y tres más)*, Madrid, Alianza, 1989.

7. Vegeu J. P. VERNANT, *Mito y religión en la Grecia antigua*, Barcelona, Ariel, 1991.

8. «L'enorme distància que separa l'èxtasi d'un xaman de la contemplació de Plató, tota la diferència aconseguida per la història i la cultura, no canvien en absolut l'estructura d'aquesta manera d'arribar a conèixer la realitat última: a través de l'èxtasi l'home realitza plenament la seva situació en el món i el seu destí final. Gairebé es podria parlar d'un arquetip "de la forma de consciència existencial", present tant en l'èxtasi d'un xaman o místic primitiu, com en l'experiència d'Er i de tots els altres visionaris del món antic que han conegut, des d'aquesta vida, el destí de l'home en el més enllà», M. ELIADE, *El chamanismo y las técnicas arcaicas del éxtasis*, Mèxic, FCE, 1968, p. 308. Vegeu també P. LAÍN ENTRALGO, «La curación por la palabra en la Antigüedad clásica», *Revista de Occidente* (Madrid) (1958).

Amb Sòcrates ens situem en aquest paradigma que assigna a l'ànima el principi definidor del que l'home és, qüestió en la qual ens quedem. I el considerem pensador perquè s'ubica en la frontera de dos grans perspectives: en la tradició del món grec, des d'Homer, i en l'encarnació d'una nova exhortació educativa, moral i, per tant, política. Parlem d'encarnació, ja que es tracta de viure la filosofia. En ell es dona la recerca del concepte, segons diu Aristòtil, però diríem que només es va quedar en el llindar de la filosofia conceptual. Aquest pas cap a majors graus de conceptualització hauríem d'adjudicar-lo a Plató i, sobretot, al mateix Aristòtil, qui va proposar un *logos* declaratiu, en el qual el discurs hauria de ser veritable o fals. En tot cas, i a efecte del nostre tema, no hem d'oblidar el que aquest últim ens diu en la poètica: «però la cosa més important de llarg és dominar la metàfora. Això és, en efecte, l'únic que no es pot prendre d'un altre, i és indicatiu de talent; car fer bones metàfores és percebre les semblances.»<sup>9</sup>

Quan parlem de tradició pensem que els grecs vivien encarats amb la seva tradició mítica, i això suggereix que el futur i el passat estaven en permanent diàleg; l'«edat d'or» era sempre davant els ulls del grec, és a dir, en el futur. Aquí és on comença a introduir-se una modificació substancial: diríem que va a menys aquest moviment des de l'exterior per iniciar-se una nova perspectiva que es desplega des de l'interior de l'home cap a un referent de sentit exterior i futur que anirà guanyant objectivitat fins a culminar en la modernitat.<sup>10</sup> Aquest doble gir: de l'exterior a l'interior —l'aparició d'una fixació de l'ànima com a font de valors morals supremes—, i de l'interior a l'exterior —des de l'ànima—, no pot explicar-se sense l'esdeveniment de la *polis* i la posterior expansió grega, així com tampoc sense el concepte de persona històrica i singular de sant Agustí, que és el que de manera definitiva completa la figura de l'home occidental que hem heretat.

En el context grec, *polis* i ciutadà es corresponen sota la idea d'una hipotètica restauració. S'inicia un llarg trajecte centrat en l'home. No obstant això, a Sòcrates no hi ha una separació entre ànima i cos, ni la immortalitat d'aquesta, tampoc un model ideal i definitiu d'home o *polis*, i sí una nova antropologia ja albirada per Heràclit; tot plegat correspon a la proposta platònica. Resulta balder dir que el caràcter salvífic de l'exhortació educativa de Sòcrates és primordial atès que la seva *paideia* és una teràpia que inclou bastar-se a si mateix (au-

9. ARISTÒTIL, *Poética*, Madrid, Gredos, 1992, p. 214.

10. «L'error de la modernitat va consistir a creure que només hi havia estímul en el futur i en l'exercici avantguardista/subversiu. La troballa de la postmodernitat (en la meua terminologia, era *retrogressiva*) està en el redescobriments de l'origen», S. PANIKER, *Ensayos retroprogresivos*, Barcelona, Kairós, 1987, p. 44.



arquia), posar davant de la vida un nou objectiu: la recerca del bé, el coneixement del bé (per viure segons aquest), destí de tots els actes, de tota *areté*, de tota preocupació sobre si mateix, de tota cura de l'ànima.

L'home ha nascut per a la *paideia*, perquè la seva raó de ser està en la recerca del bé, a través del *logos* com a camí, amb *enkratia* (domini de si mateix), mitjançant la *proairesis* (capacitat d'elegir, avançament del concepte llatí de *voluntat*, per això afirma que ningú no erra voluntàriament). En definitiva, el que ens demana Sòcrates és redefinir la *paideia*, entendre-la no només com a fases de la transmissió dels coneixements acceptats socialment o el desenvolupament de les capacitats. L'home està destinat i ha de perseguir la vertadera finalitat de la vida, això és, la *fronesis*: «*sôfrosynê* seria llavors la facultat de pensar, de sentir, de viure, de ser en el bon sentit. [...] Aquesta *sôfrosynê* és l'actitud fonamental de l'home. En el fons, és saber ser home, i com que l'home es realitza només en la *polis*, és la virtut política bàsica.»<sup>11</sup> Per tant, la seva nova concepció porta implícita una gran transcendència, des de la cultura (que cau sota l'orientació d'una filosofia: Eros i experiència, consciència de posar criteris sobre la vida) fins a la necessitat que cada individu busqui la seva pròpia forma interior —en correspondència amb la representació de l'exterior. En resum, educar l'home és educar el ciutadà, els dos indissociables i orientats a la plenitud. Aquesta manera d'entendre l'educació queda, posteriorment, ben definida en la idea de la *Bildung*: «la paraula alemanya *Bildung* ('formació', 'configuració') designa de la manera més intuïtiva l'essència de l'educació en el sentit grec i platònic».<sup>12</sup>

Sòcrates ens situa en el punt d'inflexió de l'aparició d'una nova figura d'home,<sup>13</sup> inici i continuïtat d'un moviment de reducció racionalitzant o predomini de la raó política, un procés que posteriorment trobarà la seva disposició en la poda de tots aquells elements que distorsionin la imatge d'home definit per un *logos* moralitzant.<sup>14</sup> Ben mirat, aquesta idea de raó que evita distorsions, i el model terapèutic d'educació (Plató proposa una orientació educativa filosòfica, ja no poètica) per a un home en possessió d'una interioritat amb capacitat d'autogo-

11. R. PANIKKAR, *El espíritu de la política*, Barcelona, Península, 1999, p. 74. La paraula *fronesis* pot significar: esperit, ment, intel·ligència, saviesa, pensament, manera de pensar, raó, sentiments, sensatesa, seny, sentit comú, temperament, cor, orgull, ànim, confiança en si mateix, etc. La *paideia* és una cosa de la qual es té cura al llarg de tota la vida, que no pot reduir-se a allò que es coneixia com a cultura superior. Vegeu sobre això: H.-I. MARROU, *Historia de la educación en la antigüedad*, Barcelona, Ariel, 1971, p. 132-137; i W. JAEGER, *Paideia. Los ideales de la cultura griega*, Madrid, FCE, 1993, p. 450.

12. W. JAEGER, *Paideia*, p. 11.

13. Vegeu F. RODRÍGUEZ ADRADOS, *Palabras e ideas*, Madrid, Clásicas, 1992, p. 416.

14. Vegeu M. HEIDEGGER, *¿Qué significa pensar?*, Buenos Aires, Nova, 1964, p. 202.

vern, travessa tota la tradició occidental. En tot cas, això demostra que l'impuls formador de l'educació es considera fonamental en la intervenció pedagògica.<sup>15</sup>

Però, i allò subjacent a la manera de produir pensaments? Pel que sembla hi ha hagut una esbiaixada en la manera de produir els pensaments, en la manera d'entendre la cultura en general, cosa que també se'n fa patent en els pensaments sobre l'educació. Nietzsche va revelar la relació entre el coneixement i el poder,<sup>16</sup> qüestió que Foucault desenvolupa en relacionar el poder amb el saber, i aquests amb els processos de subjectivació. Això tampoc no és aliè al pensament de Morin.<sup>17</sup>

*Segona jugada:* un llançament que naufragarà entre nosaltres.

Punt d'intersecció: «L'evolució biològica significa un canvi lent i si fos per aquesta, l'espècie humana poblaria encara bàsicament els mateixos llocs que fa un o dos mil·lennis, però l'evolució cultural és molt més ràpida i, en el nostre cas, potent.»<sup>18</sup>

Voldria, en aquest apartat, imaginar la comparació entre dos esquemes (*A* i *B*),<sup>19</sup> que d'alguna manera poden dir-nos quelcom pel que fa al desplegament de la nostra cultura, per així, posteriorment, apuntar certs equívocs de la nostra disposició epistemològica.

En el primer cas (*A*) observem com la cultura occidental ha entrat en un procés d'auto-re-construcció constant que evita els préstecs,<sup>20</sup> es desenvolupa segons un joc d'inclusió-exclusió d'acord amb un *logos* auto-referencial que expulsa, si no ho pot integrar, tot el que són ombres, incerteses, misteri, desordre, paradoxes... Bo, bell i veritable formen un sistema antropocèntric auto-referencial centrat en l'exclusivitat del *logos*.<sup>21</sup> No obstant això, «no es pot aïllar l'es-

15. Així queda reflectida en la majoria de definicions de *educació*. Vegeu, per exemple: J. SARRAMONA, *Teoría de la educación: Reflexión y normativa pedagógica*, Barcelona, Ariel, 2000, p. 13-14; J. L. CASTILLEJOS, «La educación como fenómeno, proceso y resultado», a J. L. CASTILLEJOS, G. VÁZQUEZ, J. A. COLOM i J. SARRAMONA, *Teoría de la educación*, Madrid, Taurus, 1994, p. 18-19.

16. Vegeu F. NIETZSCHE, *Obras inmortales*, vol. II: *Aurora*, Madrid, Teorema, 1985, aforisme 535.

17. Vegeu E. MORIN, *El Método IV. Las ideas*, Madrid, Cátedra, 1992, p. 218 i 220-221.

18. X. DURÁN, *El cervell polièdric*, València, Brumera, 1996, p. 184.

19. *A*: imagineu-vos un arbre de Nadal al qual s'han podat la majoria de les branques i només s'hi ha deixat la part superior. Un llarg tronc uneix les arrels i l'extrem superior. *B*: el mateix arbre, però ara amb tots els brots, de manera que entre les arrels i la part superior es despleguen una infinitat de branques.

20. I. SCHRÖDINGER, *Mente y materia*, Barcelona, Tusquets, 1990, p. 55.

21. «El coneixement del coneixement no pot sinó esdevenir meta-pan-epistemològic», E. MORIN, *El Método III. El conocimiento del conocimiento*, Madrid, Cátedra, 1986, p. 33.

perit del cervell ni el cervell de l'esperit. A més, no es pot aïllar l'esperit/cervell de la cultura. En efecte, sense cultura, és a dir, sense llenguatge, saber fer i sabers acumulats en el patrimoni social, l'esperit humà no s'hauria enlairat i el cervell d'*homo sapiens* s'hauria limitat a les computacions d'un primat de menor rang [...]. La cultura ha de ser introduïda en la unidualitat esperit/cervell i transformada en trinitat. No és un terç aliè, sinó un terç fins i tot en la identitat de l'esperit/cervell.»<sup>22</sup> També Panikkar planteja aquesta crítica a la manera o ús del fet de pensar a Occident: «L'òrgan humà per a l'esperit és el mite. Mite i *logos* es corresponen, però llur vinculació no és dialèctica ni mítica, més aviat són creats tots dos a partir de llur pròpia vinculació. Si aquesta fos de mena lògica, ofegaria l'esperit en el *logos*. Si fos mítica, reduiria el *logos* a l'esperit. Amb altres paraules, no hi ha *logos* sense mite —del qual el *logos* és el llenguatge— i no hi ha mite sense *logos* —del qual el mite és el fonament.»<sup>23</sup> Exemples d'aquests processos són la desvinculació de la filosofia pel que fa a la ciència, i abans, la filosofia de la teologia; les coincidències entre Plató i Descartes amb referència al tema de les passions, o el que és el mateix, la recerca d'un model ideal (irreal) de l'home; els debats *quodlibet* (a on vulgui) de les facultats de teologia durant l'escolàstica;<sup>24</sup> la projecció universal del model europeu modern. Aquest model autoreferencial es trenca amb la irrupció de la postmodernitat. Discutida o no, aquí la figura de Nietzsche és clau.<sup>25</sup>

En el segon cas (*B*) tindrem la representació del desplegament de les llengües indoeuropees, que en la seva expansió entren en un procés de re-creació d'acord amb les característiques contextuals de les diferents cultures.<sup>26</sup> S'obser-

22. E. MORIN, *El Método III. El conocimiento del conocimiento*, p. 84-85.

23. R. PANIKKAR, *Invitació a la saviesa*, Barcelona, Proa, 1997, p. 102.

24. Aquí la diferència entre sant Tomàs i Sòcrates és que aquests debats no anaven més enllà dels límits de la cosmovisió cristiana; segons això l'èmfasi no rau en el fet de pensar, sinó de fer encaixar la raó en l'àmbit de la fe, això és, quedar-se dins de la síntesi cristiana de la tradició hebrea i grega.

25. Des del punt de vista de la filosofia de l'educació això apareix confirmat per O. FULLAT, «Europa com a feina i com a tasca», *Temps d'Educació* (Barcelona), núm. 23 (1r semestre 2000), p. 376-377.

26. Aquí deixem assenyalades dues qüestions pel que fa al tema de les cultures: *a*) «Està per tant justificat postular —i és fins i tot possible demostrar-ho—, amb tota la prudència que la situació exigeix, l'existència, fa al voltant de cinc mil anys, d'una comunitat, potser ètnica, en tot cas lingüística, que, per diverses causes que a penes podem elucidar, va acabar per imposar la seva llei, els seus costums, la seva *Weltanschauung*, a un nombre considerable de poblacions avui europees o asiàtiques», R. BOYER, «El mundo indoeuropeo», a J. RIES (coord.), *Tratado de antropología de lo sagrado* 2, Madrid, Trotta, 1995, p. 22. Ens indicaria això avançar a considerar una constant contaminació entre les diferents cultures en el seu viatge fins al nostre present; *b*) també des d'una perspectiva lingüística podríem deduir aspectes comuns a totes les cultures, ja en l'àm-

va que el moviment de les llengües és d'obertura i de re-configuració i no de forrellats sobre si mateixes. També hem de considerar l'estreta relació entre pensament i llenguatge, en la qual el pensament, forçant metafòricament el llenguatge, busca anar més enllà de si mateix.

El que intento dir amb la comparació d'aquestes dues representacions és que el moviment de la cultura occidental ha estat lligat a una secreta estructura subjacent.<sup>27</sup> A la nostra cultura moderna ha acabat per imposar-se un ús sistemàtic del llenguatge: imaginem un recipient amb glaçons, en tombar-los tenim una representació metafòrica del que és el llenguatge sistemàtic. Prenguem, després, el mateix recipient però ara amb els glaçons desfets; en tombar-lo l'aigua és la representació d'un ús narratiu del llenguatge. La diferència entre les dues accions és evident. La primera està més a prop de la raó i la segona ho està més del pensament i la poesia.<sup>28</sup>

En resum, alguns dels equívocs de la nostra cultura són la fixació a una concepció lineal del temps; la consideració del fet de pensar com a raó racionalitzant; l'autosuficiència del *logos*; la separació de pensament i sentiment;<sup>29</sup> l'objectivitat que rebutja la subjectivitat;<sup>30</sup> el predomini de l'*ego* masculí; la separació entre filosofia, teologia i ciència;<sup>31</sup> la separació de teoria i praxi, de coneixement i amor; la intolerància davant les incerteses i paradoxes; la fragmentació dels sabers. En aquest sentit, i a manera de síntesi, la nostra cultura ha mantingut sem-

---

bit humà: «es pot, doncs, plantejar que el llenguatge universal dels orígens és, necessàriament, el mateix llenguatge universal que encara portem al nostre interior, i que, un cop descoberta la clau, podríem reactivar-lo de manera conscient. En realitat, l'utilitzem constantment, però sense tenir-ne consciència. Aquest llenguatge conté els elements essencials de la lògica i del sistema associatiu que constitueixen els factors fonamentals dels mecanismes d'intuïció, simbolització, conceptualització i ritualisme propis de l'*homo sapiens*», E. ANATI, «Simbolización, pensamiento conceptual y ritualismo de l'*homo sapiens*», a J. RIES (coord.), *Tratado de antropología de lo sagrado 1*, Madrid, Trotta, 1995, p. 205.

27. Vegeu E. MORIN, *El Método IV. Las ideas*, p. 226; E. MORIN, *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur*, Barcelona, UNESCO, 2000, i E. MORIN, *El Método III. El conocimiento del conocimiento*, p. 108, 109, i 199. Morin mostra així el caràcter complex de l'activitat del pensament.

28. «És que la poesia en sortir de l'ànima, del seu clos i obertura del ser —últim cap a dins i cap a fora—, no pot calcular, ni tan sols parar esment en els passos que fa», M. ZAMBRANO, *Filosofía y poesía*, Madrid, FCE, 1993, p. 110.

29. Vegeu F. MORA (ed.), *El cerebro íntimo: Ensayos sobre neurociencia*, Barcelona, Ariel, 1996, p. 171.

30. Vegeu E. SCHRÖDINGER, *La naturaleza y los griegos*, Barcelona, Tusquets, 1996, p. 126-127.

31. Vegeu H. MATURANA, *La realidad ¿objetiva o construida?*, Barcelona, Anthropos, 1995, p. 100.

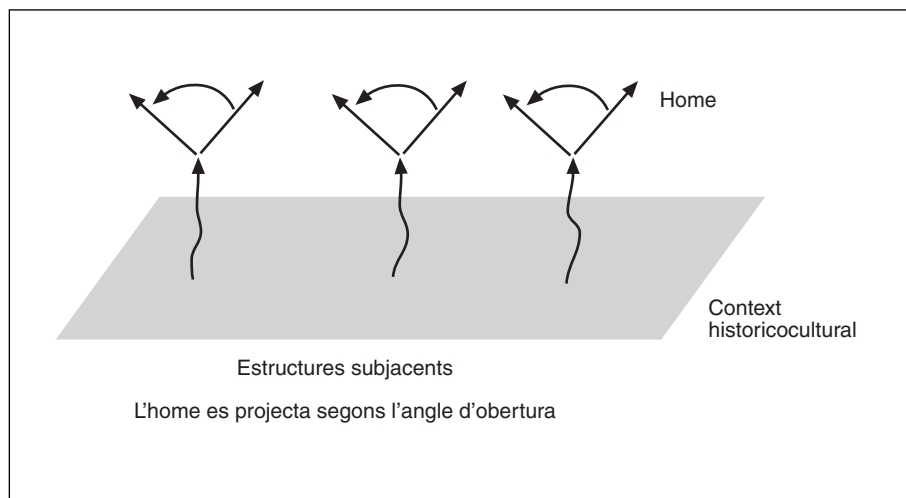


FIGURA 2

pre la tensió entre Parmènides: «Cal dir i pensar el que és; car és possible ser, mentre que (al) res no (li) és possible (ser)»<sup>32</sup> i Heràclit: «El Déu, dia/nit, hivern/estiu, guerra/pau, abundància/fam: tots els contraris junts, aquest és el pensament.»<sup>33</sup>

*Tercera jugada:* un llançament que desapareixerà enmig d'aquests sabers capaços de dir-nos quelcom sobre qui és el que pensa i des d'on ho fa.

Punt d'intersecció: «Si el rellotge evolutiu des de l'origen de la vida fins al present es redueix a l'escala d'un any, els éssers humans fan la seva aparició, aproximadament, a les 8 p. m. de la nit de Cap d'Any.»<sup>34</sup>

Tot home habita i es projecta a partir d'un contexte historicocultural, la seva concreció manifesta la seva herència biològica, historicocultural i la seva projecció biogràfica. El fet de ser viu representa sempre un diàleg amb la seva època, això és, sempre està en procés de re-construcció. Dit d'una altra manera, tot home és frontera de si mateix.<sup>35</sup> I en aquest sentit, és poeta de la seva pròpia vida. No

32. PARMÉNIDES, *Los filósofos presocráticos I*, Madrid, Gredos, 1994, p. 478.

33. A. GARCÍA CALVO, *Razón común: Heráclito*, Madrid, Lucina, 1985, p. 55.

34. M. HARRIS, *Introducción a la antropología general*, Madrid, Alianza, 1985, p. 55.

35. Vegeu L. WITTGENSTEIN, *Tractatus logico-philosophicus*, Barcelona, Laia, 1989, § 5.632.

obstant això, ningú no és idèntic a un altre<sup>36</sup> i cadascú se centra en si mateix,<sup>37</sup> però aquest si mateix, en termes cognoscitius, no té centre, qualsevol hermenèutica el manté en el seu cercle existencial,<sup>38</sup> on el jo resulta, finalment, introbable.<sup>39</sup> Això últim no representa el buit, sinó la màxima relacionalitat.<sup>40</sup> Ara bé, aquesta sensació d'unitat el manté obert al món,<sup>41</sup> i en aquesta obertura, el seu caràcter és el seu destí.<sup>42</sup> A manera de conclusió ens situem en una visió d'home més real: «Arribem ara a l'últim pas de la nostra anàlisi dels plans interns del pensament verbal. El pensament no és l'autoritat més alta en aquest procés. El pensament no el genera el pensament, l'engendra la motivació, és a dir, els nostres desigs i necessitats, els nostres interessos i emocions. Després de cada pensament hi ha una tendència afectiva i volitiva, que té la resposta a l'últim "per què" en l'anàlisi del pensament. Una veritable i plena comprensió del pensament aliè només és possible quan entenem la seva base afectiva i volitiva.»<sup>43</sup> En resum: tot pensament és autobiogràfic.

*Quarta jugada:* ja no es tracta d'un llançament, sinó de buscar una nova pedra per llançar.

Punt d'intersecció: «Allò que hem anomenat *pensament primitiu* no és res més que una manera primitiva de pensar, però, pràcticament, amb la mateixa capacitat de relacionar idees que té l'*homo sapiens* d'avui. No és probable que es pugui arribar a demostrar l'existència d'un tall net entre el pensament, la facultat de pensar, dels nostres avantpassats i el nostre. Són les maneres de pensar, que són maneres diferents d'utilitzar la mateixa capacitat cerebral, el que en definitiva caracteritza cada etapa del desenvolupament humà. I produeix les diferents cultures. El caràcter acumulatiu del saber científic fa que cada vegada que

36. Vegeu R. VIGOUROUX, *La fábrica de lo bello*, Barcelona, Prensa Ibérica, 1996, p. 158.

37. Vegeu A. JACQUARD, *Yo y los demás. Iniciación a la genética*, Barcelona, Paidós, 1988, p. 113-119, i J. P. CHANGEAUX i P. RICOEUR, *Lo que nos hace pensar: La naturaleza y la regla*, Barcelona, Península, 1999, p. 190. La mateixa idea pot trobar-se a E. Morin i R. Panikkar.

38. H. MATURANA i F. VARELA, *El árbol del conocimiento*, Madrid, Debate, 1990, p. 204-205.

39. Vegeu F. H. C. CRICK, «Reflexiones en torno al cerebro», a *El cerebro*, Barcelona, Libros de Investigación y Ciencia i Labor, 1981, p. 225, i H. MATURANA i F. VARELA, *El árbol del conocimiento*, p. 139.

40. Vegeu E. MORIN, «La noción del sujeto», a D. Fried SCHNITMAN (ed.), *Nuevos paradigmas: Cultura y subjetividad*, Barcelona, Paidós, 1994, p. 67-85.

41. Vegeu NOVALIS, *Fragments*, Barcelona, Quaderns Crema, 1997, p. 201, i P. RADIN, *El hombre primitivo como filósofo*, Buenos Aires, Universitaria, 1968, p. 296.

42. Vegeu R. PANIKKAR, *El espíritu de la política*, p. 15.

43. L. VYGOTSKI, *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1995, p. 227; també Dewey coincideix en això: J. DEWEY, *¿Cómo pensamos?*, Barcelona, Paidós, 1989, p. 232.

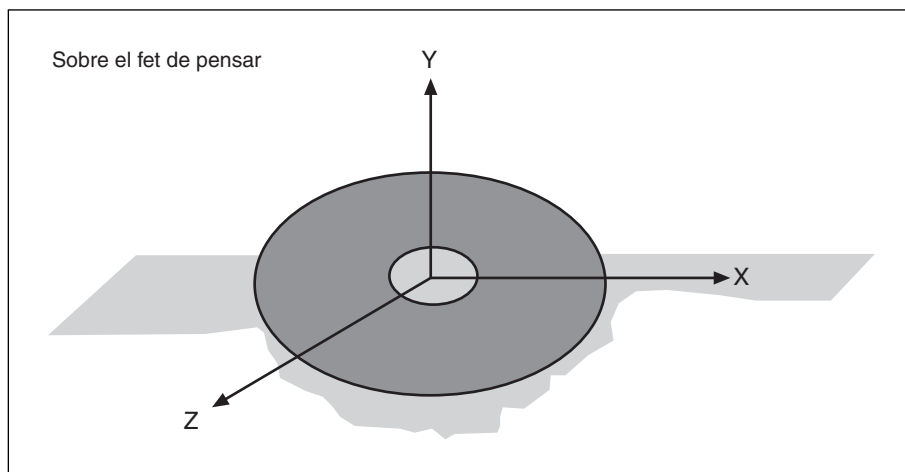


FIGURA 3

es produeix una modificació del “paradigma” del saber científic, relativitat, quàntum, teoria del caos, ressegueixen els temes clàssics. Per això, no sorprèn que en aquests moments es digui que la ciència redescobreix la mística, cas de Talbot, o que enllaça amb el pensament oriental clàssic, com pensa Capra. En el fons del saber científic ja hi ha aquests temes, des de l'origen, però tractats d'una manera radicalment diferent. És com si fos la ciència mateixa, en els seus canvis, les seves transformacions, la que provoca l'“actualització” de la mística, per exemple. És que en l'àmbit del saber científic “transcendir” no implica anul·lació, sinó conservació amb modificació.»<sup>44</sup>

L'home re-fa el món construint-lo a partir del seu angle d'obertura primordial. El seu món és una boia flotant en el mar.

Quatre hipòtesis de treball:

a) El fet de pensar és un vector, té magnitud, sentit i direcció; és, per tant, una força que s'aplica; si es deixa moure lliurement dibuixarà una esfera.

b) L'esfera està inflada de llenguatge, encara que no tot és traduïble a llenguatge parlat o escrit.

c) L'esfera serveix com a símil per expressar el món i també l'home.<sup>45</sup>

44. A. LÓPEZ, *La ciencia como herejía*, Madrid, Endymion, 1998, p. 30.

45. Vegeu H.-G. GADAMER, *Verdad y método II*, Salamanca, Sígueme, 1992, p. 224.

d) L'esfera, en els dos casos, no té centre, tampoc no té un radi ni un perímetre estable, el seu perímetre és nebulós.

A través de l'home es manifesta la totalitat del món. L'home representa un microcosmos,<sup>46</sup> però és una boia que flota en el mar perquè no hi ha possibilitat d'un pensament global que pugui abraçar la totalitat. L'activitat de pensar sorgeix des d'aquest microcosmos en el qual no pot separar-se el cos de l'ànima, l'home del món, els sentiments dels pensaments, el subjecte de l'objecte. El fet de pensar és sempre autobiogràfic,<sup>47</sup> però no es tracta d'un jo aïllat. De manera que tot aquest esforç occidental per adjudicar el fet de pensar a una ment descarnada<sup>48</sup> no s'ajusta al pensament humà, d'aquí que Heidegger digui: «el fet de pensar només comença quan ens vam assabentar que la raó —molts segles exaltada— és la més porfídiosa enemiga del pensament».<sup>49</sup>

El fet de pensar s'esdevé quan es fa l'esforç per re-dir, que no és un simple tornar a dir, sinó crear una manera única i nova de dir, en la qual es manifesta la manera com cadascú deixa que el món s'expressi a través d'ell, millor encara, que la vida sigui a través d'ell. L'home, en tant que ex-sistent, conscientment i inconscientment, té una dimensió d'estranyesa pel que fa a si mateix, a la vegada que viu projectant-se fora de la seva realitat. Ara bé, cada individu percep segons un determinat angle d'obertura a la realitat; aquesta major o menor obertura converteix a tots en poetes de si mateixos i del món, d'aquesta manera tots miren el món *sub specie aeternitatis*, és a dir, comparteixen amb el poeta, el místic, el religiós, l'home de ciència..., la llibertat d'aportar quelcom nou a la paraula, de jugar amb les metàfores, de fer món: «Únicament on hi hagi Paraula hi haurà Món, això és: un àmbit, amb radi variable, de decisions i realitzacions, d'actes i responsabilitats, i encara d'arbitrarietats, desoris, caigudes i pèrdues. Només on hi hagi món, hi haurà història. La Paraula és un bé, en el sentit de primogènit dels béns: cosa que significa que la Paraula respon per, o que assegura que l'home pugui tenir història i ser històric. No és la Paraula un d'aquests instruments que estan sempre a l'abast de la mà; la Paraula és tot un esdeveniment històric: el que disposa de la suprema possibilitat que l'home sigui.»<sup>50</sup>

El fet de pensar suposa creativitat, és a dir, una disposició lliure per deixar fluir el pensament a través de la boira, com flueix l'aigua, obrint camins en una

46. Aquesta idea és a Comenius, Pascal, Morin i Panikkar.

47. Vegeu H. ARENDT, *La vida del espíritu*, Madrid, CEC, 1984, p. 231.

48. Vegeu L. WITTGENSTEIN, *Últimos escritos sobre filosofía de la psicología*, Madrid, Tecnos, 1987, § 959.

49. M. HEIDEGGER, *Sendas perdidas*, Buenos Aires, Losada, 1960, p. 223.

50. M. HEIDEGGER, *Hölderlin y la esencia de la poesía*, Barcelona, Anthropos, 1989, p. 25.



terra sense llaurar. Així, pensar implica una retirada del món, sortir de cert ordre, abstreure's de la distribució habitual, descongelar formes i buscar-ne de noves. És una activitat contra les formes de representació del món i de si mateix, cosa que suposa una disposició a transcendir, a transgredir, a anar d'allò conegut cap al desconegut amb un esperit d'heretgia que busca re-fer els entramats explicatius, canviar d'estratègies. Per tant, té més a veure amb l'ànim de creació i de risc per endinsar-se en allò essencialment humà, i queda obert a la multiplicitat de la realitat, a la inestabilitat perenne de la realitat, mantenint així viva la realitat humana i la pluralitat del món. És un afany sense aturador de re-fer estructures; és, com la vida, expressió irrefrenable.

Com a investida contra els límits del coneixement pot tenir, d'una banda, la pretensió de revelar per resoldre, tal com la ciència busca la veritat eliminant incerteses, i, encara que la ciència (que com la metafísica, és onto-teo-lògica, segons Heidegger) busca inserir allò nou en els esquemes previs, participa de la creativitat del fet de pensar, no només perquè utilitza metàfores, sinó sobretot perquè sap que el seu reduccionisme no és res més que una estratègia que no elimina la interrelacionalitat de la realitat,<sup>51</sup> en aquest sentit, i, d'altra banda, la ciència comparteix amb l'art aquesta manera essencial d'anar contra les fronteres del món, cap a allò misteriós i inaccessible no per resoldre enigmes, sinó per mantenir el joc infinit de crear noves preguntes: «pensar sobre el fenomen consisteix a afegir cada vegada més connexions de pauta i significat, i, així, a activar àrees addicionals del cervell. Com més noves i complexes siguin les connexions, més gran serà la quantitat d'aquesta activació que s'estén.»<sup>52</sup>

En aquest context, educador i educand comparteixen algunes característiques comunes:

I. Re-construeixen el seu món a partir d'una cultura comuna, l'horitzó cultural els dóna una similitud d'època, a més d'humana.

II. Són éssers ex-sistents, oberts i inconclusos.

III. Són móns en re-construcció, centrats en un jo frontera de si mateix i de la seva època, un jo introbable, un joc de relacions.

El context educatiu ha de pensar-se com un lloc de trobada de sabers. Això ja ho trobem en Locke, Herbart, Dewey i d'altres. Cada cop més s'admet que els límits del coneixement pedagògic són intraçables, ja que les ciències humanes, totes les seves disciplines, participen del saber pedagògic, a més, com es pot justificar la independència epistemològica de les humanitats del pensament cien-

51. Vegeu E. WILSON, *Consilience. La unidad del conocimiento*, Barcelona, Galaxia Gutenberg i Círculo de Lectores, 1999, p. 121.

52. E. WILSON, *Consilience. La unidad del conocimiento*, p. 159.

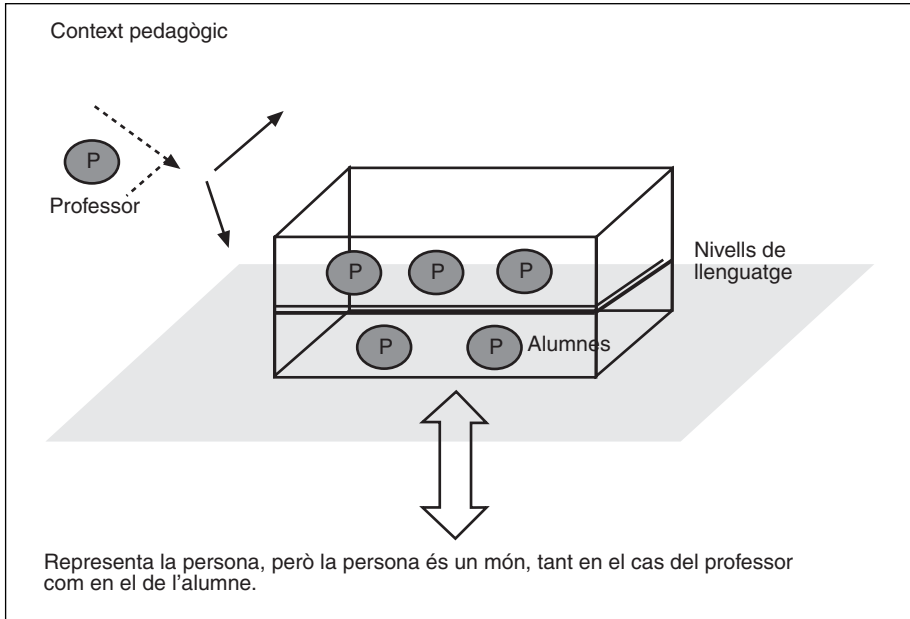


FIGURA 4

tífic?: «La cultura no només està retallada ja en peces soltes sinó també partida en blocs. La gran desunió que existeix entre la cultura de les humanitats i la cultura científica, començada al segle passat i agreujada en l'actual, entranya greus conseqüències per a totes dues. La cultura humanista és una cultura genèrica, que, per mitjà de la filosofia, l'assaig, la novel·la, alimenta la intel·ligència general, s'enfronta als grans interrogants humans, estimula la reflexió sobre el saber i afavoreix la integració personal dels coneixements. La cultura científica, de naturalesa totalment diferent, separa els camps del coneixement; suscita admirables descobriments, teories genials, però no una reflexió sobre el destí humà i sobre el curs de la ciència mateixa. La cultura de les humanitats tendeix a tornar-se com un molí privat del gra dels èxits científics sobre el món i sobre la vida que hauria d'alimentar els seus grans interrogants; la cultura científica, privada de reflexivitat sobre els problemes generals i globals, passa a ser incapaç de pensar-se a si mateixa i de pensar els problemes socials i humans que planteja.»<sup>53</sup>

53. E. MORIN, *La mente bien ordenada*, Barcelona, Seix Barral, 2000, p. 19.

El context educatiu és simultàniament: contextualitzat-descontextualitzat; autònom-heterònom; individual-social, etc. D'altra banda, en analitzar les diferents teories de l'educació comprovem l'abundància de llocs comuns que comparteixen. Crec que en aquest punt de l'evolució del pensament pedagògic, el que s'ajusta millor a l'anàlisi interpretativa és considerar el nostre àmbit com una xarxa de sabers, impossibles de deslligar. Una xarxa enllaçada, a la vegada, amb una xarxa de xarxes que seria la fórmula interpretativa que manté en relació els diferents sabers vinculats al saber pedagògic, és a dir, tots els sabers, els de qualsevol tipus.

Totes aquestes característiques determinen un nivell específic de llenguatge en cada lloc de trobada entre educador i educand. És aquest nivell de llenguatge el que estableix la manera de contacte entre el món (encara en re-construcció) de l'adult i el món (també en re-construcció) de l'educand. La clau, aquí, és que la relació pedagògica es converteix en la manera de permetre, de deixar aprendre estimulant cap a la recerca de coneixements vinculants, socials i vitals, alhora.

D'aquí que, bàsicament, la intervenció educativa hauria de potenciar el fet de deixar passar el món per l'individu, obrir espais per tenir experiència de món, més que traslladar una hermenèutica resolta en un altre lloc. Imposar un món, abans que deixar-lo experimentar, és negar les possibilitats de pensar que són indissociables d'aquesta obertura al món, d'aquesta disposició que produeix o permet crear món. En aquest sentit, l'educació només pot ser art,<sup>54</sup> tant si busquem projectar un pensament funcional com un pensament vital, car ambdós són necessaris per al desenvolupament individual.

Com a pensament funcional, permet l'adquisició de sabers socialment vinculants, però aquest ha de mantenir-se en una relació de dependència d'un pensament vital, que és el que activa la projecció humana de cadascú. Per tant, el pensament pedagògic ha d'obrir l'espiritualitat de cadascú a l'auto-generació reflexiva de si mateix i del món. El pensament pedagògic com a impulsor de l'auto-formació és només possible si potencia aquest procés de re-construcció de món que és sempre singularitzat: en poques paraules, el pensament pedagògic ha de procurar avivar aquest angle d'obertura a cadascú. Per això és indubtable que la intervenció pedagògica ha de ser cada cop més una acció individualitzada i individualitzant, i que s'ha d'adaptar al ritme de contacte entre les ànimes individuals i la cultura comuna.

Individualitzar l'educació no significa educar per a l'individualisme, sinó permetre que la cultura s'adapti al ritme de re-construcció de món de cada individu.

54. Vegeu J. DEWEY, *La ciencia de la educación*, Buenos Aires, Losada, 1964, p. 17.

No hem d'oblidar que sigui quin sigui l'estil educatiu, al final, cadascú és centre del seu propi món, és a dir, el món es llegeix i es dissenya, i sobretot es viu, de manera singularitzada. No es tracta de carregar de coneixements l'educand, sinó de no arrabassar-li les possibilitats d'experimentar els processos de construcció de coneixements; només d'aquesta manera la instrucció enllaça amb la formació, i aquesta obre la possibilitat a la saviesa, que no té res a veure amb els graus de coneixements, sinó amb la manera d'utilitzar-los. Tot això no és tan diferent del que pensa Habermas, en situar la raó comunicativa com a fonament i possibilitat de la raó instrumental.

Deixem llavors proposat que el fet de pensar en el context educatiu suposa, simultàniament i correlacionades, l'obertura al món i la disposició creativa. Potser per això, en la nostra època, cal una nova *paideia*: «La cultura [...] és la matriu profunda on accionen les obscures forces paradigmàtiques. Caldrà assajar una nova planificació estratègica que assumeixi la incertesa; caldrà esbossar una nova *paideia* en què els homes cobrin un sentit nou dels límits; caldrà habituarse a l'ambivalència entre el que és clar i el que és fosc, el que és cert i el que és incert, la fe i el dubte, l'ordre i el desordre; fer un ús nou de les paradoxes, entrecreuar permanentment els mètodes i les esferes del saber, acostumar-se a la complexitat en la mateixa mesura que el clima de pluralisme vagi generant antagonismes nous.»<sup>55</sup>

La proposta de deixar pensar té molt a veure amb la poesia: «Creu-me: el llenguatge és una cosa molt supèrflua; ho dic de debò. El millor de les coses es troba sempre en el seu interior i reposa en l'indret més amagat, com la perla jeu al fons del mar [...]»<sup>56</sup>

*Cinquena jugada*: un record, quelcom que no es llança, quelcom per escoltar, per sentir, per fer pauses, per deixar aparèixer la síntesi del poeta, el filòsof, el psicòleg, el científic, el místic que tots portem dins.

Punt d'intersecció: «Adonar-se que el nostre coneixement és ignorància és una noble comprensió interna. / Considerar la nostra ignorància com a coneixement és malaltia mental. / Només quan ens cansem de la nostra malaltia, deixem d'estar malalts. / El savi no està malalt, perquè està cansat de la malaltia. / Aquest és el secret de la salut.»<sup>57</sup>

A *La filosofia en el aula*<sup>58</sup> se'ns diu una cosa òbvia, però s'assenyala, un cop més, aquesta problemàtica de fons de l'educació, que en la meua manera de dir,

55. S. PÁNIKER, *Aproximación al origen*, Barcelona, Kairós, 1989, p. 402.

56. F. HÖLDERLIN, *L'Hiperió o l'eremita a Grècia*, Barcelona, Columna, 1993, p. 125.

57. Lao TSE, *Tao Te King*, Madrid, Edaf, 1996, p. 101.

58. M. LIPMAN, A. M. SHARP i F. S. OSCANYAN, *La filosofia en el aula*, Madrid, De la Torre, 1992, p. 37.

tracta de per què el coneixement no assegura la saviesa. Sens dubte, aquest no és un problema exclusiu de la institució educativa, ja que aquesta ni ensenya a parlar ni a pensar, ni a viure, ni a morir, però no li és aliè, no hauria de ser-li aliè.

## EN RECORD DE RAÚL SILVA, CÍNIC

Si no hagués mort aquella matinada, aquest home humil i anònim que va recórrer tot el segle no hauria mort, i ara tindria una mica més de cent anys. Diuen que va ser una mort silenciosa, lliscar des de les primeres hores de la nit cap a l'alba, com recorrent el llarg transcurs de la vida a l'inrevés, fins a morir amb els primers records. Morir cap al passat fent que el fet de viure es plegui a uns quants instants íntims. Coixejava, Raúl Silva era un home que coixejava, i cada vegada més a mesura que es feia més gran, també els seus ulls semblaven més irritats amb el pas dels anys. Els seus ulls de llagrimalls irritats, d'una manera diferent, també coixejaven. Aquestes dues característiques seves són les que més clarament fan aparèixer en els meus records la seva imatge d'home de caminar lent, com si hagués viscut en una eterna pausa feta a la seva mesura, com si el cor marqués el ritme de l'esperit. Era, com tots els homes, molts en un de sol. Un microcosmos que, com molts de la seva època, de nen va aprendre primer a cantar, després a parlar, i, finalment, a pensar, però, i també com molts, portava marcada l'edat de la història en la seva biografia; això explica que s'hagi quedat fora de les muralles de l'abecedari.

Des de la infància va començar la seva travessia a través de múltiples oficis i, a cadascun, va veure les diferents formes de la vida i va escoltar els diversos llenguatges de l'existència. Tots coincidien en l'opinió que Raúl Silva era una persona educada, ben formada en el sentit de saber estar i saber llegir les situacions. Va extreure de l'aprenentatge artesà una gran reverència cap a les coses i les persones; sembla, o almenys en això van estar-hi tots d'acord, que des dels extramurs de l'abecedari, Raúl Silva es va formar una imatge del saber com una cosa sublim, noble, bonica i bona. De manera que la seva experiència, la seva disposició anímica, tenia quelcom de mística, quelcom de sàvia ignorància, quelcom d'espiritualitat afectuosa, que l'inclinava cap a una espècie de sentiment ampli on tot tenia cabuda, on cada cosa era digna d'existir i, per tant, motiu d'atenció.

No va conèixer les edats de la vida, tot se li va presentar barrejat, tens i tensant-se. La vida adulta i la infantesa només tenien l'edat de l'època, la frontera edat de l'adolescència. Ell, com la història humana, es consumia en aquest llindar promès, en l'eterna promesa fecundada per l'espera. Com que desconeixia l'abecedari, tots els seus conceptes eren alats, paraules amb ànima, paraules

vives i en moviment, que no podien desprendre's de l'emotivitat ni de l'experiència personal, ni del lloc en què naixien i feien néixer vida. Tot el seu saber era vital. Era animista. Com que les seves paraules eren fonamentalment portadores de sentits, els seus significats no sempre coincidien amb els que circulaven a l'interior del saber social. Aquest hiatus entre els seus sentits i els significats el resolvia amb aquesta creença que el saber fa nobles els homes, els fa més profunds i més humans, més justos, més afectuosos, més, cada dia més; llavors va optar per la reverència cap als pensaments, cap a les actituds, cap al fet de saber estar. Va superar aquest hiatus amb una actitud contemplativa, meditativa.

Ara, des de lluny, i sense fabulacions, podria dir-se que Raúl Silva era socràtic, perquè li agradava conversar, viatjar cap a l'interior dels pensaments, perquè s'havia inventat el truc de creure que els homes poden treure de la seva ànima el bé. Però, també podria dir-se que era un seguidor de Protàgores, perquè imaginava que l'home mesurava totes les coses mesurables amb la mesura dels humans pensaments. I per què no platònic? I aristotèlic? Sense abecedari, va ser pirrònic, una mica epicúric, molt estoic i potser massa tràgic. Amb tot, per a mi, era un més dels que carreguen els misteris dels homes en els seus cors-cervells darrere del ritme dels seus passos del carrer. Era, i sense fabulacions, un més de la secta del gos, de la secta de Diògenes, perquè despuntava amb les seves diatribes cap als homes, cap a la cultura i cap al món. «L'esperit de la nostra cultura» —va arribar a dir— «comença a ser l'*smog*», així era la seva punta d'ironia, aquesta gràcia era el que feia d'ell, veritablement, un més de la secta del gos, un més dels *cínics*.

Del silenci neixen totes les paraules; la nostra cultura tem el silenci, la pausa. S'escota en l'exterioritat bulliciosa perquè no té temps per perdre, perquè no sap perdre el temps, i no obstant això, des de l'«inútil», ara per ara, ens estan arribant els pensaments més humans. El mateix que li ocorre a la cultura, li ocorre a l'educació. Aquesta, predominantment social, ha elaborat una interioritat, l'ha inventat; de les pauses d'aquesta manera de fer podrien sortir nous pensaments; d'igual manera, de les pauses en el fet de pensar, dir, fer, de l'escolaritat a la qual estem acostumats, la que no té temps per perdre, per a l'inútil, podria sortir una nova manera de pensar sobre el fet de pensar en els contextos educatius i les seves qüestions essencials: «Però si el saber és l'imant del pensament, una vegada aconseguit s'acumula i s'alça com a passat davant l'home. Mentre que el fet de pensar és acció, insubstituïble acció, en què es revela l'essència de la condició humana: descobrir la ignorància rescatant-ne la llibertat. I només així s'obre el futur.»<sup>59</sup> El pensament sempre avança cap al silenci, per fer camí s'ha de fer silenci, evitar el soroll, permetre que la subjectivitat sigui simfonia.

59. M. ZAMBRANO, *Notas de un método*, Madrid, Mondadori, 1989, p. 106.

# ENTRE EL QUE ÉS DESITJABLE I EL QUE ÉS POSSIBLE: L'EDUCACIÓ COM A ESTRATÈGIA PER ALLEUJAR LA POBRESA A L'AMÈRICA LLATINA

María Jesús Martínez Usarralde

## 1. INTRODUCCIÓ

Probablement no és difícil arribar a una posició d'ampli consens si definim com a nota més característica de l'educació en els últims anys l'imperatiu polític de la seva reforma. Els arguments adduïts per justificar les reformes són variats, però molt similars d'uns països als altres. La cada cop més gran interdependència econòmica i política ha portat a una clara internacionalització de les polítiques educatives que es dissenyen globalment i es desenvolupen localment. Sia l'OCDE (Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic), en el cas dels països desenvolupats, sia el Banc Mundial per als països en vies de desenvolupament, les polítiques educatives que es proposen tenen una similitud no gens sorprenent en allò essencial dels seus objectius per a la reforma (Spring, 1998; Samoff, 1999).

Com assenyala Papadopoulos, l'educació és presentada com «la porta d'accés per a la prosperitat econòmica futura, l'instrument elegit per combatre la desocupació, la força per a l'avenç científic i tecnològic, la *conditio sine qua non* per a la vitalitat cultural de les societats que incrementen el seu temps d'oci, la clau del progrés social i la igualtat, la salvaguarda per als valors democràtics, el passaport per a l'èxit individual» (Papadopoulos, 1995, p. 493). La multiplicitat d'objectius econòmics, socials o culturals no és novetat; sí que ho és, en canvi, la insistent demanda de reformes educatives lligades a la consecució d'aquests variats objectius, especialment, en el terreny econòmic (l'imperatiu econòmic). A l'Amèrica Llatina l'imperatiu polític de la reforma educativa es fa també patent al llarg dels anys noranta, i, en aquest sentit, les polítiques del neoliberalisme s'implanten en el context llatinoamericà i s'orienten a la des-

truació d'«estructures col·lectives que puguin impedir la pura lògica de mercat» (Bourdieu, 1999). D'aquesta manera es configura una política educativa entre les premisses de la qual figuren l'erosió de l'estat o «el declivi de l'estat com el guardià dels interessos públics», la privatització i la descentralització dels sistemes educatius i l'èmfasi sobre l'educació primària en detriment de la resta de nivells educatius (Arnove, 1998; Puiggrós, 1999).

No obstant això, una característica destacada és que l'educació no és l'objecte en si mateix, *per se*, com a atenció sinó un instrument al servei d'altres polítiques sectorials. La instrumentació en les polítiques actives de lluita contra la desocupació propiciades per la OCDE n'és un excel·lent exemple (Lázaro i Martínez, 1999), com també ho és el creixent protagonisme que se li assigna en les estratègies de lluita contra la pobresa. Això és ben present a l'Amèrica Llatina amb l'impuls sobretot de la CEPAL (Comissió Econòmica per al Desenvolupament de l'Amèrica Llatina), però també del BID (Banc Interamericà de Desenvolupament) o de la mateixa UNESCO (Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura).

Els últims anys assistim a una contínua sèrie de declaracions internacionals de lluita contra la pobresa: la Cimera Mundial per al Desenvolupament Social a Copenhaguen (1995); la Cimera del Mil·lenni a Nova York (2000), o, més recentment, a Monterrey (2002). A poc a poc, veiem que els successius compromisos per eradicar la pobresa en el nostre planeta i els problemes que hi són associats es posposen en el temps: 2000, 2005, i, ara, 2015. Aquesta última data és la marcada com a límit perquè es redueixi la pobresa extrema a la meitat, disminueixi la mortalitat infantil en dues tercers parts, i s'aconsegueixi l'accés definitiu a l'educació primària universal. En tots els pronunciaments citats, l'educació ha estat assenyalada com una eina de primer ordre en les estratègies globals per frenar l'avanç de la pobresa. Malgrat això, l'ajuda internacional al desenvolupament no para de reduir-se, fins al punt que entre 1990 i 2001 ha caigut un 20 %: mentre que la Unió Europea es compromet a arribar al 0,39 % (allunyat d'aquell ideal 0,7 %), els Estats Units aportaran el 0,15 % del seu PIB (producte interior brut) per a l'ajuda al desenvolupament.

De totes les àrees, l'Amèrica Llatina és una regió on persisteixen importants problemes de pobresa i on s'han fet indubtables esforços a favor de l'educació. D'aquests problemes i de la seva situació actual, voldríem parlar-ne ara. Repassarem, en quatre apartats, quin és el paper dels organismes internacionals en l'alleugeriment de la pobresa, en primer lloc, i quines han estat les línies directrius que han seguit les reformes que s'han emprès en matèria educativa a la regió fins a l'actualitat, en segon lloc. El tercer i quart apartats complementen els anteriors, ja que serveixen d'elements de contrast entre el discurs



més institucional i la realitat manifesta. En tercer lloc, es radiografia el panorama actual, que incideix d'una manera insistent en com la pobresa mina les possibilitats de desenvolupament de les persones, i conclou amb quines són les directrius d'acció futures que es preveuen, mirant, així, d'integrar les aspiracions inicials amb la sensibilització davant la realitat educativa dels països llatinoamericans.

## 2. L'EDUCACIÓ COM A ESTRATÈGIA PER ALLEUJAR LA POBRESA: ACCIONS DELS ORGANISMES INTERNACIONALS

Encara que s'ha demostrat, a través de diversos estudis, que l'educació per si sola no condueix al desenvolupament, ja que aquest és un principi sens dubte molt més complex (World Bank, 1991), en qualsevol cas avui pot certificar-se la consolidació d'un mínim consens que recull l'estat de la qüestió en relació amb la influència evident i positiva de l'acció educativa sobre el desenvolupament econòmic de les nacions. És aquest l'escenari, precisament, des d'on cal que l'educació es valori com un dret fonamental per al desenvolupament social, polític i econòmic de les nacions, i, alhora, com un vector essencial per a la reducció de la pobresa. Així s'ha anat destacant a través de diferents accions educatives de la dècada dels anys noranta, des de la Convenció dels Drets del Nen (Assemblea General de les Nacions Unides, 1989) fins als recents seminaris i grups de treball que sorgeixen a partir del Fòrum de Dakar, l'abril de 2001, també sota els auspicis de les Nacions Unides (UNESCO, 2000, p. 73-89).

En línia amb aquesta revaloració recurrent del capital humà, i per tant, del paper que l'educació pot jugar no només en el creixement econòmic sinó en el desenvolupament humà integral, la majoria d'organismes internacionals aboquen els seus esforços en estratègies que prioritzen l'educació bàsica en detriment de l'educació superior, de la qual només se'n beneficia una part molt petita de la població. És la posició que, per exemple, sosté des de fa ja alguns anys el PNUD (Programa per al Desenvolupament de les Nacions Unides), alineat també amb l'orientació d'altres organismes internacionals. Tots ratifiquen «la seva convicció pel que fa a la funció essencial de l'educació en el desenvolupament continu de la persona i de les societats, no com un remei miraculós —“l'obre't Sèsam” d'un món que ha arribat a la realització de tots aquests ideals— sinó com una via, certament entre d'altres però més que d'altres, al servei d'un desenvolupament humà més harmoniós, més genuí, per fer retrocedir la pobresa, l'exclusió, les incomprendions, les opressions, les guerres, etc.» (Delors, 1996, p. 13).

D'acord amb aquestes premisses, són diverses les polítiques educatives adoptades des d'organismes internacionals per alleujar la pobresa. A continuació centrarem la nostra atenció sobre la CEPAL (Comissió Econòmica per a l'Amèrica Llatina i el Carib), el Banc Mundial i la UNESCO. Val a dir que la CEPAL analitza el concepte de *vulnerabilitat social*, que s'afegeix al de *pobresa* de manera consubstancial. La primera es defineix com a un fenomen social multidimensional que posa de manifest els sentiments de risc, inseguretat i indefensió provocats per la base material que els sustenta i és fruit alhora de la implantació d'una nova modalitat de desenvolupament que introdueix canvis de gran envergadura i que afligeixen la gran majoria de la població. D'aquesta manera, totes les dimensions queden afectades pels efectes d'aquesta vulnerabilitat, que s'estén de manera generalitzada a tots els estrats de població (CEPAL, 2000, p. 49), fins al punt que avui és possible considerar-la com a distintiva de la societat del tercer mil·lenni, hereva del tot just acabat segle XX.

En la recerca de solucions per suavitzar els alts índexs de pobresa de l'Amèrica Llatina, la CEPAL per la seva banda es preocupa per relacionar la minoració de la pobresa amb estratègies que incideixin en la recerca d'una major equitat en els habitants de l'Amèrica Llatina. Per això promouen, des de la dècada dels anys vuitanta, una filosofia d'encuny cognitivista que camina cap a la transformació a través de la millora de les condicions d'accés al coneixement, com a *conditio sine qua non* per poder sortir de la pobresa, conjuntament amb mesures de tipus econòmic i social (CEPAL, 1990, 1992, 1994, 1999, 2000). En aquest sentit, i atès que l'equitat exigeix fer conviure la vocació igualitària amb l'atenció de la diferència, l'objectiu que s'ha de perseguir ha de conjugar equilibradament les dues aspiracions. Per aconseguir aquesta estratègia concertada, el primer que cal assegurar és la cobertura universal progressiva en el cicle escolar fins als nivells corresponents a l'educació secundària o mitjana, i reduir les variables que defineixen la qualitat en l'educació segons l'origen socioeconòmic. En segon lloc, cal emprendre adaptacions programàtiques per a grups específics, buscar la pertinença curricular en funció de les realitats territorials i assignar recursos especials a les zones de major vulnerabilitat social i precarietat econòmica. D'una manera o d'una altra «l'experiència ensenya que els programes més apropiats per a això són els de caràcter integral i multidimensional, de llarga durada, centrats a trencar els canals de reproducció intergeneracional de la pobresa a les llars estructuralment afectades per la pobresa, sense deixar de banda altres programes dedicats a fer front a problemes temporals, fruit de condicions econòmiques o naturals de caràcter transitori» (CEPAL, 2000, p. 6). El vector educatiu, d'aquesta manera, és present en les

polítiques d'aquest organisme, a fi de mirar d'aconseguir un desenvolupament més estable, dinàmic, integrador i sostenible. A propòsit de les demandes educatives concretes, la CEPAL advoca per una sèrie d'objectius, entre els quals destaquen: una educació que afavoreixi i consolidi els programes compensatoris i una política que fomenti la continuïtat educativa, que es considera una inversió viable i oportuna. Al que s'acaba de dir, cal afegir-hi una educació que no obli una tasca fins ara pendent: la millora qualitativa de la situació dels docents de la regió, sota el reconeixement que l'exigència en la formació docent repercuteix de manera decisiva i determinant sobre la qualitat educativa de les diferents regions.

Conscient dels canvis soferts en el context internacional i que, consegüentment, les estratègies que caldria aplicar haurien de ser unes altres, el Banc Mundial va llançar l'any 2000 una sòlida proposta per lluitar intrèpidament contra l'espectre de la pobresa. Aquest organisme reconeix que, bàsicament, «en un món en què la distribució del poder polític és desigual i amb freqüència s'assembla a la distribució del poder econòmic, la manera com funcionen les institucions estatals pot ser particularment desfavorable per a la població pobre» (Banc Mundial, 2001, p. 1).

És, així, des d'aquesta premissa que afecta tant les polítiques com els processos, que el Banc Mundial fomenta una visió de l'educació segons la qual aquesta contribueix a millorar la vida de les persones i a reduir la pobresa, ajuda la gent a ser més productiva i a guanyar més (perquè l'educació és una inversió, enforteix la seva destresa i les seves habilitats, capital humà), millora la salut i la nutrició, enriqueix les vides directament (el plaer del pensament intel·ligent i la sensació d'autonomia que concedeix), promou el desenvolupament social a través de l'enfortiment de la cohesió social, i dona a més persones millors oportunitats. L'aspiració anterior es manifesta a través d'un pla d'implementació multidisciplinari que al seu torn s'articula mitjançant diferents accions, la majoria, en col·laboració amb altres organismes internacionals (World Bank, 1999). Des de l'àmbit educatiu, així, es contempla l'enfortiment d'una educació bàsica per a les nenes i per als països més pobres; la generació de programes d'intervencions primerenques (especialment en l'àmbit de l'educació per a la salut); l'obertura a noves fórmules d'educació, d'acord amb les realitats de l'Amèrica Llatina (l'educació a distància, l'aprenentatge obert i l'ús de les noves tecnologies), i la consolidació de reformes sistèmiques, que incideixin en aspectes com els estàndards, el currículum i la seva certificació, el govern i la descentralització de les escoles, així com la recerca de proveïdors i instàncies finançadores més enllà dels governs (World Bank, 1999; World Bank Group, 1999).

No obstant això, s'atribueix al Banc Mundial el biaix economicista que té sobre les polítiques sectorials que aplica (Bennell, 1996; Lauglo, 1996; Jones, 1998). Així, pel que fa a l'educació, «el Banc Mundial ha fet una identificació entre sistema educatiu i sistema i mercat [...] fent abstracció d'aspectes essencials propis de la realitat educativa [...]. Aquest procediment [...] esdevé reduccionisme quan l'anàlisi econòmica és considerada concloent i se n'extreuen no només conclusions sobre la problemàtica de conjunt del sistema educatiu [...] sinó que es fan propostes d'intervenció específica en els processos d'ensenyament-aprenentatge» (Coraggio i Torres, 1999, p. 45).

Per la seva banda, el model de desenvolupament humà i sostenible segons el qual es considera l'home com a fi, i mai com a mitjà, resulta àmpliament promogut des d'organismes internacionals com les Nacions Unides; i especialment la UNESCO ha conegut un notable activisme d'acord amb la noció de desenvolupament defensada i divulgada durant els últims deu anys, i que cristal·litza en dues grans fites en aquest sentit, la Conferència Internacional de Jomtien (1990) i el Fòrum de Dakar (2000).

A Jomtien es va defensar el lema de la prioritat de «satisfer les necessitats bàsiques d'aprenentatge»; en aquest sentit es va transformar el principi d'«educació per a tots» en un objectiu polític de primer ordre a través de les cinc dimensions de Jomtien (desenvolupament de primera infància, accés universal a l'educació primària, millora de resultats d'aprenentatge, reducció de taxes d'analfabetisme i augment de coneixements i valors). A Dakar, per la seva banda, tenint en compte que l'activitat educativa no cessa en el lapse que hi ha entre totes dues, es percep, no obstant això, certa sensació de desconcert, cert cansament i fins i tot malestar i, finalment, un fatídic desencant, en no correspondre's les expectatives abocades amb els resultats obtinguts (Ferrer, 2001, p. 129). És en aquest context, marcat pel fracàs relatiu de les propostes i per la consegüent recerca d'alternatives més realistes, on es reconsideren aspectes com el paper dels organismes internacionals i es replantegen no tant les línies directrius de la política educativa, sinó el seu *modus operandi*, això és, les estratègies d'acció que s'han de dur a terme. Si bé els objectius (ara «aspiracions») es mostren més realistes i operatius, i tradueixen el nou lema, l'«adquisició de competències necessàries per a la vida activa», els organismes es comprometen èticament i també política, apel·lant de manera directa a la cooperació internacional (EFA, 2001; Little & Miller, 2000; Osttveit, 2000).

Dins d'aquesta lògica d'acció de la ja coneguda com a «etapa postDakar» el Comitè Regional Intergovernamental del Projecte Principal d'Educació a l'Amèrica Llatina i el Carib (PPE-PROMEDLAC VII) va adoptar una sèrie de principis i de recomanacions que van cristal·litzar en un document, la Declaració de

Cochabamba (UNESCO, 2001). D'un valor indubtable des del punt de vista expositiu i projectiu, la Declaració emergeix en un clima conformat per actituds realistes i resignades davant dels èxits reals assolits («declarem la nostra preocupació per no haver aconseguit la totalitat de les metes proposades pel Projecte Principal d'Educació»). Tot això no és obstacle, tanmateix, per trobar referències explícites en què es busquin conjuntament noves estratègies per continuar avançant sobre la realitat educativa de l'Amèrica Llatina, en aspectes com ara l'alfabetització d'adults, la gestió, la qualitat i l'eficiència de l'educació o la reformulació del paper que la pròpia UNESCO ha de tenir. Pel que fa als desafiaments més destacables plantejats com a conseqüència del seguiment realitzat a Dakar, s'erigeixen com a temes emergents l'abordatge dels quals esdevé urgent: la igualtat de gènere en l'educació bàsica; la importància de les idees i innovacions, on el coneixement esdevé una arma crucial per al creixement econòmic (per a la qual cosa es requerirà l'avenç estratègic en qüestions com ara l'ús de les noves tecnologies de la informació i comunicació, la consolidació de noves formes d'organització social o la incidència sobre el rol del capital humà i l'educació, entre d'altres); la qualitat de la docència en entorns formals, no formals i informals, en sintonia, així, amb les directrius assenyalades des d'altres organismes, i la consolidació de l'augment de les taxes d'alfabetització, en clara vinculació amb les polítiques d'equitat davant d'una realitat: les taxes de repetició i d'abandonament estan tancant les portes del desenvolupament de molts sectors.

Tot plegat té lloc, a més, en un context ben poc afalagador en què s'assenyala que «en els pròxims quinze anys l'educació de l'Amèrica Llatina i el Carib patirà els impactes negatius de l'estancament econòmic, la inestabilitat política i la decreixent capacitat dels governs per desenvolupar polítiques socials sustentables i de llarg termini [...] la globalització econòmica i cultural tindrà un impacte fortament negatiu a la regió, augmentant els ja considerablement alts nivells de desigualtat i marginació social» (UNESCO, 2001). En aquest escenari s'han d'entendre també les crítiques que, en aquest sentit, es formulen sobre els organismes internacionals; en particular a la UNESCO, quan se li atribueix que, mentre advoca per materialitzar programes regionals, i, per tant, necessàriament globals, en realitat els ministres d'educació llatinoamericans entenen que l'educació és un problema més nacional que regional, per la qual cosa cadascun dels països hauria de prioritzar els nivells educatius que requereixen més atenció. En definitiva, i en íntima connexió amb aquesta realitat, els paral·lelismes i superposicions que acaben presentant una bona part dels programes llatinoamericans vigents (EFA —Educació per a Tothom—, PPE, PREAL —Programa de Promoció de la Reforma Educativa a l'Amèrica Llatina—, Programa Interamericà d'Educació, etc.) constitueixen una altra mostra de la carència, a vegades, de co-

ordinació en les dinàmiques de treball que emergeixen de cada programa. Tot plegat redunda en un desori que cristal·litza en duplicació i dispersió d'esforços, excessiu culte a l'esdeveniment i al document, defensa ideològica d'uns valors en detriment d'altres; consolidació de guetos i profusió de mecanismes clientelars (Schneider, 1995, p. 73; Torres, 2001, p. 111; Dyer, 2001, p. 325).

De les polítiques empreses pels organismes internacionals citats es desprèn la importància que adquireix l'educació com a estratègia de canvi. Per això les reformes educatives que s'han anat emprenent des de la dècada dels noranta a la regió constitueixen, en certa manera, una cristal·lització dels discursos analitzats en aquest apartat, com a continuació s'exposa.

### 3. BREU ANÀLISI DEL DISCURS DE LES REFORMES EDUCATIVES COM A ESTRATÈGIA DE CANVI

La prioritat concedida a l'educació en les estratègies de desenvolupament està relacionada amb el poder diagnòstic que l'educació comporta, en suposar que l'educació constitueix el millor factor de predicció d'oportunitats que es tindran a la vida (Boli, Ramírez i Meyer, 1985; Reimers, 1999). Alhora, es té la convicció que l'educació és l'única variable que afecta simultàniament l'equitat social, la competitivitat econòmica i el desenvolupament ciutadà (Tedesco, 1998; Buchmann, 1999).

No obstant això, i potser com a contraposició a aquest pla més ideal, «si s'espera que l'educació ajudi els pobres a sortir de la pobresa, primer caldrà treure de la pobresa la mateixa educació» (Rivero, 2000, p. 132). Això tradueix una realitat, i és que l'educació a l'Amèrica Llatina continua sent, en molts sentits, una assignatura pendent, i que, com a lògica conseqüència d'això, és objecte de contínua atenció per part d'aquells que d'una manera o una altra estan compromesos amb la consecució d'una educació de qualitat, no renyida amb l'equitat. En un context concebut així, des de la dècada dels anys noranta han anat sorgint diferents reaccions i respostes que es constitueixen formalment en propostes de reformes educatives. Algunes incideixen sobre aspectes molt puntuals (reformes sobre el nivell primari o secundari d'educació, per exemple). Mentrestant, altres es caracteritzen pel fet de ser reformes integrals que incideixen sobre diferents aspectes de la política educativa de les regions, a fi de configurar escenaris més proclius al desenvolupament, i sempre sota l'aspiració que mitjançant l'educació es podrà alleujar en una bona part tant l'exclusió com el risc constant de reproducció social.

Si es repassa l'evolució d'aquestes reformes empreses sobre les polítiques

educatives de l'Amèrica Llatina, es distingeixen tres etapes, els trets de les quals són fàcilment identificables (Puelles i Torreblanca, 1995; Filmus, 1998; Reimers, 2000). Durant la primera etapa, que comença als anys seixanta, es tendeix a identificar la igualtat d'oportunitats amb l'expansió en l'accés. El marcat èmfasi quantitativista imperant pot interpretar-se, en efecte, tal com indica Molina (1999), com una reacció fruit de l'optimisme que en aquests moments domina en matèria econòmica, fins a arribar a configurar-se en una mena d'obsessió per la gestió i el finançament com a temes emergents i clau de les reformes educatives. La segona etapa, que va des de finals dels anys setanta fins als anys vuitanta, ve presidida per les polítiques de tall compensatori i l'inici de la retòrica de la discriminació positiva, i constitueix, amb això, la prova que la premissa de la qualitat s'erigeix com a prioritat indiscutible, davant l'avanç de les aspiracions merament quantitatives. En bona mesura són els discursos sostinguts des de la UNESCO, la CEPAL i altres organismes internacionals, com el Banc Mundial, els que promouen i alimenten aquesta visió qualitativa de l'educació. Finalment, la tercera etapa, de la qual ara som testimonis, persegueix l'aspiració d'assolir una acció contundent i rotunda que no és cap altra que la de caminar cap a una autèntica discriminació positiva. Alhora, es qüestionen aspectes que comencen a mostrar-se com a estructurals a la regió: la desigualtat evidenciada en els èxits acadèmics, a causa, al seu torn, de l'extrema heterogeneïtat que presenten els contextos d'aprenentatge; els resultats baixos des d'una òptica general; la variable focalitzada en el vector de gènere, o les penoses condicions laborals que pateix la plantilla de professorat de tots els nivells, per posar alguns dels exemples més significatius (UNESCO i OREALC, 2000; PREAL, 2001).

En aquest sentit, se certifica una variada tipologia de reformes educatives que respon d'alguna manera a l'extrema heterogeneïtat dels contextos en els quals es plantegen i desenvolupen. Com a conseqüència, no és estrany que es constati una considerable desigualtat educativa tant *entre* els sistemes educatius de l'Amèrica Llatina com *dins* d'aquests mateixos països (Schiefelbein i Tedesco, 1997). Malgrat la diversitat, les iniciatives de reforma es poden estructurar en tres grans grups, en funció de l'objectiu que es persegueixi amb la seva aplicació (Carnoy i Moura, 1997). Les reformes impulsades pel finançament, en primer lloc, estan constituïdes per reformes educatives que persegueixen una racionalització en la despesa educativa i estan destinades a reduir pressupostos del sector públic dels governs centrals per finançar i d'aquesta manera prioritzar l'educació i la formació en les regions. Les reformes impulsades per la competitivitat, per la seva banda, tenen com a finalitat organitzar el rendiment educacional i les habilitats laborals en formes noves i més productives. Les mires ara es

concentren a preparar un capital humà de qualitat però també competitiu, per i per a l'Amèrica Llatina. Finalment, les reformes impulsades per l'equitat representen les tendències en matèria de política educativa més actuals, i consisteixen en reformes que intenten incentivar la funció política de l'educació com a font de mobilitat i anivellament social.

Aquesta classificació evidencia les reformes que han tingut lloc des de la dècada dels anys seixanta fins ara, si bé es reconeix que cap d'aquests models es troba en estat pur (Hopenhayn i Ottone, 1999). Es tracta més aviat de l'existència de models ideals corresponents a diferents nocions de *reforma* que presenten variacions i, fins i tot, combinacions en la seva vessant pràctica i real. Sobre aquesta tipologia, pensadors, educadors i experts en educació coincideixen a proposar una sèrie d'elements que estan formant part de les actuals reformes educatives que tenen lloc a l'Amèrica Llatina, i que per això s'alcen com a vies d'acció d'obligat abordatge, i a reflexionar-hi. Alguns dels elements que apareixen en els discursos formals de les reformes seran breument exposats a continuació.

En primer lloc, *la descentralització educativa* com a fórmula per a la gestió institucional, o convertir, com assenyala Aguerrondo (1998), la descentralització en una organització que aprengui contínuament. Davant l'estil centralitzat que mostraven moltes polítiques educatives en la dècada dels noranta, i després de quedar demostrada la seva disfuncionalitat, les actuals reformes aposten per sistemes descentralitzats en les estructures de gestió, administració i supervisió dels seus nivells educatius corresponents. Això últim fa repensar l'objectiu que trobem en segon lloc, *el paper de l'Estat*, les competències del qual s'estan reformulant, ja que alhora que s'avança en la reducció de les funcions clàssiques, sembla prevaler certa unanimitat sobre la concessió de les competències de l'Estat en matèria de planificació, a la qual se sumen funcions de compensació i avaluació (Tedesco, 1998, 2001) i de concertació i control (Cosse, 1999).

*La situació del professorat* constitueix el tercer objectiu, ja que l'èxit de les reformes educatives descansa, en bona mesura, en el fet de comptar amb un personal motivat, obert als canvis i promotor de climes de transformació. A l'Amèrica Llatina, emperò, la situació dels docents és massa lluny d'arribar a aquests ideals, ja que irrompen obstacles cada cop més adversos a les condicions actuals d'aquest col·lectiu, com són la pèrdua de protagonisme, el deteriorament dels salaris i ingressos, i la caiguda dels nivells de professionalització de què són objecte (Schieffelbein i Tedesco, 1997; Rivero, 1999, 2000; Gajardo, 1999; PREAL, 2001). Per això les reformes hauran de passar per atendre les plantilles a fi de millorar-ne el capital docent, invertir en la seva formació i enfortir polítiques



que mantinguin salaris dignes. Les reformes incideixen també en la generació de nivells d'exigència en l'exercici professional, de manera que una possible via de sortida consistiria en la creació d'un sistema coherent i estable d'incentius per al professorat (UNESCO, 1998; Torres, 1999).

Altres objectius es concentren sobre l'atenció preferent que mereix l'educació bàsica i el foment de l'educació primària, que es fan ressò també de les estratègies difoses des de la UNESCO, el Banc Mundial i altres organismes internacionals; l'ensenyament secundari i professional, l'estructura del qual també és en procés de reformulació i reconceptualització; l'adopció de noves orientacions sobre l'avaluació educativa, més sensible a la realitat educativa llatinoamericana, o l'èmfasi sobre la qualitat i l'orientació educatives, entre d'altres.

En síntesi, aquests aspectes no esgoten, ni de bon tros, el panorama de canvi i innovació que tradueix l'esperit de les reformes que s'han posat en marxa a l'Amèrica Llatina des de la dècada dels anys seixanta, i que al seu torn són un reflex de les preocupacions abocades des dels organismes internacionals que coadjuven a traçar les diferents línies d'acció de les polítiques educatives actuals. No obstant això, les publicacions més recents són especialment crítiques davant dels magres avenços en matèria educativa (Torres, 2001), i projecten unes orientacions més específiques i sensibles davant d'una realitat que, com comprovarem a continuació, es rabeja en les deficiències de diferent naturalesa que provoca la pobresa, i els efectes de la qual, lluny d'atenuar-se, mostren amb la cruesa de les xifres una situació que s'estén de manera imparable.

#### 4. RADIOGRAFIANT LA SITUACIÓ ACTUAL: LA POBRESA COM A MAL ENDÈMIC I CONSEQÜÈNCIES SOBRE/PER A L'EDUCACIÓ

El balanç més recent de la situació econòmica que ha realitzat la CEPAL per als anys noranta, com a contrast de l'ominosa *dècada perduda* dels vuitanta, suposa una indubtable millora en aspectes clau de la situació econòmica, política i social. No obstant això, i si bé l'economia va mantenir un ritme de creixement mitjà del 3,2 %, davant del 2,4 % de taxa mitjana de creixement anual de l'economia mundial, aquest va ser un creixement inestable i, sobretot, insuficient, ja que no ha generat ocupació en la proporció esperada i es continua mantenint una alta dependència pel que fa als capitals externs (ECLAC, 2001).

Especialment preocupant és la persistència de la pobresa: més de vint milions de persones han anat adquirint aquest poc honorós estatus en l'última dècada. A això últim se li ha d'unir el fet que si bé els règims democràtics han anat substituint de mica en mica les dictadures en funcionament, no s'ha mitigat la

desigualtat sinó que, ben al contrari, aquesta ha augmentat en bastants països de la regió, alhora que la despesa social presenta nivells molt baixos<sup>1</sup> (ECLAC, 2001). En termes absoluts, el nombre de persones pobres al llarg dels noranta ha crescut a l'Amèrica Llatina: l'any 1999 prop del 43,8 % de la població estava en situació de pobresa. Països com ara l'Argentina, el Brasil i Colòmbia constaten repunts en la incidència de la pobresa, davant de Mèxic, El Salvador o Panamà, amb una certa reducció dels seus índexs. Una altra dada més: el 54 % de la pobresa és rural davant un 30 % de llars urbanes pobres. Les primeres estimacions sobre la situació actual no conviden, doncs, a adoptar actituds optimistes.

Des del punt de vista estrictament econòmic, l'any 2000 es trenca una incipient recuperació de les economies regionals com a conseqüència de la desacceleració de l'economia mundial, amb la qual cosa el creixement regional acaba sent del 0,5 %. El manteniment de l'actual crisi de les economies de tot el món influirà molt negativament en l'evolució de les economies de l'Amèrica Llatina i el Carib l'any 2002: la preocupant situació que afronta l'Argentina és un bon exemple dels problemes que alguns països de la regió poden tenir si no hi ha canvis positius en la situació econòmica mundial. En aquesta situació, lògicament, la despesa pública social en educació,<sup>2</sup> salut, seguretat social i habitatge se n'ha de ressentir. Alguns dels efectes més significatius són que s'aguditzen els processos d'exclusió social, creix la fragilitat institucional i s'incrementa la vulnerabilitat social derivada de la inseguretat de la gent a causa, entre d'altres raons, de la inestabilitat dels ingressos familiars i de la precarietat de l'ocupació. Tot això, al seu torn, condiona, a més, la transmissió intergeneracional de les oportunitats educacionals i laborals de la població.

1. Si bé al llarg dels anys noranta la despesa social creix a la regió, del 10,4 % al 13,1 % del PIB, no hi ha veritables polítiques fiscals que permetin redistribuir els ingressos socialment. Els països que tenen una major despesa social són l'Argentina, el Brasil, Costa Rica, Panamà i l'Uruguai. Els que en tenen una de menor: El Salvador, Guatemala, el Paraguai, el Perú i la República Dominicana.

2. La despesa mitjana en educació, en tant per cent i sobre el PIB, els anys 1990-1991, és d'un 2,9. Per països: l'Argentina, 3,3; el Brasil, 3,7; Xile, 2,6; Colòmbia, 3,2; Costa Rica, 3,8; Guatemala, 1,6; Hondures, 4,3; Mèxic, 2,6; Nicaragua, 5,0; Panamà, 4,7; el Paraguai, 1,2; el Perú, 1,3; la República Dominicana, 1,2; l'Uruguai, 2,5; Veneçuela, 3,5. Els anys 1998-1999 van registrar un 3,9. Per països: l'Argentina, 4,7; el Brasil, 3,9; Xile, 3,9; Colòmbia, 4,7; Costa Rica, 4,4; Guatemala, 2,3; Hondures, 4,1; Mèxic, 3,8; Nicaragua, 5,7; Panamà, 6,0; el Paraguai, 3,7; el Perú, 2,2; la República Dominicana, 2,8; l'Uruguai, 3,3; Veneçuela, 3,8. Les discrepàncies en les despeses públiques reforcen la desigualtat en concentrar-se desproporcionadament en l'educació superior, tal com indica la PREAL. D'aquesta manera, i malgrat la pobra cobertura i qualitat de l'educació primària i secundària, el gruix dels recursos es concentra en l'educació superior, cosa que discrimina de manera clara els més pobres, que mai no arribaran a la universitat (PREAL, 2001, p. 10).

A més, però, es consoliden les enormes desigualtats patents en la distribució de l'ingrés, cosa que certifica la falta d'equitat: la diferència mitjana d'ingressos entre els nivells més alts i els més baixos és de gairebé 20 punts. A través del coeficient de Gini es mostra com els països amb taxes més altes de desigualtat són el Brasil, Bolívia, Nicaragua, Guatemala, Colòmbia, el Paraguai, Xile, Panamà i Hondures, mentre que aquesta mateixa taxa és més moderada a l'Argentina, Mèxic, l'Equador, El Salvador, la República Dominicana i Veneçuela, i, finalment, l'Uruguai i Costa Rica són els països amb un menor índex de desigualtat. Com a conseqüència, des del punt de vista laboral, el fort creixement de la població activa als anys noranta i la debilitat del teixit productiu genera una desocupació creixent. Però a més es coneixen altres efectes: creix la precarietat en l'ocupació, alhora que es consolida la informalització creixent de l'ocupació sobretot en àrees urbanes.

Què s'esdevé amb l'educació en aquest escenari? La cobertura de l'educació s'ha ampliat de manera considerable, tal com apunta la PREAL (PREAL, 2001), encara que matisa que la majoria dels països no ha assolit el 100 % d'enrolament al nivell primari. La mitjana de 1980 a 1994, tant a les zones urbanes com a les rurals, mostra com s'ha incrementat en tres anys —de 6,5 a 10 a les primeres i de 3 a 6,5 a les segones— el temps d'escolarització dels fills pel que fa als seus pares. No obstant això, l'any 1994, el 47 % dels joves urbans i el 73 % dels que viuen en zones rurals encara no han aconseguit al mateix temps superar el nivell educatiu dels seus pares i assolir el capital educatiu bàsic estimat en dotze anys d'escolarització. Davant d'aquesta realitat s'imposa una xifra: segons la CEPAL, completar el cicle secundari i cursar un mínim de dotze anys d'estudis és bàsic a la regió per accedir al benestar, escapar de la pobresa i poder percebre uns ingressos salarials més elevats (CEPAL, 1997, p. 60 i 66).

La variable «origen social» continua sent determinant pel que fa a les oportunitats educatives rebudes, i és que una falta d'equitat en l'accés bloqueja un dels principals canals de mobilitat per als joves. Aquesta carència d'oportunitats és especialment dramàtica per a l'accés a l'educació secundària. Així, al Brasil, Colòmbia, Hondures, Mèxic, el Paraguai i Veneçuela, amb nivells relativament més baixos de cobertura de l'ensenyament mitjà, «només un de cada sis joves els pares dels quals tenen menys de sis anys d'educació aconsegueixen completar l'ensenyament mitjà. En canvi, tres de cada quatre joves els pares dels quals tenen més de dotze anys d'estudi assoleixen aquest nivell com a mínim» (CEPAL, 1997, p. 65). En països amb taxes de cobertura del nivell més elevades (l'Argentina, Xile, Costa Rica, Panamà i l'Uruguai), davant del 29 % de mitjana del primer grup de països, un 51 % cursa dotze o més anys d'estudi. Per la seva banda, a les zones rurals, i durant els anys vuitanta i noranta, el comportament és

similar en el manteniment de la proporcionalitat de les desigualtats d'accés a l'educació vinculades al «clima educacional» de les famílies. La conclusió de la CEPAL és clara, en el sentit que «és inquietant que els esforços per ampliar la cobertura de l'educació a l'Amèrica Llatina no s'hagin traduït en els últims deu a quinze anys en una disminució de la distància que separa els joves dels diferents estrats socials» (CEPAL, 1997, p. 68).

L'educació dels pares i la capacitat econòmica de les llars continua sent determinant també en el nivell de primària. A mitjan anys noranta, a les zones urbanes del Brasil, Colòmbia, Costa Rica, Hondures, el Paraguai i Veneçuela el percentatge de joves que no cursaven més de vuit anys d'estudi fluctuava entre el 25 % i el 50 % i la major part provenien de llars en què els pares tampoc no havien superat aquest nivell educatiu. A l'Argentina, Xile, Costa Rica, Panamà i l'Uruguai aquests percentatges fluctuen entre el 15 % i el 30 %. Per al mateix període i lapse temporal, entre 1980 i 1994, els estudis de la UNESCO, atenent als resultats dels aprenentatges, determinen una associació evident entre origen social i la possibilitat d'accés a una oferta educativa de qualitat (UNESCO, 1996). Per la seva banda el CEPAL (CEPAL, 1998) postil·la, pel que fa a les reformes educatives dels sistemes de la regió orientades a la millora de la qualitat que s'inicien als anys noranta, que, probablement, aconseguixin acostar la consecució educacional dels estudiants de la privada i la pública i incidir de manera indirecta en la reducció de les desigualtats educatives dels diferents grups socials. No obstant això, apunta al mateix temps que una part molt important de les desigualtats educacionals que es transmeten d'una generació a la següent encara radica en el nombre d'anys d'estudi que completen els joves de diferents estrats socials, independentment de la qualitat de l'educació que rebien. D'aquesta manera, les millores relatives a aquesta educació que es realitzin en les escoles podrien tenir escassos efectes si no s'acompanyen amb polítiques que allarguin la permanència dels joves d'estrats mitjans i baixos en el sistema escolar. A tots els països, un percentatge molt elevat d'aquests joves no roman a l'escola el nombre d'anys necessari per adquirir un capital educatiu adequat, que actualment correspon com a mínim a dotze anys d'estudi, com s'ha assenyalat abans. Davant d'aquesta situació ideal, tal com indica la PREAL, en diversos països una mica més d'una quarta part de la meitat dels nens que ingressen en el nivell primari de l'escola no arriben a assolir el cinquè grau (PREAL, 2001, p. 8). Alhora, el 10 % de la població més rica de vint-i-cinc anys té entre cinc i vuit anys més d'escolarització que el 30 % més pobre (situació que se certifica especialment a El Salvador, Mèxic i Panamà). Aquesta carència de base limita sens dubte les possibilitats d'aconseguir una ocupació que els asseguri benestar i ingressos suficients.

Correlacionant les dades anteriors amb les oportunitats d'ocupació i ingressos, «es registra a més una molt alta homogeneïtat en el vincle educació-ocupació-ingrés que determina l'estratificació socioeconòmica de la regió» (CEPAL, 1998, p. 78). Així, «segons el país, entre el 72 % i el 96 % de les famílies en situació de pobresa o indigència tenen pares amb menys de nou anys d'instrucció de mitjana» (CEPAL, 1998, p. 143).

Però d'aquesta situació de pobresa i vulnerabilitat social, tampoc no se n'escapa un altre dels col·lectius protagonistes en l'educació: els professors. Si bé la dimensió exacta d'aquesta situació es correlaciona de manera estreta amb la magnitud que la pobresa revesteix en cada país, de manera general per a la regió, la remuneració per hora que percep el professorat és entre un 25 % i un 50 % menor que la d'altres professionals i tècnics assalariats (CEPAL, 1998, p. 136), tal com pot deduir-se de les diferents avaluacions realitzades durant el període 1990-1997.

Un altre dels focus de preocupació i acció preferent consisteix en l'accés universal a l'educació primària. Si bé s'han incrementat els índexs de matrícula, la majoria dels països de la regió no ha assolit encara el 100 % de matrícula neta a primària. En aquest sentit, països com el Brasil, Colòmbia i Hondures no han aconseguit assolir aquesta aspiració ni a les zones urbanes ni a les rurals, mentre que l'Equador i el Paraguai han assolit aquesta meta però només en zones urbanes (CEPAL, 1998, p. 154). En efecte, aquesta premissa, per la qual tant s'està lluitant, presenta en la seva cristallització diferents claroscurs, ja que, si bé d'una banda en l'educació primària pot certificar-se una situació de millora per a les nenes, i la despesa social en els anys noranta es recupera pel que fa a la caiguda dels anys vuitanta, d'una altra, es consoliden els greus problemes d'accés per a les minories ètniques tant en l'educació com en escoles que responguin a les seves necessitats culturals, i, pel que fa a aquesta despesa social, durant la segona meitat dels noranta es redueix a la meitat el creixement de la primera meitat dels noranta, que va ser d'un 6,4 %.<sup>3</sup>

Situats en la perspectiva de l'any 1999-2000 persisteixen les desigualtats a què hem al·ludit, ja que «a les zones rurals, dos de cada cinc nens no completen

3. Òbviament, l'heterogeneïtat regional és alta, de manera que coexisteixen països amb una despesa alta i mitjana-alta, entre 550 \$ i 1.000 \$ i anuals *per capita* (l'Argentina, l'Uruguai, el Brasil, Xile, Panamà i Costa Rica), països amb una despesa mitjana de 300 \$ a 400 \$ *per capita* anuals (Colòmbia, Mèxic i Venèçuela), i, finalment, països amb una despesa baixa, entre 50 \$ i 175 \$ (el Perú, el Paraguai, El Salvador, Bolívia, la República Dominicana, Guatemala, Hondures i Nicaragua) (PSAL, 1998, p. 101). L'increment global del percentatge dirigit a l'educació està estretament relacionat amb el procés generalitzat de reformes educatives regionals orientades a incrementar qualitat i equitat, si bé les diferències regionals són evidents entre els països.

el cicle primari, mentre que a les urbanes un de cada sis menors interrompen els seus estudis abans d'acabar la primària o la completen amb almenys dos anys de retard, cosa que es tradueix la major part de les vegades en l'abandonament de l'ensenyament abans de completar dotze anys d'estudi» (CEPAL, 2000, p. 172). L'abandonament i el retard afecten a primària el 40 % dels nens que viuen en zones rurals. Sols a Xile, Hondures i Mèxic poden observar-se disminucions en les disparitats de les oportunitats educatives entre zones urbanes i rurals. Mentrestant, com a contrast, Colòmbia, El Salvador, i, una mica menys, el Brasil, són els països que presenten les disparitats més grans. I una última dada: només a Nicaragua, l'índex entre unes i altres zones excedeix el 50 %.

Als fenòmens d'abandonament i retard s'hi uneix el de repetició. En el 25 % de llars més pobres les taxes de repetició en el segon grau de primària, un 18 %, gairebé quintuplica el 4 % registrat entre els menors que pertanyen al 25 % de llars d'ingressos més alts. Aquestes disparitats es donen uniformement tant en països amb baixa taxa de matrícula en el nivell (el Brasil, El Salvador, Hondures, Nicaragua i la República Dominicana), com en països amb taxes més altes de matrícula (l'Argentina, Xile, Costa Rica, Panamà i l'Uruguai). Els fenòmens esmentats, a més, presenten divergències en funció del binomi urbà/rural: a les zones urbanes d'aquests països només el 7 % dels menors que viuen al 25 % de llars de més alts ingressos abandonen l'escola o van endarrerits al final de la primària. En el 25 % de llars més pobres aquest percentatge arriba al 26 %. És la derivació de les diferències inicials que s'agreguen al llarg del cicle, i que són molt evidents ja en el quart grau.

Els progressos en la cobertura i en la lluita contra la deserció són, doncs, insuficients, tal com es desprèn d'aquesta lectura, i estan en franc contrast amb les aspiracions dels organismes internacionals, i les diferències més acusades són en el nivell d'educació secundària. Mentre que en l'educació primària, encara que de manera incompleta, sí que s'han reduït una mica les diferències entre els diversos grups socials, a secundària al llarg dels anys noranta no es redueixen les diferències d'èxit entre els joves de distint origen socioeconòmic. Persisteix d'aquesta manera un mecanisme important en la reproducció de la pobresa i les desigualtats d'ingrés, car en aquest nivell encara són més acusades les diferències d'èxit en funció de l'origen social. La CEPAL estima que durant l'any 2000 a les zones urbanes gairebé la meitat dels joves de vint anys ja ha abandonat els seus estudis sense concloure el cicle o estan molt endarrerits, mentre que a les zones rurals gairebé tres de cada quatre joves estan en la mateixa situació (CEPAL, 2000, p. 174). Per això els desafiaments més immediats per a les polítiques regionals en el nivell de primària en zones urbanes són la incorporació i retenció dels nens dels estrats més pobres o provinents de famílies desestructurades, o que valoren de manera negativa l'edu-

cació. La lluita contra la deserció escolar pot ser complementada amb mesures alimentàries i/o de salut, la funció de les quals serà coadjuvant al benestar dels nens.

Finalment, les xifres que es van donar dels anys 2000 al 2001 no ofereixen dades especialment esperançadores pel que fa als anys anteriors, ja que les tendències apuntades no només no s'inverteixen, sinó que es consoliden. Pel que fa a la cobertura escolar, per exemple, set països es queden per sota del 90 %: Costa Rica, Colòmbia, El Salvador, Hondures, Veneçuela, Nicaragua i Guatemala. I només Cuba, l'Argentina, Xile, el Perú i Panamà tenen una matrícula neta a secundària superior al 50 % (PREAL, 2001, p. 7 i 29). En la majoria dels països de la regió només un terç o menys dels potencials estudiants de secundària estan efectivament matriculats.

Un apunt més relacionat amb el gènere i l'ètnicitat: pel que fa al primer factor, s'han aconseguit indubtables avenços, però és evident que subsisteixen patrons culturals de segregació en la interacció entre docents, docents i alumnes i entre els mateixos alumnes (Stromquist, 1995). Pel que fa al segon, a l'Amèrica Llatina, i si bé els grups racials i ètnics estan en situació de desavantatge fins al punt que se certifica que els adults indígenes del Perú, Guatemala, el Brasil i Bolívia tenen almenys tres anys d'educació menys que la resta d'habitants blancs del mateix país (PREAL, 2001, p. 10), es consoliden les polítiques que tendeixen a la sensibilització cap a les esmentades minories.

## 5. CONCLUSIONS. LA REALITAT EDUCATIVA LLATINOAMERICANA. DELS DISCURSOS INSTITUCIONALS A LES ESTRATÈGIES REALISTES: FUTURS FOCUS D'ACCIÓ

Davant la realitat exposada, val a dir que malgrat els esforços realitzats, l'actual anàlisi sobre les reformes educatives llatinoamericanes descriu uns resultats més que «magres» (Gajardo, 1999), o «limitats» (PREAL, 2001). Ben mirat, queda un llarg camí fins a aconseguir que el binomi qualitat-èquitat sigui una premissa com a mínim més que viable i s'instrumentalitzï com a l'element que contribueixi a fer les societats justes. Més encara en un context internacional marcat pel deute extern, que obstaculitza de manera patent els èxits i aspiracions educatius, ja que «es redueix la disponibilitat de finançament estranger per als sistemes educatius [...] a través del procés d'ajust que repercuteix en la reducció dels propis fons educatius» (Reimers, 1990).

Si a això s'afegeix la visió sobre la realitat educativa i social que viu en aquests moments la regió llatinoamericana, es comprèn que l'informe elaborat l'any 2001 per la Task Force on Education, Equity and Economic Competitiveness in

Latin America and the Caribbean (comissió independent no governamental composta per ciutadans distingits que centren la seva preocupació en la qualitat educativa) mostri una realitat que, tot i els esforços invertits des dels organismes internacionals a través dels programes dissenyats a aquest efecte, només s'asseguri progressos molt limitats, ja que «la qualitat queda baixa, la desigualtat queda alta, i poques escoles donen resultats a les comunitats i pares als quals serveixen» (PREAL, 2001, p. 6).

Com a conclusió, i davant el panorama certament clarobscur que ha estat reflectit en l'apartat anterior, l'informe fa una proposta en quatre àrees: en primer lloc, establir estàndards realistes per als sistemes educatius i mesurar els progressos fins a assolir-los; en segon lloc, concedir a les escoles i a les comunitats locals més control i responsabilitat sobre l'educació; en tercer lloc, enfortir la professió docent mitjançant increments salarials, reformes en la formació i compromís amb la comunitat per a la qual treballen, i en quart lloc, invertir partides financeres més grans per als estudiants dels nivells preprimari, primari i secundari. Es tracta de mesures que, en essència, i si bé coincideixen amb algunes directrius dels organismes internacionals, miren d'acostar-se a les locals, a fi de poder comptar amb una educació més involucrada i responsable amb la realitat del seu entorn social, polític i econòmic.

Aquestes projeccions coincideixen, bàsicament, amb les propostes derivades de l'avaluació dels plans de l'EFA a la regió llatinoamericana que cada país ha realitzat (EFA, 1993, 1996 i 2001), i que caminen cap a la prossecució de les aspiracions que s'han anat exposant, a manera de problemàtiques vigents, en l'apartat anterior, tal com es pot comprovar en la taula que s'ha confeccionat a aquest efecte.

Com a conclusió a partir dels continguts de la taula 1, però també de cadascun dels apartats anteriors, que mostren l'estat de la qüestió des del punt de vista discursiu i oficial, aquestes aspiracions persegueixen uns objectius més realistes i sensibles a la seva pròpia realitat socioeducativa. Només des d'aquesta perspectiva es reconeix com les polítiques educatives encaminades a combatre l'analfabetisme continuen sent, si s'ha de jutjar pels últims resultats dels informes d'Educació per a Tots presentats pels països, les més esteses, seguides de les polítiques de dignificació i professionalització del personal docent i les estratègies per assolir l'escolarització bàsica i combatre l'absentisme escolar. Tampoc no obliden els que semblaven els grans oblidats de les reformes educatives: les comunitats indígenes i rurals, així com les minories lingüístiques, objecte ara del disseny de polítiques preferents. El que acabem de dir corrobora, així, l'atenció i interès que les persones (nens i nenes, famílies, mestres, minories lingüístiques, indígenes, etc.) mereixen per continuar lluitant contra l'espectre de la pobresa d'una manera tant estratègica com efectiva.



TAULA 1  
Orientacions i recomanacions per a les accions educatives en els plans EFA<sup>1</sup>

	Botvia <sup>2</sup>	L'Uruguai	Xile	El Perú	Colòmbia	Veneçuela	El Paraguai	Costa Rica	Cuba	L'Equador	El Salvador	Guatemala	Hondures	Mèxic	Panamà
Enfortiment d'estratègies d'escolarització bàsica (a temps complet, programes prescolars...) per combatre el retard, la repetició i l'absentisme	x	x	x	x				x	x						x
Disseny d'estratègies pertinents (augment de cobertura, etc.) en sectors de vulnerabilitat social		x						x			x				
Increment en pressupostos en educació		x			x	x	x	x			x				
Polítiques encaminades a la dignificació de la funció docent mitjançant la capacitat i la professionalització d'aquest col·lectiu		x	x		x	x	x	x			x	x			x
Consolidació de programes de formació professional i ocupacional per a la formació en competències i l'empleabilitat		x	x	x											
Ampliació i actualització de l'educació d'adults i intensificació de l'educació permanent per combatre l'analfabetisme			x	x		x	x	x		x					x
Estratègies de descentralització i desconcentració en matèria de gestió educativa				x			x				x				
Polítiques educatives i socials actives per a la col·laboració amb les famílies								x							
Atenció preferent a les comunitats rurals i indígenes i a les minories lingüístiques				x		x	x	x					x	x	x

1. Aquest quadre ha estat elaborat per l'autora a partir de les dades oferides pels diferents països segons els informes d'Educació per a Tots, informes accessibles electrònicament i que poden ser consultats a l'adreça <http://www2.unesco.org/wef/countryreports/html>.

2. No es disposa d'informació en aquest apartat.

## BIBLIOGRAFIA

- AGUERRONDO, I. *América Latina y el desafío del tercer milenio: Educación de mejor calidad con menores costos*. Santiago: PREAL, 1998.
- ARNOVE, R. «Neoliberal education policies in Latin America: arguments in favour and against». A: TORRES, C.A.; PUIGGRÓS, A. *Latin American education: Comparative perspectives*. Oxford: Westview Press, 1998.
- BANCO MUNDIAL. *Informe sobre el desarrollo mundial 2000/2001. Lucha contra la pobreza*. Washington: Banco Mundial, 2001.
- BENNELL, P. «Using and abusing rates of return: a critique of the World Bank's 1995 sector review». *International Journal Development*, núm. 16 (1996), p. 235-248.
- BOLI, J.; RAMÍREZ, F.; MEYER, J. «Explaining the origins and expansion of mass education». *Comparative Education Review*, núm. 29 (1985), p. 145-164.
- BOURDIEU, P. *The essence of neoliberalism* [en línea]. <<http://www.en.monde-diplomatique.fr/1998/12/>>
- *Acts of resistance: Against the tyranny of the market*. Nova York: The New Press, 1999.
- BUCHMANN, C. «Pobreza y desigualdad en África Subsahariana». *Perspectivas*, núm. 4 (1999), p. 13-36.
- CARNOY, M.; MOURA, C. de. *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?* Interamerican Development Bank, 1997.
- CEPAL. *Transformación productiva con equidad: La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*. Santiago de Xile: CEPAL, 1990.
- *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Xile: Naciones Unidas, 1992.
- *La Cumbre Social: Una visión desde América Latina y el Caribe*. Santiago de Xile: CEPAL, 1994.
- *Panorama social de América Latina 1996*. Santiago de Xile: CEPAL, 1997.
- *Panorama social de América Latina 1997*. Santiago de Xile: Naciones Unidas, 1998.
- *Panorama social de América Latina 1998*. Santiago de Xile: Naciones Unidas, 1999.
- *Panorama social de América Latina 1999-2000*. Santiago de Xile: CEPAL, 2000.
- *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Santiago de Xile: Naciones Unidas: CEPAL, 2000.
- CORAGGIO, J. L.; TORRES, R. M. *La educación según el Banco Mundial: Un análisis de sus propuestas y métodos*. Madrid: Miño y Dávila, 1999.
- *Dakar Follow Up Bulletin Board*, núm. 19 (19 març 2001), p. 10.
- COSSE, G. *Las lógicas organizacionales en las reformas educativas latinoamericanas: Conflictos y tensiones*. Mimeo, 1999.
- DELORS, J. *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana: UNESCO, 1996.

- DESSUS, S. *Human capital and growth: The recovered role of education systems*. Washington: World Bank, 2001.
- DYER, C. «Nomads and education for all: education for development or domestication?». *Comparative Education*, núm. 37 (2001), p. 315-327.
- ECLAC. *Preliminary overview of the economies of Latin America and the Caribbean 2001*. Santiago de Xile: ECLAC, 2001.
- EDUCATION FOR ALL FORUM. *Status and Trends*. París: UNESCO, 1993.
- *Statements on education for all: World conferences 1992-1995*. París: UNESCO, 1996.
- *Evaluación de los países* [en línea]. 2001. <<http://www2.unesco.org/wef/country-reports.html>>
- FERRER, F. «La educación para todos: entre el mito y realidad, de Jomtien a Dakar». A: NAYA, L. M. [ed.]. *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional*. Sant Sebastià: Erein: Fundación Santa María, 2001, p. 119-170.
- FILMUS, D. «El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas». A: FILMUS, D. [comp.]. *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires: Norma, 1998, p. 68-70.
- GAJARDO, M. *Reformas educativas de América Latina: Balance de una década*. Santiago de Xile: PREAL, 1999. [Documents núm. 15]
- HOPENHAYN, M.; OTTONE, E. *El gran eslabón*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- INTERNATIONAL CONSULTATIVE FORUM ON EDUCATION FOR ALL. *Global synthesis*. París: UNESCO, 2000.
- JONES, M. «On World Bank education financing policies and strategies for education». *World Bank Review. Comparative Education*, núm. 33 (1998), p. 117-129.
- LAUGLO, J. «Banking on education and the uses of research: A critique of World Bank priorities and strategies for education». *International Journal Development*, núm. 16 (1996), p. 221-233.
- LÁZARO, L. M.; MARTÍNEZ, M. J. *Educación, empleo y formación profesional en la Unión Europea*. València: Universitat de València, 1999.
- LITTLE, A.; MILLER, E. *The International Consultative Forum on Education for All 1990-2000: An Evaluation: A Report to the Forum's Steering Committee* [en línea]. Març 2000. <<http://www2.UNESCO.org/wef/en-leadup/evaluation.shtm>>
- MOLINA, C. G. *Las reformas educativas en América Latina: ¿Hacia más equidad?* Washington, DC: BID, 1999.
- OSTTVEIT, S. «Educación para todos. Diez años después de Jomtien». *Perspectivas*, núm. 30 (2000), p. 105-112.
- OTTONE, E. *Repensar la educación secundaria*. Santiago de Xile: UNESCO, 1996.

- PAPADOPOULOS, G. «Looking ahead: an educational policy agenda for the 21<sup>st</sup> century». *European Journal of Education*, núm. 30 (1995), p. 493-506.
- PRAWDA, J. «Educational Decentralization in Latin America: lessons learned». *International Journal of Educational Development*, núm. 13 (1993), p. 253-264.
- PREAL. *Lagging Behind: A report card on education in Latin America*. Santiago de Chile: PREAL, 2001.
- PUELLES, M. de; TORREBLANCA, J. I. «Educación, desarrollo y equidad social». *Revista Organización de Estados Iberoamericanos*, núm. 9 (1995), p. 65-189.
- PUIGGRÓS, A. *Neoliberalism & education in Latin America*. Boulder: Westview Press, 1999.
- REIMERS, F. *A new scenario for educational planning and management in Latin America*. París: UNESCO: IIEP, 1990.
- «Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI». *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23 (2000), p. 26-39.
- RIVERO, J. «Educación y pobreza: políticas, estrategias y desafíos». *Boletín OREALC*, núm. 48 (1999), p. 5-33.
- «Reforma y desigualdad educativa en América Latina». *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23 (2000), p. 103-133.
- SAMOFF, J. «Institutionalizing International Influence». A: ARNOVE, R.; TORRES, C. A. [ed.]. *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers, 1999, p. 51-89.
- SCHIEFELBEIN, E.; TEDESCO, J. C. *Una nueva oportunidad: El rol de la educación en el desarrollo de América Latina*. 2a edició. Buenos Aires: Santillana, 1997. (Aula XXI)
- SCHNEIDER, B. *El escándalo y la vergüenza de la pobreza y el subdesarrollo: Informe al Club de Roma*. Madrid: Galaxia Gutemberg: Círculo de Lectores, 1995.
- SPRING, J. *Education and the rise of the global economy*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998.
- STROMQUIST, N. P. [ed.] *Gender dimensions in education in Latin America*. Washington: Organization of American States, 1995.
- TEDESCO, J. C. «Desafíos de las reformas educativas en América Latina». *Propuesta Educativa*, núm. 19 (1998), p. 54-71.
- «El nuevo capitalismo». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 308 (2001), p. 102-106.
- TORRES, R. M. «Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?». *Boletín OREALC*, núm. 48 (1999), p. 38-53.
- *One decade of education for all: the challenge ahead*. París: UNESCO, 2000.
- «¿Parte de la solución o parte del problema?». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 107 (2001), p. 107-112.
- UNESCO. *Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1994*. Santiago de Chile: UNESCO, 1996.

- *Informe mundial sobre la educación: Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid: Santillana: UNESCO, 1998.
  - *World Education Report: the right of education: Towards education for all throughout life*. París: UNESCO, 2000.
  - *Séptima reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina: Informe final (borrador)*. Cochabamba, Bolivia, 5-7 març de 2001.
- UNESCO; OREALC. *Regional report of the Americas: An assessment of the Education for All-Programme in the year 2000*. Santiago de Xile: Mimeo, 2000.
- UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. *Human development report 1991*. Nova York: Oxford University Press, 1991.
- WCEFA. *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Nova York: WCEFA, 1990.
- WORLD BANK. *World development report 1991: The challenge of development*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- *Education sector strategy*. Washington: World Bank, 1999.
- WORLD BANK GROUP. *Educational change in Latin America and the Caribbean*. Washington: World Bank, 1999.



# L'OPCIÓ ACADÈMICA O LABORAL EN ACABAR 4t D'ESO: EXPECTATIVES I REALITAT. FACTORS QUE INFLUEIXEN EN L'OPCIÓ TRIADA

Enric Corominas Rovira  
*Universitat de Girona*

## 1. INTRODUCCIÓ

El present treball s'extreu d'un estudi de seguiment en curs<sup>1</sup> que pretén conèixer l'itinerari acadèmic i professional en els cinc anys posteriors a la finalització de l'ensenyament secundari obligatori, així com la problemàtica de les transicions en aquest període.

Estudis sobre transicions no són gaire abundants en el nostre àmbit educatiu: Gimeno Sacristán (1996), en els últims temps de l'EGB, dugué a terme un interessant estudi del pas de l'EGB al BUP. Segons ell, entendre l'educació com un procés de transicions sincròniques i diacròniques permet atendre a la continuïtat, gradualitat i coherència que han de facilitar el procés educatiu.

Tres són els elements a considerar en les transicions escolars: el moment maduratiu de l'alumne, el contingut del currículum tant en la seva dimensió instructiva com en la dimensió afectiva i actitudinal, i el lloc on es realitzen els estudis, especialment si la transició implica trasllat d'escola. La transició o canvi acadèmic s'ha de tenir en compte no en un moment puntual en el temps, sinó en un espai més ampli que compregui la preparació per al canvi —presa de decisió i planificació— i l'encaix o l'adaptació a la nova situació. Aquesta perspectiva més àmplia permetrà una millor anàlisi.

El neguit de si seran capaços de dominar la nova situació —nivell escolar superior més «dur», amb més requeriments, més competitiu— i el fet de passar de ser els més grans a ser els més joves, es produeix tant en el pas de primària a secundària elemental com d'aquesta a secundària superior, o en el pas a estudis universita-

1. Amb el suport de la Fundació Bofill de Barcelona.

ris o assimilats (Kvalsund, 2000). Quan la transició és de l'escola al món del treball es produeix també un neguit que barreja els dubtes en la possessió de competències requerides amb la il·lusió de formar part de la societat laboral dels adults.

En aquest treball es fa una anàlisi de la distribució dels alumnes en acabar l'ESO, sense entrar pròpiament en la problemàtica emotiva i d'adaptació que comporta la transició.

## 2. OPCIO ACADÈMICA O LABORAL EN ACABAR 4t D'ESO

Una gran majoria dels sistemes educatius dels països desenvolupats presenten models estructurals semblants que comprenen uns dotze anys d'escolarització més una etapa prèvia d'educació infantil de dos, tres o quatre anys. Molts estableixen una etapa d'educació primària d'una durada majoritàriament de sis anys, seguida de l'educació secundària dividida en dues etapes: intermèdia (*middle school*) i superior. La finalitat del nivell intermedi seria suavitzar la transició entre l'educació primària i la secundària pròpiament dita. És en la durada d'aquestes dues etapes on sol haver-hi diferències. L'opció al nostre país en la distribució dels dotze anys d'escolaritat primària i secundària és 6-4-2, però trobem models en altres països de 6-2-4, 6-3-3, etc. (García Garrido, 2001).

No entrarem en el debat dels pros i contres de les diverses possibilitats. Sabem que la transició, que tots els joves del nostre país han d'afrontar quan acaben l'escolaritat obligatòria, sovint significa quelcom més que un canvi o trasllat i suposa una transformació en el procés de conformar la identitat personal que els joves d'aquesta edat s'esforcen a aconseguir.

Ens limitarem a l'anàlisi de la distribució que es produeix sense entrar en l'anàlisi dels molts elements implícits en el procés de transició acadèmica o laboral.

Els itineraris possibles entre els quals poden optar els alumnes quan acaben l'educació secundària obligatòria estan condicionats en primer lloc per l'acreditació o no d'aquest nivell d'estudis. A la figura 1 es presenten les diferents alternatives.

Així, l'acreditació és un element clau que els alumnes —i les famílies— tenen en compte en delimitar les expectatives o plans de futur per quan finalitzin l'últim curs d'ESO. Els no acreditats veuen limitades les seves opcions, les famílies poden interpretar-ho amb un sentiment de rebuig social, i les alternatives de formació (PTT, taller escola, formació ocupacional, etc.) són força disseminades en accions dels departaments de Benestar Social, Treball i Ensenyament o els ajuntaments o altres organismes o institucions.

Altres variables com el gènere, el nivell de rendiment acadèmic, l'estatus cul-



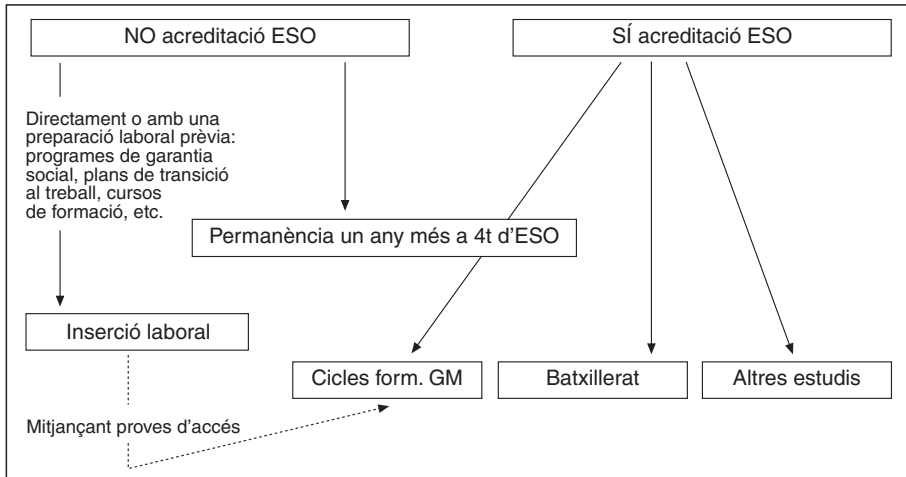


FIGURA 1. Alternatives d'estudi o treball segons s'acrediti o no l'ESO.

tural i econòmic familiar, etc., tenen el seu paper en la decisió sobre formació posterior a la promoció.

En aquest treball, ens plantegem dues qüestions principals:

a) Conèixer si l'alumne, poc abans d'acabar l'escolaritat obligatòria, té una visió clara del que farà en acabar 4t d'ESO o si encara està dubtant. Es constata després en quina proporció les expectatives es compleixen.

b) Identificar variables que actuen en aquest procés de decisió. Conèixer si en aquestes variables es donen diferències quant a gènere i quant a tipus de centre on estan escolaritzats. Constatar el nivell de vinculació d'aquestes variables amb l'opció escollida.

### 3. LA MOSTRA

La mostra la conformen alumnes de 4t d'ESO d'escoles de les comarques gironines. Es va procurar que la mostra se situés entorn d'un terç de la població. S'establí mitjançant una selecció de centres procurant que fos estratificada segons el tipus de titularitat —pública i privada— dels centres escolars i que comprangués les diferents comarques gironines, procurant també que la seva composició fos representativa d'altres característiques dels centres: els ensenyaments impartits (ESO, batxillerat, cicles formatius), la tipologia sociocultural de l'alumnat

i el nombre d'habitants de la localitat. A la taula 1 es recullen les dades de caràcter general i específic de la mostra.

TAULA 1  
*Població d'escolars de 4t d'ESO el curs 1999-2000 a les comarques gironines.  
Mostra enquestada*

<i>Alumnes</i>	<i>Centres públics</i>	<i>Centres privats concertats</i>	<i>Centres privats no concertats</i>	<i>Total</i>	
Població 4t ESO 1999-2000	4.376 71,2 %	1.674 27,2 %	98 1,6 %	6.148 —	
Mostra enquestada	1.214	501	76 <sup>2</sup>	1.791	
% sobre població	27,7 %	29,9 %	77,6 %	29,13 %	
Gènere					
	Nois	564 46,5 %	296 59 %	38 50 %	898 50 %
	Noies	650 53,5 %	205 41 %	38 50 %	893 50 %

El major nombre de nois als centres privats concertats s'explica pel fet que un dels centres només escolaritza nois. Resulta, doncs, una lleugera tendència de major escolarització de noies en centres públics.

#### 4. INFORMACIÓ RECOLLIDA

El qüestionari inicial, que s'aplicà a tots els alumnes, recollia dades demogràfiques d'identificació i preguntava directament quin era l'itinerari o l'opció prevista en acabar l'ESO. També es formulaven una sèrie de preguntes que ens permetran delimitar variables relacionades amb la presa de decisió.

El qüestionari aportava informació sobre altres variables com preocupacions i il·lusions amb què els alumnes afronten la transició, delimitació del projecte personal-professional, i algunes més que no s'han pres en consideració en el present estudi.

2. El desig d'incorporar també alumnes de centres privats no concertats, que a les comarques de Girona suposen només un 1,6 % de la població de 4t d'ESO el curs 1999-2000, ens ha obligat a una lleugera adaptació en el mostreig: si només enquestàvem un percentatge igual o molt similar al dels centres públics i privats concertats ens quedàvem amb un grup d'uns vint-i-cinc alumnes, massa escàs per obtenir resultats estadístics mínimament fiables. Així, hem incorporat setanta-sis alumnes que són els d'un dels centres d'aquesta tipologia.

## 4.1. LA DECISIÓ PRESA / LA INDECISIÓ

Cal tenir present que el qüestionari es va aplicar un mes i mig abans d'acabar el curs (segons els centres, oscil·la entre quatre i deu setmanes). Per tant, la informació recollida és *l'expectativa* que té l'alumne. (Més endavant es contrastarà aquesta expectativa amb *l'opció real* que van triar.)

A la taula 2, els alumnes que encara «estan dubtant» no es destrien segons la intensitat del dubte: s'agrupen sota el mateix epígraf encara que els dubtes es concretaven entre dues, tres i en alguns casos quatre possibles opcions. Quan es conegui l'opció real es veurà cap on es decantaren aquests indecisos, que representen un 15,7 % del total i que ens sembla un conjunt força nombrós. L'alternativa de superar o no el curs i per tant obtenir o no l'acreditació de l'EGB defineix les possibilitats de seguir nous estudis o de continuar a l'EGB o d'afrontar la inserció en el món del treball. No obstant això, el neguit entre seguir el batxillerat o un CF de grau mitjà podria ja estar força resolt.

Observem que dubten més els nois que les noies. Quant al tipus de centre, trobem la seqüència següent: proporcionalment hi ha més dubtes en els alumnes dels centres públics, seguit dels de centres privats concertats, i on es donen menys dubtes és entre l'alumnat de centres privats no concertats.

TAULA 2  
*Expectatives acadèmiques o laborals*

Opció escollida	Tots	Segons gènere		Segons tipus de centre		
		Nois	Noies	C. públics	C. priv. conc.	C. priv. no conc.
Estan dubtant	282	156	126	221	56	5
	15,7 %	17,4 %	14,1 %	18,2 %	11,2 %	6,6 %
Repetir <sup>3</sup>	22	13	9	15	7	0
4t ESO	1,2 %	1,4 %	1,0 %	1,2 %	1,4 %	0 %
Batxillerat	1.027	448	579	610	348	69
	57,3 %	49,9 %	64,8 %	50,2 %	69,5 %	90,8 %
Cicles formatius	333	194	139	263	68	2
GM	18,6 %	21,6 %	15,6 %	21,7 % <sup>1</sup>	3,6 %	2,6 %
Altres estudis	30	14	16	22	8	0
	1,7 %	1,6 %	1,8 %	1,8 %	1,6 %	0 %
Incorporar-se al treball	97	73	24	83	14	0
	5,4 %	8,1 %	2,7 %	6,8 %	2,8 %	0 %
Total	1.791	89	893	1.214	501	76

3. En el qüestionari s'evita el terme *repetir*; sempre es parla de «permanència un any més a l'ESO».

L'opció de «repetir 4t» pròpiament és una opció «forçada», no desitjada. Representa un percentatge petit. Aquests alumnes ja han assumit abans d'acabar el curs que no se'n sortiran.

El percentatge d'alumnes que aspiren a seguir estudis de batxillerat depassa les previsions dels planificadors respecte a les alternatives «batxillerat» i «cicles formatius de grau mitjà», si tenim en compte, a més a més, que entre els indecisos, molts ho eren entre alternatives que incorporaven els estudis de batxillerat. Colomé (1994) xifrava el flux d'alumnes després de l'ESO en un 55 % que accediria al batxillerat, un 25 % que accediria als cicles formatius i un 20 % que abandonaria el sistema o accediria a programes de garantia social.

Hi ha un percentatge més alt de noies que de nois que volen seguir el batxillerat. Per tipus de centres, els percentatges dels que volen seguir el batxillerat segueix la seqüència següent de més alt a més baix: centres privats no concertats > centres privats concertats > centres públics.

S'observa la tendència inversa quant a seguir estudis de cicles formatius de grau mitjà: hi ha més nois que noies i més alumnat de centres públics que de centres privats concertats, i aquests últims enregistren un percentatge més alt que els centres privats no concertats (en què només un 2,6 % de l'alumnat ha triat aquesta opció).<sup>4</sup>

En aquest punt ens preguntem si hi ha més tendència a cursar estudis de cicles formatius entre els alumnes de centres on s'imparteix aquest nivell educatiu.

Com que només un centre privat de la mostra imparteix cicles formatius, l'anàlisi serà millor fer-la només amb els centres públics.

Es detecta una lleugera tendència a una probabilitat més alta de seguir CFGM si s'imparteixen al mateix centre. De manera semblant, hi ha una major previsió de seguir el batxillerat entre els alumnes que cursen 4t d'ESO en un centre de secundària on només s'imparteix ESO i batxillerat.

Actualment hi ha obert un debat als centres de secundària, especialment als centres públics, sobre factors com el descens d'alumnat, la consegüent reducció de plantilles de professorat, l'esforç d'implantació i manteniment de cicles formatius en determinats centres, etc. La «distribució» dels alumnes es pot veure afectada per aquestes qüestions: convé recomanar estudis de batxillerat per mantenir la taxa d'ocupació del centre? Si el centre imparteix cicles formatius cal intensificar la recomanació cap a aquesta opció? Segueix essent l'itinerari de CFGM una via alternativa per als que no assoleixen rendiments acadèmics alts?

4. Estadística del curs 2000-2001 a Catalunya: alumnes a batxillerat, 101.862 (45.258 homes i 56.604 dones); alumnes a CFGM, 28.141 (17.539 homes i 10.602 dones). Font: Secretaria General de Joventut, 2002.

TAULA 3

*Distribució de l'opció escollida segons els nivells educatius de secundària no obligatòria impartits en centres públics (percentatges calculats sobre els totals de les columnes)*

<i>Estudis impartits</i>	<i>Centres públics</i>			
	<i>ESO + batx.+ CF</i>	<i>ESO + batx.</i>	<i>Només ESO</i>	<i>Total</i>
Estan dubtant	95 17,1 %	112 19,1 %	14 19 %	221 18,2 %
Repetir 4t ESO	11 2,0 %	4 0,7 %	0	15 1,2 %
Batxillerat	258 46,6 %	319 54,5 %	32 43 %	609 50,2 %
Cicles formatius GM	132 23,8 %	111 19,0 %	20 27 %	263 21,7 %
Altres estudis	7 1,3 %	13 2,2 %	2 3 %	22 1,8 %
Incorporar-se al treball	51 9,2 %	26 4,4 %	6 8 %	83 6,8 %
Total	554	585	74	1.214 <sup>5</sup>

El paper de l'orientació educativa en aquestes decisions hauria de proporcionar informació vàlida i transparent així com assessorament responsable per fer que prevalgui el bé i la llibertat de l'alumne.

Caldria replicar aquesta anàlisi més endavant amb dades reals, ja que la informació amb què ara treballem és la «intenció» manifestada pels alumnes.

Hem de dir que l'opció «altres estudis» en força casos fa referència a programes de garantia social, que serien un pas previ per a la inserció laboral. A vegades se cita alguna forma d'ensenyament no reglat, però gairebé es podia haver acumulat amb els que volen incorporar-se al món del treball. De fet, quan en un dels ítems se'ls obliga a situar-se entre dues alternatives —seguir estudiant o anar a treballar—, hi ha entorn de cent noranta alumnes que responen a les caselles d'aquesta segona opció, la qual cosa reforça aquesta suposició.

Els que preveuen «incorporar-se al treball» són molt majoritàriament nois i es concentren entre l'alumnat dels centres públics.

5. Les possibles lleugeres diferències en els totals a les taules que es presenten des d'ara respecte dels totals de la mostra (taula 2) es deuen als «casos perduts», o sigui, a les respostes deixades en blanc per alguns alumnes.

#### 4.2. VARIABLES QUE ES PRENEN EN CONSIDERACIÓ. CONCEPTUALITZACIÓ I ANÀLISI DESCRIPTIVA DE CADA UNA DE LES VARIABLES

Es categoritzen les variables següents:

a) Variables personals: Autoestima (genèrica i específica), rendiment acadèmic, dedicació a l'estudi, adaptació acadèmica, adaptació social a l'escola, actitud envers l'escola (percepció de l'entorn escolar i valoració de la formació rebuda) i problemes emotius.

b) Variables familiars: Estructura familiar, estudis dels pares, professió dels pares, preocupació dels pares pels estudis dels fills, suport familiar i acord familiar. Les respostes que es donaven als diversos ítems del qüestionari eren sempre en forma d'escala de valoració amb quatre o cinc graus de resposta.

A partir dels resultats obtinguts pel conjunt del grup, cada una de les variables es categoritzava en tres, quatre o cinc nivells: «superior», «normal», «inferior» / «escassa», «baixa», «mitjana», «alta» / «insuficient», «suficient», «bé», «notable», «excel·lent», etc.

Tot seguit es conceptualitza cada una de les variables i s'explica com s'ha determinat. En alguns casos aprofitem per fer alguna consideració descriptiva o de contrast amb altres variables que valorem d'interès que al mateix temps ens ajudaran a un millor coneixement de les característiques de la mostra.

##### 4.2.1. *Autoestima*

Potser fóra més adient anomenar-la «autovaloració» o «autoeficàcia». Es demanava a l'alumne que s'autovalorés respecte dels companys pel que fa a intel·ligència, voluntat, confiança en si mateix i el fet de ser bon comunicador. De la suma d'aquestes valoracions es defineix el que anomenem «autoestima genèrica». També se li demanava que s'autovalués comparant-se amb els companys pel que fa a habilitats manipulatives com saber utilitzar l'ordinador i a coneixements tecnològics. Del conjunt d'aquestes tres valoracions de competències tecnològiques es defineix el que anomenem «autoestima específica». L'escassa correlació entre ambdues avala el fet de considerar-les per separat.

##### 4.2.2. *Rendiment acadèmic*

Amb totes les limitacions del concepte de *rendiment escolar* (Pérez Serrano, 1986), és comú prendre les notes com a indicador d'habilitat intel·lectual o com la concreció del rendiment acadèmic.

En un dels ítems l'alumne indicava directament en quina de les quatre categories se situava atenent als resultats acadèmics a l'ESO: «entre insuficient i suficient», «entre suficient i bé», «entre bé i notable» o «entre notable i excel·lent». És qüestionable el pes que les diverses àrees aporten a aquesta percepció global de l'alumne, i segurament hauria estat millor limitar-ho a determinades àrees: llengua, matemàtiques, etc. (Rodríguez Espinar, 1982). Es constata que la distribució s'adapta a la corba normal, com correspon en un conjunt ampli de casos com el que treballem.

#### 4.2.3. *Dedicació a l'estudi*

En un dels ítems l'alumne quantificava les hores setmanals fora del centre dedicades a diverses activitats: fer esport, escoltar música, veure TV, llegir llibres, diaris o revistes (no exigits com a tasca escolar), estudiar o fer deures o treball escolar, i diversió (cinema, discoteca, etc).

Encara que fem el buidat de totes les valoracions de l'ítem, aquesta variable s'ha delimitat a partir de dues de les preguntes. L'obtenim després de sumar les valoracions fetes a «lectura lliure», no imposada, i a «estudiar, fer deures o treballs escolars». Som conscients que la suma de «lectura» farà variar poc l'altra valoració, però entenem que és una dedicació a l'estudi o a la preparació personal tan valuosa com el compliment de les tasques escolars obligatòries. Val a dir que en l'ordre de major a menor dedicació en tot el conjunt de la mostra ocupaven els llocs tercer i últim. (La prioritització de major a menor dedicació era la següent: veure TV, diversió, estudiar, escoltar música, fer esport i lectura).

#### 4.2.4. *Adaptació acadèmica*

La variable «adaptació acadèmica» —que potser caldria anomenar «adaptació a la vida escolar»— es delimita a partir de l'ítem del qüestionari en què es demana sobre la freqüència d'actuacions acadèmiques de caràcter negatiu, és a dir, contràries al que seria desitjable en un alumne «adaptat» (oblidar de portar els llibres o algun altre material de treball, arribar tard a classe, ser enviat a algun directiu per motius de disciplina, faltar a classe sense justificació, ser amonestat o expulsat pel Consell Escolar de Centre). Com menys es produeixin més adaptat es considera l'alumne.

#### 4.2.5. *Adaptació social*

L'adaptació o integració social la determinem mitjançant l'ítem que aporta informació de la relació amb els amics i companys a l'aula o al centre escolar (millors amics entre companys del centre escolar, participació en activitats extraescolars, fet de sentir-se apreciat pels companys, organitzador d'activitats de treball i diversió).

Quina és la vinculació entre els dos tipus d'adaptació, acadèmica i social? Es tracta de dos factors que afavoreixen la satisfacció de l'alumne a l'escola i que eviten situacions d'absentisme i d'abandó. Hem constatat que tendeixen a una correlació força moderada.

#### 4.2.6. *Percepció de l'entorn escolar i valoració de la formació rebuda*

La taula següent (taula 4) resumeix la informació de la qual s'extreu la variable:

TAULA 4  
*Distribució dels percentatges de les respostes enregistrades a l'ítem 18*

<i>Manifestacions de percepció de l'entorn escolar i valoració de la formació rebuda</i>	<i>Opcions de resposta (%)</i>			
	<i>Molt d'acord</i>	<i>Força d'acord</i>	<i>Cert desacord</i>	<i>Molt en desacord</i>
Bona entesa i relació cordial				
professors-alumnes	8,8	45,6	38,4	7,2
Estimem el centre	3,3	26,2	47,6	22,8
El nivell d'ensenyament és bo	17,8	59,8	18,6	3,8
Els professors s'interessen pels alumnes	15,4	48,6	27,8	8,2
Adquisició de sabers de les diverses matèries	26,9	62,7	8,8	1,6
Adquisició de valors	15,0	51,4	27,4	6,3
Saber ser una persona sociable	21,0	54,3	20,3	4,4
Concretar el que faré després de l'ESO	25,7	48,9	19,6	5,9

Ens adonem que a les dues primeres valoracions, especialment a la segona («estimem el centre»), es manifesta una actitud força negativa. No obstant això, aquesta tendència es compensa amb la resta de valoracions, en les quals les opcions «molt d'acord» i «força d'acord» acumulen alts percentatges. En les primeres propostes són molt crítics, però hi ha certa contradicció: no hi ha bona entesa amb els professors, però resulta que l'ensenyament és bo i s'interessen



pels alumnes. Passa el mateix amb les valoracions al centre, l'«estimen» poc però accepten que els ha proporcionat l'adquisició de sabers, valors, etc.

Com que l'alfa de Cronbach és de 0,78 i cap eliminació d'alguna de les vuit preguntes de l'ítem l'incrementaria, optem per generar la variable «percepció de l'entorn escolar i valoració de la formació rebuda» a partir de la suma de les valoracions.

#### 4.2.7. *Problemes emotius*

Un dels ítems demanava: «A la inquietud natural que tot canvi [transició després de 4t d'ESO] provoca, consideres que en el teu cas hi ha problemes afegits, és a dir, s'hi associen altres preocupacions?». Si la resposta era afirmativa, les opcions de resposta eren: «Relació poc satisfactòria amb els pares o la família», «problemes amb els amics o amigues», «preocupacions derivades del creixement i canvis físics», «qüestions amoroses», «problemes de salut», i «altres».

Sortosament es donen molts casos que indiquen que no s'hi associen altres preocupacions o problemes personals als propis de la transició (gairebé les 3/4 parts de la mostra). 333 alumnes marquen una de les opcions ofertes, 96 marquen dues opcions, 53 marquen tres tipus de problemes i 14 alumnes marquen més de tres opcions. Com més opcions marquin considerem més greu la problemàtica emotiva que s'associa, reforçant-la, a la problemàtica pròpia de la transició.

Així, establim quatre categories: *a)* els que indiquen que no tenen problemes associats, *b)* els que marquen una de les opcions proposades, *c)* els que marquen dues opcions, i *d)* els que marquen tres, quatre, o més opcions.

#### 4.2.8. *Estructura familiar*

Del total de la mostra obtenim les composicions familiars següents:<sup>6</sup>

- Viuen amb el pare i mare: 1.493 alumnes.
- Viuen només amb el pare: 29 alumnes.
- Viuen només amb la mare: 108 alumnes.
- Viuen amb el pare o mare i la seva nova parella: 74 alumnes.
- Viuen amb altres familiars: 22 alumnes.
- Presenten situacions diferents a les anteriors: 58 alumnes.

(Quan marcaven l'opció «altre situació diferent a les anteriors» no es demanava que l'especificuessin. Considerem que recull una freqüència elevada, que l'atribuïm, per alguns comentaris o preguntes fetes durant l'aplicació, al fet que enlloc no es fa referència als germans, avis, oncles, etc., que conformin el con-

6. En anglès s'utilitzen els termes *traditional*, *single-parent* i *step-family*.

junt familiar en un mateix habitatge, i també sospitem que pot haver-la marcat algun alumne que és fill adoptiu.)

Constatem que de les famílies monoparentals —originades per viduïtat, separació o altres causes—, són moltes més les que tenen la mare de cap de casa, realitat força coincident amb dades que ofereix Pérez Calvo (1999).

La categorització s'ha dicotomitat establint dos grups: «els que viuen amb el pare i la mare» i «els que no viuen amb el pare i la mare», de manera que aquest últim agrupa totes les situacions restants.

#### 4.2.9. *Estudis dels pares*

L'ítem 5 del qüestionari estableix quatre categories del nivell d'estudis assolit pels pares:

- 1) primaris o bàsics, complets o no
- 2) secundaris
- 3) universitaris de primer cicle
- 4) universitaris de segon cicle

La taula que segueix (taula 5) presenta les dades generals obtingudes.

Globalment és molt semblant el nivell de formació entre pares i mares; no més es marca un predomini de pares en els estudis universitaris de cicle llarg.

S'accepta que la dinàmica cultural de la família gira entorn del cònjuge que té un nivell d'estudis més alt, per tant aquesta variable l'hem delimitada categoritzant-la segons «el nivell més alt d'estudis assolit pel pare o la mare».

TAULA 5  
*Nivell d'estudis dels pares i de les mares dels alumnes enquestats.*  
*Freqüències i percentatges*

<i>Nivell d'estudis</i>	<i>Pares</i>	<i>Mares</i>
Primaris o bàsics	963 54,6 %	953 53,6 %
Secundaris	434 24,6 %	504 28,4 %
Universitaris primer cicle	200 1,2 %	221 12,4 %
Universitaris segon cicle	168 9,5 %	99 5,6 %
Total	1.765	1.777

4.2.10. *Professió dels pares*

En el qüestionari es demana que escriguin la professió/ocupació del pare i de la mare. La complexitat de presentar una classificació exhaustiva ens féu optar per la resposta oberta amb posterior codificació.

A partir de la resposta de l'alumne, quan la informació ho permetia, hem fet una codificació atenent al nivell de qualificació professional (taula 6). Segons

TAULA 6

*Qualificació professional dels pares i mares globalment i atenent al tipus de centre al qual assisteixen els seus fills. Freqüències i percentatges*

Qualificació professional	Tipus de centre							
	Tots		Públic		Privat conc.		Privat no conc.	
	Pares	Mares	Pares	Mares	Pares	Mares	Pares	Mares
0. Sense poder categoritzar	61 3,4 %	60 3,4 %	52 4,3 %	48 4,0 %	7 1,4 %	11 2,2 %	2 2,6 %	1 1,3 %
1. Mà d'obra sense qualificació	173 9,7 %	529 29,6 %	154 12,7 %	432 35,7 %	19 3,8 %	94 18,8 %	—	3 3,9 %
2. Obrers, operaris	833 46,6 %	299 16,7 %	624 51,6 %	201 16,6 %	198 39,5 %	90 18,0 %	11 14,5 %	8 10,5 %
3. Empleats, oficials	350 19,6 %	309 17,3 %	187 15,5 %	141 11,7 %	137 27,3 %	145 28,9 %	26 34,2 %	23 30,3 %
4. Profess. tècnics intermedis	126 7,1 %	153 8,6 %	57 4,7 %	80 6,6 %	48 9,6 %	44 8,8 %	21 27,6 %	29 38,2 %
5. Profess. especialistes	165 9,2 %	48 2,7 %	78 6,5 %	20 1,7 %	71 14,2 %	26 5,2 %	16 21,1 %	2 2,6 %
20. Mestresses de casa	—	322 18,0 %	—	235 19,4 %	—	78 15,6 %	—	9 11,8 %
<i>Altres situacions</i>								
Jubilats	25 1,4 %	8 0,4 %	16 1,3 %	8 0,7 %	9 1,8 %	—	—	—
En atur	14 0,8 %	42 2,4 %	10 0,8 %	32 2,6 %	4 0,8 %	9 1,8 %	—	1 1,3 %
Invàlids	11 0,6 %	6 0,3 %	9 0,7 %	6 0,5 %	2 0,4 %	—	—	—
Difunts	28 1,6 %	10 0,6 %	22 1,8 %	6 0,5 %	6 1,2 %	4 0,8 %	—	—
<b>Total</b>	<b>1.786</b>	<b>1.786</b>	<b>1.209</b>	<b>1.209</b>	<b>501</b>	<b>501</b>	<b>76</b>	<b>76</b>

TAULA 7  
*Taula de contingència entre el nivell d'estudis assolit i el nivell de qualificació professional dels pares i les mares (s'han exclòs d'aquesta taula tant els casos en què no es tenia informació, com les situacions de defunció, jubilació, atur i invalidesa)*

Qualificació professional	Nivell d'estudis					
	Pares			Mares		
	Primaris	Secundaris	Univ. cycle curt	Univ. cycle llarg	Total	Univ. cycle curt
1. Mà d'obra	146	20	3	2	171	8
2. Obrers, operaris	590	200	38	3	831	30
3. Empleats, oficials	123	145	68	14	350	54
4. Profess. tècnics intermedis	13	19	50	44	126	13
5. Profess. especialistes	9	22	34	100	165	9
20. Mestresses de casa	—	—	—	—	—	15
Total	881	406	193	163	1.643	212
					874	95
					475	1.656

la precisió de la descripció, la codificació era fàcil o no, i quan no es podia codificar es deixava amb 0 a la matriu de dades.

La qualificació professional és esperable que es relacioni molt amb el nivell d'estudis, si bé la correspondència no serà perfecta, ja que la qualificació s'adquireix també a través de l'experiència o de la formació en la feina mateixa, i d'altra banda, ens podem trobar amb persones que tinguin una qualificació professional per sota del que s'esperaria pel nivell d'estudis assolit en cas de subocupació. A la taula 7 es reflecteix aquesta relació en les caselles amb un requadre.

Combinant la qualificació professional del pare i de la mare s'han establert tres nivells de qualificació: «superior», «mitjana» i «inferior». Queden exclosos els casos que no s'han pogut categoritzar. En càlculs posteriors es treballa amb una mostra més reduïda, ja que no es prenen en consideració les situacions de jubilació, invalidesa, atur, etc.

#### 4.2.11. *Preocupació dels pares per l'estudi dels fills*

Aquesta variable es concreta a partir de les respostes donades a l'ítem on l'alumne valora accions dels pares: «t'expliquen experiències de quan ells estudiaven», «t'ajuden en els deures escolars a casa», «converseu sobre activitats d'aprenentatges escolars».

De les tres manifestacions de suport, l'ajuda en els deures escolars, sigui directament o bé proporcionant l'assistència a una acadèmia o professor particular, és la que enregistra valoracions més baixes. Les altres dues, basades en el diàleg sobre temes escolars, posen de manifest que els pares es preocupen pels estudis dels fills oferint-los suport de caràcter emocional.

Hem reduït aquestes tres valoracions en una de sola, atorgant el valor 0 a «gens», 1 a «poques vegades», 2 a «sovint» i 3 a «molt sovint». Hem sumat les valoracions de cada alumne. Després, en funció de la mitjana i desviació típica hem determinat tres categories: preocupació pels estudis «inferior», «mitjana» i «superior».

La variable «estudis dels pares», ja descrita, es vincula amb «preocupació pels estudis»?

La significació del  $\chi^2$  ( $p < 0,001$ ) es genera especialment en les caselles dels extrems: els pares amb estudis primaris són més nombrosos del que s'esperaria a la categoria de «preocupació inferior» i menys nombrosos del que s'esperaria a la categoria «preocupació superior». Entre els pares amb estudis secundaris, de diplomatura o de llicenciatura (de manera bastant semblant!) es dona la situació inversa a la dels d'estudis primaris. Destaquem que les freqüències reals i esperades són semblants quan els estudis dels pares són superiors als primaris. Així, la diferència

TAULA 8

*Taula de contingència entre les variables «nivell d'estudis dels pares»  
i «preocupació dels pares pels estudis del fills» (s'indiquen les freqüències reals a la  
banda esquerra de la barra inclinada i les freqüències esperades, a la dreta)*

<i>Preocupació dels pares pels estudis dels fills</i>	<i>Estudis dels pares (el nivell més alt)</i>				
	<i>Primaris</i>	<i>Secundaris</i>	<i>Diplomatatura</i>	<i>Llicenciatura</i>	<i>Total</i>
Inferior	181 / 130	86 / 101	30 / 51	23 / 38	320
Mitjana	404 / 416	322 / 324	176 / 163	123 / 122	1.025
Superior	132 / 171	150 / 133	74 / 66	65 / 51	421
Total	717	558	280	211	1.766

quant a preocupació pels estudis dels fills es produeix entre els pares amb només estudis primaris i la resta. No es produeix una clara progressió de la preocupació pels estudis dels fills paral·lela a l'increment del nivell acadèmic assolit pels pares.

#### 4.2.12. *Suport familiar*

Aquesta variable s'estableix a partir de la resposta a dues preguntes del qüestionari: Si ha parlat —«moltes vegades», «força vegades», «poques vegades» o «gairebé mai»— amb la família sobre el que farà quan acabi l'ESO, i si la família l'ha ajudat a decidir el que farà en acabar l'ESO —«mai», «poques vegades», «sovint», «molt sovint».

La suma d'ambdues valoracions, prèviament invertits els valors de la segona pregunta, ens permet codificar l'ajut rebut en les categories d'«ajut escàs», «ajut mitjà» i «ajut alt».

#### 4.2.13. *Acord familiar*

Sembla que l'opció que es vol prendre en acabar l'ESO, o sia, la llibertat de triar, pot venir mediatitzada per les preferències i aspiracions dels pares. Una pregunta del qüestionari es referia al nivell d'acord entre pares i el fill o filla en l'opció triada.

Atenent a les escasses freqüències de respostes a l'opció «gens d'acord», les agrupem amb les de l'opció «poc acord»; després d'aquesta refosa codifiquem la variable directament des de les opcions de resposta: «total acord», «força acord» i «poc-gens acord».

## 5. TRACTAMENT DE LES DADES. CÀLCULS EFECTUATS. RESUM DE DIFERÈNCIES OBSERVADES A LES DIVERSES VARIABLES

La taula 9 presenta un resum de les diferències estadísticament significatives que s'han observat per raó de gènere i segons el tipus de centre on els alumnes eren escolaritzats.

Els valors s'han obtingut calculant el  $\chi^2$  de les corresponents taules de contingència. Fem esment que l'amplitud de la mostra pot afavorir els alts nivells de significació.

### 5.1. COMENTARIS

Si bé en l'autoestima genèrica no es detecten diferències significatives, clarament els nois es manifesten amb més «autoestima específica» que les noies. En la percepció de les competències en el maneig de l'ordinador i en la possessió de coneixements tecnològics els nois es valoren millor que les noies. Estem en la qüestió de la major inclinació dels nois cap a professions o ocupacions de caràcter tècnic o tecnològic, i l'evitació que moltes noies facin estudis que les preparin per a aquelles professions o ocupacions. Grupalment, aquesta tendència està força consolidada a finals de l'ESO; les noies seran menys presents en la modalitat de batxillerat tecnològic i n'arribaran poques a les escoles politècniques o als cicles formatius de caràcter tecnològic.

Com sempre en aquestes edats, les noies superen els nois en «rendiment acadèmic». Entre els tipus de centre no es detecten diferències en les categories d'insuficient/suficient i en les d'excel·lent, si bé en les puntuacions intermèdies —suficient/bé i bé/notable— es constata una tendència a percepció de millors qualificacions entre els alumnes dels centres privats —concertats o no— respecte dels alumnes dels centres públics. Entre els dos tipus de centres privats no hi ha cap diferència significativa. Només s'obté significació del nivell  $p < 0,05$  quan es contrasten els alumnes de centres públics amb el conjunt dels alumnes dels dos tipus de centres privats, amb una mitjana lleugerament superior en aquests últims.

Es pot fer l'afirmació que els centres privats tendeixen a posar millors notes? Caldria revisar-ho a partir de les dades reals, de les notes atorgades en l'acreditació de l'ESO, sempre procurant destriar els factors que incideixen en el rendiment acadèmic i en la seva quantificació.

La «dedicació a l'estudi» (lectura no obligatòria, estudiar, fer deures...) és major en les noies i, atenent al tipus de centre, els alumnes de centres públics di-

TAULA 9

*Diferències significatives entre els alumnes per raó de gènere i tipus de centre*

	Segons gènere	Segons tipus de centre
<i>Variables personals</i>		
Autoestima	genèrica específica	n. s. n. s.
Rendiment acadèmic	nois > noies (***) noies > nois (***)	n. s. c. priv. conc. i c. priv. no conc. > c. públ. (*)
Dedicació a l'estudi:		
Fer esport	nois > noies (***)	n. s.
Escollar música	noies > nois (***)	c. públ. > c. priv. conc. (*)
Veure TV	nois > noies (**)	n. s.
Lectura no exigida com a tasca escolar	noies > nois (**)	n. s.
Estudiar, fer deures o treball escolar	noies > nois (**)	c. priv. conc. > c. públ. (***) c. priv. no conc. > c. públ. (**)
Diversió	n. s.	n. s.
Adaptació acadèmica	noies > nois (**)	n. s.
Adaptació social	n. s.	n. s.
Actitud envers l'escola:	noies > nois (**)	c. priv. conc. > c. públ. (***) c. priv. conc. > c. priv. no conc. (*)
Bona entesa i relació cordial professors-alumnes	n. s.	c. públ. = c. priv. conc. > c. priv. no conc.
Estimem el centre	n. s.	c. públ. = c. priv. conc. > c. priv. no conc.
El nivell d'ensenyament és bo	noies > nois	c. priv. no conc. > c. priv. conc. > c. públ.
Els professors s'interessen pels alumnes	noies > nois	c. priv. conc. > c. priv. no conc. > c. públ.
Adquisició de sabers de les diverses matèries	noies > nois	c. priv. conc. = c. priv. no conc. > c. públ.
Adquisició de valors	n. s.	c. priv. conc. > c. públ. > c. priv. no conc.
Saber ser una persona sociable	n. s.	c. priv. conc. > c. públ. = c. priv. no conc.
Concretar què fer després d'ESO	noies > nois	c. públ. = c. priv. conc. > c. priv. no conc.
Problemes emotius	noies > nois	n. s.
<i>Variables de rerefons familiar</i>		
Estructura familiar	n. s.	n. s.
Estudis dels pares	n. s.	seqüència de major a menor nivell: c. priv. no conc. > c. priv. conc. > c. públ.
Qualificació professional dels pares	n. s.	c. priv. conc. > c. públ. (***) c. priv. no conc. > c. públ. (**) c. priv. no conc. > c. priv. conc. (**)
Preocupació pels estudis	noies > nois (**)	n. s.
Suport familiar	noies > noies (***)	c. priv. no conc. > c. priv. conc. (*) c. priv. no conc. > c. públ. (*)
Acord familiar	noies > nois (***)	n. s.

n. s.: Sense diferències significatives; nivells de significació: \* (p &lt; 0,05) \*\* (p &lt; 0,01) \*\*\* (p &lt; 0,001).



fereixen dels de centres privats concertats o no concertats, si bé entre ambdós tipus de centres privats no es detecten diferències.

En el mateix sentit, quant a «adaptació acadèmica», com és habitual en altres recerques, les noies tendeixen a adaptar-se més.

En «adaptació social» no s'ha constatat cap tipus de significació.

Sobre les dades obtingudes a la variable «actitud envers l'escola i la valoració de la formació rebuda», quan les sectoritzem per gènere i per tipus de centre, ens posen de manifest que les noies tenen una percepció i valoració significativament més positiva que els nois i que les diferències entre tipus de centres són entre els centres privats concertats i els públics, amb una percepció i valoració més positiva de part dels primers, i entre els privats concertats i els privats no concertats, amb una percepció i valoració més alta també per part dels privats concertats.

Pel que fa a «problemes emotius», globalment, les noies tendeixen a tenir més problemes amb els pares, amb els amics, etc., derivats del creixement físic i de la relació amb persones de l'altre gènere.

Com és esperable, en la variable «estructura familiar» no es detecta cap diferència quant a gènere i tampoc en funció del tipus de centre, i per tant hem de considerar que no hi ha cap influència entre l'estructura de la família i l'opció d'escolaritzar el fill en un tipus de centre o un altre.

Amb tot, en una pregunta del qüestionari en què es demanava com els il·lusionaven les diverses opcions de futur es detecta que en referir-se a «preparar-me per a posteriors estudis universitaris» les respostes «gens» i «poc» es produeixen més del que seria esperable i, consegüentment, les respostes «força» i «molt» són menys de les esperables. Es manifesta, doncs, un nivell d'aspiracions acadèmiques a llarg termini més baix en els alumnes que viuen situacions d'estructura familiar distintes de la de «viure amb el pare i la mare».

Amb les reserves pertinents, apuntem que aquests alumnes i famílies poden patir algunes condicions associades, com dificultats econòmiques, o d'altres d'ordre material que limiten les aspiracions acadèmiques. És possible que per a algunes d'aquestes famílies siguin necessàries accions d'atenció social que enfortixin aquests alumnes perquè estiguin en igualtat de condicions en el moment de planificar el futur.

En els «estudis dels pares», òbviament, no hi ha diferències per raó de gènere, però la seqüència segons el tipus de centre són ben significatives: és més baix el nivell d'estudis dels pares dels alumnes de centres públics que dels de centres privats concertats. Encara és més alt el nivell d'estudis dels pares i mares dels alumnes de centres privats no concertats que el dels pares i mares de l'alumnat de centres privats concertats.

En les diferències que aquí detectem —i en el propra variable, «professió dels pares»— rauen força de les causes de la tria dels diferents itineraris que s'aniran diversificant a partir de 4t d'ESO.

En la «qualificació professional dels pares» es reflecteixen diferències significatives entre els tres tipus de centres: hi ha una qualificació professional més elevada en el pares i mares d'alumnes de centres privats.

Detectem diferències entre nois i noies en la «preocupació dels pares pels estudis». Les noies tendeixen a percebre la preocupació de la família pels estudis més elevada que els nois. La diferència és estadísticament significativa ( $p < 0,01$ ). Realment, els pares es preocupen més dels estudis de les filles? Es produeix una major comunicació i cordialitat amb les noies que amb els nois? O, com que aquesta variable es basa en la percepció de l'alumne, es tracta que les noies valoren més positivament l'acció de la família?

Analitzant la variable «suport familiar» es troben diferències significatives favorables als nois.

Quant a tipus de centre es detecta només una diferència significativa ( $p < 0,05$ ) entre els alumnes de centre privat no concertat i els de centre privat concertat o de centre públic, sempre favorable al primer.

En l'«acord familiar amb l'opció escollida» no es produeix cap diferència estadísticament significativa entre els tres tipus de centres. Tanmateix, es dona significativament amb més intensitat en les noies que en els nois.

Si es relaciona aquesta dada amb l'observació que acabem de fer respecte de la major preocupació dels pares pels estudis de les filles, i el major suport als nois, es podria generar la hipòtesi d'una actitud familiar envers els estudis més favorable en les noies, o, com dèiem abans, una percepció d'aquesta actitud més positiva en les noies. Queda com a suggeriment per a posteriors recerques.

## 6. VINCULACIÓ ENTRE INDECISIÓ O DECISIÓ PRESA AMB LES DIVERSES VARIABLES ESTABLERTES. FORMULACIÓ D'HIPÒTESI

Hipòtesi general que formulem: la indecisió («estar dubtant») o la decisió presa («estudiar batxillerat», «CFGM», «altres estudis», «repetir 4t d'ESO» o «incorporar-se al treball») està afectada per cada una de les *variables personals* («autoestima», «rendiment acadèmic», «dedicació a l'estudi», «adaptació acadèmica», «adaptació social», «actitud envers l'escola» i «problemes emotius») i de les *variables familiars* («estructura familiar», «estudis dels pares», «professió dels pares» i «preocupació dels pares pels estudis», «suport familiar» i «acord

familiar»). Quan la valoració d'aquestes *variables independents* és més positiva, es tendeix, d'una part, a més claredat en la decisió i, d'altra part, a una aspiració major cap als estudis de batxillerat que cap als estudis de CFGM, i una menor disposició a incorporar-se immediatament al món laboral.

6.1. ELS ALUMNES QUE A FINALS DE 4t D'ESO ENCARA DUBTEN SOBRE L'OPCIÓ A SEGUIR DIFEREIXEN DE LA RESTA D'ALUMNES DE LA MOSTRA EN LES DIVERSES VARIABLES DELIMITADES EN EL QÜESTIONARI?

Les vinculacions del grup d'alumnes que dubten en cada una de les variables ja esmentades s'ha calculat mitjançant el  $\chi^2$  de les taules de contingència resultants entre l'opció que preveien en el qüestionari inicial i les categories establertes a cada variable.

En els càlculs s'han suprimit els que consideraven que repetirien 4t (nre.: 20) i els que pensaven fer «altres estudis» (nre.: 27) ja que, com que n'hi havia pocs, podien distorsionar el càlcul del  $\chi^2$ . En força dels càlculs s'ha dicotomitzat els valors de la variable.

Tot seguit, a la taula 10, s'exposen els resultats obtinguts. Evidentment, el que es constata és estrictament descriptiu, sense que hi sigui atribuïble cap relació de causalitat.

Tret dels resultats a «adaptació social», en totes les altres variables es verifica la primera part de la hipòtesi formulada.

6.2. VINCULACIÓ DE L'OPCIÓ ESCOLLIDA AMB LA SELECCIÓ DE VARIABLES INDEPENDENTS DELIMITADES EN EL QÜESTIONARI INICIAL

Es tracta de verificar si les valoracions altes a cada variable es corresponen amb una major aspiració cap als estudis de batxillerat que cap als estudis de CFGM, i amb una menor disposició a incorporar-se immediatament al món laboral.

Analitzem primer la concordança entre la decisió prevista i l'opció real, és a dir, si les expectatives dels alumnes poc abans d'acabar l'ESO es compleixen en la distribució real que es produeix.

La informació sobre l'opció real s'obtingué mitjançant una consulta als centres d'origen durant el mes d'octubre del 2000, que ens indicaren fins on coneixien, i es complementà amb molts contactes directes amb subjectes de la mostra per verificar la informació dels centres i per completar-la. En aquest procés es per-

TAULA 10

*Relació entre decisió/indecisió i les variables personals i familiars dels alumnes*

<i>Variable</i>	<i>Nivell de significació</i>	<i>Breu explicació</i>
Autoestima genèrica	***	Entre els alumnes amb més autoestima genèrica hi ha proporcionalment menys alumnes que dubten.
Autoestima específica	n. s.	-
Rendiment acadèmic	***	El gruix d'alumnes que dubten s'acumula molt en els que obtenen qualificacions d'insuficient/suficient i de suficient/bé, i és proporcionalment inferior entre els que obtenen bé/notable i notable/excel·lent.
Dedicació a l'estudi	***	Entre els alumnes que manifesten més dedicació a l'estudi, es constata menys proporció d'indecisos.
Adaptació acadèmica	***	Dubten menys del que s'esperaria els situats en categories positives (alta adaptació acadèmica), i més del que s'esperaria els situats en categories negatives (baixa adaptació acadèmica).
Adaptació social	*	Dubten més del que s'esperaria els situats en categories positives (alta adaptació social), i menys del que s'esperaria els situats en categories negatives (baixa adaptació social).
Valoració de l'escola i la formació rebuda	**	Com més positiva és la valoració, menys alumnes amb dubtes hi ha, i viceversa.
Problemes emotius	*	Hi ha una lleugera tendència dels alumnes que dubten a manifestar més problemes que els que tenen clar què volen fer.
Estructura familiar	**	Entre els que viuen en situació diferent a «viure amb el pare i la mare» es produeixen més dubtes que entre els que viuen amb el pare i la mare.
Estudis dels pares	***	El grup dels alumnes fills de pares que només tenen estudis primaris dubten més que els que tenen pares amb estudis més alts.
Qualificació professional dels pares	***	Hi ha una proporció de dubtes més alta en els alumnes els pares dels quals tenen una qualificació professional «baixa».
Preocupació dels pares pels estudis del fill	n. s.	Tanmateix, hi ha una lleugera tendència a «més preocupació dels pares, menys alumnes amb dubtes», i viceversa.
Suport familiar	***	Com més suport, menys alumnes amb dubtes, i viceversa.
Acord familiar	***	Menys alumnes amb dubtes del que s'esperaria entre els situats a «total acord» + «força acord», i viceversa.

n. s.: Sense diferències significatives; nivells de significació: \* (p &lt; 0,05) \*\* (p &lt; 0,01) \*\*\* (p &lt; 0,001).

deren 46 casos, amb els quals fou impossible contactar; també s'excloueren 121 alumnes que, en el qüestionari inicial, a la pregunta de si estaven disposats a participar en l'estudi de seguiment i proporcionar nova informació en posteriors contactes, ho refusaren. La mostra es reduí, doncs, a 1.624 alumnes. En aquest procés es va conèixer també la qualificació global obtinguda en l'acreditació de l'ESO.

A la taula 11 es presenten els resultats obtinguts.

TAULA 11  
Concordança entre les expectatives dels alumnes a 4t d'ESO  
i l'opció per la qual realment es decideixen

<i>Realitat</i>	<i>Expectativa</i>							<i>Total</i>
	<i>Resposta indecisa</i>			<i>Resposta segura</i>				
	<i>Dubtes</i>	<i>Perman. 4t ESO</i>	<i>Batxillerat</i>	<i>Cicles form.GM</i>	<i>Altres estud.</i>	<i>Incorp. treball</i>	<i>Total parcial</i>	
Perm. 4t ESO	50	15 18,5 % 78,9 %	25	39	—	2	81	131
Batxillerat	79	1	911 98,3 % 95,0 %	11	2	2	927	1.006
Cicles form. GM	54	—	7	173 93,5 % 57,9 %	4	1	185	239
Altres estudis	16	—	5	23	6 15,0 % 24,0 %	6	40	56
Incorp. al treball	47	3	8	53	13	68 46,9 % 86,1 %	145	192
Total	246	19	956	299	25	79	1.378	1.624

En el càlcul de percentatges, a les caselles de la diagonal de la taula es tenen en compte només les respostes «segures», les dels alumnes que «tenen clar» què faran en finalitzar 4t d'ESO. La lectura del primer percentatge és sobre el total parcial dels que realment estan ubicats en aquesta alternativa (total parcial files: 'realitat'), i el segon percentatge sobre el total dels que preveïen aquesta alternativa, (total columnes: 'expectativa'). Per exemple, els 15 alumnes que tenien

l'expectativa de quedar-se un any més a 4t d'ESO i realment hi estan escolaritzats representen el 18,5 % dels que es queden un any més a l'ESO i el 78,9 % dels que preveien aquesta alternativa.

La consideració d'aquestes dades posa de relleu:

— Que la coincidència entre expectativa i realitat és molt intensa, quasi absoluta, en l'opció de «batxillerat».

— Que aquells alumnes que tenien l'expectativa de la «permanència un any més a l'ESO» i els que preveien «incorporar-se al treball» compleixen aquesta opció en un alt percentatge. Ocorre, però, que són molts més els alumnes en ambdues situacions que no pas que els que ho consideraren com una clara expectativa. La gran diferència entre els que realment es queden a 4t d'ESO i els que preveien aquesta alternativa pot explicar-se pel fet que es tracta d'una decisió «forçada» que preferien no preveure.

— Que la previsió de seguir CFGM es tradueix en una realitat molt dispersa. Una mica més de la meitat dels que consideraven aquests estudis com a expectativa els realitzen efectivament. La resta es distribueixen entre les altres opcions. (Tanmateix, és possible que els que es queden a 4t continuïn considerant l'opció de cursar CFGM en el proper curs, i també que alguns dels categoritzats a «altres estudis» cursin ensenyaments assimilables als cicles formatius, i, així mateix, força dels que s'han incorporat al mercat laboral pretenguin, mitjançant proves d'accés, incorporar-se als estudis de CFGM. Per tant, cal suposar que, un curs més tard, una bona part dels que desitjaven seguir CFGM veuran satisfeta aquesta aspiració.)

Es fa més difícil un comentari específic sobre els que preveien «altres estudis», per l'heterogeneïtat d'aquesta categoria, que inclou ensenyaments no reglats, preparació de proves d'accés a CFGM, formació ocupacional, etc.

Quant a la correspondència entre expectatives i realitat, no es manifesten diferències destacables en funció del sexe, a pesar del predomini de noies en els estudis de batxillerat i el predomini clar de nois en les opcions d'«incorporació al treball» i d'«estudiar cicles formatius».

Tampoc no es detecten diferències rellevants en la concordança expectativa/realitat atenent al tipus de centre en què cursaven 4t d'ESO. Però sí que es donen diferències marcades en el panorama dels valors absoluts de la distribució: més tendència cap als estudis de batxillerat en els alumnes escolaritzats en centres privats. Conseqüentment, destaca la major proporció d'alumnes de centres públics entre els que cursen CFGM. (Com que l'oferta de cicles formatius en centres privats és escassa, majoritàriament els alumnes de centres privats que cursen CFGM han canviat de centre i ara són escolaritzats en centres públics.)

La incorporació immediata al treball és una opció quasi inexistent entre els

alumnes de centres privats no concertats. (Es dona una relació de 8 a 1 entre els centres públics i els privats no concertats.)

Atenent a la informació que acabem d'exposar, entenem que en la vinculació entre les diverses variables i la decisió presa, hem d'utilitzar l'opció real, és a dir, el que realment estan fent després d'acabar l'ESO.

Tot seguit, a la taula 12, es presenten els resultats que posen de manifest aquesta vinculació esmentada.

En l'alt nivell de significació, en algunes variables pot tenir certa influència el volum de la mostra. Com s'ha dit abans, es tracta d'una anàlisi de caràcter descriptiu, sense que sigui atribuïble cap relació de causalitat.

Tots aquests resultats verifiquen positivament la hipòtesi formulada.

### 6.3. APORTACIÓ SINGULAR: ES DESTAQUEN DADES REFERENTS A LA INFLUÈNCIA DE LES VARIABLES «QUALIFICACIÓ GLOBAL EN L'ACREDITACIÓ DE L'ESO», «NIVELL D'ESTUDIS DELS PARES» I «QUALIFICACIÓ PROFESSIONAL DELS PARES» EN L'OPCIÓ ACADÈMICA-LABORAL DESPRÉS DE 4t D'ESO

Complementant la informació anterior i atenent a les dades de distribució real, presentem en les taules següents (taules 13, 14 i 15) les freqüències i percentatges en cada una de les opcions acadèmiques o laborals en aquesta transició de final d'escolaritat obligatòria en funció de tres variables: «qualificació global obtinguda en l'acreditació de l'ESO», «nivell d'estudis dels pares» i «qualificació professional dels pares». Els percentatges es calculen a cada columna de la taula sobre el total de cada qualificació. Per exemple, un 44,6 % dels alumnes que van obtenir «suficient» a l'acreditació de l'ESO cursen batxillerat.

És patent la correspondència entre qualificacions en l'acreditació de l'ESO i els estudis posteriors: a millors qualificacions més preferència pel batxillerat, i, a la inversa en els CFGM. Cal observar, per exemple, que estudien batxillerat un 44,6 % dels que van obtenir «suficient» com a nota global, un 86,5 % dels que van obtenir «bé», un 97,5 % dels que van obtenir «notable», i un 100 % dels que van obtenir «excel·lent». La qualificació actua com a variable de selecció. Però aquesta constatació resta incompleta mentre no se segueixi aquests alumnes i es conegui l'èxit o fracàs en els posteriors estudis. Són les recerques longitudinals les que fan aportacions més valuoses (Vázquez Alonso, 1990).

En aquest punt també caldria una anàlisi i reflexió dels criteris d'acreditació que realment aplica cada centre. Es tracta, com afirma Fernández Núñez (2000), d'una avaluació global, integradora i individualitzada, i no de la mera verificació de matèries aprovades o suspeses.

TAULA 12

*Vinculació entre les variables delimitades en el qüestionari inicial  
i l'opció escollida després de 4t d'ESO*

<i>Variable</i>	<i>Nivell de significació</i>	<i>Breu explicació</i>
Autoestima genèrica	***	Al batxillerat les freqüències observades a autoestima genèrica «superior» són més altes que les esperades, i les observades a autoestima genèrica «inferior» són més baixes que les esperades. (L'autoestima genèrica «normal» —gairebé 1/3 dels alumnes— és present en una proporció molt semblant a la de la mostra total en cada un dels cinc grups o itineraris.) A tots els altres itineraris la situació és la inversa. Per tant, una major autoestima genèrica es vincula significativament als estudis de batxillerat, però no a les altres opcions.
Autoestima específica	n. s.	(La no significació es produeix quan la variable es contrasta amb la mostra de tots els alumnes, però seleccionant només els que estudien batxillerat; i atenent a la modalitat cursada es constata que els que segueixen el batxillerat tecnològic superen significativament cada un dels grups d'alumnes que segueixen les altres modalitats.)
Rendiment acadèmic	***	Al batxillerat les freqüències observades a «insuficient / suficient» i a «suficient/bé» són més baixes que les esperades, i les observades a «bé/notable» i a notable/excel·lent» són més altes que les esperades. A tots els altres itineraris la situació és la inversa. Així doncs, les «bones notes» a 4t d'ESO només es relacionen directament amb estudis de batxillerat. (S'amplia informació a l'apartat 5.3.)
Dedicació a l'estudi	***	Al batxillerat les freqüències observades a dedicació «escassa» + «baixa» són menors que les esperades, i les observades a «mitjana» + «alta» són majors que les esperades. A tots els altres itineraris la situació és la inversa. Per tant, es confirma més dedicació a l'estudi entre els que cursen batxillerat que entre els que segueixen altres alternatives.
Adaptació acadèmica	***	Al batxillerat les freqüències observades a «molt adaptat» + «força adaptat» són més altes que les esperades, i les observades a «bastant adaptat» + «poc adaptat» són més baixes que les esperades. Al grup que segueixen CFGM no hi ha diferència entre freqüències observades i esperades. A la resta d'itineraris la situació és la inversa a la de batxillerat.



TAULA 12  
(Continuació)

<i>Variable</i>	<i>Nivell de significació</i>	<i>Breu explicació</i>
Adaptació acadèmica	***	Es pot concloure dient que els alumnes que segueixen estudis de batxillerat són els que se situen més a «alta» adaptació acadèmica a 4t d'ESO. Aquesta vinculació no es constata al grup dels que estudien CFGM. A les altres opcions els alumnes se situen més a la franja de «baixa» adaptació acadèmica.
Adaptació social	***	Al batxillerat predominen els alumnes amb millor adaptació social («força» i «molt» adaptats) sobre els menys adaptats («gens» i «poc» adaptats). A tots els altres itineraris la situació és la inversa de batxillerat. Així doncs, l'adaptació social positiva a 4t d'ESO només es vincula amb l'opció d'estudis de batxillerat.
Actitud envers l'escola: percepció l'entorn escolar i valoració de la formació rebuda	*	Al grup dels que romanen a 4t d'ESO i dels que cursen CFGM no es produeixen diferències ja que hi ha una notable semblança entre freqüències observades i des. El grup d'altres estudis genera també un escàs desnivell. Al batxillerat la valoració de l'entorn escolar i la formació rebuda enregistra freqüències observades més baixes que les esperades a la categoria «inferior» i freqüències observades més altes que les esperades a la categoria «normal», mentre que a la categoria «superior» són molt semblants. Al grup d'incorporació al treball es dona la situació inversa a la de batxillerat. Hi ha, doncs, una lleugera vinculació entre valoració positiva de l'escola i de la formació rebuda amb l'opció d'estudis de batxillerat.
Problemes emotius Estructura familiar	n. s. **	Al batxillerat les freqüències observades a «viure amb el pare i la mare» són més altes que les esperades, i les observades a «altres situacions» són més baixes que les esperades. Al grup dels que es queden a 4t d'ESO o dels que cursen CFGM no hi ha diferència entre freqüències observades i esperades. Als itineraris d'altres estudis i treball, la situació és inversa a la de batxillerat. Hi ha, doncs, una mínima vinculació entre «viure amb el pare i la mare» i més tendència a estudiar batxillerat, i entre «altres situacions» i més tendència a seguir altres estudis i incorporar-se al treball.

TAULA 12  
(Continuació)

<i>Variable</i>	<i>Nivell de significació</i>	<i>Breu explicació</i>
Estudis dels pares	***	Al batxillerat les freqüències observades de pares amb «estudis primaris» són més baixes que les esperades, i les observades de pares amb «estudis secundaris», «diplomatura» i «llicenciatura» són més altes que les esperades. A altres estudis i a incorporació al treball la situació és la inversa a la de batxillerat. Al grup que es queden a 4t d'ESO i als que cursen CFGM, la situació és la inversa a la de batxillerat, excepte en «estudis secundaris», en què les freqüències observades i esperades són gairebé iguals. (S'amplia informació a l'apartat 5.3.)
Qualificació professional pares	***	Al batxillerat les freqüències observades a qualificació professional «baixa» són inferiors a les esperades, dels mentre que les observades a qualificació professional «mitjana» i a «alta» són més altes que les esperades. A tots els altres itineraris la situació és la inversa. (S'amplia informació a l'apartat 5.3.)
Preocupació dels pares pels estudis fill	**	Les diferències es generen a les categories «inferior» i «alta», mentre que a la categoria «mitjana» hi ha del una forta semblança entre freqüències observades i esperades en tots els itineraris. Al batxillerat les freqüències observades a «inferior» són més baixes que les esperades i consegüentment a «alta» són més altes que les esperades. Al grups de CFGM, Altres estudis i Incorporació al treball les dades en aquestes categories extremes són a la inversa que les de batxillerat. Al grup que repeteixen 4t d'ESO la semblança entre freqüències observades i esperades es dona a totes tres categories. Hi ha, per tant, més preocupació pels estudis en els pares dels que cursen batxillerat.
Suport familiar Acord familiar	n. s. **	Al batxillerat les freqüències observades a «total acord» són més altes que les esperades, mentre que les observades a «força», «poc» i «gens» d'acord són més baixes que les esperades. A tots els altres itineraris la situació és la inversa. Per tant, l'alt acord de la família respecte dels estudis dels fills es vincula a estudis de batxillerat.

n. s.: Sense diferències significatives; nivells de significació: \* ( $p < 0,05$ ) \*\* ( $p < 0,01$ ) \*\*\* ( $p < 0,001$ ).

TAULA 13

*Encreuament entre la qualificació global a l'acreditació de l'ESO i l'opció d'estudis o de treball escollida (casos perduts: 57 (3,4 %); les fletxes ressalten el progrés ascendent o descendent)*

	Qualificació global en l'acreditació de l'ESO					Total
	Insuficient	Suficient	Bé	Notable	Excel·lent	
Perm. 4t ESO	131 45,2 %	— 0 %	— 0 %	— 0 %	— 0 %	131
Batxillerat	— 0 %	218 44,6 %	275 86,5 %	359 97,5 %	147 100 %	999
Cicles form. GM	6 2,1 %	188 38,4 %	35 11,0 %	7 1,9 %	— 0 %	236
Altres estudis	37 12,7 %	18 3,7 %	— 0 %	1 0,3 %	— 0 %	56
Incorp. al treball	116 40,0 %	65 13,3 %	8 2,5 %	1 0,3 %	— 0 %	190
Total	290	489	318	368	147	1.612

Les freqüències indiquen «el nivell més alt d'estudis assolit pel pare o per la mare» o per tots dos quan és idèntica.

S'han establert tres categories combinant la qualificació professional del pare i la mare quan ambdós exerceixen una ocupació remunerada; per aquest motiu el total global és inferior al de les taules anteriors. (No s'inclouen 24 casos dels quals no s'ha pogut establir la categorització, ni tampoc les situacions en què no treballen els dos membres de la parella, així com mestresses de casa, jubilats, un cònjuge difunt, invàlid, etc.: en total, 401, més 49 casos perduts.)

Tal com indiquen les fletxes, a major nivell d'estudis dels pares, major preferència per l'opció batxillerat, i a la inversa en CFGM. La tendència és idèntica pel que fa a «qualificació professional». Òbviament estem davant de variables altament correlacionades.

Neguiteja el desequilibri tan poc favorable als CFGM. Assoliran aquests estudis el prestigi per què advocava la LOGSE?

#### 6.4. LES QUALIFICACIONS A CENTRES PÚBLICS I A CENTRES PRIVATS

Havia quedat pendent, a l'apartat 4.1, l'anàlisi de les possibles diferències entre centres de titularitat pública i privada a l'hora d'atorgar notes als alumnes. Es tracta d'una polèmica de temps, sobretot avivada en època d'exàmens de selectivitat.

TAULA 14

*Encreuament entre el nivell d'estudis dels pares i l'opció d'estudis o treball escollida  
(casos perduts: 54 (3,2 %); les fletxes ressalten el progrés ascendent o descendent)*

<i>Nivell d'estudis dels pares (cònjuge amb nivell més alt)</i>					
	<i>Primària</i>	<i>Secundària</i>	<i>Superiors: diplomatura o assimilats</i>	<i>Superiors: licenciatura o assimilats</i>	<i>Total</i>
Perm. 4t ESO	64 9,7 %	48 9,4 %	10 3,8 %	9 4,8 %	131
Batxillerat	304 46,3 %	322 63,4 %	209 79,8 %	166 87,8 %	1.001
Cicles form. GM	128 19,5 %	76 15,0 %	27 10,3 %	7 3,7 %	238
Altres estudis	36 5,5 %	14 2,8 %	5 1,9 %	1 0,5 %	56
Incorp. al treball	125 19,0 %	48 9,4 %	11 4,2 %	6 3,2 %	190
Total	657	508	262	189	1.616

TAULA 15

*Encreuament entre la qualificació professional dels pares i l'opció d'estudis o treball escollida  
(casos perduts: 54 (3,2 %); les fletxes ressalten el progrés ascendent o descendent)*

<i>Qualificació professional pare/mare</i>				
	<i>Baixa</i>	<i>Mitjana</i>	<i>Alta</i>	<i>Total</i>
Perm. 4t ESO	41 9,7 %	49 9,1 %	12 5,1 %	102
Batxillerat	190 44,9 %	357 66,6 %	209 88,2 %	756
Cicles form. GM	88 20,8 %	72 13,4 %	8 3,3 %	168
Altres estudis	23 5,4 %	12 2,2 %	3 1,3 %	38
Incorp. al treball	81 19,1 %	46 8,6 %	5 2,1 %	132
Total	423	536	237	1.196

Per exemple, sota el titular «Los centros privados aprueban más» (*La Vanguardia*, 8-6-2001) s'afirmava que a Catalunya el percentatge dels que havien aprovat l'ESO era de 61,9 % als centres públics i de 78,8 % als centres privats, i a Girona, de 64,9 % i de 79,8 % respectivament, amb diferències notables entre comarques.

A la taula següent (taula 16) es presenten les dades recollides de la mostra amb què treballem. La informació prové dels 1.035 alumnes que hem seguit; per tant, no podem garantir que no s'hagi produït cap biaix respecte de la mostra inicial.

TAULA 16  
*Resum de les qualificacions globals atorgades  
a l'acreditació de l'ESO segons la titularitat dels centres*

	<i>Nota obtinguda en l'acreditació de l'ESO</i>					
	<i>Insuficient</i>	<i>Suficient</i>	<i>Bé</i>	<i>Notable</i>	<i>Excel·lent</i>	<i>Total</i>
C. públics	108 15,6 %	171 24,8 %	147 21,3 %	180 26,1 %	84 12,2 %	690 100 %
C. priv. conc.	23 8 %	75 26 %	59 20,4 %	91 31,5 %	41 14,2 %	289 100 %
C. priv. no conc.	1 1,8 %	11 19,6 %	16 28,6 %	25 44,6 %	3 5,4 %	56 100 %
Total	132	256	222	296	128	1.035

Al gràfic següent s'evidencia que es produeixen diferents patrons de qualificació entre els diferents centres. Vegeu que els percentatges de «suficient», «bé» i «excel·lent» són força similars. On es produeix el matis diferencial és als percentatges d'«insuficient» i de «notable».

L'anàlisi dels perfils de notes atorgades, que tot seguit es presenta (figura 2), ens mostra que els centres públics i els privats concertats presenten uns perfils molt propers en els percentatges de «suficient», «bé» i «excel·lent», i que on difereixen és en la major proporció d'insuficients en els centres públics i en una major proporció de notables en els privats concertats.

En la distribució de notes en el centre privat no concertat, escassegen més els «insuficients», el percentatge de «suficients» és per sota dels altres dos tipus de centres, mentre que la qualificació de «bé» abunda més i la de «notable» assoleix percentatges molt superiors. Els «excel·lents» són lleugerament menys abundants que en els altres centres.

Una visió global ens permet afirmar que les notes són millors en el grup d'alumnes de centres privats concertats que en el grup d'alumnes de centres pú-

blics, i que les notes del grup d'alumnes de centres privats no concertats són encara millors que les del grup d'alumnes de centres privats concertats.

Ara bé, no podem respondre a interrogants que dificulten la interpretació de les dades: Que les notes atorgades siguin més altes és atribuïble a una voluntat deliberada de la política dels centres privats de ser més generosos? O és la influència del rerefons familiar dels alumnes d'uns centres i els altres (nivell cultural familiar, estatus socioeconòmic, etc.) que afavoreix diferents recursos i entorn en l'estudi dels fills?

D'alguna manera ens decantem cap a la resposta afirmativa del segon interrogant, en virtut dels resultats d'una anàlisi de correspondències múltiple en què incorporàvem el gènere, les notes a l'ESO, el tipus de centre, el nivell d'estudis dels pares. Observem associacions clares entre el nivell d'estudis dels pares i el tipus de centre: hi ha una notable proximitat entre centre privat no

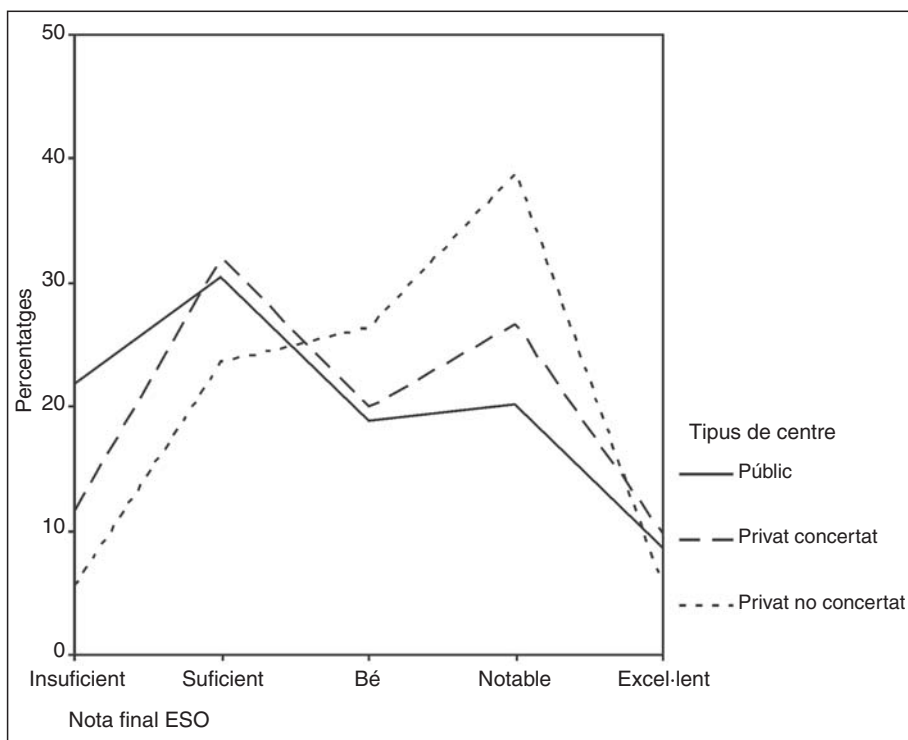


FIGURA 2. Patrons de qualificació segons el tipus de centre.

concertat i llicenciatura, entre centre privat concertat i diplomatura, i entre centre públic i estudis primaris).

És oberta la possibilitat de més recerca en aquesta qüestió.

## 7. CONSIDERACIONS FINALS

En primer lloc, cal anotar que som conscients de les limitacions d'aquest estudi: d'una part, els resultats tenen caràcter grupal i no són generalitzables més enllà del marc de les comarques gironines; d'altra part, la informació amb què es treballa prové del parer, opinions, percepcions dels estudiants, i per tant cal assumir un marge de subjectivitat.

Es podria dir que el caràcter eminentment descriptiu del treball no fa cap altra aportació que no sigui verificar l'evidència, descriure el que és obvi des de la percepció quotidiana. Però, fins i tot si fos així, manté el valor de constatar-ho a partir d'una àmplia mostra i una metodologia acurada.

L'alt nivell d'indecisió abans d'acabar 4t d'ESO respecte de l'itinerari a seguir posa de manifest la necessitat d'intensificar les actuacions d'orientació educativa, massa sovint limitada a accions d'informació. El disseny i realització de programes per afavorir la transició amb participació conjunta dels centres d'origen i dels centres o organitzacions de destí podria tenir efectes molt positius. L'opció sempre ha de ser lliure, i en l'assessorament que proporcioni l'escola ha de prevaler el bé per al desenvolupament personal i professional de l'alumne, sense cap tipus de distribució de l'alumnat per altres criteris.

Les diferències favorables a les noies quant a «rendiment acadèmic», «dedicació a l'estudi», «adaptació acadèmica», i «actitud envers l'escola o valoració de la formació rebuda» concorden amb moltes altres recerques que posen de manifest un avanç maduratiu de les noies respecte dels nois en aquesta edat. És recomanable una acció orientadora diferencial més intensa en els nois en el procés de decisió al final de l'escolaritat obligatòria.

Les diferències entre centres configuren una composició sociològica de l'alumnat que pot significar una escissió preocupant, especialment quan constatem que les variables «estudis dels pares» i «qualificació professional» altes són les que més es vinculen a l'opció de seguir estudiant batxillerat, i encara més quan, segons el treball de Governado Arribas (2001), es posa de manifest que els que han assistit a centres privats tenen millor mobilitat social que aquells que estudiaren en centres privats.

Per als joves d'avui no és suficient l'escolaritat obligatòria: aquells que no assoleixin un nivell de formació de secundària superior o equivalent queden ex-

closos i no podran gaudir de les oportunitats econòmiques i culturals de la nostra societat.

Sembla que s'esvaeix la concepció de Dewey (1978), que atribuïa a l'escola la missió de contrarestar els elements adversos de l'ambient social de naixement, de ser una segona oportunitat per als que per naixement no havien tingut la primera.

Calen polítiques socials compensatòries, juntament amb una forta inversió en qualitat de l'escola pública si no volem que la diversitat d'escolarització sigui un element de separació social.

Amb tot, el que es pot fer des de l'escola és limitat. Els factors que influeixen amb més força en la decisió presa són el rendiment escolar previ (que és el resultat d'un conjunt ampli de factors) i el nivell d'estudis i qualificació dels pares (fruit de condicions socioculturals que han viscut). Sí que es pot influir o fer canvis mitjançant un bon clima d'escola en altres variables com «autoestima», «dedicació a l'estudi», «adaptació acadèmica» o «adaptació social», totes fortament vinculades a la decisió; el clima d'escola que es genera en l'actitud motivadora del professorat, en l'ordre acollidor de l'entorn físic, en el disseny atractiu d'activitats i en les normes positives que regeixen la convivència i actuació. A més, el pla d'orientació psicopedagògica dels centres hauria d'incorporar accions específiques per potenciar l'efecte de les esmentades variables, que hauria de repercutir en una major maduresa personal i en una millor decisió en la transició en finalitzar l'escolaritat obligatòria.

## 8. BIBLIOGRAFIA

- COLOMÉ, F. [dir.]. *L'ordenament de la formació professional a la província de Barcelona*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1994.
- DEWEY, J. *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada, 1978.
- FERNÁNDEZ NÚÑEZ, E. «Avaluació i acreditació a l'ensenyament secundari obligatori». *Perspectiva Escolar*, núm. 241 (2000), p. 11-17.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. *La enseñanza secundaria actual: pros y contras*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, 2001. [Ponència presentada al Seminario sobre la Formación de los Estudiantes de Educación Secundaria els dies 27-28 d'abril]
- GIMENO SACRISTÁN, J. *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata, 1996.
- GOBERNADO ARRIBAS, R. «Enseñanza privada, enseñanza pública y movilidad social». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 220 (2001), p. 467-482.



- KVALSUND, R. «The transition from primary to secondary level is smaller and larger rural schools in Norway: comparing differences in context and social meaning». *International Journal of Educational Research*, núm. 33 (2000), p. 401-423.
- PÉREZ CALVO, R. M. «Infants en famílies monoparentals». *Perspectiva i Diversitat*, núm. 8 (1999), p. 1-16.
- PÉREZ SERRANO, G. «Crítica al concepto de rendimiento académico». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 174 (1986), p. 521-534.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. «Un modelo de predicción del rendimiento académico en la segunda etapa de EGB». A: *Modelos de investigación educativa*. Barcelona: Universitat de Barcelona. ICE, 1982.
- SECRETARIA GENERAL DE JOVENTUT. *La joventut de Catalunya en xifres. Dades bàsiques de la joventut catalana 2002*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2002.
- VÁZQUEZ ALONSO, A. «Estudio longitudinal del rendimiento académico en Bachillerato». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 187 (1990), p. 481-504.



# EDUCAR: ENTRE LA CONTRADICCIÓ I L'ESPERANÇA<sup>1</sup>

Francesca Majó i Clavell

## INTRODUCCIÓ

En el decurs del temps, la història ens ha anat presentant diferents maneres de desenvolupar una funció social: la de «fer de mestre», i aquestes maneres han estat condicionades gairebé sempre pels interessos polítics dominants dels diferents moments històrics viscuts, i per les exigències i comandes de la societat, que ha anat canviant amb el pas del temps, els contextos i els marcs en què s'ha desenvolupat l'acció d'ensenyament i l'acció educadora: el bressol, la casa, el carrer, l'escola. S'han anat succeint, doncs, les diferents maneres de fer i els diferents tipus d'institucions en què els infants han portat a terme els aprenentatges i han accedit a l'educació; de cada moment, n'ha sortit també un tipus de gestor escolar: el mestre, capaç de respondre a les diferents realitats. És indubtable que, d'una manera o altra, ha funcionat sempre el binomi societat-educació.

Aquesta trajectòria d'anys i segles ha anat forjant diferents imatges de l'«ésser» i de «fer de mestre»: del seu perfil professional, de les característiques pròpies de la seva funció, ressaltant-ne o exigint-li de vegades unes responsabilitats per damunt d'unes altres, donant-li o limitant-li protagonismes, o obrint-lo a nous horitzons i exigències d'aquesta funció social de l'ensenyament i de l'educació que podríem dir que és tan vella, tan antiga, com la mateixa humanitat.

1. Aquest text correspon a la conferència pronunciada per l'autora en les III Jornades organitzades pel Programa d'Educació Infantil de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, sobre «Educació infantil: el vell i bell ofici d'educar», els dies 23 i 24 de maig de 2003. Agraïm a l'ICE de la Universitat de Barcelona l'autorització per reproduir aquesta conferència que manté el caràcter d'oralitat en la seva reproducció escrita.

Però ara, aquí, no repassarem els trets històrics d'aquesta evolució; ho han fet els estudiosos analitzant els petits i grans passos que ens han portat a l'actual realitat, la que avui vivim; caldrà de totes maneres acollir i reflexionar, des de totes les perspectives, el passat, perquè ha condicionat el present actual, i és bàsic per poder construir el futur. Un present i un futur que s'inscriuen en un món canviant; un món de ciència i tecnologia; un món que ha fet caure les barres que limiten els països per entrar en una dimensió universal, més global. Un món de multilingüisme i multiculturalisme; és l'avui de la informació i la comunicació que canvia radicalment la manera de viure, d'entendre's i relacionar-se les persones. Vivim l'era de la informació tecnològica que transformarà radicalment la vida dels adults i dels infants, i els convertirà a tots en ciutadans del món.

## UN MÓN EN PERMANENT TRANSFORMACIÓ

Acabem d'estrenar segle i mil·lenni, i aquest fet està generant uns sentiments d'il·lusió i de por alhora; és l'angoixa de les pèrdues i dels nous riscos davant la incertesa del futur. Sentim que el món corre, vola. Potser no som prou conscients dels canvis que, a grans velocitats, s'estan produint; immersos en aquests canvis, vivint-los dia a dia, potser no acabem de copsar la gran dimensió de les transformacions històriques ni el ritme frenètic que ens envolta; tots aquests canvis es poden interpretar de moltes maneres i de maneres ben diferents. On ens porten?...

Com a educadors cal conèixer el món en què vivim, els canvis i les transformacions reals que es produeixen, per saber on som, per conèixer què podem fer, què haurem d'assumir i a què ens haurem d'enfrontar; i per descobrir sobretot quina és, en la realitat actual, la nostra funció educadora.

Assenyalem-ne alguns trets significatius:

### EL MÓN ESTÀ CANVIANT

— En els últims vint-i-cinc anys la població mundial s'ha duplicat, però el nostre país a penes ha crescut un 10 % i la mitjana europea ha baixat un xic.

— Es viu la pressió demogràfica de l'anomenat Tercer Món sobre Europa, en la mesura que el nostre país és porta d'entrada per als qui arriben del nord d'Àfrica i Sud-amèrica; Espanya, que era país que generava immigrants, és avui receptor d'immigrants.

— La riquesa mundial ha augmentat; però els països pobres són cada vegada més pobres; el 80 % de la població viu en la misèria i el 20 % té el domini dels diners i del poder; és un món dividit entre rics i pobres, en què els rics són cada vegada més rics, i els pobres, cada vegada més pobres.

— La meitat de la població en edat escolar va a l'escola i l'altra meitat, no; la pitjor privació és la ignorància i no reconèixer que l'educació és la inversió més productiva de totes; l'educació no és, doncs, un dret per a tots, malgrat que hagi estat proclamada per les Nacions Unides la Convenció Internacional dels Drets dels Infants, aprovada per l'Assemblea de les Nacions Unides el 20 de novembre de 1989.

— Vivim en una societat de ciència i tecnologia; de la gran facilitat de comunicacions, en neix el concepte de *l'aldea mundial*, en què cada habitant pot saber a l'acte què passa en cada lloc del món.

— Del radicalisme polític del 68, passant per l'esperança de redemocratzació dels països del sud d'Europa i l'ingrés a la Comunitat Europea, constatem actualment, en tots els àmbits, una regressió mundial amb una pila de conflictes dramàtics no resolta a l'Orient Mitjà i el sud-est asiàtic, i les dictadures de Sud-amèrica.

— La humanitat pateix el fet que, per primera vegada a la història, és capaç d'autodestruir-se mitjançant les armes atòmiques; sorgeix el pacifisme contra les potències omnípotents i destructores.

— Creix la consciència ecologista arran de la intervenció humana sobre el medi ambient, però es continuen produint greus cataclismes, amb conseqüències imprevisibles.

— És el moment de l'exploració espacial; amb molts avenços i també amb errors.

— La robòtica té efectes directes en el món del treball; en el segle passat es va mecanitzar la producció; ara no només la producció, sinó els processos de disseny, control i gestió s'han robotitzat.

— Processos com l'aparició de la sida, l'increment de la fam en el món, o els desastres naturals situen la nova frontera de la ciència en un àmbit, fins ara, marginal: la biologia.

— S'incrementen les peticions de serveis personals concrets: la sanitat, l'educació, els serveis socials.

— La família també canvia la seva estructura; disminueix la nupcialitat i augmenta l'esperança de vida; augmenten les possibilitats que els fills siguin únics, en famílies monoparentals.

— El treball extradomèstic de la dona mare augmenta i l'estructura interna de les parelles comença a democratitzar-se, si bé amb molts conflictes. Can-

vien també les necessitats dels infants, les maneres d'atendre'ls, i apareixen les noves maneres de fer d'avis; s'imposa cada vegada més la necessitat d'escoles per als petits per educar aquelles actituds i aptituds que només es generen en els grups d'iguals.

— Des del punt de vista religiós, es constata la disminució del nombre de practicants en totes les religions i el retorn al fonamentalisme dels practicants, cosa que dificulta la comprensió i la tolerància entre els homes.

— Enmig de tots aquests avenços, els infants estan patint la intolerància social; com més s'accentua el desenvolupament industrial i tecnològic, hi ha més infants maltractats, rebutjats, abandonats, i més nens i nenes que moren.

— Aquest món és molt complex; el país on nosaltres vivim, i tots els altres, són un, però amb fortes interdependències d'uns països respecte als altres. Seria necessari que tant el pensament com l'acció política actual poguessin entendre que els grans problemes de la humanitat —la fam, la pau, la pobresa, les economies, l'emigració...— no poden ésser assumits amb òptiques parcials, locals o partidistes.

— El repte d'aquest tercer mil·lenni s'haurà de forjar sobre la possibilitat que les iniciatives d'igualtat i les iniciatives de diferències en el món es puguin retrobar i donar-se la mà.

Descobrir fonts d'esperança per a tots, donar sentit i significat a l'existència de cada home i de cada infant és una de les grans fites, no només de la política, sinó també de l'educació, que tenim per endavant i hem d'afrontar per saber viure, en el món d'avui, amb dignitat com a persones i com a professionals.

#### EL SISTEMA EDUCATIU ESTÀ CANVIANT

En el nostre país, de manera més concreta, mentre encara s'estava portant a terme la implantació de la Llei general del sistema educatiu —LOGSE—, que ha contribuït a dinamitzar la vida de les escoles i que no ha arribat a desenvolupar-se plenament, sorgeixen noves realitats:

— Les escoles comencen a omplir-se de nenes i nens procedents d'altres nacionalitats, i la majoria són fills d'immigrants.

— El Partit Popular aprova en el Parlament una nova llei orgànica; pel seu contingut, ve a ésser una contrareforma de la reforma que encara no s'havia consolidat.

— S'aprova una llei anomenada «de qualitat», que s'emmarca, amb caràcter general, en la planificació de les polítiques neoliberals d'arreu del món.

— S'identifica la qualitat amb la «qualitat total», model empresarial americana.

— La institució pública i democràtica que és l'escola, amb la nova llei, deixarà de ser-ho. És un atac des dels poders de l'Estat a l'escola pública en la seva dimensió de solidaritat, d'integració, d'interculturalitat.

— Malgrat els esforços de molts mestres, l'escola pública, l'escola de tots, s'empobreix; hi resten majoritàriament les nenes i els nens amb problemes d'integració, nenes i nens amb dificultats, infants en situació de risc.

— Augmenten els convenis amb l'ensenyament privat, generalitzant les subvencions al segon cicle de l'educació infantil (nens i nenes de tres a sis anys).

— S'avança cap a la confrontació entre l'escola privada i l'escola pública, a la qual es redueixen els recursos econòmics, en benefici de la primera.

— S'oposa el concepte de *ensenyament-aprenentatge* al de *educació*.

— Es busca una elit, una minoria, que gestioni l'economia, les tecnologies.

— Es planteja un currículum elitista per a l'elit; l'escola del capitalisme total, per competir, per governar.

— Es divideix el cos únic d'ensenyants, separant els directors.

— Es corre el gran risc que l'educació no sigui de qualitat per a tots i sobretot, referint-nos als més petits, es produeix:

- El trencament de la primera etapa del sistema educatiu —l'educació infantil— per a nens i nenes de zero a sis anys, exclouent els de zero a tres del sistema educatiu, reforçant el caràcter assistencial en aquestes edats, i donant-los la categoria de «preescolar»; nom que, ja en la seva expressió lingüística, porta a la marginació.

- El fet que la llei no reconeix i castra la gran conquesta social i educativa —reconeguda per la gran majoria de famílies— que han comportat i comporten, en el nostre país, els centres educatius per als petits, coneguts com a «escoles bressol», «escuelas infantiles» o «casas de niños».

D'altra banda, comptem, des d'una dimensió positiva, amb el bagatge d'una llarga història de treball educatiu de qualitat, amb mestres valuosos i compromesos, i un ric conjunt d'experiències acumulades, de reflexions, de projectes; és la trajectòria d'una manera de fer escola, de pedagogia viva portada a la realitat, que ens permet afrontar el futur de l'educació amb esperança.

En aquesta difícil realitat que el poder polític està imposant i que obra amb tantes contradiccions, caldrà plantejar-se i superar els paradigmes dominants, fent sobresortir i defensant, com a valors, els drets de tots els homes i els drets de tots els infants; i en aquest camp, fer de mestre té un paper important.

## LA IMATGE DE L'INFANT ESTÀ CANVIANT

La majoria d'investigacions de les neurociències i de la psicopedagogia d'aquests darrers anys ens confirmen altra vegada que:

— des del naixement els infants tenen unes possibilitats infinites, il·limitades;

— els primers anys de vida són importants, més aviat determinants, per al futur de cada persona;

— les estructures del cervell no estan predeterminades ni codificades en néixer, sinó que poden assumir canvis dinàmics i selectius, i la interacció entre les bases genètiques i els estímuls que reben de l'ambient produeixen canvis estructurals i funcionals que van modelant el cervell i proporcionant-li unitat i singularitat;

— les interaccions amb els ambients on creixen els infants —casa, escola, barri, poble o ciutat— poden afavorir o inhibir el desenvolupament de les seves potencialitats infantils; de com s'eduqui o no cada nen i nena, en dependrà, tant en els aspectes intel·lectuals com afectius, la seva vida futura.

L'acceptació d'aquestes proposicions posa en mans de la societat i de l'educació una gran responsabilitat, però dóna, al mateix temps, una gran llibertat i seguretat; el paper dels educadors s'haurà de forjar en un decidit compromís fonamentat en els recursos i potencialitats de cada infant.

Per això els infants petits ja no poden ésser considerats com a éssers predeterminats biològicament, com a «projectes de persona», febles, dependents, poc capaços, objecte d'atencions i preocupacions, com la història ens ha anat presentant al llarg del temps, sinó com a persones amb plenitud de capacitats i possibilitats; cada nen i cada nena són constructors de la seva pròpia història i protagonistes del seu propi desenvolupament, des del naixement.

Cada infant és, de fet, una persona, un «subjecte de drets», i haurem de dir-ho i defensar-ho moltes vegades.

— La Convenció Internacional dels Drets dels Infants, aprovada per les Nacions Unides l'any 1989 i ratificada pel nostre país el 5 de gener de 1991 es converteix en una llei que reconeix, com a drets, aquestes consideracions i valors; regula la protecció, defensa i desenvolupament dels drets personals, cívics i socials per a tots els infants del món.

— Moltes comunitats autònomes, a través del seus parlaments regionals, han legislat, a més, buscant maneres de concretar, en el seu àmbit geogràfic, aquesta responsabilitat. Però, malgrat tants esforços, aquestes lleis, que són un important referent a favor de la infantesa, encara no es porten a terme.



En aquest context, dibuixat amb pinzellades massa ràpides, assumint les grans contradiccions de la societat i del moment en què vivim, sentint i patint la greu regressió a què s'aboca el sistema educatiu, però amb ferma confiança i creient en els valors dels infants més petits, tot mirant el present i el futur, ens proposem i volem educar i fer de mestres.

## EDUCAR

Perquè educar és, sobretot, formar persones; persones amb la gran complexitat dels seus pensaments, dels seus coneixements, amb els seus sentiments i afectes, amb les seves emocions i desitjos, angoixes, alegries, amb les seves memòries i fantasies, creant les condicions perquè tinguin valors, criteris i recursos per desenvolupar-se en la vida. Entenem l'educació en termes constructivistes, considerant cada persona autora i protagonista de les seves descobertes, dels seus processos d'aprenentatge i, en definitiva, del seu projecte de vida.

Educar els infants en l'espai escola serà, doncs, ajudar cada nen i cada nena a desenvolupar plenament totes les seves capacitats, les de tots i les de cadascun i cadascuna, en totes les dimensions de les seves personalitats, fent possible que vagin descobrint el món, aprenent a partir de les pròpies vivències, de les seves experiències, emprant tots els llenguatges possibles, i convivint en solidaritat amb els altres; però educant-los per a un futur desconegut, com diu la dita, «el més segur és que qui sap» el que passarà d'ací a vint-i-cinc o cinquanta anys. Els infants d'avui han d'ésser capaços d'afrontar allò desconegut, i això marca la manera d'educar.

Tenim la certesa que tots els infants, en néixer, estan dotats de mil capacitats i possibilitats neuronals, que les adquisicions bàsiques les construeixen en els primers anys de vida, i l'educació pot ésser la resposta i ajuda més positiva per aconseguir-ho plenament. Una educació entesa com un tot coherent, cohesionat, que eduqui en la llibertat, la independència personal, l'expressió i la comunicació, l'autonomia..., que en formaran la capacitat crítica.

L'educació és, sens dubte, el difícil «art de l'equilibri» que es mou en mil contradiccions, que reclama i necessita la pedagogia de l'equilibri i que converteix el mestre en un professional de l'equilibri.

Però cal pensar, de totes maneres, que en la realitat d'avui, plena de greus conflictes, l'educació mai no és neutra; s'hauran de definir primer quins valors es volen portar a terme, què es vol assumir en la formació dels infants; s'haurà

de decidir si es vol una educació per la igualtat, per a tots, o una educació per l'exclusió, per a uns pocs infants; perquè el poder no pot estar mai al costat de l'oferta, sinó de la demanda; i donar o retornar el poder a la demanda és més democràtic que acceptar el control de l'oferta; no fer-ho augmentaria les desigualtats. I aquest és un dels dilemes actuals que cal resoldre, i que implica participació i compromís responsable.

Als professionals, als mestres, els toca apostar decididament per una «educació de qualitat», que assumeixi plenament la vida de cada infant amb tots els seus valors i les seves contradiccions, en aquesta realitat complexa i canviant, però oberta al futur, sense caure en el pessimisme de les moltes dificultats i entrebancs que tenim al davant, i convençuts que la utopia de l'educació és possible, però exigeix compromisos personals i professionals.

## FER DE MESTRE

Seria massa fàcil i demagògic dir que per portar a terme l'acció educadora dels petits calen bons mestres; o dit d'una altra manera, que el mestre ho és tot, i que només d'ells depenen gairebé els bons resultats. També seria fàcil acceptar la derivació que la societat fa tantes vegades, delegant les seves responsabilitats a uns professionals socialment febles com són els mestres, i després oblidant-se'n.

Per respondre a aquestes fàcils imatges, caldrien persones genials, extraordinàries, potents, sàvies, incansables, capaces de tot i, si fos necessari, amb poders sobre tot. Serien persones monstres, omnipotents i dominadores, o màgiques.

D'entrada, voldria fugir radicalment d'aquesta imatge de prepotència i supraseduretat que exigeix i espera que els mestres tinguin totes les solucions, de tot; la relació amb les persones no pot ésser mai una relació d'omnipotència, de dominació. Al contrari, la imatge del mestre s'ha de forjar, avui més que mai, des de la humilitat, des de la senzillesa, des de la inseguretat, des de l'actitud que busca, que prova, que revisa, que rectifica, amb capacitat d'acció reflexiva dinàmica, serena i esperançadora. Perquè només des d'aquesta perspectiva els educadors podran acostar-se al gran risc i misteri que suposa l'educació.

## QUÈ ÉS FER DE MESTRE? QUIN POT ÉSSER EL SEU PERFIL?

Tampoc no és fàcil fer de profeta, anticipant el que vindrà; no es pot definir *a priori* la seva funció, el seu paper i les seves característiques. Només podem fer-ne aproximacions, potser intuïcions per anar buscant des de la reflexió i l'experiència elements aclaridors del que suposa el compromís educatiu amb els infants i amb la societat.

Accepteu les reflexions personals com a iniciatives, suggeriments que intento aportar com uns elements, aïllats, potser desordenats i que són fruit de la bona voluntat i de l'experiència professional; vénen a ésser com peces soltes d'un gros puzzle que té moltes dimensions i molts colors diferents, i que cadascú haurà d'anar integrant, fins a poder retrobar, entre tots, les característiques bàsiques que poden configurar la tasca de fer de mestre amb vista al futur, en la complexa realitat que estem vivint; vull desmitificar, doncs, la imatge d'un mestre omnipotent, que sap de tot i que té respostes per a tot, per situar el seu paper en la realitat i en la veritat.

## ÉSSER MESTRE

El mestre és un ésser del seu temps, i això cal entendre-ho en la dimensió de la universalitat més oberta. M'agradaria recuperar una afirmació de fa molts anys, que feia la Marta Mata quan deia en una xerrada a Madrid que recordo molt bé: «la mestra, el mestre, és una dona, un home, que surt del poble per servir el seu poble».

El mestre és, doncs, una persona com totes les altres: és del poble; segurament amb molts valors i amb moltes dificultats, com tothom; amb il·lusions i frustracions, amb inquietuds i preocupacions, amb èxits i també amb fracassos; i que «surt» del poble, de la realitat concreta, per descobrir, per buscar, per estudiar, per enriquir-se i poder enriquir; potser té, a diferència dels altres, la voluntat d'aprendre, de servir, de retornar; la idea de *servei* es podria entendre com una voluntat decidida, les ganes d'ajudar, de compartir, de comunicar, d'enriquir, de rebre, d'aprendre dels altres per retornar al poble, amb la seva acció i treball, els valors de la seva preparació rebuda, i la riquesa de la seva acció reflexionada.

La noció de *poble* avui reprèn la nova dimensió d'universalitat, de futur canviant, amb totes les seves contradiccions i deixant entreveure els nous camins i les noves exigències que caldrà afrontar.

Jo no crec, doncs, en aquest mite de la vocació que s'expressa moltes vega-

des com una il·luminació, un sentiment, una crida o un desig transcendent... Penso sincerament que el mestre es fa i es va formant a partir del propi treball, de la pròpia acció, qüestionant-se moltes coses, fent-se contínues hipòtesis, provant, fent, rectificat; és l'acció reflexionada, enriquida amb les aportacions de les ciències, compartida amb tots aquells que l'han precedit en aquesta trajectòria educativa i amb els companys que estan al peu del canó; es tracta de buscar l'equilibri per fer «art i ciència de l'educació», en cada realitat concreta. I això no és fàcil!

#### EN COMUNITAT

Cap mestre no està sol ni pot sentir-se sol; és membre d'un equip humà —els mestres— i d'una comunitat de vida que és l'escola, com a institució educadora. Aquest sentit de pertinença s'ha d'entendre com un sistema integrat de comunicació, en què cada persona, cada mestre, és un sistema de relació; cadascun té una història, una formació, una opinió, uns criteris des del punt de vista personal i cultural que, tot mirant els infants, comparteix amb els altres companys i amb els adults que són mares i pares dels nens; i tots ells, en estreta comunicació amb el món exterior, el «fora escola», on hi ha la realitat, on hi ha la vida. S'haurà de «saltar el mur» que deia en Loris Malaguzzi i que saltant-lo s'obren a les dinàmiques d'intercomunicació i d'intercanvi entre tots.

Treballar així talla el sentiment d'angoixa, d'aïllament, de soledat, perquè la identitat de la funció educadora s'arrela precisament en un col·lectiu social en el qual cada mestre és un membre més de l'equip, en forma part; fer de mestre no pot ésser una tasca individual ni personal; permet convertir el jo personal en un nosaltres, com a garantia de solidaritat i de corresponsabilitat.

Cap institució educativa, d'altra banda, pot educar sola; també eduquen la família, els mitjans de comunicació, els creadors..., estímuls positius o negatius que surten per tots costats. Com a mestre caldrà sentir-se membre d'un equip de mestres, en relació amb els pares i les mares, arrelats en un barri o poble determinat, obert a totes les realitats socials, en permanent comunicació i intercanvi, per aportar i rebre la riquesa que cadascú té. Així es poden configurar unes coordenades bàsiques de política educativa que caldrà desenvolupar i definir per marcar les línies de futur en què cadascú podrà anar retrobant el seu espai concret.

Podríem introduir la idea de *professionalisme col·lectiu* en què professionals i famílies comparteixen la responsabilitat de l'educació.

## ALGUNS RECURSOS IMPORTANTS

Ésser mestre avui em sembla que deu comportar:

*a) Ésser sobretot un professional compromès*

Amb la realitat, amb la vida, amb el món, amb un mateix.

Si fer de mestre comporta la participació en un procés de construcció social, sembla lògic que per portar-lo a terme, cal estar en condicions d'assumir un «compromís». El compromís és, precisament, la garantia de la pròpia responsabilitat; és la manera d'aportar tot el que un té, vol i sap, el millor d'un mateix, per canviar, per transformar, per aconseguir un món més just, més lliure, més feliç, i ajudar els infants a introduir-se en un món de valors que els ajudi, també a ells, a ésser ells mateixos i feliços. El compromís neix sempre de la curiositat, de l'interès, de la sorpresa, i es va forjant en les eleccions que des de la infantesa s'han anat prenent; és el gran aprenentatge de la infantesa.

El mestre, doncs, com a ciutadà del món i del temps, necessita estar informat, conèixer, interessar-se, preguntar-se els perquè de les coses, esbrinar-ho en les raons profundes per anar-se formant opinions i criteris sobre tot el que succeeix, per interpretar així els esdeveniments que l'envolten, i acceptar responsabilitats encara que sigui en les petites coses; comporta també saber decidir, triar, seleccionar. Fer-ho exigeix una coherència entre el que un pensa i les actituds que després adopta en totes les coses de la vida quotidiana i professional, i que poden tenir també una dimensió cultural, social o política més determinant.

Només des del vessant del compromís personal amb un mateix es pot arribar al compromís professional i social, i es poden aconseguir noves fites personals, buscar la veritat i servir-la, i reconèixer alhora els propis límits. Tot això va configurant l'estructura d'un pensament, d'uns valors i unes idees que permeten adequar la manera de pensar amb la manera de viure. És el triomf de la coherència portada a la vida de cada dia i a l'activitat professional; i aquesta coherència és una garantia de tranquil·litat i pau; aconseguir-la depèn de cadascú.

Ajudar els infants, des de molt petits, a interessar-se i descobrir-ho tot, a triar, a assumir responsabilitats d'acord amb el nivell de les seves capacitats és avançar cap al compromís adult.

*b) Ésser un professional amb esperit crític*

En conèixer i dominar la informació, en seleccionar-la i descodificar-la per un costat, i en anar incorporant les seves idees i pensaments personals, enriquits

per la reflexió i el contrast amb els altres, per l'altre, cada persona va formant-se una opinió, un criteri; és el seu criteri, personal o professional. Fidels a aquest criteri cadascú ha de poder dir, en totes les situacions, el que pensa de les coses, expressar la pròpia opinió davant dels fets i esdeveniments, prendre posicions en totes les situacions de la vida, portant a terme unes actituds ben concretes que siguin el reflex de la seva manera d'ésser i de fer. Això porta al fet que, moltes vegades, una persona no coincideixi amb el que els altres diuen o fan, tant en l'àmbit personal com professional, o en qualsevol altre ordre de la vida: polític, cultural, social, per exemple.

El gran enemic que tenim en aquest moment per poder formar criteris sans, lliures, independents, són les televisions i els mitjans de comunicació de masses, que intenten, a través de la gran majoria de programes i escrits, despitant tot distraient, tergiversar els fets i esdeveniments fent-ne unes interpretacions parcials o subjectives, si no tendencioses, o buscant l'homogeneïtzació de pensament i actituds que crea persones dependents, sotmeses, fàcilment manipulables. Ésser crític és, doncs, una capacitat, una actitud, una manera de viure la coherència i el compromís professional.

El mestre d'avui ha d'ésser un professional crític, amb opinions i criteris fonamentats; crític amb les realitats, amb les lleis i les normes, amb la vida; pot ésser la veu que, posant-se al costat dels infants, aporti aires nous de renovació i transformació que ajudin a «construir», des de la veritat.

Educar infants amb opinió, amb criteris, capaçs d'anar més enllà del món que se'ls dona fet, crítics, és la millor garantia perquè esdevinguin persones compromeses i capaces de transformar la realitat.

### *c) Ésser un professional amb un gran bagatge cultural*

La informació es transforma en coneixement i el coneixement en cultura. La cultura ha estat sempre un procés d'adaptació de les civilitzacions al medi; vinculada als processos d'emancipació i de llibertat, d'igualtat; cal només mirar ara als carrers de tots els pobles i escoltar les veus col·lectives que s'aixequen amb el crit del «no a la guerra», i recuperen així la pròpia identitat de la seva funció. La cultura és una visió de la realitat; és la consciència del nostre paper social, una manera de transformar l'ambient, l'entorn. L'accés a la cultura, a la bona cultura, és una garantia de formació sòlida per als mestres. Construir un bon marc cultural per viure la poesia, per deixar-se portar pel sentiment musical, per gaudir d'un quadre, per gaudir de la bellesa d'unes imatges..., representa l'interès per conèixer, per saber i saber més, per sentir i per aprendre a admirar; representa la creació que transmet sentiments positius, vivències i emocions nobles i es converteix en font de plaer. Gaudir amb

la cultura, sentir la cultura, crea cultura; i aquest és un bon bagatge per als mestres d'avui.

Apropar els infants a la cultura, a l'art, a la bellesa, a la natura és contribuir a desvetllar els sentiments íntims més nobles, que són la font de benestar i de plaer.

*d) Redefinir un món de valors*

Els infants, els nens i les nenes petites, són el més important! Nens que, en la realitat d'avui, viuran un demà desconegut. Quins valors cal plantejar-se? Assumint la visió de conjunt de l'educació, caldria potenciar com a actituds i aptituds bàsiques:

— la *creativitat*: com a capacitat d'afrontar i resoldre situacions inesperades, sorpresives, noves;

— la *flexibilitat de criteri*, que suposa la capacitat d'observar, d'interessar-se, de conèixer, d'escoltar, de negociar;

— la *confiança en si mateixos*, fonamentada en la reflexió, la fermesa de criteris, la capacitat d'assumir riscos, de comprometre's;

— la *solidaritat*, entesa com la capacitat de col·laboració, de coparticipació, de lluitar per la justícia social, i que implica l'acceptació de les diferències, la tolerància;

— la *versatilitat* o capacitat d'aprendre a aprendre, d'aprendre per ells mateixos, de dominar les competències instrumentals bàsiques abans que l'adquisició d'habilitats tècniques;

— els *principis ètics* per viure com a ciutadans del món amb dignitat com a persones.

És iniciativa i feina del mestre saber triar els moments, les condicions, les propostes, els esdeveniments significatius i vitals per plantejar la pròpia intervenció; es tracta d'estructurar l'experiència educativa per portar-ho a terme.

Tot això, com salta a la vista, és molt més que preocupar-se per «les noves tecnologies i l'anglès».

*e) Afrontar les contradiccions*

A més de les dificultats objectives per fer realitat aquesta proposta educadora, hi ha una sèrie de dificultats en el món interior dels mateixos mestres que desconcerten, punxen i fan mal; caldrà afrontar-les i assumir-les. Assenyalem algunes de les contradiccions més significatives:

— En un món de progrés, de ciència, de tecnologia; en un món dinàmic que avança, es produeixen les més grans tragèdies humanes de guerra, de fam, d'exploació, de misèria...

— Amb vista al futur, amb els nous reptes i exigències socials, amb el desig natural de modernisme, d'innovació, de conquesta del segle XXI, com transmetre les adquisicions i els valors del passat.

— La nova llei del sistema educatiu que imposa l'Administració de l'Estat, i que en diuen «de qualitat», però que desconeix les capacitats dels infants en els primers anys de vida i limita els seus drets; ignora les aportacions científiques i exclou els més petits del sistema educatiu, menyspreant la rica trajectòria d'educació infantil d'aquest país; que diu que vol ésser igualitària, però que crea desigualtats des del primer moment, i que vol transformar l'escola privatitzant els serveis.

— Des d'un punt de vista personal i més professional, com es pot integrar el treball ben fet, conquerit, del qual ens sentim segurs, amb tot allò que cal revisar, rectificar, canviar per millorar; com es pot compaginar el que realment som professionalment com a mestres, amb el que ens agradaria i volem ésser; com es pot equilibrar la necessitat de veure resultats de la feina educadora amb els menuts, a curt termini, amb la convicció que l'educació és una construcció a llarg termini, i com es pot compaginar els conceptes *educació* i *assistència*.

Què cal fer? En la meravellosa *Gramàtica de la fantasia* en Gianni Rodari, tot plantejant aquella «llibertat creadora», aquell «pensament divergent», en què es convida els infants a ésser eters transgressors dels esquemes habituals, dels models conformistes, capaços de saltar el mur, les barreres de la banalitat, de les imposicions sense sentit, de la buidor, hi trobem un referent estimulador i un bon model, que cal assumir com a fets de gran complexitat.

I ja acabo. Hi ha molts elements aïllats, com deia en començar. És hora d'integrar, a casa, el gran puzzle que té peces de mil formes i colors, però en totes les peces del qual hi ha el caliu de la il·lusió, de la lluita i de l'esperança. I tot això és el que fa que el *vell* ofici de mestre sigui, amb totes les seves dificultats i contradiccions, un *bell* ofici.

M'agradaria acabar amb la reflexió poètica d'en Martí i Pol, cantada amb la coherència de sempre d'en Lluís Llach («Germanies», *Temps de revoltes*, 2000, CD):



<p>Vull somiar el demà sense la nosa i el pes d'un vent caduc que entela els ulls i els lleva força i delit per lluitar. Tot el que m'heu donat és un espai de foscor i el meu anhel és clar i encès com el desig que m'empeny a cantar. [...] Vull somiar el meu demà ple de la força i el goig d'estimar «Vull somiar el demà»</p>	<p>Dóna'm la mà per fer camí cap al gran llac dels somnis. Dóna'm la mà hi ha un horitzó que ens crida de molt lluny. [...] Dóna'm la mà Dóna'm la veu i proclamem que tot està per fer tot és possible avui, fem sentir arreu com s'exalta el vell desig d'un món millor «Dóna'm la mà»</p>
--	--

## BIBLIOGRAFIA

- APPLE, M. *El conocimiento oficial: La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós, 1966.
- BECK, U. *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós, 1998.
- BELL, D. *El advenimiento de la sociedad postindustrial*. Madrid: Alianza, 1976.
- DENCIK, L. «Crecer en la era postmoderna; la situación del niño en la familia actual». *Acta Sociológica*, vol. 32.
- FAURE, E. *Aprender a ser*. Madrid: Alianza, 1973.
- FREIRE, P. «Escuela pública y educación popular». A: *Política y educación*. Mèxic: Siglo XXI, 1992.
- GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós, 1990.
- GOYETTE, G.; LESSARD-HEBERT, M. *La investigación-acción: Funciones, fundamentos e instrumentos*. Barcelona: Laertes, 1988.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1996.
- *Una educación para el cambio*. Barcelona: Octaedro, 1996.
- IMBERNON, F. [coord.]. *La educación en el siglo XXI: Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó, 1999.
- LERENA, C. *Educación y sociología en España*. Madrid: Akal, 1987.

- PABLOS, J. C. de. *El papel del profesor en una sociedad en cambio*. Granada: Universidad de Granada, 1997.
- RODARI, G. *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Aliorna, 1998.
- SANTOS GUERRA, M. A. *Enseñar o el oficio de aprender*. Rosario: Homo Sapiens, 2001.
- TEDESCO, J. C. *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya, 1998.

# FAMÍLIA I SALUT DINS DEL CONTEXT ESCOLAR

**Maribel García, Teresa Gómez, Carmen Martín,  
Juan José Moreno, Celia Río, Elena Roldan**  
*Mestres del CEIP Gassó i Vidal de Ripollet*

**Silvia Martínez**  
*Psicòloga, tècnica d'educació per a la salut  
de l'Ajuntament de Ripollet*

## 1. LA FAMÍLIA COM A PRIMER REFERENT EN L'EDUCACIÓ PER A LA SALUT

Resulta evident que la família constitueix la primera instància de socialització i la institució que globalment té més influència en la formació i desenvolupament dels nens i els joves. És en el seu si on els nens i joves, mitjançant l'aprenentatge i l'observació de les conductes dels adults, es van capacitant per viure en societat i per afrontar de manera adequada les noves situacions que se'ls presentaran al llarg de la vida.

La importància de l'ambient familiar, particularment dels pares, com a factor determinant de l'ajust psicològic i social dels fills, és reconeguda àmpliament pels especialistes. La família és l'ambient social bàsic del nen i de l'adolescent, ja que és el lloc on passa gran part del seu temps. El context familiar pot convertir-se en una font positiva d'adaptació o, al contrari, d'estrès, depenent de la qualitat de la relació entre els membres de la família.

La socialització implica interioritzar valors i normes socials que afavoreixin el desenvolupament personal i la convivència. Des d'un punt de vista psicològic, la maduresa resulta del procés d'adquisició de repertoris de conducta cada vegada més complexos, mantinguts principalment per autocontrol.

El nen petit depèn per complet dels seus cuidadors, ja que el seu repertori conductual es redueix a un petit conjunt de reflexos i conductes elementals. L'ensenyament dels adults en forma d'instruccions, modelatge, emmotllament, etc., promou l'adquisició de repertoris bàsics de conducta, caminar, parlar, utilitzar els coberts, rentar-se, controlar els esfínters, llegir, escriure, sumar, mou-

re's amb seguretat per la via pública, utilitzar els diners, etc., que permeten reduir la dependència infantil i augmentar l'autonomia.

Actualment sabem que el desenvolupament dels fills, la seva formació com a persones, dependrà de diferents factors, un dels més importants dels quals és el tipus de criança que tinguin dins la família. De manera especial és destacable la manera en què els pares exerceixen l'autoritat cap a ells, que pot anar des de l'extrem d'exercir un complet control i coerció sobre els fills, fins a l'oposat, d'una total tolerància i llibertat.

Els estudis han trobat que diferents tipus de criança dels pares influeixen en la conducta dels fills. Dues variables són aquí essencials: el control i la calidesa paterna. El control patern es refereix a com en són, de restrictius, els pares, i la calidesa paterna, al grau d'afecte i aprovació que té amb els seus fills (Maccoby, 1984). Els estils paternals són quatre: amb autoritat, autoritaris, permissius i indiferents.

La situació idònia és aquella en la qual els pares no eludeixen exercir el control dels seus fills, però renuncien a exercir un control estricte sobre ells; que no donen als seus fills una permissivitat completa, però que també eviten exercir el control d'una manera autoritària. Els fills han de prendre les seves pròpies decisions a mesura que van creixent, tant en el sentit físic com psicològic.

El desenvolupament evolutiu exigeix també que en un moment concret el jove incrementi el seu nivell d'autonomia i arribi a aconseguir la seva identitat. S'ha de facilitar, no impedir, i els pares tenen aquí un paper molt important per fer, encara que això els arribi a fer pensar que perden el poder i el control sobre els seus fills. En un moment de la vida això és el que succeirà. És el procés natural. Arribarà un moment en què decidirà pel seu compte, sense que altres hagin de decidir per ell.

Per això és tan important el diàleg, el diàleg sincer, entre pares i fills. Aquest diàleg és una de les claus de la bona educació i facilita marcar els límits, posar en marxa la raó, anar negociant entre uns i altres fins on es pugui arribar, fins on s'ha d'arribar i què és allò en què uns i altres han de cedir. Això facilitarà l'autoconfiança i una llibertat creixent en els seus fills, un increment de la seva maduresa, i una supervisió adequada i correcta del pas de la infantesa a la vida adulta.

## 2. PROJECTE DE CENTRE: L'EDUCACIÓ PER A LA SALUT

### 2.1. OBJECTIUS

L'escola CEIP Gassó i Vidal de Ripollet s'inspira en les orientacions curriculars de l'educació primària del Departament d'Ensenyament per a l'Eix Trans-

versal d'Educació per a la Salut, que expressa que «la funció de l'escola ha d'orientar-se en el desenvolupament de capacitats que facilitin a les persones la seva integració i adaptació en una societat complexa i canviant».<sup>1</sup>

El projecte s'encamina a ajudar que els alumnes puguin arribar a construir un pensament moral (creences i valors) autònom, que els permeti elaborar i justificar opinions cada vegada més justes a propòsit de temes morals i cívics abastables, perquè puguin actuar d'acord amb el seu propi criteri. Altres objectius que cal assolir són: aprendre a conèixer-se i a conèixer els altres des de llurs punts de vista per tal de respectar-se, respectar els altres i el que els envolta; així com adquirir hàbits i comportaments saludables (alimentació, hàbits de son, etc.).

## 2.2. INTERACCIÓ ESCOLA-FAMÍLIES

En un primer moment, el treball del centre es va enfocar al cicle superior d'EGB (de dotze a catorze anys) dintre del Programa de Prevenció de les Drogodependències, partint dels factors de protecció que determinen el procés maduratiu i relacional de l'individu, com l'autoestima, la tolerància, la resistència a la pressió social i de grup, el desenvolupament emocional, el desenvolupament intel·lectual i l'estil de vida saludable. «S'entén per factor de protecció un atribut o característica individual, condició situacional i/o context ambiental que inhibeix, redueix o atenua la probabilitat de l'ús i/o abús de drogues o la transició en el seu nivell d'implicació.»<sup>2</sup>

Tanmateix, tota persona està exposada a uns factors de risc, siguin uns factors individuals, determinats per la personalitat, les actituds i la informació que es rep o es té, i/o uns factors ambientals en els quals destaquen la família, l'escola i els amics. «S'entén per factor de risc un atribut i/o característica individual, condició situacional i/o context ambiental que incrementa la probabilitat de l'ús i/o abús de les drogues (inici) o una transició en el seu nivell d'implicació (manteniment).»<sup>3</sup>

Aquests continguts es van desenvolupar en una sèrie d'activitats incloses en el coneixement del medi i complementades amb l'acció tutorial. Ara bé, atesa la importància de l'ambient familiar en l'adquisició d'hàbits de salut, des del cen-

1. GENERALITAT DE CATALUNYA, *Curriculum: Educació primària*, Barcelona, Departament d'Ensenyament, 1992.

2. Elisardo BECOÑA IGLESIAS, «Bases científicas de la prevención de las drogodependencias», Plan Nacional sobre Drogas, Universidad de Santiago de Compostela.

3. Elisardo BECOÑA IGLESIAS, «Bases científicas de la prevención de las drogodependencias», Plan Nacional sobre Drogas, Universidad de Santiago de Compostela.

tre es va veure la necessitat d'implicar en aquest programa la família. Es considera aquest àmbit, la família, el més important per a la interiorització de manera natural de valors i normes socials, així com l'entorn més adient per a l'adquisició d'hàbits saludables. És per aquest motiu que el treball conjunt escola-família és necessari i resulta més efectiu.

El Programa d'Educació per a la Salut es va introduir de manera progressiva, començant des de l'educació infantil. Aquest procés va portar a integrar-lo dins del projecte d'escola com a eix transversal. L'activitat que es va trobar més adient per tal d'implicar a les famílies era realitzar trobades periòdiques amb les mares i els pares; a més de la implicació dels mestres i el tècnic d'educació per a la salut i prevenció de les drogodependències de l'Ajuntament, amb l'objectiu d'enfortir els valors, les normes, les actituds i els hàbits, als quals, de vegades, no es dona la importància que caldria dins del context social.

### 2.3. PROCÉS D'APLICACIÓ DEL PROJECTE

#### 2.3.1. *Metodologia*

El programa consta d'una sessió trimestral amb pares per a cada nivell d'edat. Abans de portar a terme les diferents sessions amb els pares, es realitzen dues reunions prèvies entre els mestres i el tècnic de programa d'educació per a la salut. La primera reunió serveix per concretar les dates de les sessions i els temes que es volen presentar. En relació amb el dia de la sessió, s'intenta fer coincidir amb un dia que el tutor pugui assistir al taller amb els pares; considerem molt important l'assistència del tutor en les sessions, atès que aquest factor fa que augmenti el nombre de pares assistents al taller.

L'objectiu de la segona reunió entre el tutor i el tècnic és concretar més detalladament els aspectes que es consideren importants i que cal treballar amb més profunditat, així com el material que s'utilitzarà per a la sessió. Prèviament es fa arribar a tots els pares d'aquell curs un full informatiu amb el dia, l'hora i el tema del taller (les sessions es realitzen dins l'horari escolar per facilitar l'assistència als pares). Els pares confirmen la seva participació retornant al tutor el full degudament emplenat.

El dia del taller/sessió es prepara l'aula, col·locant les cadires o taules en rotllana de manera que faciliti al màxim l'intercanvi d'idees, el diàleg i la posada en comú del tema. L'escola prepara un petit refrigeri que s'ofereix als pares al llarg de la sessió, l'objectiu del qual és crear un ambient de tertúlia, més distès i familiar.

Pautes per al conductor del taller (la sessió té una durada aproximada d'una hora i mitja):

— Presentació al grup de pares del material que introdueix el tema (vídeo, lectura, dibuix, activitat, etc.).

— Posada en comú del tema. Els pares intercanvien opinions sobre el tema i manifesten dificultats amb les quals es troben davant una situació concreta. Normalment el conductor del taller intenta que el grup de pares doni respostes i aporti alternatives al respecte. Cal treballar des d'allò quotidià; des dels casos concrets de les famílies assistents, però és important no caure en aspectes molt personals, ni en situacions tan particulars que no puguin ser generalitzables a la resta del grup. Constantment el tècnic va introduint petits comentaris que van afavorint el diàleg i la conversa sobre aquells temes que, segons s'havia acordat prèviament amb el tutor, fóra interessant poder treballar.

— Cap al final de la sessió es recullen totes les opinions i s'intenta arribar a una conclusió i una devolució als pares que els ajudi a incorporar i a aprendre noves eines de treball que els facilitin la tasca d'educar en salut els seus fills.

— Al final, el tècnic dóna la possibilitat de poder concertar una visita individual amb aquells pares que manifestin una dificultat concreta sobre el tema o que requereixin una atenció personalitzada sobre el cas.

### 2.3.2. *Desenvolupament d'una sessió*

A títol d'exemple, presentem el desenvolupament de la primera reunió que es fa amb el grup de pares dels alumnes de P-3:

Tema: Hàbits bàsics

Recurs / material emprat: Vídeo

Objectius de la sessió:

- Mostrar als pares les capacitats i habilitats reals dels seus fills.
- Entendre la necessitat de ser constants en la repetició de normes i hàbits.
- Presentar als pares la manera més adient per transmetre normes i ordres, per tal que el nen sigui més receptiu i les assumeixi amb més facilitat.
- Potenciar l'autonomia del nen.
- Treballar en l'adquisició dels hàbits bàsics (alimentació, vestir-se sol, recollir joguines, etc.).

Desenvolupament:

Es visiona un vídeo que ha estat gravat per la mestra tutora, on es veu el desenvolupament d'una jornada escolar i es recalquen les normes i hàbits que es

treballen a l'escola, com són: els hàbits d'ordre, higiene, autonomia personal, respecte als altres, alimentació, descans, etc.

En aquest vídeo es mostra:

a) L'arribada a la classe en filera saludant quan entren, penjar la bossa de l'esmorzar i la jaqueta al seu penjador, posar-se la bata amb ajuda de la mestra.

b) Després, els nens poden dirigir-se lliurement als racons de joc i jugar una estona, recullen les joguines quan es canta la cançó corresponent i s'asseuen.

c) Els encarregats desenvolupen les seves tasques (mirar quins nens no han vingut a l'escola, donar menjar a la mascota de la classe, veure el temps que fa, etc.).

d) A continuació, es realitza l'activitat de l'àrea que la mestra tingui programada.

e) Una vegada acabada la feina, esmorzen. Els nens, a mesura que van acabant, van a buscar la bossa de l'esmorzar, s'asseuen al seu lloc, treuen el tovalló, esmorzen i recullen els papers i molles de pa, netegen... Finalment tornen a penjar la bossa al seu lloc.

f) A continuació van al lavabo i després esperen els altres jugant.

g) Quan tothom ha acabat, recullen les joguines de la classe. Cada nen agafa les joguines que vol emportar-se al pati i es col·loquen en filera fent un tren. Els pares observen com els seus fills juguen de manera no dirigida.

h) Quan s'acaba l'estona d'esbarjo, es tornen a col·locar en filera amb les seves joguines, que desen al seu lloc.

i) Es fa una petita activitat, es treuen les bates, agafen les seves bosses i, asseguts al suro de la classe, esperen que arribin els pares. Quan arriben els pares, se'ls crida pel nom i van sortint tot acomiadant-se.

A mesura que es va veient el vídeo, anem fent petites pauses per explicar als pares com treballem els diferents hàbits i normes des del primer dia d'escola. D'aquesta manera es trenca el gel i la tertúlia es fa més dinàmica. Ells aprofiten per fer comentaris, com per exemple que a l'escola són capaços d'anar a buscar l'esmorzar, seure, menjar sols, etc., o observacions del tipus que a ells els costa molt que facin cas a casa quan se'ls crida l'atenció per qualsevol motiu. Se sorprenden que els seus fills siguin capaços de ser tan autònoms.

D'aquesta manera, es van introduint elements, pautes, estratègies, etc., per ajudar-los a resoldre problemes habituals que es poden trobar a casa. Atès que els pares continuen manifestant interès envers aquestes pautes, es continuen treballant en diferents sessions i s'intercanvien les seves pròpies experiències i els resultats obtinguts.



2.3.3. *Temes tractats*

TAULA 1  
*Temes tractats*

<i>Nivell</i>	<i>Temes</i>
P3	Hàbits bàsics (son, alimentació...). Límits i normes.
P4	Autonomia, col·laboració a casa. Gelosia, alimentació.
P5	Jocs i joguines. Relacions familiars i personals. Normes de conducta.
1r i 2n	Límits. TV i temps de lleure. Hàbits d'higiene i sexualitat.
3r i 4t	Comunicació pares-fills Autonomia i hàbits d'estudi.
5è i 6è	Higiene i adolescència. Prevenició sobre el tabac, l'alcohol, etc. Procés evolutiu del nen/a. El pas a secundària.

3. CONCLUSIONS

Els resultats són bons, ja que mostren l'adquisició de conductes positives i la participació important dels pares i mares. Tot aquest procés demostra que les famílies estan molt interessades en l'educació dels seus fills, tasca que, feta conjuntament entre l'escola i la família, repercuteix en una millor educació dels alumnes. Com a fruit d'aquest treball, s'aprecia que els hàbits (alimentació, neteja, son, etc.), el comportament, les relacions, l'estudi, etc., són cada vegada més valorats i assumits per part dels pares.

En la pràctica diària s'ha observat, a l'escola, una millora dels hàbits i comportaments en els alumnes, com ara:

- els esmorzars són més equilibrats (ha augmentat el consum de fruita, alguns dels alumnes que no esmorzaven a casa ara ho fan, etc.);
- són més curosos amb l'entorn (reciclatge de paper, utilització adequada dels contenidors, etc.);

— fan un ús quotidià de formes de relació respectuoses (*bon dia, gràcies, si us plau*, etc.);

— hi ha hagut un augment del grau d'atenció a classe, del respecte del torn de paraula, etc.;

— utilitzen del diàleg per resoldre conflictes.

La majoria de pares i mares que han participat al projecte el valoren molt positivament i pensen que la formació dels pares i mares és fonamental. En general, manifesten que l'educació dels fills i filles és una de les tasques més importants i alhora més difícils dins de les seves obligacions i inquietuds.

#### 4. CLOENDA

El bon desenvolupament dels hàbits de salut i la introducció de valors i normes aporten als alumnes els instruments necessaris per a la seva correcta formació i integració a la societat. Amb l'adquisició d'aquests hàbits es crea un terreny adient per a la prevenció de conductes de risc i inadequades, tant en l'àmbit personal com en el social.

#### 5. BIBLIOGRAFIA

BECONA IGLESIAS, E. «Bases científicas de la prevención de las drogodependencias». *Plan Nacional sobre Drogas*. Universidad de Santiago de Compostela.

GENERALITAT DE CATALUNYA. *Currículum: Educació primària*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, 1992.

— *Publicacions per als pares: La família i l'escola*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, 1995.

FEDERACIÓ D'ASSOCIACIONS DE MARES I PARES D'ALUMNES DE CATALUNYA; FUNDACIÓ CATALANA DE L'ESPLAI. *Eduquem més enllà de l'horari lectiu*. Barcelona, 2002.

FIGUERAS, C.; LLADÓ, C.; PUJOL, M. A. *Cicle superior: Família i escola: Col·laborar en l'aprenentatge dels fills*. Barcelona: Barcanova, 1997.

MACCOBY, E. E. «Socialización and developmental change». *Chico Development*, núm. 55 (1984), p. 317-328.

MASNOU, F. *Educació per a la convivència*. Vic: Eumo, 1991.

MEGÍAS VALENZUELA, E. [coord.]. *Hijos y padres: Comunicación y conflictos*. Madrid: FAD: Plan Nacional sobre Drogas, 2002.

TEMPS DE MEMÒRIA



# PSICOPEDAGOGIA I MEDICINA: EL PAPER DELS METGES CATALANS EN LA PRIMERA FONAMENTACIÓ DE L'ENTORN PSICOPEDAGÒGIC

Ángel C. Moreu Calvo

*A la memòria del professor Alexandre Sanvisens i Marfull (1917-1995),  
pedagog i insigne estudiós de la tradició dels metges-filòsofs*

D'acord amb la tradició que ha dedicat una especial atenció a l'estudi dels metges filòsofs, potser ha arribat el moment de fer palesa la inestimable aportació de la medicina en la consolidació de l'entorn de la psicopedagogia en general i de la psicopedagogia catalana en particular. L'estudi dels metges filòsofs va ser introduït a Barcelona per Tomàs Carreras i Artau, catedràtic d'ètica i de sobres conegut pels seus estudis lul·lians. Al seu torn, el pedagog Alexandre Sanvisens i Marfull, que es considerava deixeble de Tomàs Carreras, va continuar aquesta línia d'investigació a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. No hi ha dubte que els metges filòsofs, estudiats també a Madrid per Pedro Laín Entralgo, han inspirat obres importants per a la teoria i la història de la filosofia, de la medicina i de la pedagogia.

La investigació de Sanvisens sobre els metges filòsofs ocupa un lloc important al llarg de la seva trajectòria docent i investigadora, de la qual destaquem tres referències: la seva tesi doctoral sobre el doctor Andreu Piquer, els seus estudis sobre Llull, Letamendi o Gimbernat, i la direcció de cursos i tesis doctorals sobre aquesta temàtica. No és casualitat, doncs, que la seva carrera comencés amb un estudi sobre un metge filòsof, Andreu Piquer, i que el seu últim projecte docent fos un curs de doctorat titulat «El paper psico-pedagògic dels metges-filòsofs catalans». Així, doncs, l'article que presentem aquí sobre l'aportació dels metges en la fonamentació de l'entorn psicopedagògic a Catalunya s'inscriu de ple en aquesta línia d'investigació iniciada a casa nostra pel professor Sanvisens.

Disposem d'un espai molt reduït per a una història on la matèria és extensa, els protagonistes, nombrosos, i els discursos, abundants; de manera que, per tal de facilitar la lectura, i, com si es tractés d'una introducció, hem deixat de

banda anotacions a peu de pàgina, descripcions detallades, etc., en benefici d'una visió més global.

## 1. EL LLARG CAMÍ RECORREGUT PER METGES I PEDAGOGS

Des dels temps més llunyans de la civilització occidental, medicina i pedagogia han intentat donar resposta a les necessitats que s'anaven plantejant des de la mateixa civilització a cada moment, relacionades amb el coneixement, la conservació i el perfeccionament de tot allò que és humà. La col·laboració, la complementarietat, o, actualment, la interdisciplinarietat desvetllen moments o situacions on la superació de problemes socials —relacionats amb les necessitats humanes— ha aconsellat una teoria i una pràctica comunes. D'altres vegades ha estat l'enfrontament allò més visible d'aquesta relació. Citarem alguns exemples que serveixin de referència introductòria al nostre estudi.

### 1.1. MEDICINA I PEDAGOGIA. DELS PSICÒLEGS METGES GRECOROMANS ALS METGES FILÒSOF DEL VUIT-CENTS. UNA VISIÓ DES DE L'ANTROPOLOGIA PSICOPEDAGÒGICA

Durant l'època grecoromana, podríem citar l'obra de Corneli Cels, Areteu de Capadòcia, Sorà d'Efes, Celius Aurelià, Claudi Galé o Alexandre de Tralles, com a principals representants de la psicologia mèdica de l'època. Només indicarem com Sorano ja destacava la preocupació dels escriptors metges per fixar l'edat per a l'inici de l'educació dels infants, o com Galé aconsellava als metges que es preocupessin de l'evolució intel·lectual i de l'educació de les persones, i que no pensessin que la formació havia de ser competència exclusiva del filòsof. D'altra banda, durant aquesta mateixa època ja podem observar una preocupació compartida entre metges i pedagogs per la cura dels nadons, que estarà present en tractats de medicina i educació fins a l'actualitat.

Són d'especial interès per a nosaltres les referències a l'educació que trobem a l'obra de Ramon Llull i d'Arnau de Vilanova, figura clau, aquest últim, en el procés de consolidació de la medicina alarab a Occident, i autor d'un text específic sobre educació titulat *Tractatus de prudentia catholicorum scholarium*, a més del més conegut *Regimen sanitatis*. I ja durant el Renaixement, els metges van contribuir a un generalitzat retorn a la naturalesa mitjançant la dissecció anatòmica i el relat al·legòric, també mitjançant les recomanacions relacionades amb l'educació física. El cos recuperava finalment el seu lloc en la nova realitat secu-

laritzadora, producte del desmembrament del colossal edifici teològic, polític i cultural de l'edat mitjana. És així com les aportacions relacionades amb l'educació física s'amplien a altres camps com ara el de les orientacions per a la vida professional, o el de l'exercici físic i la gimnàstica en l'obra dels metges del Renaixement. És el cas de Juan Huarte, Cristóbal Méndez, amb el seu *Libro del exercicio*, o Gerolamo Mercuriale, amb la seva coneguda obra *De arte gymnastica*.

Mercuriale és autor també d'un interessant llibre titulat *De morbis puerorum tractatus*, que cal destacar aquí perquè obres com aquesta constitueixen un bon exemple dels efectes de la tasca d'alarbs i jueus en la recuperació, conservació i reelaboració dels coneixements pertanyents a les tradicions hipocràtiques i galèniques, la qual cosa va permetre la recuperació també de la consideració de malalts per als afectats de problemes psíquics, i la possibilitat —certament no aprofitada durant aquella època per la pedagogia— de considerar un subjecte de l'educació diferenciat i diversificat. Dins d'aquestes primeres monografies pediàtriques trobem gairebé sempre orientacions referents a la higiene i a l'educació per a la salut en general. Aquesta tradició havia començat amb l'obra del metge i historiador cordovès Garib (Arib ibn Sa'd al-Khatib), que ja en el segle X va escriure una primera exposició ordenada d'elements de pediatria, procedents de la tradició hipocraticogalènica, en un *Tractat de la generació del fetus i del règim de les puerperes i els infants*.

Aquest retrobament de la medicina clàssica que es produeix a Europa com a efecte dels treballs de recuperació i traducció que es porten a terme tant a Bagdad com a Còrdova, fructifica en tot un seguit d'obres pediàtriques i dietètiques que conformen el ric llegat de la medicina del Renaixement. En aquest sentit, destaquen les obres de Méndez i Mercuriale, juntament amb les d'altres metges com l'italià Paolo Bagelardo, els castellans Luis Lobera de Ávila i Cristóbal Pérez de Herrera, el mallorquí Damià Carbó, el català Jeroni de Merola o l'aragonès Gerónimo Soriano, entre molts d'altres.

Aquesta tendència orientadora de l'educació per a la salut es farà més palesa a partir del Barroc en autors com Luis Mercado; i és que, òbviament, el metge sempre ha vist en els aspectes preventius de l'educació una via per a millorar la salut i evitar les conseqüències socials de la manca d'higiene. Això s'observa per la gran quantitat d'escrits de metges en què es reclamava als estats que es fessin garants de la salut i l'educació dels infants o de millores higièniques de la població. Va ser, però, Johan Peter Frank, filòsof i metge alemany que va viure durant la segona meitat del segle XVIII, el primer a reclamar de l'Estat protecció i educació per als infants.

Polítics, pedagogs i metges comparteixen una responsabilitat envers els infants i la població en general que els obliga a caminar junts. El doctor S. Freud va escriure sobre les tres professions impossibles: educar, curar i governar. Im-

possibles potser perquè en els tres casos sempre hi ha àmbits o subjectes que escapen de les seves pròpies possibilitats d'intervenció. Són treballs permanents i, per tant, inabastables, la qual cosa exigeix, més que en d'altres casos, la col·laboració i la comprensió. Per altra banda, aquesta coincidència d'objectius entre metges i pedagogs ha propiciat una convivència que no ha estat lliure, ja ho dèiem, de controvèrsies i confrontacions a les quals no ens referirem en aquesta ocasió. Ens interessa més destacar la coincidència.

Hi ha exemples, molts, que parlen de metges que han sentit la necessitat de manifestar-se com a pedagogs; el filòsof John Locke n'és un exemple. Havia estudiat medicina, i sembla que va consumir un breu període de pràctiques a Oxford, però el seu interès es va dirigir cap al camp de la filosofia i l'educació. D'altres van aprofitar la seva formació mèdica per innovar importants àmbits de la metodologia i la pràctica educativa, com és el cas de Maria Montessori o Ovide Decroly. Per aquest mateix camí, resulta revelador observar la significativa nòmina de mestres i pedagogs que a començaments del segle XX continuen estudis a les facultats de medicina i es fan metges. No hi ha, però, metges matriculats a les escoles normals de mestres (com a molt, veiem pedagogs i metges compartint aula en cursos d'especialització, com els que impartia —per citar un exemple proper— el doctor Simarro Lacabra al Laboratori d'Antropologia Experimental Aplicada a l'Educació del Museu Pedagògic madrileny). Potser el doctor J. Eleizegui —titulat en magisteri després de fer-se metge, i autor d'una interessant *Biologia de l'edat escolar*— és, entre nosaltres, una de les poques excepcions que confirmen la regla.

Durant la segona meitat del segle XIX assistim a un avanç espectacular de la ciència que tindrà una incidència decisiva en l'evolució de la medicina, la pedagogia i la psicologia. Als paràgrafs que segueixen ens volem centrar en tot un seguit d'elements clau d'aquest avanç que ens permetin referenciar els seus efectes a la Catalunya dels primers decennis del segle XX. Pensem que, durant aquests anys anteriors a la Guerra Civil, es consoliden noves disciplines de l'àmbit de les ciències mèdiques i de l'àmbit de les ciències de l'educació. Durant aquests processos de consolidació de noves disciplines trobem coincidències, col·laboracions i enfrontaments entre metges i pedagogs, en un intent de donar resposta a les noves exigències que, en el camp de l'atenció a la infància, es deixen sentir des de diferents sectors de la societat. Pensem també que, durant aquells anys, la indefinició dels límits disciplinaris va generar interseccions i altres moviments de caràcter epistemològic que havien d'incidir en la fonamentació teòrica, en les pràctiques i en la caracterització dels professionals de les noves especialitats. Una d'aquestes especialitats era la psicopedagogia; i el nostre propòsit és veure a continuació el paper dels metges en la seva configuració.



## 1.2. CAP A LA CONSOLIDACIÓ DE L'ENTORN PSICOPEDAGÒGIC. EL PAPER DELS METGES FISIÒLEGS EN LA DEFINICIÓ DE LA NOVA PSICOLOGIA CIENTÍFICA

Els plantejaments que havia deixat entreveure J. F. Herbart sobre les possibilitats d'una psicologia científica al seu *Manual de Psicologia* l'any 1816, i, més clarament, al llibre *La psicologia com a ciència* vuit anys més tard, van influenciar dos eminents filòsofs i fisiòlegs alemanys, T. G. Fechner i Wilhelm Wundt. Si bé la fisiologia durant la Il·lustració es desenvolupava encara dins d'un marc mecanicista i vitalista, cal dir que F. X. Bichat, l'any 1800, exposa ja el seu mètode biològic deslligat dels punts de vista de la filosofia. Per altra banda, s'observa un imparable avenç de la física i la química que incideix en el canvi de mentalitat i afavoreix la construcció de nous instruments tècnics. Tot plegat havia de propiciar importants descobriments dins l'àmbit de la neurofisiologia. És llavors que la fisiologia de les sensacions es planteja el paper del psiquisme en la informació que el subjecte produeix tot partint de la seva pròpia experiència. Johannes von Müller va ser el primer a dotar d'una base fisiològica les nocions kantianes de l'espontaneïtat del subjecte perceptor, i de l'espai com a forma subjectiva. I és per aquest camí que Wundt, encara al segle XIX, escriu *Elements de psicologia fisiològica*, llibre considerat com la primera aportació important de la psicologia experimental.

L'enlairament, però, d'una tal psicologia no era més que l'inici d'un viatge llarg i complex. I si bé Alemanya va difondre els beneficis d'una psicologia fisiològica a Occident, el desenvolupament de l'experimentació seguirà diferents línies a altres llocs, com és el cas del pragmatisme nord-americà, l'evolucionisme a Anglaterra o la reflexologia a Rússia.

Per la seva banda, els filòsofs van respondre a la inquietud investigadora dels fisiòlegs amb noves aportacions teòriques. Les teories empiristes de l'associacionisme no havien tingut mai la pretensió d'anar més enllà de la reflexió teòrica; preparaven, però, el terreny a Wundt i Titchener, que més tard haurien d'estudiar l'origen i l'associació de les idees des del camp de l'experimentació. En aquest mateix sentit, Wolf, que ja havia marcat la diferència entre una psicologia empírica i una psicologia racional al segle XVIII, va ser el primer que va parlar de mesurament en psicologia, encara que ni ell ni ningú dels que van seguir aquesta línia no van realitzar cap mesurament. Caldria parlar també de filòsofs que des de la institució universitària es van mostrar contraris a la psicologia científica, com Bergson o Franz Brentano. Aquest últim, contrari a l'experimentalisme wundtí, va escriure *Psicologia des del punt de vista empíric*, on es pot llegir que la psicologia no ha de ser ni experimental ni fisiològica.

Juntament amb la fisiologia, l'evolució de la psicopatologia infantil constitueix un altre àmbit amb clares implicacions en la consolidació de la psicopedagogia. França era capdavantera en aquest àmbit. Durant la primera meitat del segle XIX s'hi havien obert institucions per al tractament de nens amb alguna deficiència mental. Noms com Itard, Voisin o Séguin complementaren el tractament mèdic amb l'educació; i institucions com la Salpêtrière i Bicêtre havien de ser model per a altres països. A més, cap a finals de segle van aparèixer les primeres monografies sobre psiquiatria infantil, i, no gaire més tard, els primers treballs d'aquesta especialitat pensada per als mestres.

### 1.3. LA SITUACIÓ A CATALUNYA I ESPANYA: LA INHIBICIÓ DELS METGES I EL PROTAGONISME DE LA PEDAGOGIA

L'aportació espanyola en tots aquests processos hauria estat quasi irrellevant si no hagués estat pel geni de Ramón y Cajal, amb una orientació psicològica propera a la línia wundtiana, que, en el decurs de la seva investigació neurohistològica a Barcelona i Madrid, va descobrir que cada cèl·lula nerviosa amb les seves fibres és independent de les altres; un descobriment que havia de proporcionar, entre d'altres, un referent fisiològic en la teoria de l'associacionisme. Cal citar també com a excepcional el nom de Ramon Turró, amb una orientació més propera a la psicologia objectiva russa. Aquesta excepcionalitat cal explicar-la com a efecte de la pràcticament nul·la repercussió que a Espanya van tenir els corrents iniciats a partir de les proclames de Claude Bernard i la seva sistematització d'una medicina científica. Així, la medicina espanyola anterior a la Restauració es desenvolupa al marge d'aquests corrents experimentalistes, i la introducció del positivisme va haver de superar l'oposició dels neoescolàstics i d'una part del krausisme, defensat només pels partidaris de grups minoritaris, com els neokantians i els biologists, totalment impotents davant el poder polític i econòmic del tradicionalisme catòlic ultramuntà.

Pel que fa a Catalunya, els filòsofs Martí d'Eixalà i Llorens i Barba havien parlat, cap a mitjan segle XIX, de la filosofia del sentit comú i de la psicologia associacionista des de les seves càtedres a la Universitat de Barcelona. Però la classe mèdica catalana no es diferencia gaire de la de la resta de l'Estat. La preocupació i l'interès social que veiem en Pere Mata i Fontanet, Pere Felip Monlau i Roca, Josep Miquel Guàrdia i Bagur, Josep de Letamendi o Antoni Pujadas i Mayans, no és diferent del que es pot observar a altres països de l'entorn durant aquest període; però, com tindrem ocasió de comprovar, la generació següent, aquí, tot i que treballa en un ambient favorable de

noves institucions, revistes i publicacions, no mostra encara una preocupació científica remarcable.

La peculiaritat espanyola pel que fa a la consolidació del nou científisme rau en el fet que, al contrari del que passa a bona part d'Europa, aquí no està protagonitzada pels metges sinó que cal buscar-la a l'entorn de la pedagogia. Sí, ho hem dit bé, de la pedagogia. La vocació educativa del krausisme i de la Institució Lliure d'Ensenyança (ILE), de la mà de filòsofs, juristes i pedagogs, principalment, va impulsar l'entronització dels nous avanços en psicologia i en psicopedagogia. Les aportacions de González Serrano, Dorado Montero, Giner de los Ríos o Vidal i Perera no són sinó una mostra d'aquesta preponderància de la pedagogia de la qual parlem. La incorporació dels metges —com tindrem ocasió de comprovar més endavant— és posterior.

Anem recapitulant, tot dient que, un cop descrits els elements que considerem fonamentals en la configuració de l'escenari on s'iniciaran les reflexions i les pràctiques psicopedagògiques ja amb el canvi de segle, hem de parlar de l'infant, amb un protagonisme creixent al llarg de tot el segle, i situat en un lloc diferent del que havia ocupat fins llavors com a subjecte de l'educació. Per primera vegada en aquesta història dels horrors, que és la història de la infància, la preocupació per infants adolescents i joves arrela amb força als entorns de reflexió i investigació científiques, tot creant un nou espai de convergència sota el guiatge dels pedagogs de l'Escola Nova, dels psicòlegs experimentals, dels metges psiquiatres i pediatres, dels juristes i dels polítics, i més tard també dels psicoanalistes. I com que el lloc natural, físic i social de l'infant és la família i l'escola, hi va haver una convergència afegida a l'anterior, i unànime, pel que fa a la temàtica de la producció teòrica i pràctica de tots els sectors: l'educació.

La pedagogia aprofitarà, en bona part, moltes d'aquestes aportacions, tot compartint terrenys fronterers amb altres sabers, on es produirà la interdisciplinarietat, l'intrusisme i, fins i tot, l'enfrontament entre els professionals que volen accedir als nous àmbits disciplinaris relacionats amb la infància, la qual volen conèixer, protegir i educar, tot donant resposta, per una banda, a una pressió social que es detecta a Europa, impulsada per idees regeneracionistes, i per l'altra, a la incidència d'una emergent paidologia (*child study movement*, als països anglosaxons) que, si bé va influir positivament en disciplines com ara la pedagogia, la psiquiatria infantil, la psicologia o el dret del menor fins al període d'entreguerres, va tenir un desenvolupament irregular i, finalment, no es va consolidar.

## 2. ELS METGES PSICOPEDAGOGS A LA CATALUNYA DE LA PRIMERA MEITAT DEL SEGLE XX

Ja hem mencionat com la medicina catalana anterior a Bernard comptava amb un planter de metges d'alt nivell nascuts durant les primeres dècades del segle XIX. Molts d'ells van fer aportacions de gran interès que haurien pogut ser llavor per a futurs desenvolupaments a l'entorn de la medicina científica, de la psicologia experimental i de la psicopedagogia. Però els desenvolupaments d'aquestes vies que podem observar a d'altres països de l'entorn no són observables a Catalunya i Espanya.

Tot seguit comprovarem com la incorporació dels metges catalans als processos de consolidació d'una psicologia i una pedagogia científiques té una rellevància significativa en l'àmbit nacional i internacional. Però aquesta incorporació no es produeix fins al període d'entreguerres, una etapa d'autèntica fonamentació psicopedagògica des de la teoria i la pràctica, encara que avortada finalment pels canvis polítics de 1939.

En aquest marc introductori, cal destacar, de bon principi, la personalitat i l'obra del metge i psicopedagog Emili Mira (1896-1964), protagonista indiscutible de la primera fonamentació de l'entorn psicopedagògic a Catalunya durant el període d'entreguerres, avui ben estudiat, pel que fa al nostre objecte, a l'obra de Luis Miguel Iruela i Conrad Vilanou, entre molts d'altres. Parlem d'un home brillant que, com tindrem ocasió de comprovar als paràgrafs que segueixen, estarà present en tots els escenaris de la construcció psicopedagògica catalana, espanyola i internacional fins al 1939, quan les connotacions vitals d'un exili definitiu interrompen no només en la seva trajectòria, sinó també en el procés que ell liderava per a la consolidació d'un grup de destacats professionals de l'entorn psicopedagògic català i espanyol a Barcelona. Emili Mira, en la seva avinença amb Joaquim Xirau, va tenir l'encert de generar un ambient intel·lectual i científic, en aquells moments veritablement significatiu i amb tal rellevància que posteriorment algú va gosar comparar-lo, pensem que amb encert, amb el que es produí a la Viena d'entresegles.

### 2.1. OBRINT CAMINS: DE JOSEP DE LETAMENDI A GINÉ I PARTAGÀS. LA CONSOLIDACIÓ DE LA TRADICIÓ HIGIENISTA

D'aquest planter de metges d'alt nivell al qual ens referíem, cal citar en primer lloc els metges filòsofs Josep Miquel Guàrdia i Bagur (1830-1897), amb estudis d'interès en psicologia, i Josep de Letamendi (1828-1897), autor l'any 1866

d'un *Discurs sobre els elements generals de la ciència amb aplicació al mètode en medicina*. Guàrdia, que va finalitzar els seus estudis a París, es quedarà definitivament al país veí, seguint els passos d'un altre metge, el menorquí Mateu Josep B. Orfila i Rotger (1787-1853), un dels pares de la toxicologia contemporània i membre destacat del Comitè Central d'Instrucció Primària de París, des d'on va impulsar la publicació d'un *Reglament*, que instituïa l'agregació d'un metge a cada escola de la capital francesa. Juntament amb Guàrdia i Letamendi, cal fer menció d'una saga d'investigadors en potència, de la mateixa generació, que optaren per donar una orientació social al seu treball davant la inexistència d'infraestructures i d'un clima adient per a la investigació.

Entre ells destaca Pere Felip Monlau i Roca (1808-1871), que es va decantar pels estudis de l'higienisme, tant de l'àmbit familiar com del social. Referent indiscutible de l'higienisme català, Monlau, juntament amb Mateo Seoane, intentarà superar la tradició higienista il·lustrada, tot cercant el desplegament conceptual de l'higienisme com a doctrina de base científica. Podem incloure també en aquest grup Pere Mata i Fontanet (1811-1877), autor brillant de vida novel·lesca, que va escriure un *Tractat de la raó humana*, on planteja un tema recurrent durant l'època: la diferenciació entre els malalts i els criminals, i que va publicar també un *Manual de mnemotècnia*, amb un conjunt de tècniques aplicables a l'estudi d'algunes ciències com la física i la geografia, entre d'altres. No menys novel·lesca va ser la vida d'Antoni Pujadas i Mayans (1811-1881), estudiant de medicina a Barcelona, Montpeller i Londres, que va fer pràctiques a Bicêtre i la Salpêtrière, i que, de retorn a Barcelona, va fundar l'Institut Manicòmic de Sant Boi de Llobregat, on des de 1865 publicà la revista *La Raó de la Desraó*, amb el subtítol de *Revista de Medicina i Higiene Mental*; possiblement és aquesta la primera vegada que es fa servir l'expressió «higiene mental» a Catalunya. La dada és rellevant ja que, més de vint anys després, el doctor Josep Call i Morros, nascut l'any 1858, continuava parlant d'higiene de l'ànima, encara que en un modern tractat, on afirmava que la vida humana és un conjunt inseparable de matèria i esperit, que cal trobar l'equilibri psicofísic i que l'educació n'és una de les claus.

L'orientació higienista i humanista va caracteritzar l'aportació dels metges d'aquesta generació, al marge dels corrents de la medicina científica, a la qual els metges catalans s'incorporen més tard. Recordem que la primera monografia de psiquiatria infantil la va publicar l'any 1907 un pedagog, professor de la Normal de Barcelona: August Vidal i Perera. En psiquiatria, ja hem pogut veure que es compta amb figures importants, però la mentalitat és conservadora. L'excepció és representada aquí pel polifacètic Joan Giné i Partagàs (1836-1903), fundador de la revista *La Independència Mèdica* i director durant molts anys del

manicomi Nova Betlem, on es fa servir per primera vegada el sistema del *non restraint*, un sistema d'organització institucional que es basa en la idea d'alliberar els malalts de les coercions, la repressió i les restriccions mecàniques.

Tot plegat no vol dir que la participació dels metges catalans en la consolidació de l'entorn psicopedagògic sigui minsa. Giné i Partagàs té un peu posat a l'andana de la nova medicina científica; i, com veurem a continuació, la presència mèdica als diferents àmbits de la reflexió i l'experimentació psicopedagògiques comença a ser significativa ja amb les generacions de metges nascuts cap a mitjan segle XIX; encara que, com diem, amb un cert retard en comparació amb la trajectòria observable a d'altres països de l'entorn.

2.2. EXPERIMENTACIÓ PSICOFISIOLÒGICA, NEUROPSIQUIATRIA I EDUCACIÓ:  
RAMON COLL I PUJOL, RAMON TURRÓ I DARDER, AUGUST PI I SUNYER,  
JESÚS M. BELLIDO I GOLFERICHS, FRANCESC DE BARBENS,  
FRANCESC DE PÀDUA XERCAVINS I RIUS, DIEGO RUIZ RODRÍGUEZ  
I ARTUR GALCERAN I GRANES

Ja ho hem dit: entre els pioners de l'experimentació europea en psicologia no hi ha presència catalana. Però amb els anys, trobem autors rellevants que contribueixen significativament a la construcció de l'entorn psicopedagògic. Cal fer una referència inicial a Ramon Coll i Pujol (1845-1915), coautor d'un *Tratrat elemental de fisiologia mèdica* (1885), ja que —encara que se'l classifica com a transmissor d'una fisiologia tradicional— cal no perdre de vista que va ser l'introduïdor de les idees de Bernard a Catalunya.

Per altra banda, feiem menció més amunt de Ramon Turró i Darder (1854-1926), qui, en els seus estudis sobre la intel·ligència, deixa entreveure un cert radicalisme en el tema de la metodologia experimental, segons es pot veure a la sèrie de conferències que va llegir a la residència d'estudiants madrilenya amb el títol «La base tròfica de la intel·ligència». Aquesta posició queda més palesa al seu discurs «La disciplina mental», llegit per Marañón en nom de l'autor, ja molt malalt, al IX Congrés de l'Associació Espanyola per al Progrés de les Ciències, que es va reunir a Salamanca l'any 1924. En aquest text, Turró justifica un mètode experimental objectivista i antigermànic, i reflexiona sobre el concepte d'experiència, tot modulant alguns dels entusiasmes experimentalistes que es van viure durant el primer terç del segle XX també a Catalunya.

Conexedor de l'obra de Bernard, l'interès de Turró per l'estudi de l'origen del coneixement, de l'espai tàctil, de la intel·ligència i de l'emoció, o els seus lligams amb l'evolucionisme spencerià, la reflexologia de Pavlov o el fisicalisme

helmholtzià, fan de Turró un personatge realment excepcional, que, necessàriament, s'havia de rebel·lar contra el panorama mèdic amb el qual havia de relacionar-se, fins que va trobar el seu lloc com a director del Laboratori Municipal de la Secció de Ciències de l'Institut d'Estudis Catalans (IEC).

Amb el naixement de la Mancomunitat es planteja ja l'any 1914 la creació d'un seminari laboratori de psicologia i pedagogia, però no serà fins a l'any 1918 que en comencen els treballs d'organització. D'aquest seminari laboratori sorgirà, a partir del curs 1922-1923, el Laboratori de Psicologia Experimental, amb una trajectòria breu, ja que va desaparèixer l'any següent a causa de la dictadura de 1924. Les perspectives, però, eren prometedores. Entorn al seu director, el professor belga Georges Dwelshauvers, s'havia implicat un grup d'investigadors del Laboratori Municipal de la Secció de Ciències de l'IEC, amb Turró al capdavant. A més, estava obert als alumnes dels estudis normals de la Mancomunitat perquè hi realitzessin pràctiques.

Un deixeble de Turró, August Pi i Sunyer (1879-1965), va continuar les tasques del seu mestre al Laboratori Municipal, i va escriure *La unitat funcional*, on explica la seva posició unitària entre els aspectes fisiològics i psíquics de l'organisme. Pi i Sunyer va ser catedràtic de Fisiologia a Sevilla i Barcelona, president de l'Acadèmia de Medicina de Barcelona fins a l'any 1939, quan es va haver d'exiliar a Veneçuela. Impulsor i membre actiu d'importantes institucions relacionades amb la fisiologia i la biologia a Barcelona i Caracas, Pi i Sunyer va ser mestre d'importantes agents del desenvolupament de la psicopedagogia posterior, com Emili Mira.

Un del més estrets col·laboradors de Pi i Sunyer va ser Jesús M. Bellido i Golferichs (1880-1956), catedràtic de Fisiologia a Saragossa i Granada, i de Terapèutica a Barcelona. Bellido és autor d'un text titulat *Biologia per a mestres* (1926), fruit dels seus treballs a l'Institut de Fisiologia, i que serà la base de la seva tasca docent al Seminari de Pedagogia de la Universitat Autònoma de Barcelona. Amb aquesta obra, Bellido demostra la seva preocupació per la formació biològica i fisiològica dels mestres, una formació que els permetia l'accés a la psicologia experimental.

Deu anys abans del text de Bellido, el metge psiquiatra i frare caputxí Ramon Janer, més conegut pel pseudònim Francisc de Barbens (1875-1930), publica un *Curs de psicologia escolar per a mestres*, on explica la pedagogia des de fonaments biològics, fisiològics i psicològics. Barbens va ser un home preocupat per la situació dels malalts mentals i també per l'aplicació dels avanços de la psicopatologia infantil en educació. El seu text, a pesar de l'orientació religiosa, present sobretot als darrers capítols, descobreix una interessant tasca docent, de la qual es van aprofitar els mestres assistents als seus cursos impartits a l'Escola

Industrial de Barcelona. En les seves pàgines apareixen també les tècniques psicomètriques com a importants tècniques auxiliars per al treball del mestre, junt amb altres temes relacionats amb l'eugenèsia, la fatiga mental, el conflicte entre idees i sentiments, o la detecció de les anomalies psíquiques, una funció que encarrega als mestres.

Destaquem, finalment, el sabadellenc Francesc de Pàdua Xercavins (1855-1923), metge psicopedagog i un dels introductors de la neurologia a Catalunya. Als vint-i-tres anys es va llicenciar en medicina, i als vint-i-sis ingressava en l'Acadèmia Medicofarmacèutica de Barcelona amb un discurs sobre «La fisiologia en els fenòmens psicològics». Des de la seva especialitat, la neurofisiologia, Xercavins es va mostrar sempre disposat a la denúncia de la situació dels infants marginats amb demandes d'institucions intermèdies entre la presó i l'escola. També es va ocupar de l'educació dels deficients, tot mostrant-se partidari de la col·laboració entre el metge i el mestre. En aquest sentit, Xercavins parla l'any 1910 de la necessària intervenció del metge a les escoles especials i de la conveniència que els mestres estudiïn psiquiatria. Recolzava així la iniciativa del pedagog Vidal i Perera, que —ja ho hem mencionat— l'any 1907 havia publicat el seu *Compendi de psiquiatria infantil*, ensenyament que va instituir a la Normal de Barcelona.

Xercavins va aconseguir posar en pràctica les seves inquietuds psicopedagògiques tot fundant l'any 1898 un institut medicopedagògic per a alumnes amb deficiència sensorial, física i psíquica, annex a la barcelonesa Casa de Salut de la Clínica de Nostra Senyora del Pilar. En aquesta experiència, Xercavins va treballar amb Agustí Rius i Borrell, pedagog de gran prestigi, que se'n encarregar de la direcció pedagògica. L'esperit d'aquesta institució aprofitava l'experiència educativa de Rius i la formació pionera de Xercavins, que havia visitat centres emblemàtics com la Clínica Charcot de la Salpêtrière i l'Institut Medicopedagògic de l'Hospital de Bicêtre, i que havia publicat les seves conviccions —valentes en un context que patia l'entusiasme imprudent dels nous discursos de la genètica— en congressos i articles on reiterava que «l'herència no és fatal» i que, si bé es podia considerar la anormalitat com a efecte de dèficits psíquics i orgànics, calia considerar també un tipus d'anormalitat derivada de dèficits educatius que es podia detectar en infants «absentistes», desemparats i delinqüents.

La interessant tasca d'aquest metge psicopedagog, director de l'Hospital de Santa Creu i president de la Societat Barcelonesa d'Amics de la Instrucció, està en la línia dels pedagogs renovadors catalans i dels discursos més interessants procedents de l'entorn institucionista; encara que, com ja hem dit, l'aprofitament de l'avanç psicofisiològic que es pot observar en diversos països de l'entorn europeu resulta excepcional en aquest període de la medicina catalana i es-



panyola. Als noms de Coll i Pujol, Pi i Sunyer, Turró, Barbens, Bellido i Xercavins, s'hi podrien afegir encara els d'altres metges catalans que van mostrar aquesta preocupació psicopedagògica des del vessant psicofisiològic. Es el cas del psiquiatre Artur Galceran i Granés (1850-1919), director de Sant Boi, metge consultor del manicomi de Reus (posteriorment, Institut Pere Mata) i autor d'uns *Principis fisiològics de l'educació intel·lectual dels infants*. És el cas també de Diego Ruiz Rodríguez (1881-1959), controvertit metge filòsof andalús assentat a Barcelona, i autor d'una *Introducció biològica a la pedagogia d'anormals*.

### 2.3. MEDICINA I EDUCACIÓ ESPECIAL: L'INSTITUT MEDICOPEDAGÒGIC DE LA CLÍNICA DEL PILAR, EL MUSEU PEDAGÒGIC EXPERIMENTAL DE BARCELONA I LES ESCOLES VILLAJOANA DE VALLVIDRERA

La tradició espanyola i catalana compta amb il·lustres protagonistes en el camp de l'educació especial des que Ponce de León va aplicar el seu mètode d'ensenyament per a sordmuts al segle XVI, o des que l'Ajuntament de Barcelona va instaurar la seva escola de sordmuts l'any 1800. Però la presència de metges amb una actitud mínimament medicopedagògica o, si voleu, psicopedagògica, dins d'aquesta àrea no es notarà fins a l'entresegle del XIX al XX. Aquesta presència es descobreix a l'entorn de les institucions catalanes pioneres en educació especial.

Destaquem en primer lloc el ja anomenat Institut Medicopedagògic per a alumnes amb deficiència sensorial i psíquica, annex a la Clínica de la Nostra Senyora del Pilar a Sant Gervasi, on el doctor Xercavins i el pedagog Rius i Borrell havien organitzat tres seccions. La primera s'ocupava de nens i joves amb minusvalies físiques, la segona atenia alumnes amb deficiències sensorials i trastorns de llenguatge, i la tercera era destinada als deficients psíquics. Una font important que proporciona informació sobre les idees i les metodologies de Xercavins la constitueix un butlletí que es publicava regularment des de la Casa de Salut de la Clínica que acollia l'Institut Medicopedagògic, consultable actualment al Centre de Documentació d'Història de la Medicina de la Fundació Uriach de Barcelona.

Sis anys més tard de la fundació de l'Institut Medicopedagògic de Xercavins, l'any 1904, la pedagoga Francesca Rovira obria el Museu Pedagògic Experimental de Barcelona, institució privada amb un projecte ambiciós en els seus aspectes psicopedagògics i socials, que comptava amb un important grup de metges col·laboradors. L'activitat del Museu s'organitzava en set seccions: 1) Museu Pedagògic (una

mena de centre de recursos pedagògics obert a escoles i mestres); 2) Institut de Pedagogia Experimental (centre per a la formació de mestres amb un atractiu i innovador pla d'estudis de quatre cursos més dos d'ampliació, on s'impartien assignatures com català, fisiologia, psicologia experimental, sociologia, patologia general i escolar, psicologia i terapèutica d'anormals, entre d'altres); 3) Laboratori de Psicologia Pedagògica; 4) Col·legi per a Anormals Mentals; 5) Escola Pràctica d'Economia Domèstica; 6) Acadèmia d'Alts Estudis Pedagògics, i 7) Biblioteca Pública. A més, la institució publicava una revista, *L'Evolució Pedagògica*, que l'any 1916 apareix ressenyada per Claparède en el capítol de revisió històrica de la seva obra *Psicologia del nen i pedagogia experimental*, setena edició.

Entre els metges col·laboradors del Museu, gairebé tots pertanyents a la generació de metges catalans de 1888, destaca la personalitat d'Ignasi Valentí i Vivó, catedràtic d'Obstetrícia i director de cursos de criminologia i malalties psicosexuals a la Universitat de Barcelona. Estudiós de la quequesa i altres trastorns de la parla, Valentí i Vivó va ser un dels cronistes de la implantació a Catalunya i Espanya de l'eugenèsia i la biometria. Un altre col·laborador del Museu d'especial interès va ser Rafael Rodríguez Méndez (1845-1919), director del manicomí de Sant Boi, on l'any 1885 va fundar una secció especialment dedicada a «nens retardats». Humanista i maçó, catedràtic d'Higiene a la Facultat de Medicina i, posteriorment, rector de la Universitat de Barcelona, Rodríguez Méndez es mostrà sempre preocupat pels vessants fisiològics i socials de l'educació, un aspecte de la seva trajectòria que es fa palès a la seva obra com a autor de textos sobre educació cerebral, com a conferenciant sobre temes pedagògics o com a prologuista, concretament, del *Compendi de psiquiatria infantil* de Vidal i Pèrrera. També cal citar la presència activa d'un altre maçó, Víctor Melcior i Farré, metge proper a les doctrines del magnetisme, actiu espiritista, director de la *Revista d'Estudis Psicològics*, i autor d'articles sobre l'educació dels anormals i la problemàtica de la delinqüència infantil. Finalment, destaquem la col·laboració amb el Museu Pedagògic Experimental d'altres metges com el doctor Enric Octavi Raduà i Oriol, el Cos Mèdic Municipal de Barcelona, i el ja anomenat Diego Ruiz Rodríguez, entre d'altres.

El Museu també va comptar amb la col·laboració d'importants personalitats, com ara l'aragonès Odón de Buen, catedràtic expedientat per la Universitat de Barcelona per les seves idees darwinistes, el jurista republicà Francesc Layret o el pedagog Agustí Nogués i Sardà, i d'altres de relacionades amb l'institucionisme madrileny, com Rafael María de Labra, Miguel de Unamuno, Matilde García del Real o Rafael Altamira.

Per altra banda, l'Ajuntament de Barcelona, amb motiu de la reorganització de la primitiva Escola Municipal de Sordmuts i Cecs de 1910, aprova un nou

reglament pel qual es destina un pressupost que permet l'inici d'activitats de la que serà Escola Municipal de Cecs, Sordmuts i Anormals de Barcelona, primera institució d'aquest tipus finançada amb fons públics al cent per cent des dels seus inicis com a Escola de Sordmuts l'any 1800. A partir de 1910, doncs, l'escola comptaria amb quatre seccions, que, a la pràctica, es van reduir a tres: la de cecs, la de sordmuts i la de deficients psíquics i «inestables», sota la direcció d'un pedagog, Joan Nogués, assistit per un inspector tècnic d'anormals, càrrec per al qual va accedir a la institució el metge Francesc Torras, autor l'any 1912 d'un «registre biogràfic» per a la classificació dels escolars deficients.

Alexandre Galí i altres cronistes de l'època parlen, però, del caràcter misèrrim de la secció de deficients durant aquests primers anys. I és que la dinamització de la institució no arriba fins al 1917 (un any després de la creació de la Comissió de Cultura), amb motiu de la incorporació de l'inspector extraordinari Joan Alzina i Melis, un metge psiquiatre nascut a Capdepera (Mallorca) l'any 1883, que aconsegueix l'organització independent de les diferents seccions (cecs, sordmuts i deficients psíquics), i una millora de la qualitat de l'ensenyament que desembocarà en la creació d'un Laboratori d'Estudis i Investigacions annex a les escoles.

Aquesta dinamització requeria nous espais i recursos de tota mena. El Laboratori s'havia estructurat en tres seccions principals (Antropologia, Psicologia i Pedagogia) i d'altres de relacionades amb les necessitats específiques de cadascuna de les escoles. Així, l'any 1921, aquesta renovada institució experimental d'educació especial es va traslladar a Vallvidrera amb un gran aparell propagandístic. L'Ajuntament de Barcelona havia aconseguit reunir un equip professional ben rellevant, integrat principalment per pedagogs, com Lluís Torres Ullastres, director de les escoles del Districte Sisè, i altres especialistes, entre els quals destaca Pere Barnils i Giol (1882-1933), fonetista doctorat a París, membre col·laborador i fundador l'any 1915 del primer Laboratori de Fonètica Experimental a la Secció Filològica de l'IEC, que va ser director durant molts anys de l'Escola Municipal de Sordmuts. Però aquí ens hem de fixar en l'equip de metges que apareixen en aquestes dates col·laborant a les escoles Vil·lajoana.

Juntament amb els ja nomenats Francesc Torras i Joan Alzina, cal destacar la presència a Vil·lajoana de quatre metges, alguns dels quals, amb el temps, gaudiran d'un gran reconeixement i prestigi tant en l'àmbit nivell nacional com en l'internacional. Ens referim al ja citat Jesús M. Bellido i Golferichs, a Rossend Carrasco i Formiguera (1892-1990), a Hermenegild Arruga i Liró (1886-1972), i a José Córdoba Rodríguez (1884-1955).

En el moment de la inauguració de les escoles de Vil·lajoana, Bellido i Golferichs apareix com a director del Laboratori General d'Estudis i Investigacions

annex a les tres escoles de cecs, sordmuts i deficients. Ja hem presentat aquest metge fisiòleg, doctorat a Madrid l'any 1902, com a professor universitari i autor d'una *Biologia per a mestres*. El seu prestigi estava en aquestes dates prou fiançat per la seva trajectòria docent, per la seva col·laboració amb Pi i Sunyer en la fundació de l'Institut de Fisiologia i la publicació d'unes *Lliçons de fisiologia humana*, o per la presidència de la Societat de Biologia de Barcelona, que ostentava quan va ser cridat a Vil·lajoana per dirigir el Laboratori General d'Estudis i Investigacions, organitzat finalment en cinc seccions: Antropologia, Psiquiatria, Psicologia, Fonologia, i Òptica i Otorinolaringologia.

Del Laboratori d'Antropologia, se'n va fer càrrec el doctor Rossend Carrasco i Formiguera, prou conegut per la seva trajectòria en el camp de la investigació i la docència. Aquesta secció s'encarregava d'assenyalar les deficiències fisiològiques, els tractaments per a la seva possible correcció i el règim alimentari dels alumnes. Poc se sap de l'activitat d'aquest jove metge endocrinòleg a la institució de Vil·lajoana. De fet, durant aquestes dates, fa viatges constants per França i Sud-amèrica; a més, publica regularment en revistes especialitzades catalanes, com la revista *Treballs* de la Societat de Biologia, i estrangeres, com *The American Journal of Physiology*, entre d'altres.

Per la seva banda, el doctor Hermenegild Arruga dirigeix el Laboratori d'Òptica, que, destinat al treball amb els alumnes de l'Escola de Cecs, acull estudis sobre l'agudesia visual, la percepció cromàtica o la suplència tàctil i auditiva de la visió. Estudiant d'oftalmologia a Barcelona, París i Berlín, el doctor Arruga serà conegut internacionalment per les seves aportacions en el tractament quirúrgic del despreniment de retina.

Pel que fa al Laboratori d'Otorinolaringologia, la seva funció era la de determinar el grau de sordesa i mutisme dels alumnes, i el tractament més convenient. L'encarregat d'aquest laboratori va ser el doctor Francesc Torras, el més antic del grup a la institució, segons apuntàvem més amunt. I el lingüista Pere Barnils, a qui també ja ens hem referit com a director de l'Escola de Sordmuts, es va responsabilitzar del Laboratori de Fonologia, on es feia servir l'aparell d'Edison per a la transcripció de fonogrames.

El metge murcià assentat a Barcelona José Córdoba es va encarregar del Laboratori de Psicologia, on es duïen a terme diferents proves per mesurar el grau d'endarreriment mental dels deficients psíquics i el coeficient intel·lectual dels alumnes cecs i sordmuts. Córdoba havia obert l'any 1915 un institut medicopedagògic al seu domicili, en el qual col·laborava, com a pedagoga, la seva dona, Rosalía Ferreiro. Avui podem dir, en contra d'anteriors investigacions publicades per autors diversos, i al marge de la qualitat de l'establiment, que aquest institut del doctor Córdoba no va ser el primer ni com a institut medicopedagògic

(el de Xercavins data de 1898) ni com a clínica pedagògica (la de Vidal i Perera es va inaugurar l'any 1903).

Finalment, del Laboratori de Psiquiatria, se'n va encarregar el doctor Alzina i Melis, amb una funció clarament psicopedagògica, ja que havia de diagnosticar la deficiència i orientar les estratègies pedagògiques per a un tractament òptim. Així, Alzina, que havia estat l'ànima de la renovació de les escoles municipals de cecs, sordmuts i deficients, obtenia un lloc important, però secundari, a l'organigrama inicial de la institució a Vil·lajoana. Cal dir, però, que el seu treball minucios i la seva preocupació per la institució el van portar a la direcció general de les escoles. De fet, va ser l'únic metge de l'equip inicial que es va mantenir a Vil·lajoana fins que fou traslladat a noves dependències per motius de seguretat durant la Guerra Civil, i encara va continuar en la direcció de l'Escola de Deficients quan es va reobrir a Vallvidrera el 25 d'abril de 1939.

#### 2.4. LA PEDAGOGIA TERAPÈUTICA A LA SECCIÓ DE PEDAGOGIA DE LA FACULTAT DE FILOSOFIA I LLETRES DE LA UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA, A L'INSTITUT PSICOTÈCNIC DE LA GENERALITAT I A L'INSTITUT DE PEDAGOGIA TERAPÈUTICA DEL DOCTOR MORAGAS

Un altre vessant de l'educació especial amb un desenvolupament peculiar, el trobem a l'entorn de la denominació «pedagogia terapèutica». El llarg camí recorregut per pedagogs i metges des que els pioners francesos de Bicêtre intentaren ajudar els malalts mentals mitjançant programes educatius es va veure refermat a Alemanya per Georgens i Deinhardt, que ja l'any 1861 parlen de *Heilpädagogik* o pedagogia curativa. Des de llavors, els instituts medicopedagògics proliferaran per tot Europa.

Pel que fa a Catalunya, ja ens hem referit a l'Institut de Xercavins i Rius, on s'intentava portar a terme una pedagogia curativa. Per altra banda, a les revistes mèdiques es troben referències a l'obra de Theodor Heller *Grundriss der Heilpädagogik* (1904). Però sens dubte, els referents catalans de la pedagogia terapèutica amb aquest nom els trobem a la Barcelona dels anys trenta en els cursos organitzats per l'Institut Psicotècnic de la Generalitat, en la programació de la Secció de Pedagogia de la Facultat de Filosofia i Lletres i en l'activitat pública i oratòria dels pioners de l'especialitat. Entre aquests, destaca la personalitat d'Alfred Strauss (1897-1957), un metge jueu alemany arribat a Barcelona fugint de la repressió nazi l'any 1933, i d'un altre metge, Jeroni de Moragas i Gallissà (1901-1965), pediatra fundador de l'Institut de Pedagogia Terapèutica un cop finalitzada la Guerra Civil.

Alfred Strauss és autor de la primera monografia catalana i espanyola sobre pedagogia terapèutica, un manual pensat —ho diu al subtítol— per a mestres, educadors, metges i pares de família. L'obra, titulada *Introducció a l'estudi de la pedagogia terapèutica* i redactada originàriament en llengua alemanya, consta de cinc apartats, dedicats a oligofrènies, trastorns del llenguatge, psicopaties, psicosis i correccionalisme. Hi ha referències a la formació d'especialistes en educació especial, als quals anomena «pedagogs terapeutes», amb un itinerari consistent a arribar de la pedagogia normal a la pedagogia terapèutica a través de la psicopatologia i de la medicina «pedagógicoterapèutica».

Strauss aportava, a més, la seva experiència com a professor de la Universitat de Heidelberg, i coneixia el Seminari de Pedagogia Terapèutica, fundat a Zuric per H. Hanselmann, que es dedicava, entre d'altres activitats, a la formació d'especialistes en la matèria. De manera que, acabat d'arribar a Barcelona, Strauss es va integrar en l'òrbita d'Emili Mira, amb el qual va col·laborar a l'Institut Psicotècnic de la Generalitat, a l'institut d'observació psicològica La Sageta i a la Secció de Pedagogia de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat Autònoma, com a encarregat de cursos de psicopatologia i psicopedagogia o com a conferenciant. En aquest sentit, cal destacar el cicle de conferències «L'essència de l'educació terapèutica» (1934) i el curs de Pedagogia terapèutica del nen difícilment educable, del qual es va encarregar durant el curs 1935-1936.

D'aquests anys destaca també una investigació sobre les alteracions del llenguatge en la infància, realitzada per Strauss amb la col·laboració del doctor Adolf Azoy i Castanyé, un jove otorinolaringòleg que participà a La Sageta en tasques relacionades amb els trastorns del llenguatge. Aquesta investigació es va dur a terme sobre una mostra de 3.852 escolars barcelonins, i els resultats es publicaren a la *Revista de Psicologia i Pedagogia*, fundada per Emili Mira i Joaquim Xirau.

Però l'any 1937 Strauss decideix continuar el seu exili als Estats Units, com a psiquiatre a la Wayne County School de Northville, Michigan, primer, i com a director a la Cove School de Racine, Wisconsin, on va romandre des de 1949 fins al final dels seus dies, i on va continuar les seves investigacions sobre l'anomenada *disfunció cerebral mínima* (síndrome Strauss), iniciades ja a Alemanya, i continuades a Barcelona en un treball realitzat amb Moragas i publicat l'any 1936 amb el títol *Diagnòstic cinematogràfic d'una lesió cerebral*.

I pel que fa a Jeroni de Moragas i Gallissà, cal destacar, com en el cas del doctor Strauss, la seva trajectòria durant els anys anteriors a la Guerra Civil dins l'equip de Mira. Una trajectòria decisiva per a la consolidació de la seva actuació medicopedagògica posterior, ja que Moragas va ser també un element important en l'equip que va desenvolupar la tasca medicopedagògica a la clíni-

ca La Sageta fins que es desmantellà amb motiu de la Guerra Civil. D'aquest període són els seus treballs sobre psicotècnia, psiquiatria i pediatria, la seva especialitat de procedència. Però potser el més rellevant d'aquest període va ser la publicació de dos estudis a les *Monografies mèdiques*, que dirigia el doctor Aiguader, de l'editorial Arnau de Vilanova: el primer, titulat «La infància anormal», és de 1933 i manifesta que en aquest sector de població, han d'intervenir-hi tres professions: metges, pedagogs i psicòlegs. El segon, de 1935, tracta de la sexualitat infantil —un tema recurrent a l'època— amb el títol «Evolució sexual de l'infant».

Moragas, juntament amb Strauss i Azoy, es va encarregar, l'any 1934, d'atendre un consultori medicopedagògic que es va obrir al si de la Secció de Psicopedagogia de l'Institut Psicotècnic. També van coincidir a La Sageta. Però la gran aportació de Moragas a la psicopedagogia va ser la fundació, l'any 1940, de l'Institut de Pedagogia Terapèutica, que es pot considerar com una continuació de la clínica La Sageta del doctor Mira. La diàspora de la majoria dels integrants del grup d'Emili Mira que es va produir amb motiu de la Guerra Civil troba el contrapunt en Moragas, que no es va exiliar. D'altres membres de l'equip, com Adolf Azoy, tampoc no es van exiliar, però la seva carrera va continuar per camins allunyats de l'entorn psicopedagògic aquí estudiat.

Així, l'Institut de Pedagogia Terapèutica del doctor Moragas va ser el nucli generador de la posterior evolució i institucionalització universitària de la pedagogia terapèutica a Barcelona com a especialitat. Aquesta última es deu a l'esforç i a l'impuls d'un dels seus deixebles, el psicopedagog Miquel Meler i Muntané. Un dels professors de l'especialitat va ser el doctor Lluís Folch i Camarasa (1913-2000), fill del psicopedagog Lluís Maria Folch i Torres, deixeble de Mira, Moragas i Strauss, i, com hem dit, professor de pedagogia terapèutica a la Universitat de Barcelona.

## 2.5. L'APORTACIÓ DELS DOCTORS CLAUDI BASSOLS I PRIM I RAMON TRINCHET I CORTACANS A LA PROTECCIÓ DELS MENORS AL TRIBUNAL PER A INFANTS DE BARCELONA

L'orientació psicopedagògica que va caracteritzar la recepció de les pedagogies correccionalistes procedents d'Europa i els Estats Units justifica la presència dels metges en l'àmbit de la justícia de menors. El Tribunal per a Infants de Barcelona, presidit des de la seva fundació pel jurista Ramon Albó, comptava amb un Laboratori de Psicologia Experimental —continuació del que havia fundat Lluís M. Folch i Torres al Grup Benèfic l'any 1914—, on destaca la pre-



sència del pediatra Claudi Bassols i Iglesias (1886-1970), fill del també metge Agustí Bassols i Prim (1853-1919), que havia estat autor de diversos treballs sobre el tractament de la quequesa. Claudi Bassols, que va presidir la Societat Catalana de Pediatria durant el període republicà, va tenir una participació destacada en la construcció de l'entorn psicopedagògic, que es concreta en la seva tasca professional al tribunal, des d'un primer moment, i a l'Institut Torremar de Vilassar per a deficients psíquics, després; també mitjançant la seva activitat publicística en llibres de metodologia psicotècnica, com *L'examen psicològic al Tribunal Tutelar de Menors* (1934), o en les revistes *Infantia Nostra* i *Arxius de Psicologia i Psiquiatria Infantil*.

La revista *Infantia Nostra*, dirigida en primer terme per Ramon Albó, s'anuncia com a continuació o segona època de la *Revista Mèdica de Barcelona*, i funciona com a òrgan del Tribunal per a Infants de Barcelona durant els seus primers vint-i-sis números (1922-1926). Després continuarà de manera independent fins al 1932. A les pàgines d'*Infantia Nostra* es van publicar treballs d'importants juristes, pedagogs i metges, principalment. D'aquests últims, en destaquen els noms dels ja nomenats Alzina Melis, José Córdoba o el del mateix Bassols. La revista comptava amb tres seccions: «Secció mèdica», «Secció jurídica» i «Secció psicopedagògica».

Ja en ple període republicà, l'any 1933, apareix un nou òrgan divulgador dels treballs del Tribunal (dit ja Tutelar de Menors des de 1929) de Barcelona; es tracta de la revista *Arxius de Psicologia i Psiquiatria Infantil*, que apareixerà trimestralment durant tres anys. Aquesta nova revista compta entre els seus col·laboradors amb juristes, pedagogs i metges. Entre aquests últims destaca, a més de Claudi Bassols, el metge Ramon Trinchet i Cortacans (1889-1976), professor de medicina legal a la Universitat de Barcelona i un dels fundadors d'Unió Democràtica de Catalunya.

Trinchet va publicar als *Arxius* una sèrie d'escrits de gran interès psicopedagògic, com «La fam i la misèria considerats com a factors delictògens en els menors», o un altre sobre la personalitat dels infants delinqüents. Trinchet manifesta a la seva obra una especial preocupació pels aspectes medicolegals dels infants i joves delinqüents, tot donant gran importància a les influències de l'ambient en la configuració de la personalitat del menor malfactor. A més, aquest autor col·laborava dintre i fora del Tribunal amb Bassols, preocupat llavors per introduir les orientacions psicohigieniques en els seus treballs. Encara que *Arxius de Psicologia i Psiquiatria Infantil* no comptava amb una secció de psicopedagogia com *Infantia Nostra*, a les seves pàgines van aparèixer molts articles amb aquesta orientació.

La participació dels metges catalans dins l'àmbit de la justícia de menors es fa present també als cursos de formació d'educadors especialitzats, destinats a



atendre les necessitats reeducadores. No en va, les matèries relacionades amb la medicina estaven ben presents als *curricula* d'aquests cursos. Entre 1926 i 1931 se celebraren dotze cursos: quatre a Amurrio (Àlaba), quatre a Madrid i un a cada una de les ciutats de València, Saragossa, Bilbao i Barcelona.

Les matèries programades, amb alguna variació entre els cursos, van ser: anatomia, fisiologia, psiquiatria infantil, psicologia aplicada, pedagogia general i correccional, dret penal i dret del menor. I entre els seus encarregats apareixen personalitats rellevants de les diferents especialitats. Concretament, al curs impartit a Barcelona l'any 1927 figuren com a professors personalitats de diferents àmbits. Entre els metges, trobem, entre d'altres, els ja citats doctors J. M. Bellido i Golferichs, i el doctor José Córdoba Rodríguez, qui, a banda de les seves activitats al seu Institut Medicopedagògic o al manicomi de Sant Boi, ja participava ordinàriament com a professor d'un curs de psiquiatria infantil organitzat per l'Acadèmia i Laboratori de Ciències Mèdiques de Catalunya i Balears, i com a psiquiatre als cursos de formació d'educadors especialitzats, organitzats pel Centre d'Estudis de la Casa del Salvador, d'Amurrio.

2.6. LA RECEPCIÓ DE LA PSICOANÀLISI A CATALUNYA. EMILI MIRA I LÓPEZ  
I LA SEVA RELACIÓ AMB METGES I PSICÒLEGS D'ORIENTACIÓ PSICOANALISTA:  
FERENC OLIVER BRACHFELD, WERNER WOLFF, RAMON SARRÓ I BURBANO,  
SANDOR EIMINDER I FRANCESC TOSQUELLES I LLAURADOR

La recepció de la psicoanàlisi a Catalunya està marcada per un fet extraordinari, ja que el primer text de Freud traduït a una altra llengua es va publicar a la *Revista de Ciències Mèdiques de Barcelona* (any IX, núm. 3 i 4, 19 i 25 de febrer de 1893). Es tracta de la comunicació preliminar del que més tard havien de ser els *Estudis sobre la histèria*. Aquest fet, juntament amb la publicació de les obres completes de Freud per l'editorial Biblioteca Nueva a Madrid ja des de 1922, podria fer pensar que entre nosaltres la psicoanàlisi havia trobat un terreny ben abonat per a la seva expansió. Però no va ser així. Els metges van ser més aviat reticents i negativament crítics en general a l'hora de fer seus els descobriments freudians. I si a Madrid es compta amb Àngel Garma, primer psicoanalista espanyol, a Catalunya el referent és una vegada més Emili Mira, que, com ja hem dit abans, des d'un primer moment havia seguit atentament l'obra de Freud i el seu cercle. Es pot dir que la psicoanàlisi estarà present a la seva tasca divulgadora durant tota la seva vida.

La psicoanàlisi oferia, segons Mira, una fonamentació teòrica molt suggestiva, amb arrels sòlides, i una pràctica nova que, com era habitual en el seu es-

perit pragmàtic, havia de provar. És així com, enmig dels insults i les crítiques que provocava la recepció de les teories freudianes, provinents del reaccionarisme intel·lectual immobilitista, Mira publica l'any 1921 «Un cas senzill de psicoanàlisi», el primer d'una sèrie d'articles que culmina amb la publicació l'any 1926 del primer estudi seriós de divulgació de la teoria i la pràctica psicoanalítiques en dos volums de les *Monografies mèdiques*, titulats *La Psicoanàlisi i Aplicacions pràctiques de la psicoanàlisi*. En aquesta obra, Mira demostrava no només que estava al dia sobre la trajectòria de l'obra de Freud, sinó que l'havia fet servir en la seva activitat clínica i de laboratori.

A partir d'aquí podem dir que el paper de Mira respecte a la psicoanàlisi té, en un primer moment, tres vessants: el clínic, el d'investigació i el de divulgació. Però a partir de 1926, la diversificació de l'activitat de Mira i el seu abast nacional i internacional, fan que, si bé hi ha una continuïtat en la seva tasca de divulgació psicoanalítica, respecte a l'àmbit clínic s'observi una disminució del tractament psicoanalític amb pacients a favor de l'experimentació al laboratori. D'acord amb la seva línia, seguia amb interès l'evolució de psicoanalistes heterodoxos, com Binswanger, Jung o Luria; i ell mateix introduïa aportacions personals al corrent psicoanalític.

Mira mostra interès per la psicoanàlisi en totes les seves grans obres d'aquest període, en el *Manual de psicologia jurídica* i també en el seu *Manual de psiquiatria*, tot queixant-se de la prevenció amb la qual eren tractades pels psiquiatres les tècniques psicoanalítiques. L'any 1935 es va publicar la segona edició de les *Monografies*, unificades en un sol volum titulat *La psicoanàlisi*, corregides i augmentades amb les variacions de la teoria observables fins llavors, amb una introducció sobre el panorama psicoanalític d'aquell moment, i, sobretot, amb una ampliació del capítol sobre «Modificacions a la teoria freudiana de la libido», on queden clares les seves preferències per la psicologia individual adleriana en matèria d'educació.

Així, serà Alfred Adler el seu referent en el moment de tractar sobre la missió del mestre de derivar les forces afectives innates dels infants pels camins de la moralitat. I, en referència a l'educació sexual, cita Pfister, Maeder i Mesmer, els quals van descriure la possibilitat de fer compatible un perfecte desenrotllament de la libido sexual amb les més pures normes morals i religioses. També es mostra adleriana per sortir del tema del pansexualisme tot centrant-se en el treball escolar, les matèries, els mètodes i la correcció de problemes d'aprenentatge.

És sabut que la influència de Mira s'allargava durant aquesta última etapa de la seva activitat a Catalunya per l'Institut Psicotècnic de la Generalitat, d'on era director, per les facultats de Medicina i de Filosofia i Lletres i Pedagogia, mercès a la seva fructífera col·laboració amb Joaquim Xirau; per la clínica La Sa-

geta, i per l'Institut Pere Mata de Reus. És així com un gran nombre de metges i psicòlegs formaven part del que hem anomenat «la seva òrbita d'influència».

En aquest sentit, cal citar Ferenc Oliver Brachfeld (1908-1967), un psicòleg procedent d'Hongria, membre de la Societat Hongaresa de Psicologia Individual, que compartirà amb Mira l'orientació adleriana en el tema de l'educació dels infants. De fet, Brachfeld va participar com a professor en els cursos de l'Institut Psicotècnic de la Generalitat, el contingut dels quals estava relacionat amb la teoria d'Alfred Adler i la psicologia postfreudiana. A la segona edició de *La psicoanàlisi*, Brachfeld va col·laborar amb un text, expressament encarregat per Mira, que tracta sobre «la posició present del sistema adlerià». També se'l pot veure treballant a La Sageta i a l'Institut Pere Mata de Reus.

En acabar la Guerra Civil, Brachfeld es mou amb un grup de metges que es reuneixen per estudiar la teoria psicoanalítica tot buscant la seva aplicació com a psicoteràpia grupal. Aquests metges es van integrar dins d'una societat cultural quasi clandestina de nom Erasme, on es van constituir com a secció amb el nom de Centre d'Estudis Psicoanalítics. A aquelles reunions, hi acudien, a més d'Oliver Brachfeld, Ramon Otaola Santibáñez i Enrique Grañén Raso —amb el temps, membres destacats de l'Associació Espanyola de Psicoteràpia Analítica—, Pere Bofill, també psicoterapeuta, i Folch i Camarasa, entre d'altres.

Però en la dècada dels cinquanta, Oliver Brachfeld abandona aquest primer grup català de psicoterapeutes de postguerra i emigra a Veneçuela, on arribarà a ser president de la Societat Interamericana de Psicologia, i on fundarà i dirigirà l'Institut de Psicossíntesi, dedicat a l'estudi i la pràctica de les anomenades «tècniques psicoterapèutiques transpersonals».

Un altre personatge que treballà durant aquests anys a l'entorn de Mira és Werner Wolff (1904-1957), un jove professor jueu alemany, que, com Strauss, s'havia refugiat a Barcelona fugint de la repressió nazi. D'esperit inquiet, va romandre a Barcelona entre els anys 1933 i 1936, acollit per Mira a l'entorn de l'Institut Psicotècnic de la Generalitat. Wolff aportava la seva experiència professional a la Universitat de Berlín, on havia llegit la seva tesi doctoral dirigida per una de les figures més representatives del moviment gestaltista, W. Köhler.

A l'Institut Psicotècnic de la Generalitat, Wolff s'encarregava del curs Els mètodes psicoexperimentals per a l'estudi del caràcter. També va ser conferenciant al Seminari de Pedagogia i autor de diferents treballs publicats a la premsa local i, principalment, a la *Revista de Psicologia i Pedagogia*. El jove Wolff formava part, com el mateix Mira, Luria, Binswanger, Jung i tants d'altres, d'aquella línia d'investigació que podríem anomenar «psicologia profunda experimental», mitjançant la qual es pretenia validar experimentalment diferents aportacions de la teoria psicoanalítica freudiana. Així, se'l recorda, càmera en mà,

retratant rostres de malalts a l'Institut Pere Mata per als seus estudis sobre l'expressió facial, el gest i els moviments comparats de les dues meitats del cos.

Començada la Guerra Civil va viatjar als Estats Units com a becari de la Josiah Foundation. D'allà va passar al Vassar College, i, posteriorment, al llegendari Bard College de Nova York com a professor de psicologia. La seva inquietud intel·lectual es tradueix en una obra extensa en el camp de la psicologia, la psicopatologia, la grafologia, l'art, l'antropologia o la filosofia, en part traduïda al castellà pel Fons de Cultura Econòmica (FCE). Casat amb una concertista de piano, va viatjar per tot el continent americà i va ostentar diversos càrrecs institucionals a la Societat Interamericana de Psicologia, fins que un atac de cor va posar fi a la seva vida quan tenia cinquanta-tres anys.

Ramon Sarró i Burbano (1900-1993), prou conegut per la seva tasca a la Càtedra de Psiquiatria de la Facultat de Medicina de la Universitat de Barcelona, és durant aquests anys un altre component d'aquest vessant psicoanalític que va trobar lloc a l'òrbita d'influència del tàndem Mira-Xirau. Si bé Sarró als vint anys estava completament decidit a fer-se psicoanalista, finalment els seus interessos van discórrer per altres camps de la psicopatologia. El 1925 havia viatjat a Viena amb la pretensió de realitzar una anàlisi didàctica amb Freud, però aquest el va derivar cap a una de les seves col·laboradores, la metgessa Hellen Deutsch. De fet, encara que va romandre a l'Institut Psicoanalític més de dos anys, no va acabar la seva formació i va tornar a Barcelona, on es presentava com un «freudià antifreudià», però sobretot amb noves idees, relacionades amb el mètode fenomenològic introspectiu que cercava en l'antropologia i la filosofia una fonamentació diferent per a la psicoteràpia.

És així com, durant aquests primers anys de la reincorporació de Sarró a Barcelona, el podem trobar l'any 1929 donant una conferència amb Mira a l'Ateneu barcelonès sobre la psicoanàlisi, i, el mateix any, participant a Còrdova en el I Congrés sobre Heidegger i l'Existencialisme en Psiquiatria. Es pot dir que Sarró mai no va deixar de tenir present l'evolució de les teories psicoanalítiques, tal com s'observa en tota la seva obra posterior o la seva relació d'amistat amb psicoanalistes com Lacan. De fet, Sarró, un cop accedeix a la Càtedra de Psiquiatria que Mira havia deixat vacant, orienta la seva activitat intel·lectual i docent a favor dels corrents crítics amb el freudisme i a favor també dels moviments psicoterapèutics sorgits de l'heterodòxia psicoanalítica. S'observava igualment un reconeixement del valor de la tècnica psicoterapèutica freudiana, encara que s'intentava deslligar-la de la seva base doctrinal, introduint plantejaments teòrics provinents d'autors com ara Scheler, Kierkegaard o Heidegger.

Un altre personatge interessant que va treballar amb Mira a La Sageta i a l'Institut Pere Mata de Reus va ser el doctor Sandor Eiminder, un metge jueu

hongarès paidopsicoanalista, refugiat polític com Strauss i Wolff, de qui hi ha poques referències, a part de la seva estada a Barcelona. Eiminder havia format part de l'equip d'August Aichhorn, psicoanalista austríac organitzador d'una xarxa de consultoris pedagògics i autor l'any 1925 d'un text fonamental per a l'estudi de les relacions entre psicoanàlisi i educació, titulat *Verwahrloste Jugend (Jovenut desemparada)*.

Eiminder va dur a terme l'anàlisi didàctica durant dos anys a un jove reusenc, Francesc Tosquelles i Llauredó (1912-1994), aleshores estudiant de medicina. Tosquelles havia freqüentat l'Institut Pere Mata des de petit, de la mà del seu pare, un metge amic de Mira. Anys després, entraria en nòmina de l'Institut com a metge resident. També col·laborà a La Sageta. Tosquelles havia estat present a tota l'activitat de formació, seminaris, etc., que Mira i els membres del seu entorn desplegaven a Barcelona i Reus. D'especial interès per a ell van ser uns seminaris celebrats a Reus (1932-1933), on s'analitzaven les aportacions de Freud i altres psicoanalistes com Lacan.

Marxista i militant del Partit Obrer d'Unificació Marxista (POUM), durant la Guerra Civil va treballar com a psiquiatre amb l'exèrcit republicà. Es va exiliar finalment a França, va convalidar els seus estudis i va prendre la nacionalitat francesa. Va intensificar les seves experiències psicoterapèutiques com a psiquiatre al manicomí de Saint Alban, primer, i com a fundador d'una xarxa de centres (Le Clos du Nid) on pedagogia i psicoteràpia es fonien en una mena de pedagogia terapèutica psicoanalítica, base de la psicoteràpia institucional, i, indirectament, del vessant psicoanalític de la pedagogia institucional (Oury, Vasquez, etc.). En el seu model psicoterapèutic, Tosquelles cercava, des d'uns fonaments inspirats en la psicoanàlisi i el marxisme, transformar les institucions en instruments terapèutics a favor de la interacció entre els pacients.

Tosquelles és autor d'una obra extensa, original i militant. La seva tesi doctoral *Le vécu de la fin du monde dans la folie* (la Sorbona, 1948) descobria ja el seu abast cultural a l'entorn de la literatura, els mites, la filosofia, l'art, etc., això sí, des del vessant psiquiàtric, i, en aquest cas, des del món de l'esquizofrènia. Una part important de la seva obra es dedica a la pedagogia i la pràctica terapèutica amb infants, amb propostes procedents d'una visió psicoanalítica propera a les propostes kleinianes, concretament sobre l'assumpció de l'esquema corporal, desenvolupament i modulació de la psicomotricitat, la percepció sensorial, l'atenció afectiva, la maternitat, l'estructuració dels espais personals i socials, la funció del pare, o el pas de l'activitat lúdica al treball productiu.

2.7. DE LA TRADICIÓ HIGIENISTA A L'ORIENTACIÓ PSICOPEDAGÒGICA:  
LA LLIGA D'HIGIENE MENTAL, LA INSPECCIÓ MEDICOESCOLAR,  
L'INSTITUT PSICOTÈCNIC DE LA GENERALITAT I L'ACTIVITAT CONGRESSUAL

La rellevància de la tradició higienista a Catalunya, amb figures com el ja citat Pere Felip i Monlau o els components del nucli barcelonès de l'últim quart del segle XIX (Giné, Rodríguez Méndez, Galceran, Call, etc.), concedeix un protagonisme a Barcelona com a capital de l'higienisme en el conjunt de l'Estat, que es justifica pel fenomen de la industrialització i per les característiques de l'entorn intel·lectual català, que afavorirà la ramificació del projecte higienista amb la celebració del Primer Certamen Frenopàtic Espanyol al manicomi Nova Betlem (1883), la creació de l'Acadèmia d'Higiene de Catalunya (1887) i de l'Institut d'Higiene Urbana de Barcelona (1891). Ja en el segle XX, continua aquesta preeminència amb la fundació de la Societat de Psiquiatria i Neurologia (1910) o amb la celebració a la Ciutat Comtal de tres congressos d'aquest àmbit: el I Congrés d'Higiene de Catalunya (1906), el I Congrés Espanyol d'Higiene Escolar (1912) i el I Congrés Nacional d'Higiene i Sanejament de l'Habitació (1922), on la higiene mental comença a tenir ja una presència destacada.

En aquest clima, s'incorpora a l'activitat mèdica catalana un grup de metges que han obtingut la seva llicenciatura en medicina entre 1912 i 1922, i que seran els responsables de la institucionalització de la higiene mental a Catalunya i Espanya. Entre ells hi havia els fundadors l'any 1924 de l'Associació Espanyola de Neuropsiquiatres, els components de la llarga llista de fundadors de la *Revista Mèdica de Barcelona*, on apareix Belarmí Rodríguez i Arias (1895-1997), fill del psiquiatre Rodríguez-Morini; Carles Soler i Dopff, en aquell moment metge ajudant a l'Institut d'Orientació Professional, o els ja citats Adolf Azoy i Emili Mira, tots amb un paper rellevant en l'organització de la Lliga Espanyola d'Higiene Mental, i en les diverses manifestacions psichigieniques de l'Institut d'Orientació Professional i la seva àrea d'influència, no només en entorns educatius —com la Inspecció Medicoescolar o el Seminari de Pedagogia—, sinó també en institucions clíniques de diversa mena, com les dedicades a la prevenció, el diagnòstic i el tractament d'infants amb necessitats educatives especials.

Per altra banda, la preocupació per la higiene de la infància produirà des de començaments del segle XX tot un seguit de disposicions legals orientades a la supervisió mèdica dels escolars i dels edificis dedicats a la instrucció. Normalment aquestes disposicions descarregaven la responsabilitat en les corporacions locals, i la seva efectivitat, amb alguna excepció, va resultar pràcticament nul·la. I encara que el 1914 es creen les càtedres de Fisiologia i Higiene Escolar a l'Es-

cola Superior de Magisteri i a les escoles normals, el cert és que fins a l'any 1917 no es crea, i encara de manera veritablement precària, un cos medicoescolar estatal amb vuit metges, tres per a Madrid i cinc per a Barcelona.

D'aquesta primera convocatòria de metges inspectors a Barcelona destaquem, en primer lloc, la personalitat del doctor Manuel Salvat i Espasa (1876-1969), un dels impulsors del I Congrés Espanyol d'Higiene Escolar, i autor d'una extensa obra relacionada amb la inspecció medicoescolar i amb la salut física i mental dels escolars. D'altres metges que s'incorporaren a aquesta primera convocatòria van ser el traumatòleg Llorenç García-Tornel, posteriorment regidor a l'Ajuntament i primer professor de medicina del treball a la Universitat Autònoma de Barcelona, i Ernest Pedrals i Fernández, que es va encarregar de coordinar treballs i unificar metodologies entre la Inspecció Medicoescolar i l'Institut d'Orientació Professional. Complementaren aquestes cinc places els doctors Soler i Rodríguez Vicente. La producció publicística sobre aquest tema és abundant durant el període, tant per part d'aquests metges inspectors com per part d'altres metges de l'entorn de la higiene escolar, com el doctor Eladi Vila i Cunyer o el ja citat Enric O. Radu .

Però d'entre les noves institucionalitzacions que va produir l'higienisme de començaments del segle XX, potser la institució que amb el temps tindrà una major repercussió és l'Institut d'Orientació Professional, que, com és sabut, va iniciar la seva activitat a Barcelona l'any 1918, dirigit per Ruiz Castilla, un professional del dret, autor de les primeres publicacions sobre orientació psicopedagògica a Catalunya i Espanya. Novament ens hem de referir a Emili Mira, que, amb vint-i-dos anys, entra a formar part de l'Institut d'Orientació com a encarregat del Laboratori de Psicometria, deixant constància de la seva tasca puntualment i des del primer moment a la revista de l'Institut, els *Annals de l'Institut d'Orientació Professional*. La necessitat de desenvolupar una psicologia aplicada, pràctica, en aquest tipus d'institucions coincidia de ple amb els interessos de Mira, que va ser comissionat per l'Institut per visitar institucions similars a França, Bèlgica, Alemanya, Itàlia i el Regne Unit.

Dos anys més tard, Mira va ser ponent a la I Conferència Internacional de Psicot cnia, celebrada a Ginebra, i l'any següent l'Institut barcelon s aconseguia un primer reconeixement important en rebre l'encàrrec d'organitzar la II Conferència Internacional de Psicot cnia, que va tenir lloc a Barcelona l'any 1921 amb Claparède com a president, assistit per un Comit  Directiu integrat per Decroly, Mira, i els directors dels instituts d'orientació de Brussel·les, Bolonya i Barcelona: Christiaens, Ferrari i Ruiz Castilla, respectivament. Com a secretari general, figura J. M. Lahy, president de la Lliga d'Higiene Mental de París. De la representació dels metges catalans en aquesta Conferència com a ponents o co-



municants, destaca el doctor Lluís Trias de Bes, responsable del Laboratori d'Antropometria a l'Institut d'Orientació des de la seva fundació, i els ja citats Bellido i Golferichs, Alzina i Melis, Pi i Sunyer i Salvat i Espasa. També hi van ser presents importants personalitats de la pedagogia espanyola i europea. I com a ponents estrangers, van presentar els seus treballs Otto Lipmann, Dwelshauvers, Buyse, Genil Perrin i Decroly.

Amb la instauració de la dictadura de Primo de Rivera l'any 1923 se suprimeix la Mancomunitat, que patrocinava l'Institut, que perd així la seva independència i passa a convertir-se en una secció de l'Escola del Treball. Però l'evolució de la disciplina no s'interromp. Augmenten les publicacions sobre orientació i s'observa una ampliació constant de l'àrea d'influència de la Secció d'Orientació impulsada per Mira, que, l'any 1926, es fa càrrec de la direcció de l'Institut. Durant aquest període de dictadura, s'intensifica també la concreció de la disciplina amb aportacions importants que cerquen la definició de la figura professional, les funcions i la formació de l'orientador, al mateix temps que es van consolidant i ampliant els equips, amb una producció de major rellevància paral·lela a la natural maduresa intel·lectual dels responsables.

Aquest mateix any de 1926, amb motiu de la celebració del IV Congrés d'Estudis Bascos, dedicat aquell any a l'orientació professional, hi van llegir ponències i comunicacions Mira, Trias de Bes i Soler Dopff, metge ajudant de laboratori i amb el temps substitut de Mira en la direcció del Laboratori de Fisiologia i Psicometria de l'Institut. Val a dir que, després de la Conferència de Barcelona, va continuar la sèrie de reunions internacionals a Milà (1924), París (1927), Utrech (1928), amb una important representació catalana i ja també madrilenya en les persones de Salvador de Madariaga, José Germain, Josep Mallart i Mercedes Rodrigo. El pes específic de l'orientació espanyola propicià sens dubte que Barcelona fos la seu escollida per a la celebració de la VI Conferència Internacional de Psicotècnia, que es va reunir del 26 al 30 d'abril de 1930, presidida per Mira.

Durant aquest període, en l'evolució intel·lectual de Mira era ja evident la seva preferència per l'escola d'orientació alemanya; una preferència que orientarà des d'un primer moment els seus treballs i que traslladarà a Madrid, per la natural influència que l'equip barcelonès exercí entre els orientadors madrilenys. Per altra banda, el patrimoni fundacional que havia imprès Ruiz Castilla a la institució catalana en el sentit d'establir relacions entre l'orientació professional i l'escola va ser amplificada per Mira en la seva gestió. Això explica la gradual però imparable presència d'orientació fora de l'Institut, a les escoles d'estiu, a les publicacions pedagògiques i a molts centres educatius de Barcelona on es posa en pràctica la preorientació professional.



Amb la instauració de la República, la institució passa a denominar-se Institut Psicotècnic de la Generalitat de Catalunya. Mira aprofitarà la nova situació per continuar estenent el seu camp d'influència als nous centres de formació pedagògica: la Normal de la Generalitat i el Seminari de Pedagogia de la Universitat Autònoma. És d'aquesta manera que s'inicia la fèrtil col·laboració entre Mira i Xirau, que afavorirà la participació i l'intercanvi entre els professors de la Secció de Pedagogia i els integrants més destacats de l'Institut. Aquesta presència interdisciplinària, que a la Barcelona d'aquest període republicà es pot veure a les escoles d'estiu, als cursos de formació de l'Institut, als cursos del Seminari de Pedagogia, als cursos de la Facultat de Medicina, o a les pàgines de la *Revista de Psicologia i Pedagogia*, havia de fonamentar un nou discurs materialitzat a l'Institut amb la instauració d'una Secció de Psicopedagogia.

Apuntàvem més amunt que a la Secció de Psicopedagogia va crear l'any 1934 un consultori medicopedagògic, atès pels doctors Moragas, Azoy i Strauss. Aquest consultori estava obert als mestres i als pares, amb l'objectiu d'orientar-los davant d'infants amb endarreriment mental, amb dificultats d'adaptació escolar, familiar i social, o amb pertorbacions psiconeuròtiques i del llenguatge. Dos anys més tard, Mira obre al Tibidabo l'institut d'observació psicològica La Sageta amb els mateixos protagonistes, però ofrenant no només el diagnòstic i l'orientació, com al consultori, sinó també el tractament.

Amb un grau d'implicació contractual diferent, l'equip de metges d'Emili Mira durant aquests anys previs a l'inici de la Guerra Civil era molt nombrós. Juntament amb Emili Mira, director de l'Institut des de 1926, apareixen els noms de metges ja citats, com Adolf Azoy, Jeroni de Moragas, Ramon Sarró, Carles Soler, Alfred Strauss, Lluís Trias de Bes, etc., i d'altres que no han trobat lloc en un treball introductori com aquest.

Pensem que ha quedat clara la important aportació de la medicina catalana a la que anomenem «primera fonamentació de la psicopedagogia durant el primer terç del segle XX». Però aquesta trajectòria brillant, que es complementa amb les aportacions de pedagogs i juristes principalment, es trenca l'any 1939, i s'obre un nou horitzó ple d'incertesa, de noves històries (n'hem apuntat algunes de poc conegudes) tant per als que van emprendre el camí de l'exili, com per als que es van quedar, independentment que s'haguessin dedicat a l'experimentació psicofisiològica, a l'educació especial i la pedagogia terapèutica, a la re-educació d'infants delinqüents, a la psicoteràpia o a l'orientació.



# L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC: UNA VISIÓ HISTÒRICA. ELS EAP

Salvador Domènech i Domènech

La incorporació de la psicopedagogia com a tècnica de suport a l'ensenyament infantil, primari i secundari és relativament recent si ho comparem amb el món de la docència i el magisteri. Sempre hi ha uns precedents, i en el cas dels equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP) també els trobaríem abans, durant i després de la Segona República. Tractaré, doncs, de donar un enfocament històric del tema, però no abans d'exposar la definició vigent que dóna la Generalitat de Catalunya sobre els EAP: «[...] són serveis educatius de composició multidisciplinària que, en un àmbit territorial definit, donen suport psicopedagògic als centres docents. La seva actuació, que requereix intervenció directa en els centres, s'adreça als òrgans directius i de coordinació dels centres, al professorat, a l'alumnat i a les famílies, per tal de col·laborar a oferir la resposta més adequada, especialment per als alumnes amb disminucions i per als que presenten més dificultats en el procés d'aprenentatge».<sup>1</sup>

## ANTECEDENTS

L'11 de desembre de 1917 la Diputació de Barcelona va aprovar el dictamen fundacional de l'Institut d'Orientació Professional (IOP), i un any més tard l'Ajuntament de Barcelona n'aprovà el projecte i va constituir un organisme mixt que havia de servir per portar a terme estudis d'orientació professional i valoracions psicològiques entre la població escolar.

1. Decret de 28 de juny de 1994, publicat al DOGC, núm. 1918 (8 juliol 1994).

L'Institut d'Orientació Professional s'organitzà en quatre seccions: la d'Informació, la Medicoantropomètrica, la Psicomètrica i la d'Estadística. L'àrea psicomètrica estava dirigida per l'eminent doctor Emili Mira i López; aquesta àrea és la que tingué el protagonisme en l'orientació vocacional dels joves escolars, dels quals hom valorava les aptituds maduratives, evolutives i intel·lectuals, i també les seves condicions de recursos personals i de convivència, i alhora s'interrelacionava amb les complexes necessitats industrials, comercials i socials que té qualsevol ciutat demogràficament important, en aquest cas la Barcelona del primer terç del segle XX.

Aquest centre estava ubicat al cor de la ciutat, en unes dependències que la Diputació va cedir al número 5 del carrer de Sant Honorat. En un opuscle que es va difondre arran de la seva creació, s'hi reflecteix un esperit innovador de servei públic en un camp verge professionalment parlant, pioner en l'àmbit europeu:

L'incert d'una elecció depèn, en gran part, de les facilitats que trobi el noi per orientar-se, les quals podran ésser planerament obtingudes mitjançant un servei d'orientació raonada i un guiatge assenyat que eviti la irreflexiva i vacil·lant acceptació de professions inadaptades al valer de cadascú.

Per tal d'aconseguir aquest fi i eliminar l'atzar en tant que sigui possible, s'ha constituït l'Institut d'Orientació Professional, que facilitarà als nois que hi acudeixin tota mena de noves de totes les circumstàncies en què actuen els nostres oficis i ocupacions i de les aptituds físiques i mentals que siguin necessàries per realitzar-los, per tal que el noi o els seus pares i consellers coneguin, abans de començar un ofici, tots els seus aspectes —els favorables i els desfavorables— a fi que puguin formar-se un complet judici respecte de la seva conveniència personal i adaptabilitat a aquesta mena de treball.

Demés, l'orientació individual es completarà amb la que podríem anomenar orientació col·lectiva, procurant registrar les oscil·lacions que esdevinguin al mercat de treball, per tal que els joves puguin ésser encaminats envers les branques i formes de treball que, a la vegada que estiguin en concordança amb llurs aptituds, responguin més a les necessitats de l'economia industrial i comercial catalana, apartant-los en la mesura del possible, dels oficis en decadència o en perill d'extinció completa.<sup>2</sup>

La tasca portada a terme per l'IOP fou reconeguda a bastament en congressos i conferències internacionals al cap de poc temps ja de funcionament. Personalitats com Edouard Claparède ressaltaren la notorietat d'aquest centre, tal

2. *Institut d'Orientació Professional*, Imp. Verdager, Barcelona.

com Alexandre Galí deixà escrit en la seva *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936*: «Va visitar amb veritable admiració el nostre institut i en una conferència que va donar al Palau de la Generalitat, precisament sobre orientació professional, va confessar que a Ginebra no tenien res més que un consultori professional molt modest que no podia comparar-se amb l'existent a Barcelona, el qual podia ésser qualificat com un dels millors d'Europa. Nosaltres, que havíem acompanyat M. Claparède en la seva visita a l'institut i havíem vist l'admiració amb què escoltava el doctor Mira, podem certificar que no feia una frase. I d'altra banda, era cert que, tot i ser al començament, l'esquema que presentava el nostre institut en aquell moment el situava en el pla de les institucions semblants de més ambició d'Europa.»<sup>3</sup>

La dictadura del general Primo de Rivera transformà l'innovador Servei d'Orientació Professional en un ens inoperant de directrius centralistes; així l'IOP passava a ser una secció d'orientació professional de l'Escola del Treball, al carrer del Comte d'Urgell. Si bé dins els serveis que calia realitzar s'especificava un «reconocimiento previo médico-antropométrico y psicológico de los aspirantes a ingresar a la Escuela del Trabajo con el fin de determinar su grado de aptitud para los estudios que piensan cursar y orientarlos debidamente en el caso de que éste no sea suficiente para realizarlos con un normal rendimiento», Alexandre Galí<sup>4</sup> va poder constatar que res d'això no es va realitzar, si més no de manera formal i generalitzada.

En la dècada dels anys trenta, l'Institut d'Orientació Professional es convertí en l'Institut Psicotècnic de la Generalitat de Catalunya. A més a més d'incidir en un treball de psicodiagnòstic escolar i de valoració psicològica de nois i noies caracterials, així com de discapacitats psíquics, el centre va potenciar una tasca de formació i de divulgació científica mitjançant el desenvolupament de cursos, conferències i l'edició de publicacions, com és el cas de l'excel·lent *Revista de Psicologia i Pedagogia*,<sup>5</sup> òrgan de l'Institut. També es van realitzar treballs pràctics d'experimentació i aplicació escolar, com per exemple, la investigació que va fer el doctor Adolf Azoy el 1935 sobre trastorns logopèdics, de les mancan-

3. A. GALÍ, *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936*, Llibre XV *Serveis Tècnico-Administratius*, Barcelona, Fundació A. G., 1985, p. 107.

4. *Llibre XV Serveis Tècnico-Administratius*, p. 112.

5. La revista era la publicació oficial de l'Institut Psicotècnic de la Generalitat de Catalunya i també del Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Per tant, els directors de la publicació eren els caps d'aquestes dues institucions, l'Emili Mira i en Joaquim Xirau, respectivament. Fou una revista formativa i de recerca, de periodicitat trimestral, que comptava amb entre un i dos centenars de pàgines per número. Se n'editaren un total de dinou, en el període comprès entre el mes de febrer de 1933 i el mes d'agost de 1937.

ces de la parla en els alumnes dels grups escolars del Patronat Escolar de Barcelona.

A més a més dels contactes amb els alumnes dels grups escolars i dels instituts escoles barcelonins, a l'Institut Psicotècnic (IP) se li va encarregar la part d'examen psicotècnic que era previst a les proves d'ingrés de determinades institucions, com l'Escola Normal o la Universitat de Barcelona. La direcció de l'IP anà a càrrec també del doctor Mira; en aquesta, però, comptà amb l'estreta col·laboració del doctor Joaquim Xirau i Palau en les tasques de subdirector i de responsable de la Secció de Psicologia Pedagògica, així com en la de codirector de la *Revista de Psicologia i Pedagogia*.

Durant la Guerra Civil hi hagué d'altres iniciatives semblants a l'IP en un àmbit local, com l'establiment a Barcelona de l'institut d'observació psicològica municipal La Sageta,<sup>6</sup> que atenia les demandes de tots els centres educatius —dependents del CENU—, ja fos abans i/o durant l'escolarització dels seus alumnes, o bé com la que es dugué a terme a Sabadell el 18 de novembre de 1936 amb la creació, per acord consistorial, del Laboratori Psicotècnic Municipal; aquest ens fou fruit de la suma del Servei d'Orientació Professional i del Centre d'Observació Metòdica d'Infants, que ja funcionaven sota el patrocini de la Comissió de Cultura.<sup>7</sup>

El doctor Emili Mira, de mentalitat positivista i pragmàtica, va ser pioner en l'àmbit europeu en l'aplicació dels mètodes psicoexperimentals en l'assessorament escolar i en l'enfocament de l'orientació professional, i pot ser considerat com el pare, a casa nostra i a l'Estat espanyol, dels serveis públics externs de suport psicopedagògic als centres d'ensenyament.

Abans d'iniciar el següent apartat, vull deixar constància que durant el llarg període fosc de la darrera dictadura no es va fer res de significatiu en aquest camp. De fet, al règim no li interessava aquest tipus de servei, ja que l'objectiu educatiu bàsic, a grans trets, no era formar ciutadans, sinó instruir súbdits, dins una xarxa d'escoles públiques insuficient, desfasades didàcticament i metodològicament, i desvalorades socialment. Es pretenia, com ja va passar abans de la Segona República, afavorir l'ensenyament privat, sobretot el de tipus religiós, on du-

6. Originàriament aquesta institució fou creada a començament de l'any 1935 en un xalet situat a la part alta de la ciutat de Barcelona i pensat per tenir cura de discapacitats, fills de famílies benestants. En fou responsable el doctor Mira, que tingué entre els seus col·laboradors el doctor Jeroni de Moragas i el professor alemany Alfred Strauss.

7. El principal impulsor d'aquest centre fou Salvador Sarrà Serravinyals, regidor president de la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Sabadell. Consultant el reglament d'aquest laboratori a l'Arxiu Històric de Sabadell s'especificuen set àmbits: «Fitxa escolar», «Psicopedagogia», «Higiene mental», «Orientació professional», «Selecció professional», «Psicotècnica comercial i industrial» i «Informació del mercat de treball i de dades socioeconòmiques».

rant molts anys alguns no seglars van poder exercir la docència sense tenir cap titulació acreditativa. Mentre en altres països democràtics l'evolució pedagògica anava paral·lela a l'evolució política, social i econòmica del món, aquí no només s'estancà, sinó que retrocedí. La qualitat de l'ensenyament oficial, doncs, brillava per la seva absència i l'assessorament psicopedagògic, per tant, no hi tenia cabuda; l'important era l'adoctrinament dels alumnes i així crear ciutadans submisos, poc crítics amb el sistema.

### L'ASSESSORAMENT EN TREBALL D'EQUIP

En els darrers anys del franquisme —aproximadament cap al 1973— comencen a sorgir els equips sociopsicopedagògics municipals (ESM). Primer en el cinturó industrial de la ciutat de Barcelona, i després a d'altres ciutats i poblacions importants de Catalunya; a finals de 1982, el col·lectiu d'equips sociopsicopedagògics municipals agrupava un total de vint-i-set municipis.

El motiu de la creació dels equips sociopsicopedagògics cal buscar-lo, paral·lelament, tant en la sensibilitat social d'alguns regidors com —sobretot— en la pressió que exerciren col·lectius de pares i professors conscienciats, i també d'altres associacions (sindicats clandestins, agrupaments culturals, etc.), disposats tots a fer front i a lluitar per les múltiples mancances i necessitats que presentava l'escola pública i el seu entorn, en una època on també tingueren un paper important l'Escola d'Estiu, els Moviments de Renovació Pedagògica, escoles del CEPEC, etc., com a veus de presa de consciència, i la potenciació significativa amb la posada en funcionament dels ajuntaments democràtics.

L'enfocament tècnic que es produeix en els ESM (formats per psicòlegs i assistents socials, bàsicament) no se centrà només de manera clínica i individual en el diagnòstic de casos, com sí que ho feren, substancialment, les experiències predecessores, sinó que s'orientà principalment envers una intervenció compensadora, preventiva i realitzada en equip. I un altre aspecte important: el destinatari del servei no s'ha de desplaçar a unes dependències determinades —excepte en casos puntuals—, sinó que és l'Equip qui es desplaça a les escoles. La seva existència ha tingut un sentit renovador i progressista, no per l'època històrica viscuda, sinó per la decidida voluntat de millorar la societat en l'àmbit educatiu sense deixar de costat els factors socials que incidien molt directament en la inadaptació i absentisme de molts alumnes.

Tot i que el franquisme mostrà en concret un nul interès per l'assessorament psicopedagògic, la Llei general d'educació de 1970 (promoguda pel llavors ministre valencià Josep Lluís Villar i Palasí) preveia el possible establiment de

serveis d'orientació en tots els nivells de l'ensenyament oficial. Però no és fins després d'un any i mig de la mort de Franco i un mes abans de la celebració de les primeres eleccions democràtiques, el 13 de maig de 1977, que surt publicat al BOE l'Ordre que regulava la creació —amb caràcter experimental— del Servei d'Orientació Escolar i Vocacional (SOEV) a l'àmbit de l'educació general bàsica.

Malgrat la teòrica bona intenció de concebre l'orientació «como una actividad esencial del proceso educativo que, interesándose por el desarrollo integral del alumno, individual y socialmente considerado, le ayude en el conocimiento, aceptación y dirección de sí mismo para lograr el desarrollo equilibrado de su personalidad y su incorporación a la vida comunitaria»,<sup>8</sup> a la pràctica fou un intent modest —només un equip per província— que l'Administració central feia per atendre les necessitats d'orientació escolar, personal i professional en l'educació primària, encara que la veritat és que amb tants pocs mitjans no podien atendre aquestes necessitats, sinó només copsar-les.

Els membres del SOEV eren funcionaris del cos de professors d'EGB, llicenciats en pedagogia o psicologia, que exercien les seves funcions en comissions de serveis. La llei establia l'obligació, en acabar cada curs escolar, que cada equip elaborés una mena de memòria en què detallessin les activitats realitzades i avaluessin l'experiència per remetre-la a la Direcció General d'Educació Bàsica, però no especificava res sobre la necessitat d'elaborar un pla de treball anual, entre altres coses perquè poca programació podien fer si la seva tasca quedava supeditada a atendre les demandes que arribaven del Cos d'Inspecció. De fet, poc treball de camp, més o menys aprofundit, varen poder realitzar d'una manera regular, atesa l'amplitud de la zona que els tocava atendre. Van ser una mena d'*apagafocs* que van fer el seu treball amb la màxima dignitat possible.

## CREACIÓ I EVOLUCIÓ

L'1 de gener de l'any 1981, coincidint amb el traspàs de competències en l'àmbit d'ensenyament a la Generalitat de Catalunya, es creen cinc equips multiprofessionals: el de Vic, el de Terrassa, el de Sabadell, el de Mataró i el de Sant Andreu Districte IX a Barcelona. Com bé es pot deduir, aquesta sectorització no responia a una planificació exhaustiva —només cobria una petita part de la població escolar de la província de Barcelona—, sinó al fet que la Genera-

8. Ordre de 30 d'abril de 1977, publicada al BOE, núm. 114 (13 maig 1977).



litat va absorbir els professionals que l'Institut Nacional d'Educació Especial, amb seu òbviamment a Madrid, contractà a finals de 1980. Eren psicòlegs, pedagogs, assistents socials i psiquiatres infantils que havien exercit la seva tasca dins del Departament de Psicologia d'un centre de medicina preventiva, a Sabadell per exemple, o del Departament de Psicopedagogia d'un col·legi d'educació especial, en el cas de Mataró.

Un any més tard, es convoca el primer concurs públic, que serveix per ampliar professionalment els EAP ja existents i, sobretot, per atendre aquelles zones especialment necessitades per les condicions socioeconòmiques de la ciutat de Barcelona i del seu cinturó industrial, així com per donar més cobertura de servei al territori nacional amb la creació progressiva d'equips pluricomarcals i comarcals.

La incorporació de pedagogs, psicòlegs i assistents socials mitjançant concurs públic —com a personal laboral amb contracte indefinit— durà fins al 1985; després l'accés es concretà bàsicament per la via del concurs de mèrits entre el cos docent de primària i secundària. La incorporació d'assistents socials s'estancà fins fa ben poc temps; les possibles noves incorporacions vénen del cos de funcionaris diplomats de la Generalitat, especialitat d'assistent social. Actualment, els psicopedagogs de l'EAP són professionals del cos de professorat de secundària, especialitat de psicologia, pedagogia o psicopedagogia.

Els primers anys, la dependència orgànica dels EAP dins el Departament d'Ensenyament era la del Servei d'Educació Especial de la Direcció General d'Ensenyament Primari, on cal destacar la tasca portada a terme per Josep Maria Jarque, Climent Giné, Teresa Espuñes i Manuel Fernández en el disseny dels equips i en l'aprofundiment amb alguns ajuntaments de temes d'ensenyament (creant per exemple comissions mixtes, com va passar a Sabadell) i homologant equips d'assessorament municipals (com els del Prat de Llobregat, Martorell, Montornès del Vallès, Castellbisbal, etc.). El procés d'homologació «culminava amb un conveni entre el Departament d'Ensenyament i un ajuntament determinat, pel qual s'establí el compromís de respondre conjuntament a les necessitats d'intervenció psicopedagògica i s'asseguraven les formes de col·laboració».<sup>9</sup>

El Servei d'Educació Especial va tenir un paper molt important en la planificació i l'optimització de recursos educatius en el camp de l'educació especial a Catalunya, i suposà un referent directe i un interlocutor força receptiu de les demandes dels EAP en un temps ple d'il·lusions i de reivindicacions, ja que era una època on tots començàvem a bastir la recent concedida autonomia.

9. C. GINÉ i M. FERNÁNDEZ, «La planificació dels serveis d'intervenció psicopedagògica a Catalunya (I)», *Butlletí dels Mestres* (1985), p. 31.

L'eficàç política portada a terme pel Servei d'Educació Especial afavorí un clima d'entesa i de col·laboració amb diferents ajuntaments, del qual els serveis educatius es beneficiaren. En el cas de la ciutat de Sabadell, per exemple, el consistori mostrà, des d'un bon començament, predisposició i interès per tot allò relacionat amb la temàtica educativa, i especialment pels temes d'educació especial. Pel que fa als EAP de Sabadell, l'Ajuntament estigué pagant uns anys el sou de dues professionals d'EAP, el d'una administrativa i unes hores setmanals d'una psiquiatra infantil, i assumí —fins al desembre de 1997— les despeses d'infraestructura i de manteniment de l'edifici on era ubicada la seu.

L'Ordre de 20 de maig de 1983, que comportà l'establiment d'unes funcions clares d'actuació, significà també la fusió dels equips d'assessorament psicopedagògic amb els membres del SOEV. De fet, fou una absorció, però perquè quedés més dissimulat, en Ramon Juncosa —llavors cap del Gabinet d'Ordenació Educativa de l'ensenyament primari (GOE)— decidí incloure la paraula *orientació* a la denominació oficial, si bé sempre s'ha respectat la forma abreujada EAP.

A partir de 1985, els EAP van incrementar la dotació de psicopedagogs —eren professors titulats de secundària— amb la finalitat de donar suport als instituts de formació professional de primer grau, a més a més de continuar atenent les necessitats educatives especials a l'àmbit de parvulari, educació primària i centres d'educació especial. En aquells moments els serveis d'orientació psicopedagògica del Departament d'Ensenyament a secundària constaven de reduccions horàries per a alguns professors dedicats a tasques d'orientació en l'àmbit de la formació professional i d'un centre d'orientació pel que fa al batxillerat —un servei d'estructura central dependent de la direcció general corresponent. L'estudi i criteri tècnic dels especialistes dels GOE de les tres direccions generals dictaminaren la conveniència d'establir equips de sector en lloc de serveis de centre, com va passar en altres comunitats de l'Estat espanyol.

De la trentena de professionals del començament s'ha arribat a la xifra actual aproximada d'uns quatre-cents cinquanta<sup>10</sup> psicopedagogs i assistents socials, repartits en un total de setanta-nou equips d'assessorament i orientació psicopedagògica i distribuïts en set delegacions territorials d'ensenyament: Barcelona ciutat, Barcelona comarques, Baix Llobregat - Anoia, Vallès Occidental, Girona, Lleida i Tarragona. Com es pot deduir, hi ha EAP d'una zona determinada de la ciutat de Barcelona, com el de l'Eixample, el de Sants-Montjuïc, el d'Horta-Guinardó; EAP de ciutat, com el de L'Hospitalet de Llobregat, i sobretot EAP d'àmbit comarcal, com el de l'Alt Empordà, el de la Noguera, el de

10. Des de fa uns catorze anys, l'ampliació ha estat quasi estancada, s'ha produït amb comptagotes.

la Conca de Barberà, etc., o bé per exemple els de Sabadell i Terrassa, que combinen l'atenció directa a sectors de la ciutat amb la de poblacions veïnes.

## FUNCIONS DE L'EAP

La primera constància per escrit de les funcions dels EAP es produeix el març de 1981, on en un fulletó —d'onze pàgines tipus holandès— s'especifiquen, entre altres aspectes, els «principis que presideixen l'actuació dels equips», anomenats llavors *multiprofessionals*. El 4 de setembre del mateix any, des de la Secretaria General Tècnica del Departament d'Ensenyament, dirigida per Francesc Noy, es plasma la primera regulació dels equips d'assessorament psicopedagògic dins una circular que estableix els criteris d'actuació en el camp de l'educació especial, i on se'ls defineix com a òrgans tècnics del Servei d'Educació Especial, per tal d'«oferir a la comunitat, dins el nucli on es produeixi la necessitat, una assistència global i integrada que, des dels aspectes educatius, sanitaris i socials, previngui, detecti i doni resposta als problemes d'aprenentatge o minusvàlues i faci possible l'acció educativa adequada a cada cas».<sup>11</sup>

Essent directora general d'Ensenyament Primari Sara Blasi, en l'Ordre de 20 de maig de 1983 ja mencionada i en la Resolució posterior de 31 de juliol de 1984, s'estableixen les funcions i línies bàsiques d'actuació dels equips d'assessorament i orientació psicopedagògica com a òrgans tècnics de caràcter interdisciplinari dins el sistema educatiu de l'Administració pública catalana. Foren unes funcions i línies bàsiques d'actuació necessàries que van ajudar molt a contextualitzar els EAP dins el marc educatiu i escolar públic a casa nostra. Unes funcions semblants —a grans trets— a les actuals, que mostren una preeminència del paper dels psicopedagogs i on es descarta com a futurs membres els paidopsiquiatres que alguns dels primers EAP encara incorporaven.

L'Ordre afegia una màxima importantíssima i del tot essencial: «l'acompliment d'aquestes funcions es durà a terme en tots els casos en estreta col·laboració amb la direcció i claustre dels centres», i amb la relació professional d'Inspecció, de la qual l'EAP és el servei tècnic. Per aquest motiu, cada començament de curs hi ha l'aprovació del pla de treball de cada Equip, que inclou el pla d'actuació a cadascun dels centres públics de la zona, consensuat amb cada equip directiu, tant de primària com de secundària. La dependència funcional i administrativa recau en el delegat dels serveis territorials corresponent. Cada EAP compta amb un di-

11. GENERALITAT DE CATALUNYA, circular que estableix criteris d'actuació en el camp de l'educació especial, Barcelona, Arts Gràfiques Rafel Salvà, 1981, núm. 10.

rector o directora, que és el responsable de l'Equip davant l'Administració, i per sobre d'aquest company o companya, un cap dels serveis educatius.

A partir de la promulgació de la Llei orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE) i de la futura aplicació generalitzada de la Reforma, amb la consegüent nova ordenació de les etapes educatives, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat porta a terme l'any 1994 una nova reformulació<sup>12</sup> de les funcions dels EAP dins una regulació més àmplia dels serveis educatius, dels quals l'EAP forma part, a més a més dels centres de recursos pedagògics (CRP), dels centres de recursos educatius per a deficients auditius (CREDA) i els camps d'aprenentatge (CA), fixant els serveis educatius «com a òrgans de suport a la tasca docent dels mestres, dels professors i dels centres docents». Les set àmplies funcions encomanades són:

— Identificació i avaluació de les necessitats educatives especials dels alumnes, en col·laboració amb els mestres i professors, especialistes i serveis específics.

— Participació en l'elaboració i el seguiment dels diversos tipus d'adaptacions del currículum que puguin necessitar els alumnes, en col·laboració amb els mestres i professors, especialistes i serveis específics.

— Assessorament als equips docents sobre projectes curriculars dels centres educatius pel que fa als aspectes psicopedagògics i d'atenció a la diversitat de necessitats de l'alumnat.

— Assessorament a l'alumnat, famílies i equips docents sobre aspectes d'orientació personal, educativa i professional.

— Col·laboració amb els serveis socials i sanitaris de l'àmbit territorial d'actuació, per tal d'oferir una atenció coordinada als alumnes i famílies que ho necessitin.

— Aportació de suport i de criteris tècnics psicopedagògics a altres òrgans de l'Administració educativa.

— Altres tasques que els atribueixi el Departament d'Ensenyament. Té a veure amb la qüestió funcional; és a dir, atendre com a servei públic les necessitats que l'Administració decideixi.

Respecte a les anteriors funcions, en les actuals es ressalta encara més el paper de treballar en col·laboració el centre educatiu i l'EAP (en la detecció, en la confecció dels projectes educatius de centre —PEC— o els projectes curriculars de centre —PCC—, per exemple), i en la coordinació amb altres serveis, socials i sanitaris, sobretot (serveis socials d'atenció primària, equips d'atenció a la infància i a l'adolescència —EAIA—, Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil

12. Decret de 28 de juny de 1994, abans esmentat.

—CSMIJ—, neurologia, Centre de Desenvolupament Infantil Atenció Precoç —CDIAP—, pediatria, etc.), que també atenguin o facin el seguiment d'un mateix cas. Així mateix es posa més èmfasi en l'atenció a la diversitat (tots els alumnes són diferents, perquè totes les persones ho som, a part de les races, cultures, religions, etc.), i no només amb els alumnes amb necessitats educatives especials degudes a algun tipus de discapacitat o trastorn greu de la personalitat.

Una altra distinció és que s'explicita clarament la conveniència de la confecció d'una adequació curricular individualitzada (ACI) per a cada alumne escolaritzat amb necessitats educatives especials greus i permanents. És a dir, dels aspectes que contempla el currículum, de la programació d'aquell curs, el tutor i el professorat que imparteix classe en aquell grup on està integrat aquell alumne concret han d'adaptar-li, amb l'ajut dels especialistes d'educació especial, els continguts que pugui realitzar, en lloc de fer-li una programació al marge —un programa de desenvolupament individualitzat (PDI). En aquestes noves funcions, com ja es feia, l'elaboració de l'ACI no recau en l'EAP, com passava amb les funcions del 1983 respecte a la confecció dels PDI, en un servei educatiu exterior, sinó en l'escola o institut que en té la responsabilitat. L'EAP hi ha de col·laborar i fer-ne el seguiment.

El més important de tot és que s'ha produït un canvi conceptual, un canvi de fons lligat a la reforma. Ara no és tan important posar l'accent a saber quines mancances té un infant, sinó a saber què pot fer aquest infant. No avancem posant etiquetes, però sí fent la formació més pràctica i a l'abast dels alumnes —de tots—, que l'han de rebre en l'etapa generalista de tres a setze anys. I tot això no només en relació amb els centres públics, sinó també amb els privats concertats —una altra novetat— inclosos dins l'àmbit de les competències del Departament d'Ensenyament. Amb l'establiment d'aquesta reforma educativa, l'assessorament psicopedagògic té en compte una altra figura dins els centres d'ensenyament secundari públics: el psicopedagog, amb unes funcions que impliquen la docència i activitats d'orientació.

## DESPLEGAMENT DE TASQUES I TREBALL DE CAMP

L'evolució de les funcions i de l'enfocament que l'Administració autonòmica ha anat donant als EAP ha estat paral·lela a l'evolució que ha sofert el concepte —i la legislació— d'educació especial. Si al començament les tasques de l'EAP van prioritzar l'atenció psicopedagògica en els centres específics i en les escoles ordinàries que tenien aules d'educació especial, amb una feina d'assessorament als professionals de les aules d'educació especial (AEE) molt estret i pro-

fitós, sent conseqüents amb l'ideari d'integració escolar, els EAP van començar a atendre aviat les demandes sobre les necessitats de tots els alumnes, sense fer-hi cap diferència per les seves disfuncions intel·lectuals i de personalitat, per les discapacitats físiques i sensorials o bé per factors de retard d'aprenentatge o d'actuacions disruptives. És l'atenció a la diversitat, que posa l'èmfasi no en el dèficit, sinó en el que és capaç de fer l'alumne. I per tant es fa necessària la utilització de tot un seguit d'eines i tècniques professionals encaminades a aconseguir aquest propòsit: observar interaccions; valorar socialment, psicològicament, pedagògicament; realitzar entrevistes amb les famílies; participar en reunions d'equips docents, de cicle, de mestre d'AEE, de comissions pedagògiques, de departaments d'orientació; coordinar-se amb d'altres serveis específics de suport; portar a terme sessions de treball amb pares, etc.

Aquest seguit de tasques es concreten en un pla d'actuació als centres, que abasta sis possibles àmbits, amb unes actuacions prioritzades, una temporalització al llarg del curs i uns indicadors d'avaluació per tal de constatar el grau d'assoliment de cada objectiu. Aquests cinc àmbits serien:

— Matriculació, amb l'objectiu de conèixer les necessitats educatives especials dels alumnes per orientar la tria de centre i adequar la resposta educativa.

— Pla d'entrada, amb l'objectiu d'impulsar una sèrie d'actuacions encaminades a aconseguir una millor acollida dels alumnes de nova matriculació i les seves famílies i afavorir així l'adaptació escolar.

— Detecció, amb l'objectiu d'identificar al més aviat possible els alumnes amb necessitats educatives especials (NEE), a fi de planificar les actuacions més adequades en cada cas.

— Valoració, amb l'objectiu de constatar les NEE de l'alumnat per orientar la resposta educativa en diferents moments i nivells educatius.

— Orientació i seguiment, amb els objectius d'orientar els alumnes i fer el seguiment (sobretot als de NEE greus i permanents) d'ells i de les seves famílies al llarg del procés educatiu, assessorar els centres en tot allò que fa referència als aspectes sociopsicopedagògics i d'atenció a la diversitat, i promoure un seguit d'actuacions encaminades a facilitar el pas de primària a secundària dels alumnes i les seves famílies, per tal de garantir l'ajustament de la resposta educativa.

— I, finalment, l'avaluació, una avaluació interna i amb el centre educatiu del treball de l'EAP per tal de prendre decisions sobre possibles modificacions que calgui introduir-hi.

La jornada laboral consta de trenta-cinc hores de presència en el lloc de treball en jornada partida, de dilluns a divendres, de 9 h a 14 h i de 15 h a 17 h. Es dediquen tots els matins i dues tardes setmanals a l'atenció als centres docents. La resta de tardes serveixen per portar a terme un imprescindible treball

intern d'equip per tractar aspectes tècnics de funcionament i de criteri, i també per organitzar les activitats dels professionals en relació amb els centres educatius i amb les demandes de l'Administració, d'altres serveis, l'acollida de famílies de consulta externa o simplement per facilitar informació vària, necessària per a la bona marxa del servei.

El fet de ser equips de sector comporta avantatges i inconvenients. L'anterior directora general d'Ordenació i Innovació Educativa, M. Àngels González, ho exposà sintèticament l'any 1994. Entre els avantatges trobaríem que, com que no formen part d'un centre, mantenen una certa independència de la dinàmica particular de cada escola o institut i es vinculen a altres òrgans de l'Administració, a més a més d'aportar una visió del sector facilitant experiències comunes i proporcionant coherència en els criteris i en les formes d'actuació. Entre els inconvenients podríem trobar una excessiva independència de les demandes dels centres i el fet que ofereixen una dedicació inferior respecte de la que poden oferir els serveis de centre.<sup>13</sup>

Els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica no són l'únic servei extern d'atenció als centres educatius. Els mestres del Programa d'Educació Compensatòria, el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) i la mateixa Inspecció, per exemple, han portat i porten a terme una tasca assessora i de suport. A vegades hom s'ha trobat amb la situació de recomanar el mètode constructivista de l'Anna Teberosky per a l'aprenentatge de la lectoescriptura i veure que des d'un altre àmbit apostaven per l'ensenyament de les lletres de colors; fets com aquests fan més enrevesada la feina, però això és un imponderable de la mateixa pràctica assessora.

Referent a la inspecció, com en qualsevol col·lectiu humà, són les persones i no la institució el factor determinant de la competència professional del servei. Ben bé als inicis, els EAP haguessin pogut suposar una alternativa autòctona a l'herència franquista del Cos d'Inspecció, però s'optà per vitalitzar i catalanitzar des de dins el Servei d'Inspecció, fins al punt que Elionor Serrano, Manuel Rueda i Manuel Ibarz —exponents d'una inspecció progressista del temps de la Segona República— n'estarien orgullosos. Alguns inspectors —pocs— que van viure aquesta possible rivalitat de manera molt negativa empraren amb els equips un tipus de supervisió fiscalitzadora i obstructionista en lloc d'una supervisió facilitadora de recursos i potenciadora d'iniciatives. A Sabadell, tornant als referents més propers, des de l'any 1982 i de manera ininterrompuda, hi ha hagut un clima de respecte i de reconeixement mutu per la feina, i una dinàmica de

13. Conferència impartida per M. Àngels González i Estremad a la Universitat Ramon Llull, el 18 de març de 1994.

col·laboració positivista amb uns professionals, que com els EAP, són un servei públic i tenen voluntat de servei públic, donant suport a la renovació que sempre ha d'existir. Durant els anys vuitanta i començament dels noranta, per exemple, foren receptius a l'hora de potenciar l'establiment de mestres itinerants de suport a la integració a les etapes d'infantil i de primària i a l'organització d'aules funcionals d'educació especial per a alumnes amb necessitats educatives especials greus i permanents del cicle superior de l'EGB.

El col·lectiu dels EAP al llarg dels anys s'ha anat enriquint de l'experiència dels equips més veterans, dels models d'intervenció dels equips d'assessorament municipals, de la pràctica orientadora dels companys procedents del SOEV i, sobretot, de la pròpia dinàmica que cada EAP —a més del bagatge professional inherent als seus membres— ha aportat al Servei, emmarcada en unes línies d'intervenció oficials, encara que enriquida amb un enfocament específic i contextualitzat en una zona determinada. Les necessitats del col·lectiu han portat els EAP, en moments puntuals, a compartir criteris i a intercanviar experiències en trobades bilaterals i comarcals.

D'aquí a poc se'n commemoraran els vint-i-cinc anys, i al llarg d'aquest temps el treball, les funcions i els àmbits d'intervenció d'aquests equips (a les llars d'infants i als centres privats concertats per casos d'alumnes amb NEE) han augmentat i s'han fet més complexos, a causa també de les tasques pròpies derivades de la tasca assessora administrativa: documents de modificacions curriculars, dictàmens d'escolarització, informes d'incorporació tardana, de derivació a les unitats d'escolarització compartida (UEC), etc. Davant d'aquest fet, l'augment de les plantilles és una necessitat per tal de dignificar el servei, modificant la ràtio professional/escola amb l'objectiu de disminuir la itinerància i millorar la qualitat de la intervenció. En aquest augment s'hauria d'aconseguir tant la generalització de la figura de l'assistent social a tots els EAP, així com la dotació també d'auxiliars administratius per tal d'entomar tot un seguit d'aspectes més burocràtics i de gestió de temes d'infraestructura i operativitat diària: atenció telefònica, registre de correspondència, justificació de factures, fotocòpies, etc.

Pel que fa a la formació permanent, el Departament d'Ensenyament n'ha facilitat des del principi: primer en jornades d'estudi i reflexió<sup>14</sup> i després en curssets, seminaris i grups de treball inclosos en els plans de formació de zona. Cal destacar que des del curs 1992-1993, uns dos-cents psicopedagogs i una

14. Aquest tipus de jornades de formació, que duraven entre dos i tres dies seguits, foren molt valorades pels membres de l'EAP, ja que eren considerades com a intercanvi d'experiències i de línies d'actuació professional de tot el col·lectiu. Com a participant vaig deixar constància escrita de les III Jornades celebrades a Salou (*Butlletí dels Mestres*, núm. 1, p. 84) i de les IV Jornades fetes a Calonge (*Avui* [5 febrer 1986]).



cinquantena d'assistents socials han pogut beneficiar-se de la participació en màsters en intervenció social i psicopedagògica i assessorament curricular, subvencionats per la Generalitat i impartits per la Universitat de Barcelona. Aquesta formació també ha contribuït a l'enriquiment professional dels membres de l'EAP.

Els EAP, i per extensió els serveis educatius, contribueixen a potenciar, des del seu àmbit d'assessors, el desenvolupament de tot el procés educatiu, i per tant a treballar permanentment —com uns peons més de la comunitat educativa— per la millora de la qualitat de l'ensenyament no universitari, prioritzant la franja entre els tres i els setze anys, que inclou els centres que imparteixen les etapes d'ensenyament obligatori, per tal de fer més operativa l'escola pública en la seva concepció pedagògica i democràtica, oberta a la diversitat —en el concepte ampli del terme, la *escola inclusiva*— i arrelada al país.

## BIBLIOGRAFIA

- ABRIL, T.; GRAU, R. «Entrevista a Josep Maria Jarque: Una mirada històrica a la trajectòria dels Equips Multiprofessionals». *Àmbits de Psicopedagogia* (2002).
- BASSEDAS, E. [et al.]. *Intervenció educativa i diagnòstic psicopedagògic*. Barcelona: Laia, 1989.
- *L'assessorament psicopedagògic a Catalunya: Trajectòria dels equips d'assessorament psicopedagògic*. Barcelona: Graó, 2000.
- CAJAL, P.; MADURELL, J. «Una experiència d'intervenció psicopedagògica en l'escola ordinària». *Butlletí dels Mestres* (1986).
- Crònica d'Ensenyament* (maig 1994): *Deu Anys de Serveis Educatius*. [Monogràfic]
- Cuadernos de Pedagogía* (maig 1980): *La Psicología en la Escuela*. [Monogràfic]
- Cuadernos de Pedagogía* (desembre 1983): *Equipos Socio-Psicopedagógicos Municipales*. [Monogràfic]
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Anàlisi de la intervenció psicopedagògica a l'aula d'educació especial*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1983.
- DOMÈNECH, S. «Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica». *Avui* (6 setembre 1983).
- GALÍ, A. *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936: Llibre XV Serveis Tècnic-Administratius*. Barcelona: Fundació A. G., 1986.
- GINÉ, C.; FERNÁNDEZ, M. «La planificació dels serveis d'intervenció psicopedagògica a Catalunya». *Butlletí dels Mestres*, núm. 200 (desembre 1985), i núm. 202 (febrer-març 1986).
- Guix* (febrer 1997): *Assessorament Psicopedagògic*. [Monogràfic]
- Institut d'Orientació Professional*. Barcelona: Imp. Verdaguer, s. d.

- Institut d'Orientació Professional*. Barcelona: Imp. Labraña, s. d.
- JARQUE, J. M. «Els equips de suport psicopedagògic a l'EGB». *Avui* (21 octubre 1979).
- RENAU, M. D. [et al.]. «Los Equipos Socio-Psicopedagógicos Municipales». *Cuadernos de Pedagogía* (1981).
- RODRÍGUEZ, M. LLUÏSA. *Fonaments i perspectives de l'orientació professional a Catalunya*. Barcelona: Laertes, 1987.
- SERRA, J. «Els equips sociopsicopedagògics municipals a Catalunya (1973-1984): una perspectiva institucional i comunitària de la intervenció psicopedagògica». *Àmbits de Psicopedagogia* (2002).
- SERVEI D'EDUCACIÓ ESPECIAL. «Nous equips d'assessorament i orientació psicopedagògica». *Butlletí dels Mestres* (març 1984).
- TRUYOLS, M. A.; VENTURA, C. «Els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica com a model de treball interdisciplinari». *Revista de Treball Social* (1985).
- VILANOU, C. [et al.]. *Emili Mira: Els orígens de la psicopedagogia a Catalunya*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia, 1998.

## RECENSIONS



## L'ESCOLA SUSPÈN, DE JOAN BADIA<sup>1</sup>

«Un fenomen social com el de l'educació és complex, i per això cal que sigui analitzat des de diferents punts de vista [...]. Tenir en compte totes les perspectives no és només lícit, sinó sovint necessari per poder tenir una panoràmica àmplia del que és l'educació. I això és el que intento en aquest llibre.» Així comença la introducció. Els quatre punts de vista diferents que conflueixen en el sistema educatiu són —segons l'autor— el de l'Administració, els alumnes, els pares i mares i el professorat. Badia té experiència en les quatre perspectives. És professor de secundària, ha sigut pare d'alumnes i ha treballat activament en la Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Ensenyament Secundari (FAPAES), i també ha treballat com a tècnic en l'Administració. [Respectarem els títols dels capítols, ja que són expressius del contingut.]

### 1. DE LA LOGSE A LA LLEI DE QUALITAT O D'UNA REFORMA A L'ALTRA

En aquesta part es recorda que el període reformista comença amb la LODE (la llei que estableix el model de govern dels centres), que era una llei necessària, però que no va tocar el sistema funcional que «impedeix els projectes de conjunt». Badia aprofita per dir encertadament que els polítics tenen por dels canvis potencialment conflictius. És més fàcil ocupar-se dels aspectes quantitatius (construccions, augment del nombre de professors...) que dels qualitius, que, tot i ser els més importants, creen malestar en intentar canviar els costums (canviar la pràctica docent del professorat).

De la LOGSE es diu que va voler canviar massa coses alhora i massa de pressa, i que va oblidar que els canvis de mentalitat són lents. Badia fonamenta i defensa la majoria d'aspectes de la reforma: l'educació fins als setze anys, la «comprehensivitat» (que proposa anomenar *inclusivitat*), l'opcionalitat... Ara bé, acusa els polítics que, com sol passar, confonen la promulgació de la llei amb els canvis reals. No n'hi ha prou amb promulgar una llei. Posar els mitjans, planificar i fer el seguiment de l'aplicació és imprescindible. Va fracassar l'estratègia de l'aplicació. A més de l'absència d'un finançament adequat (que segons Badia se'n va en subvencions de la privada) en un país que ja està molt per sota de la mitjana europea en despesa educativa, posa en evidència el «fracàs mediàtic». La premsa, destacant els casos negatius (indisciplina, baixos coneixements...), va minar la confiança de les famílies, dels professors i dels mateixos alumnes. In-

1. J. BADIA, *L'escola suspèn*, Barcelona, Angle, 2003, col·l. «Dissidència», 5.

comprensiblement, l'Administració no va contrarestar aquesta campanya, informant adequadament i constantment, no va fer conèixer les experiències, innovacions, experimentació...

## 2. L'ADMINISTRACIÓ, UNA FORTALESA SORDA I CEGA

Acusa l'Administració de practicar un doble llenguatge. Un discurs reformista, de suport al professorat, negat en els fets de la pràctica diària. En el fons l'Administració no s'ha cregut la reforma, diu Badia. No solament per regatejar els imprescindibles mitjans econòmics, sinó per una absència de planificació de les necessitats de formació, de canvi en la pràctica d'aula... De la qualitat (que per l'autor és aconseguir que el major nombre d'alumnes aprenguin el màxim possible d'acord amb les seves possibilitats), se'n parla molt, però es fa molt poc per assolir-la. Segons l'autor, l'Administració fins i tot distorba iniciatives sorgides de la pràctica (per exemple, la política de nomenaments i assignació del professorat no respecta la continuïtat dels equips docents consolidats). Tampoc no informa adequadament de les innovacions de molts centres que podrien servir de model als altres. De tota manera, em sembla que en aquest punt hi ha una certa contradicció, ja que, més endavant, cita una sèrie de recursos per al tractament de la diversitat que l'Administració ha propiciat i que funcionen.

La crítica a l'Administració és molt dura, de manera que l'autor aposta per un canvi radical. Badia es decanta per l'Administració local (ajuntaments, consells comarcals), més propera als centres. Diu veritats evidents: «L'Administració educativa no pot fer per ella mateixa que les coses vagin bé en educació.» L'educació es realitza en els centres. L'Administració només pot ajudar a «posar les condicions» perquè aquesta educació pugui ser bona. Quant als recursos, només administra uns recursos que són dels ciutadans.

## 3. ELS ALUMNES NI ÀNGELS NI DIMONIS

Aquest llibre desfà tòpics. És que en la nostra època d'estudiants les classes eren una bassa d'oli? Tenim els alumnes que corresponen a la societat actual, amb els canvis culturals existents. És cert que hi ha objectors (joves que «passen» de l'ensenyament, que el rebutgen), però aquest és un problema social i també és problema dels professors. Hi ha solucions i, en tot cas, s'ha d'evitar la marginació.

Quant a la diversitat, hi ha experiències, «bones pràctiques», que s'han de difondre. Plans estratègics amb èxit, «comunitats d'aprenentatge» on és pretén i sovint s'aconsegueix que la població s'impliqui. Els alumnes no són subjectes passius de la seva educació. Han de ser actius. Per què no és pregunta més la seva opinió? Què pensen de la reforma? Al principi hi eren favorables. Valoren i valoren l'opcionalitat. Després també els va influir el fracàs mediàtic.

#### 4. ELS PARES I MARES SÓN ELS QUE PAGUEN

Critica el paper secundari que tenen de fet en els centres (consells escolars). Tenen dret a exigir, sobretot a l'Administració. També hi ha diversitat: pares que se n'ocupen i d'altres que no ho fan, que deixen tota la responsabilitat per als professors. Reconeix que molts pares tenen una postura excessivament condescendent i permissiva, gens exigent, amb els fills. En aquest punt és valent i es nota que ha escoltat moltes famílies.

#### 5. EL PROFESSORAT. A LES VOSTRES MANS ENCOMANEM...

Com en les altres professions, hi ha mestres bons i dolents. Denuncia la permissivitat de molts directors i directores, de la inspecció, de l'Administració, davant la manca de compliment inacceptable d'alguns professors; la manca de treball en equip, de preparació pedagògica i didàctica, especialment a secundària (és remarcable que digui que així com els mestres tenen una preparació professional, els llicenciats no la tenen, i això és la causa de la manca de recursos didàctics de molts d'aquests professors). Atribueix amb raó a les universitats aquesta mancança, ja que es varen negar a incloure la formació pedagògica en els *currícula* de les llicenciatures que nodreixen la docència.

És d'agrair l'esforç de Joan Badia —el seu esperit crític, sentit comú— per fer aquesta anàlisi de la situació de l'ensenyament. El diagnòstic es dur: un «suspens a l'escola». Però els tractaments adequats només es poden fer després de diagnòstics encertats. Potser és un judici excessivament sever, ja que ell mateix reconeix que hi ha força centres que funcionen, que tenen bones pràctiques.

Valorem especialment el seu esforç per escoltar totes les parts, tot mantenint-se neutral, per fer una anàlisi aprofundida, que no es queda en els eslògans usuals, sinó que procura arribar a les causes profundes, i, sobretot, per fugir de la teorització i dels dogmatismes tan freqüents en educació i mantenir-se en el

terreny de la pràctica, de l'experiència. Les seves posicions tenen el suport d'arguments sòlids, dades, resultats. Els seus suggeriments, que se sumen a d'altres ja formulats per diferents professionals, haurien de ser una guia per a una reforma en profunditat del nostre sistema educatiu.

Finalment, ens sembla molt sana l'actitud de rebaixar el paper de l'Administració, que alguns creuen que és el factòtum. També ho és donar més valor al paper dels pares i mares com a responsables de l'educació dels seus fills. Evidentment que els alumnes tenen molt a dir i, en general, se'ls pregunta poc. I també és sana l'actitud autocrítica del professorat, lluny del corporativisme i paternalisme habituals.

**Lluís Busquets**

### *EDUCACIÓ I EXPERIÈNCIA ESTÈTICA, D'EULÀLIA COLLELLEDMONT<sup>2</sup>*

Davant la imatge d'un món on els ideals del passat es desdibuixen i es fracturen, i l'educació sembla abocar-se a una desorientació on la memòria entra en els espais de l'oblit o l'enyorança de temps viscuts, l'obra d'Eulàlia Collelldemont saceja la nostra mirada pedagògica i ens aproxima, amb una òptica complexa i plena de poesia, a la pedagogia estètica, visualitzant el pensament teòric construït i oferint espais de reflexió sobre el seu objecte d'estudi: l'educació estètica.

L'obra, que neix en el context acadèmic, és fruit d'una acurada investigació que permet a l'autora elaborar un discurs propi on són presents els llenguatges de les diferents fonts bibliogràfiques estudiades, així com els matisos de les diverses experiències pedagògiques viscudes. És així com el text entrellaça constantment la reflexió i el diàleg amb altres pensaments i vivències, alhora que converteix les afirmacions en detonant que volen desvetllar, sensiblement, la interrogació i la curiositat dels altres.

La presentació a cura de Conrad Vilanou, i la introducció de la pròpia autora, són el preludi d'aquest llibre, que, estructurat en quatre parts, invita les lectores i lectors a pensar la pedagogia per definir aquelles idees i experiències, potser ocultes, que donen a l'educació una dimensió emocional i valorativa. Amb una seqüència lògica que atorga identitat a cada part, però que al mateix

2. E. COLLELLEDMONT, *Educació i experiència estètica*, Vic, Eumo, 2002.



temps les interrelaciona entre si, la lectura de la primera part ens aproxima al debat terminològic i a una anàlisi etimològica que obren l'espai dels aclariments conceptuals, i van omplint de significat i contingut una «educació de la sensibilitat i per a la sensibilitat» integrada per dos aspectes: «el desenvolupament de la capacitat de percebre i sentir» i «el conjunt d'aprenentatges que resulten de viure una experiència estètica».

Aquestes primeres significacions permeten, ja en la segona part, indagar en uns referents que es presenten múltiples, ja que, com considera la mateixa autora, una educació basada en el fet de sentir no pot identificar-se únicament amb la contemplació i la vivència artística. No reduïda a l'art, s'afirma que «l'experiència estètica és l'experiència d'aprehendre la realitat a través del sentit, sigui aquesta realitat una obra d'art, un fenomen natural o una acció humana». És així que experiència artística, experiència paisatgística i experiència humana són, per a l'autora, les constel·lacions principals de l'educació estètica.

Les dues primeres parts permeten configurar en la tercera amb més plenitud i claredat les finalitats d'una pedagogia que ha de pensar l'educació estètica com a procés d'experiències diverses i inacabables que van teixint un camí personal «de descoberta i de formació de la vida interior i exterior». Es planteja, d'aquesta manera, la necessitat d'integrar «l'educació estètica en els projectes d'ideació personals», projectes que inevitablement es fusionen amb l'educació ètica entesa com a art de vida, com a espai de creació i projecció de la identitat individual i col·lectiva. Dos espais que, impregnats de valors, busquen una educació que des del sentiment i el pensament permet la ideació del propi jo i del món que ens envolta. Perquè, en definitiva, i encara que l'autora se centri en l'experiència estètica com el «mitjà que possibilita comunicar una determinada manera de pensar la realitat i, en conseqüència, permet transformar la visió que té l'educand d'ell mateix i de l'entorn», aquesta experiència s'orienta per una dimensió ètica sense la qual no és possible imaginar i crear, jutjar i inventar la realitat individual i social.

Finalment, i a manera de conclusions, en la quarta part se'ns presenten «constatacions, consideracions i suggeriments» que constitueixen una síntesi de les pàgines anteriors, però que també són un espai obert per continuar indagant en la pedagogia estètica, per pensar en una educació que se'ns mostra com «l'habitud de mirar poèticament el món que ens envolta» i que alhora «ens predisposa a l'experiència de l'insospitat».

És així que en el seu recorregut i configuració el valor de l'obra no consisteix a oferir una proposta d'activitats per treballar l'educació estètica, sinó que resulta més estimulante i enriquidora en presentar un conjunt de pensaments que inviten a reflexionar sobre una educació sensible i valorativa on cada per-

sona esdevé artista. I en aquest procés, «l'important no és la identitat del subjecte en si, sinó l'existència del seu projecte». És un projecte vital en què experiència estètica i experiència ètica s'entrellacen en un acte que esdevé creació.

Isabel Carrillo

*TENIR EL CAP CLAR PER ORGANITZAR EL CONEIXEMENT  
I APRENDRE A VIURE, D'EDGAR MORIN<sup>3</sup>*

Morin és conegut entre nosaltres per la seva col·laboració amb l'Institut Català de la Mediterrània, com a expert en qüestions d'immigració. També premi Catalunya, Morin és autor d'una gran obra en quatre toms, *Le méthode*, una síntesi del pensament científic i humanístic actuals en el marc de la filosofia de la *complexitat*.

El llibre que comentem vol ser una aplicació de la seva obra fonamental a l'ensenyament. Comença denunciant la «inadequació entre els nostres sabers» (compartimentats en disciplines) i els «problemes reals», que són globals, multidisciplinaris. El punt de vista de la complexitat diu que els diferents aspectes d'un tot (econòmics, polítics, sociològics, psicològics, afectius, mitològics) són interactius i, per tant, inseparables, i encara que les diferents matèries serveixen per a l'aplicació, no constitueixen un pensament que pugui enfrontar-se amb els grans reptes actuals. Examina les diferències entre un «cap ben fet» que dona sentit als sabers, i un «cap ben ple». És necessària l'anàlisi, però sobretot la síntesi, que integri els coneixements fragmentats.

Un lloc central dels nostres sabers l'ocupa l'*anàlisi de la condició humana*, aportació tant de les ciències naturals com de les humanes. Què és el món? La naturalesa? D'on venim? De fet, Morin situa la condició humana en l'Univers, la Terra, la vida. El nostre és un planeta minúscul, satèl·lit d'un Sol perifèric, en una galàxia també perifèrica. Som marginals també en la vida, pel fet de ser els únics que disposem d'un llenguatge amb doble articulació. És, doncs, necessari obrir-nos a l'Univers, a la vida, dels quals formem part. Podem incloure el destí humà en l'Univers i aquesta nova cultura científica ens permet oferir un coneixement nou a la cultura humanística que sempre s'ha plantejat els problemes de la condició humana.

3. E. MORIN, *Tenir el cap clar per organitzar el coneixement i aprendre a viure*, Barcelona, La Campana, 2002.

Examina l'aportació de les *ciències humanes* a aquesta anàlisi de la condició humana, de les quals afirma que actualment són les que aporten menys, pel seu fraccionament, que oculta la relació individu/espècie/societat i destrueix la idea d'home (així com la fragmentació de les ciències naturals destrueix la idea de vida). Concep una ciència antropològica «englobadora» que enfoqui la humanitat com a unitat antropològica i com a diversitat cultural. De moment, recomana que cada ciència humana se centri en la part que estudia la naturalesa humana (psicologia: destí individual i subjectiu, sociologia: destí social, economia: destí econòmic, ensenyament de mites i religions: destí miticoreligiós, història: destí alhora determinant i aleatori). Totes les disciplines poden mobilitzar-se per competir en la condició humana.

L'aportació de la *cultura de les humanitats* té una llarga tradició d'assaig, de reflexió sobre la condició humana. La novel·la, el cinema: allò que és invisible a les ciències humanes que amaguen els trets existencials, subjectius i afectius de l'ésser humà. «El miracle tant d'una gran novel·la com d'una gran pel·lícula és que capbussant-nos en la singularitat d'uns destins individuals localitzats en el temps, en l'espai, ens revela la universalitat de la condició humana.»

Un altre apartat el dedica a «aprendre a viure». Per aprendre a viure no només s'han d'adquirir coneixements, sinó que cal transformar-los en saviesa i incorporar aquesta saviesa a la vida. La cultura de les humanitats és una preparació per a la vida (literatura, poesia, cinema) que ens facilita el descobriment d'un mateix i alhora és escola de la complexitat humana. Ensenya a viure enmig d'éssers i situacions complexes. «És gràcies a les novel·les i a les pel·lícules que reconeixem els moments de veritat de l'amor, el turment de les ànimes esquinçades.» En la vida de cada dia percebem els altres externament, mentre que a la pantalla o al llibre ens apareixen en totes les seves dimensions subjectives i objectives.

Afrontar la incertesa també és essencial per aprendre a viure. Al segle XX descobrim els límits del coneixement. S'ha acabat la «certesa». Però això, més que una limitació, és una conquesta de la ment humana i ens possibilita encarar les incerteses. Un capítol extens el dedica a l'«aprenentatge del ciutadà». Un ciutadà en una democràcia es defineix per la solidaritat i la responsabilitat envers la pàtria, cosa que suposa tenir arrelada la identitat nacional. L'estat és un «aparell» que disposa d'altres aparells (exèrcit, policia, justícia, a vegades església). La societat complexa en la seva doble naturalesa implica no només l'oposició, sinó també l'associació fonamental de les nocions de *comunitat* o *societat*. La nació és una societat en les relacions d'interès, competicions, conflictes socials i polítics. Però és igualment una comunitat identitària, una co-

munitat d'actituds i una comunitat de reaccions per a l'estranger i sobretot per a l'enemic.

La pàtria és una entitat mitològica. L'estat nació és una pàtria, una entitat maternal i paternal. La nació, la substància femenina, comporta la qualitat de la terra mare (mare pàtria), de la llar, i provoca en els moments comunitaris els sentiments d'amor que tenim naturalment per la mare. L'estat és la substància paternal. És l'autoritat, li devem obediència.

Morin proposa finalment la *reforma del pensament*: substituir un pensament que aïlla i separa per un pensament que distingeix i connecta, el pensament de la «complexitat». Però en un típic bucle morinià, afirma que «no es pot reformar la institució sense haver reformat prèviament les ments i no es pot reformar les ments sense haver reformat les institucions». Qui educarà els educadors? Segons Morin, una minoria d'educadors, impulsats per la fe en la necessitat de reforma del pensament i regeneració de l'ensenyament.

Acabo amb els trets essencials de la missió d'ensenyar, segons Morin: 1) donar una cultura que permeti distingir, contextualitzar, globalitzar, afrontar els problemes multidimensionals, globals, fonamentals; 2) preparar les ments per respondre als reptes que planteja al coneixement humà la complexitat creixent dels problemes; 3) preparar les ments per encarar les incerteses que no paren de créixer no només fent-los descobrir la història incerta i aleatòria de l'Univers, de la vida i de la humanitat, sinó afavorint-los la intel·ligència estratègica i l'aposta per un món millor; 4) educar per la comprensió humana dels que són a prop i dels que són lluny; 5) ensenyar l'afiliació francesa a la seva història, cultura, ciutadania republicana, i introduir l'afiliació a Europa; 6) ensenyar la ciutadania terrestre, mostrant la humanitat en la seva unitat antropològica i en les seves diversitats individuals i culturals, així com en la seva comunitat de destí de l'era planetària, en què tots els humans s'enfronten als mateixos problemes vitals i mortals.

És d'agrair a Morin l'esforç per plantejar la introducció de la filosofia de la complexitat en els ensenyaments bàsics. Sens dubte, és acostar l'ensenyament a la problemàtica de l'actualitat. Però aquesta mateixa complexitat i la dificultat de comprensió que presenta fan difícil aquesta introducció. És d'agrair també l'esforç per integrar en el currículum, com a part essencial, les aportacions de la cultura popular, com el cinema.

Lluís Busquets

*APRENDRE JUNTS ALUMNES DIFERENTS. ELS EQUIPS  
D'APRENTATGE COOPERATIU A L'AULA, DE PERE PUJOLÀS<sup>4</sup>*

Aquest llibre recull l'experiència de Pere Pujolàs entorn a l'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu a les aules. L'autor exposa la necessitat de treballar per a una escola inclusiva fent una aposta clara per aquest perfil d'escola en contraposició a models de caràcter més selectiu. L'objectiu del llibre és posar a l'abast un conjunt de consideracions i estratègies per fer possible que alumnes diferents comparteixin una mateixa aula i hi puguin aprendre junts.

Partint d'aquesta premissa, el llibre comença amb una exposició de les principals raons a favor de l'escola inclusiva, ressaltant els valors de cooperació per damunt dels individualistes o de competició, defensant la igualtat d'oportunitats, els principis de normalització i, per damunt de tot, fomentant una voluntat explícita d'atendre tots els alumnes d'una forma personalitzada en el context natural d'aprenentatge. Per tal de fer possible el desenvolupament d'aquesta escola inclusiva, es parteix de l'assumpció que la diversitat (i per tant l'heterogeneïtat) de les persones —alumnat, pares, professorat— és un fet natural i enriquidor a partir del qual s'hauria d'organitzar i estructurar l'educació. Posar l'èmfasi en els valors de respecte, acceptació, cooperació suposa una dinàmica d'aula específica, que facilita en tot moment la interacció i la convivència entre tots els membres que formen part d'aquesta comunitat educativa.

Molt sovint encara, costa identificar quins són aquells elements o condicions que faciliten o dificulten poder arribar a aquesta realitat inclusiva. En aquest sentit, doncs, l'autor destaca al llarg del primer capítol una sèrie de consideracions que cal tenir presents en l'assoliment d'aquest model d'escola. Ens planteja la necessitat de partir, per part de tota la comunitat educativa, d'un convenciment i un compromís ferm en el camí cap a aquest projecte, un element que directament es relaciona amb un sentiment de confiança envers les altres persones —companys, mestres, pares— i, per tant, d'un aprofitament del suport i l'ajuda que poden donar. En aquesta mateixa línia, l'autor destaca que quan els mestres i sobretot els alumnes se senten inclosos, identificats amb el grup i compromesos amb les seves finalitats, la satisfacció i el grau d'aprenentatge mutu és molt més significatiu i constructiu. Aquest és, doncs, un aspecte rellevant sobretot per a aquells alumnes que presenten dificultats, ja que en models selectius veuen que se'ls exclou i se'ls rebutja d'un entorn on tenen el ple dret a participar.

4. P. PUJOLÀS i MASET, *Aprendre junts alumnes diferents: Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*, Vic, Eumo, 2003, pròleg de Susan Bray Stainback.

Al llarg d'aquest mateix primer capítol, s'aprofundeix sobre tres condicions indispensables que s'haurien de donar per tal de fer possible el desenvolupament, en el nostre context educatiu, d'una escola inclusiva. En primer lloc, exposa la necessitat de treballar a partir d'un currículum comú per a tot l'alumnat que actua de base per a la seva posterior adequació a les necessitats de cada alumne. Ens recorda que cal oblidar-se de la individualització i de pensar que per als alumnes amb dificultats cal plantejar un currículum, activitats o continguts diferents a les del grup classe. Des d'aquest llibre es presenten propostes que contribueixen a fer possible el desenvolupament de programacions a diferents nivells i, al mateix temps, es destaca l'economia i l'optimització que es fa dels materials curriculars quan aquests són comuns a tots els alumnes però personalitzats a les condicions de cadascun d'ells. En la segona de les condicions per tal de fer possible l'escola inclusiva, Pere Pujolàs destaca la necessitat de treure profit del treball autònom dels alumnes com a font d'aprenentatge i que aquest no sigui fruit únicament de la transmissió del mestre o professor. En aquest sentit, en la mesura que els alumnes siguin capaços d'autogestionar els seus aprenentatges, construiran d'una manera molt més significativa i personal el seu aprenentatge, però no només amb l'ajuda del mestre o professor —tal com proposen altres mètodes més tradicionals—, sinó també aprofitant el suport que pot proporcionar el grup d'iguals, els pares i altres membres de la comunitat educativa. Tanmateix, però, encara massa sovint ens trobem que aquestes habilitats d'autoregulació dels aprenentatges són poc aplicades i encara menys ensenyades a l'aula. El llibre fa una revisió dels punts clau per tal de poder desenvolupar aquestes habilitats entre l'alumnat mitjançant graelles d'autocorrecció, d'establiment d'objectius (de les quals ens dona, en el capítol cinc, alguns exemples pràctics per a la seva aplicació a través de les unitats de programació). Finalment, entrem en la tercera de les condicions que determina el contingut de la resta del llibre. Si la primera condició era la personalització del currículum a partir d'una base comuna i la segona era facilitar o optimitzar el treball autònom dels alumnes, ens falta trobar una metodologia o una estructura de l'activitat que ens permeti fer compatibles aquestes dues condicions. Apareix, aleshores, la proposta del treball cooperatiu, però no només com una manera de plantejar les classes o únicament com una estratègia de l'aula, sinó amb un propòsit molt més important i sovint oblidat: com un contingut explícit del currículum. Tal com destaca l'autor, el treball cooperatiu en moltes ocasions s'utilitza més pensant en una estratègia —que també és important— que no pas com a contingut del currículum que cal ensenyar. Això ens ho fa notar a partir d'una reflexió molt simple: quantes hores es dedica a ensenyar a llegir (conèixer lletres, enganxar síl·labes, tipolo-

gies de text...)? Quantes hores fem servir per ensenyar les operacions bàsiques de sumar, restar, multiplicar o dividir? I en canvi, quantes vegades el mestre seu al costat dels alumnes per ensenyar-los a treballar en grup? Segurament ben poques.

Per respondre aquesta qüestió, l'autor en el capítol segon descriu amb detall les característiques i condicions que fan possible el desenvolupament d'una estructura de l'aprenentatge basada en el treball cooperatiu, com és el desenvolupament de les habilitats socials, l'establiment d'una interdependència positiva, l'assumpció de la responsabilitat individual per cada membre del grup... Al mateix temps, al llarg del capítol tercer, exposa les variables organitzatives a l'aula que contribueixen al desenvolupament del treball cooperatiu i a l'eficàcia dels seus equips. Entre d'altres, es destaca com influeix la distribució del mobiliari, com organitzar els equips de treball, com planificar-ne les tasques... En el quart capítol s'exposa d'una manera exhaustiva però molt pràctica un ampli ventall de tècniques que ho han de fer possible, com per exemple, la tècnica del TGT, la tutoria entre iguals, el trencaclosques... Així doncs, mestres i professors que vulguin introduir a l'aula propostes cooperatives tenen exemples molt clars i simples que els poden servir de punt de partida per elaborar les seves pròpies propostes adequades al seu grup, classe, àrees, etc. En aquests mateixos capítols, s'inclouen taules i graelles orientatives per pautar i facilitar l'assoliment de les diferents condicions que possibiliten el treball cooperatiu dels alumnes.

Finalment, a tall personal m'atreviria a dir que actualment existeix una àmplia bibliografia entorn de l'atenció a la diversitat, i a remarcar com és d'important acceptar-la a l'escola. Tanmateix, manquen, potser, llibres amb propostes senzilles i realistes de com poder-ho fer possible amb el referent d'una escola inclusiva que, al mateix temps, toqui de peus a terra i tingui en compte la realitat educativa de l'actual context educatiu. Pere Pujolàs vincula en aquest llibre una aprofundida revisió de les investigacions realitzades sobre l'aprenentatge cooperatiu en l'escola inclusiva amb un estret lligam a les escoles i a les situacions amb què es troben els mestres i professors d'avui. El treball que dia a dia l'autor ha estat realitzant amb mestres —tant de primària com de secundària— que a les seves aules apliquen el treball cooperatiu ha permès, en gran part, la realització d'aquest llibre, que s'acosta molt pràcticament i sincerament a un projecte d'escola que cada vegada, tot i semblar difícil, està més a prop nostre.

**Olga Pedragosa**

*EL MALESTAR DE LA GLOBALITZACIÓ, DE JOSEPH STIGLITZ*<sup>5</sup>

Joseph Stiglitz, premi Nobel d'Economia el 2001, és l'autor d'*El malestar de la globalització*, un assaig en què analitza els grans canvis econòmics que han afectat el planeta en aquesta última dècada. Els continguts del llibre ens permetran debatre sobre l'anomenada *globalització*. La globalització, segons Joseph Stiglitz, «és la integració més estreta dels països i dels pobles del món gràcies a una reducció considerable dels costos de transport i de comunicació, i la supressió de les barreres artificials a la lliure circulació de béns, serveis, capitals, informació i, només fins a cert punt, persones entre els països» (p. 29).

Per tal de contextualitzar l'obra, és important conèixer la trajectòria professional de l'autor. Joseph Stiglitz va treballar durant molts anys de professor universitari d'economia, tasca que va abandonar el 1993 per incorporar-se al Consell d'Assessors Econòmics del president dels Estats Units d'Amèrica. Mentre Joseph Stiglitz desenvolupava aquesta tasca, la humanitat va viure la transició russa del comunisme a una economia de mercat. El 1997 l'autor va emprendre un nou projecte professional, primer com a economista en cap i posteriorment com a vicepresident del Banc Mundial. Fou aleshores quan Stiglitz estudià amb deteniment la crisi financera que colpí l'Àsia el 1997. Aquestes comeses laborals van permetre que Joseph Stiglitz fos testimoni dels efectes destructius de la globalització en alguns països en vies de desenvolupament.

A partir d'aquesta experiència, l'autor pren partit a favor del canvi de gestió de la globalització. Opina que els tractats comercials internacionals (com les polítiques d'aranzels i de patents) i la imposició de polítiques als països en desenvolupament han de canviar. Si se suprimeixen les barreres al lliure comerç i s'integren les economies nacionals, la globalització podrà ser beneficiosa. Joseph Stiglitz emfasitza, en aquest punt de l'explicació, la inexistència d'equilibri en el mercat. És per aquest motiu que defensa la intervenció de l'Estat en l'economia. El premi Nobel d'Economia proposa que els estats cooperin amb les organitzacions internacionals encarregades de vetllar per la comunitat global. Aquestes organitzacions s'haurien de caracteritzar per la transmissió eficaç de la informació i la transparència en el funcionament.

L'autor estudia amb profunditat la globalització tot distingint els aspectes positius dels negatius. Pel que fa a les conseqüències beneficioses del procés de globalització, assenyalava els factors següents: en primer terme, el creixement de les economies d'alguns països en vies de desenvolupament, especialment a l'Àsia oriental. En segon lloc, l'augment d'oportunitats de comerç i d'accés als mercats, a la

5. J. STIGLITZ, *El malestar de la globalització*, Barcelona, Empúries, 2002.



tecnologia i a la informació. Aquesta circumstància ha tingut com a conseqüència la millora de les condicions de vida en alguns indrets. En tercer ordre, la reducció de la sensació d'aïllament que sentien molts països en vies de desenvolupament i el naixement d'una nova societat civil, una societat civil global. En relació amb els efectes perjudicials de la globalització, l'autor n'estableix quatre. Primerament, la inestabilitat de l'economia global. Després, l'accentuació de les diferències entre els habitants del planeta, i l'augment de la pobresa. Seguidament, al·ludeix a la degradació del medi ambient i a la corrupció d'alguns processos polítics que han contribuït a la desintegració social. Finalment, fa referència a les conseqüències devastadores de les polítiques desiguals del comerç.

Només quan la globalització sigui gestionada amb més encert, podrem parlar d'un sistema econòmic global just. Però perquè això sigui possible, tots els països han d'intervenir en la presa de decisions del nou ordre. A més, seria necessària la formació d'un govern global que es responsabilitzés davant de tots els humans. En aquest nou marc, les organitzacions internacionals haurien de redefinir el seu àmbit d'actuació. I si es considerés convenient s'haurien de generar noves organitzacions internacionals.

Destaquen tres organismes econòmics internacionals responsables de la gestió de la globalització econòmica. Aquestes organitzacions econòmiques internacionals són el Fons Monetari Internacional (FMI), el Banc Mundial (BM) i l'Organització del Comerç Mundial (OCM). L'FMI i el BM van ser fundats el 1944 arran de la Conferència Monetària i Financera de les Nacions Unides. Van ser creats per reconstruir Europa i salvar el món de futures depressions econòmiques. L'OCM va sorgir el 1995, fruit dels acords de Bretton Woods.

La missió de l'FMI és proporcionar ajuda als països que passen per una greu situació econòmica per tal que restableixin la plena ocupació. D'aquesta manera es garanteix l'estabilitat de la macroeconomia. Si un país vol rebre ajudes de l'FMI ha d'acceptar les condicions que aquest organisme estableix. Cal recordar que l'FMI és una institució pública que es manté amb els impostos de tots els contribuents del planeta. Per la seva banda, el BM s'ha d'ocupar dels problemes de caràcter estructural, com per exemple el mercat del treball i les institucions financeres. És així com pretén col·laborar en l'eradicació de la pobresa. Tanmateix, l'OCM ha de controlar les relacions de comerç internacional. L'OCM es diferencia de les dues organitzacions anteriors en el fet que no dicta normes, sinó que només es limita a proporcionar un fòrum per a la discussió de les relacions comercials.

Tot seguit citaré els errors que, segons Stiglitz, han comès aquestes organitzacions, principalment l'FMI. L'autor, abans d'abordar aquest tema, fa present la complexitat dels problemes que han de resoldre aquests tres organismes.

També emfasitza la rapidesa amb què han de prendre decisions i la lluita d'interessos que existeix entre les organitzacions i la comunitat financera.

L'FMI actua sota la creença que si el mercat és lliure augmentarà l'eficiència. Totes les seves decisions porten implícita aquesta confiança en el mercat, i al mateix temps, pessimisme vers els governs. Els programes que elabora l'FMI no compten amb la participació dels països subjectes de l'ajuda. Perquè els programes fossin eficaços, totes les parts implicades haurien de poder prendre decisions. A més, l'FMI tendeix a considerar que les polítiques són de talla única i que els països en vies de desenvolupament han d'obeir les seves directrius econòmiques i polítiques.

Als anys vuitanta, el Consens de Washington va recomanar l'austeritat fiscal, la privatització i la liberalització com a estratègies per aconseguir el creixement de l'economia global. Sostenien que el creixement econòmic beneficiaria totes les persones i s'eliminaria d'aquesta manera la pobresa. L'austeritat fiscal consisteix en l'aplicació de disciplina fiscal per evitar la inflació. La privatització permet que els governs només s'hagin de dedicar a proporcionar els serveis bàsics i no a la gestió d'empreses que serien més rendibles en el sector privat. La privatització ha de formar part d'un programa més extens que inclogui la creació de llocs de treball. S'ha de vigilar amb el ritme i la corrupció dels processos de privatització. La liberalització dels mercats de capitals i dels mercats financers pot fer augmentar l'eficiència de l'economia si se suprimeixen les mesures proteccionistes. Però la liberalització no s'ha aplicat de la mateixa manera a tots els països. La liberalització ha suposat que els països d'Occident puguin exportar els seus productes, i al mateix temps, protegeixin els sectors productius per als quals els països en vies de desenvolupament podrien suposar una amenaça.

En el Consens de Washington també es va suggerir la teoria del degoteig. Aquesta teoria defensa que la millor manera d'ajudar els pobres és fent créixer l'economia. Amb el temps, els beneficis econòmics es filtrarien i afavoririen totes les capes de la societat. Actualment s'ha abandonat aquesta teoria, però encara es confia que el creixement econòmic, acompanyat de petites mesures, pugui reduir la pobresa. L'autor també opina que l'FMI no ha sabut interpretar la funció per a la qual s'havia creat. L'FMI s'hauria d'haver encarregat de l'estabilització de l'economia i no de fomentar el desenvolupament. L'FMI veia que les seves estratègies no funcionaven, i és per això que va proposar alternatives, com que el sector privat participés en el rescat d'alguns països. Aquesta tàctica tampoc no va donar bons resultats.

A més d'aquests errors, també s'han de tenir en compte les tragèdies quotidianes de les polítiques de l'FMI que pateixen milions de persones en alguns països en vies de desenvolupament, com ara Indonèsia, Etiòpia, Botswana i Ugan-

da. Així mateix, podem avaluar els efectes de la intervenció de l'FMI en la crisi a l'Àsia oriental del 1997 i la transició econòmica del comunisme al capitalisme a Rússia el 1989. En ambdós casos les polítiques de l'FMI van empitjorar la situació econòmica. L'autor dedica moltes pàgines a exposar les equivocacions comeses per l'FMI en aquests dos països, principalment a Rússia. L'FMI va intentar imposar a l'antiga Unió Soviètica una economia de mercat tot i que no disposava de la infraestructura necessària. Actualment Rússia lluita per una democràcia encara dèbil i sobreviu en una economia sense classe mitja. Això demostra que la teràpia de xoc i la privatització ràpida, les estratègies suggerides per l'FMI a Rússia, van fracassar.

Després d'aquesta exhaustiva i profunda anàlisi de la situació econòmica global, Joseph Stiglitz proposa unes reformes que caldria dur a terme per aconseguir l'estabilitat econòmica: acceptar els perills de la liberalització del mercat; reformar les fallides i la concessió de pròrrogues; reduir els rescats; millorar la regulació bancària. Disposar d'un sistema bancari segur que subministri capital per finançar la creació d'empreses i de llocs de treball; millorar la gestió del risc; millorar els sistemes de protecció i millorar les reaccions davant les crisis.

I si a més de l'estabilitat econòmica es pretén aconseguir un creixement just, cal crear capital social i fomentar l'educació. Aquesta és l'opinió de Joseph Stiglitz, opinió que subscriu plenament. Entenc que sense una bona educació és impossible trencar el cercle de la pobresa. Perquè la pobresa es transmet de generació en generació. Si l'educació és de qualitat pot comportar una inversió, tal com argumenta Schultz en la seva teoria del capital humà. Però si l'educació simplement es concep com un mecanisme de reproducció social, seguint la teoria de la correspondència de Bowler i Gintis, el món està condemnat a la perpetuació de les desigualtats. Com a pedagogs, no ens queda més opció que confiar en l'educació. L'educació porta implícita la creença que la realitat es pot millorar a través de l'actuació de les persones. Sabem que el fenomen de la globalització implica una nova societat del coneixement, la transformació de la naturalesa del treball, la creació de borses d'exclusió social, entre d'altres. Tots aquests canvis es podrien positivament a partir de l'educació. Jacques Delors, en el famós informe a la UNESCO, va apuntar els desafiaments que haurem de vèncer per millorar la qualitat de l'educació, afavorir el diàleg i desenvolupar la capacitat de viure junts. Són unes sàvies recomanacions que ens poden orientar. Actualment ens hem de plantejar com ha de ser la pedagogia del segle XXI. Potser abans de respondre cal mirar el passat i aprendre molt de tot allò que s'ha dit i s'ha fet. La innovació vindrà després.

L'autor també defensa que per a una bona economia és essencial el canvi de mentalitat, que és missió de l'educació. Cal modificar les creences vers el medi

ambient, els drets dels desafavorits, el comerç i, fonamentalment, la democràcia i la participació ciutadana. No hem de permetre que desaparegui el ciutadà i només quedi el consumidor. En els últims temps s'estan sentint moltes veus que proposen alternatives a la globalització neoliberal. Algunes idees són la taxa Tobin —que consisteix a cobrar el 0,1 % de tots els moviments de capital—, la instauració d'una renda bàsica universal, la condonació del deute extern i la creació d'un fòrum social mundial, entre d'altres. Aquests suggeriments poden contribuir a fer que la globalització sigui beneficiosa per a tots.

Potser si deixem de ser ciutadans submisos a un sistema econòmic injust i proposem altres vies d'actuació, el lema «un altre món és possible» es farà realitat. No podem permetre que cada dia morin persones perquè no tenen cobertes les necessitats bàsiques. I això, per paradoxal que sembli, en un món en què es produeixen més aliments dels que serien necessaris per alimentar tota la població. La lectura de l'assaig *El malestar de la globalització* és una bona manera d'acostar-se a la realitat. Joseph Stiglitz ens orienta en la presa de decisions sobre les qüestions que afecten les nostres vides.

Laura Guilera

*ENTRE LA FE I LA CULTURA. MEMÒRIA I PENSAMENT DE MARIA ROSA FARRÉ I ESCOFET*, DE FRANCESC TORRALBA<sup>6</sup>

La història de la pedagogia catalana és plena de persones la memòria de les quals es perd pel camí, o en el millor dels casos, es recupera molt tardívolament. Aquest no és el cas de Maria Rosa Farré, atès que ara, pocs mesos després del seu traspàs, ens arriba aquest llibre del professor Francesc Torralba, titular de la Càtedra Ramon Llull de la URL. Hom pot trobar en aquesta obra un apropament a la vida i l'obra de Maria Rosa Farré (Barcelona, 1916-2001), que va ser la propulsora, en els foscos anys de la postguerra, del CICF (Centre d'Influència Catòlica Femenina) després de l'intent, fallit, d'organitzar la JICF (Joventut Independent Catòlica Femenina).

El CICF fou fundat el mes d'octubre de 1950 en els ambients eclesials barcelonins, a redós dels vents renovadors que bufaven en el panorama del pensament catòlic europeu i que a Catalunya anticiparen un xic el moviment renova-

6. F. TORRALBA, *Entre la fe i la cultura: Memòria i pensament de Maria Rosa Farré i Escofet*, Lleida, Pagès, 2003.

dor del Segon Concili Vaticà (1962-1965). Ben mirat, Maria Rosa Farré va fundar el CICF, després de fracassar amb la JICF, creada a semblança de la que existia a Bèlgica i que ella havia vist de ben a prop en un viatge a Brussel·les, on l'eclesiàstic flamenc Joseph Cardijn (1882-1967) havia fundat la JOC (Joventut Obrera Catòlica) l'any 1912, tot i que el moviment —inspirat en la *Rerum Novarum* i en la doctrina social de l'Església— no va ser reconegut fins l'any 1925.

No hi ha dubte que el CICF —que a partir de 1970 va canviar el seu nom pel de CIC (Centre d'Influència Catòlica) i, en perdre la *F*, Josep Pernau diu que l'entitat es va convertir en *refugium peccatorum* d'heterodoxos polítics i socials— ha jugat un paper cabdal en el camp de l'educació i de la difusió cultural del nostre país. Tal com reconeix l'autor, el ressò del pensament personalista de Mounier, l'estil de vida de la JOC (amb el seu lema de «veure, jutjar i actuar») i la teologia conciliar de Joan XXIII (1958-1963) i de Pau VI (1963-1978) es palesen en la història del CICF, una entitat dedicada inicialment a la promoció de la dona i que, amb el pas del temps, va desgranar un seguit d'iniciatives destinades a l'educació i promoció cultural entre les quals destaca, des de la perspectiva de la pedagogia catalana, l'Escola de Jardineres Educadores, que va començar a funcionar el curs 1956-1957 sota la direcció de Teresa Viladevall i que seguia els vents renovadors del moviment de l'Escola Nova. Aquesta escola, en la qual va tenir un paper rellevant Ramon Fuster i que volia recuperar l'esperit pedagògic anterior a 1939, va mantenir les seves activitats fins a l'any 1973, quan s'implantaren els estudis d'educació infantil a les escoles universitàries de magisteri.

Altrament, una de les notes més característiques del CICF —que primer s'instal·là en un petit pis del carrer Santaló, i es va traslladar més tard a la Via Augusta— ha estat la defensa de la catalanitat, fins al punt que en les seves aules es van començar a impartir cursos de llengua catalana, la qual cosa va permetre el manteniment de la nostra llengua en uns moments difícils per a la nostra cultura. Tant és així que al voltant del CICF es van aplegar un grup d'intel·lectuals de diversa procedència (Joan Triadú, Gonçal Lloveras i mossèn Joan Alemany en són alguns dels noms més representatius) que va permetre que l'any 1965 s'inaugurés l'escola de català, sota l'impuls del gramàtic Eduard Artells i la direcció de Joan Triadú. Aquesta actitud favorable a una cultura catalana d'inspiració cristiana, conformada segons els signes dels temps, va precipitar la insídia violenta dels Guerrilleros de Cristo Rey, que van irrompre en els locals del CICF el dia 28 d'octubre de 1965, en ocasió d'una conferència que va pronunciar el pare Evelyn.

No ens trobem davant d'una obra definitiva, com el mateix autor reconeix, sinó d'una primera aproximació, que ha de permetre l'elaboració d'una síntesi

històrica més aprofundida. Tal vegada el tema pot donar peu a l'elaboració d'una tesi doctoral que —tal com indica l'autor del llibre que tenim a les mans— algú haurà d'assumir en un futur no gaire llunyà. A més, el fet que Francesc Torralba hagi col·laborat amb Maria Rosa Farré permet que l'autor parli des d'una proximitat poc freqüent en un biògraf, és a dir, des de la distància curta. Ara bé, això mateix determina que a voltes resulti impossible la llunyania que és aconsellable per a la redacció de qualsevol biografia, malgrat que Torralba insisteix en el seu desig de no caure en la temptació hagiogràfica, cosa que —la veritat sigui dita— no sempre aconsegueix. Sigui el que sigui, ens hem de congratular per l'aparició d'aquest llibre, la intencionalitat del qual no consisteix, tan sols, a restaurar el record d'una persona del nostre passat més proper, sinó a oferir camins, a partir del memorial d'una dona emprenedora i activa, per construir el futur des d'una posició que agombola l'humanisme, el cristianisme, la catalanitat i la defensa dels valors democràtics.

A banda del capítol introductori, el llibre està dividit en cinc apartats a través dels quals s'ofereixen diversos aspectes i dimensions de l'obra de Maria Rosa Farré. La part introductòria ens fa entrar en l'univers de la protagonista, que es troba marcat per la fundació del CICF, que perseguia, entre altres objectius, contribuir a l'enaltiment i la professionalització de la dona. Des d'una posició que té molts punts de contacte amb la filosofia orsiana del Noucentisme —aspecte que ha estat assenyalat de refilada, en les paraules del discurs que Joan Rigol va pronunciar al Palau de la Música l'any 1993—, Maria Rosa confiava fermament en les capacitats i potencialitats de la dona. Tal com recorda mossèn Joan Alemany, es tractava de promoure un moviment en què les noies acomodades poguessin posar al dia la cultura que havien rebut al col·legi i la seva fe: la universitat no entrava en els seus projectes, fins i tot era considerada —en el seu ambient— com un centre moralment pernicios.

Així doncs, el CICF anava dirigit en un principi a la dona benestant que Maria Rosa coneixia de ben a prop. La dona burgesa es trobava en aquells anys abocada a una vida frívola, d'esquena a la realitat social, al món laboral i al compromís cristià. En un text de l'any 1952 descriu críticament i sorneguera la manera de fer de la jove burgesa barcelonina: «Tiene dificultad de adaptación a la nueva forma de vida, falta de preparación para la independencia de que dispone. Tiene un acusado carácter de interinidad que marca su vida, desvaloriza el sentido trascendente de la vida. Tiene falta de responsabilidad y sufre dispersión. Su actitud es de falta de autenticidad, se engaña y es utilitaria.»

Precisament, Francesc Torralba constata en la seva introducció els pilars sobre els quals Maria Rosa Farré va aixecar la seva obra pedagògica i cultural: la fidelitat a un cristianisme obert i evangèlic, la voluntat d'aplicar una pedagogia

activa, participativa i innovadora i el compromís en una acció social eficaç i coherent, lluny de beneficències caritatives. Després de llegir el llibre podem anotar un altre aspecte que defineix el perfil de la protagonista del llibre que ens ocupa: independència i neutralitat política, allunyada de tot tipus d'extremisme i defensa inequívoca de la democràcia. No s'ha d'oblidar que la seu del CICF va donar cabuda a tot tipus d'iniciatives; per exemple, el primer recital dels pioners d'Els Setze Jutges el 19 de desembre de 1961, que ha estat considerat el concert fundacional de la Nova Cançó. Sens dubte, un dels aspectes en què l'autor insisteix repetidament i que dóna sentit al perfil personal de Maria Rosa Farré és la seva generositat i altruisme. Torralba ho recalca mantes vegades al llarg del llibre: Maria Rosa mai no va crear el CICF i el seu conjunt d'escoles per raons econòmiques, sinó per donar vida a uns ideals que havia meditat llargament.

Es fa difícil donar compte i raó de cadascuna de les iniciatives educatives promogudes per Maria Rosa Farré des del CICF, per bé que tot seguit anotarem algunes de les més significatives: durant el curs 1950-1951, es va inaugurar la Secció d'Art i Labors del CICF per estimular la noia en el desenvolupament de les seves capacitats artístiques; l'any 1953 es va crear l'Escola de Secretariat de Direcció; aquell mateix any començava el curs de Guia de turisme, que després de 1955 no va prosseguir per denegació del permís oficial; durant el curs 1961-1962 es va crear l'escola jardí Al-leluia en el marc de la parròquia de Sant Ildefons, que va desaparèixer el curs 1963-1964 amb la creació de l'escola Thau; l'escola de disseny Elisava —el nom prové de la signatura de la dona que va fer l'estendard de Sant Ot, que data del segle XII—, que va començar la seva singladura l'any 1960; l'Escola de Periodisme de l'Església, que es va inaugurar l'any 1964, etc. Val a dir que algunes d'aquestes iniciatives ja gaudeixen de monografies específiques, tot i que manca —i aquest és potser el primer intent— una visió de conjunt del que ha estat i representat el CICF, encara que en aquesta ocasió es dóna una interpretació des de la perspectiva de la seva fundadora.

Fet i fet, Maria Rosa fou una dona d'acció, pragmàtica i intransigent —del que deixa entreveure Torralba es desprèn que era una dona amb caràcter i de tracte difícil—, que va dinamitzar múltiples iniciatives des d'un humanisme cristià. La seva obra es distingeix més per les institucions que va crear que no pas per la seva producció intel·lectual, que va quedar reduïda al petit cercle de l'àmbit personal. En efecte, tot i ser una gran lectora —subratllava els llibres que llegia i n'extreia cites—, Maria Rosa Farré no va publicar cap llibre, ni article. En conseqüència, no fou una escriptora, ni una intel·lectual al peu de la lletra, sinó —repetim-ho altra volta— una dona d'acció que —això sí— va fer diverses conferències i exposicions públiques de les seves idees. En realitat, tota la seva pro-

ducció literària s'articula al voltant dels seus diaris personals, que s'han d'entendre com a manifestacions de la seva interioritat i que van evolucionar al llarg del temps. Torralba, que ha tingut accés a aquests materials, anota que si hom compara els *Diaris de joventut* (1942) —escrits poc després de la tràgica mort del seu pare, en una època dominada pel nacionalcatolicisme— amb els *Diaris de vellesa* (1996-2000) detecta una evolució des de posicions conservadores fins a posicions progressistes en tots els terrenys. Dit amb altres paraules: Maria Rosa Farré va passar d'un cristianisme de tipus formal, pietós i moralitzant, a un cristianisme més personal i cristocèntric amb voluntat ecumènica.

Tal com s'ha indicat, el llibre es divideix en cinc parts, de les quals intentarem donar seguidament una succinta síntesi. En la primera part, s'exposen algunes fites de la biografia de Maria Rosa Farré a partir de fragments extrets del seu diari de 1996, que té un caràcter retrospectiu. Aquí es revisen els records d'infantesa i adolescència. Rememora el seu pas pel parvulari Montessori —on va ingressar l'1 d'octubre de 1919—, que va deixar-li una petja inesborrable, fins al punt d'afirmar que allí «els infants hi apreníem a viure». Als deu anys —després de romandre uns cursos en un col·legi de monges— va passar a Blanquerna, concretament a l'Escola Elisenda, que era la secció de nenes. L'any 1934 va finalitzar els seus estudis de batxillerat amb la intenció d'anar a la universitat, però el seu pare li ho va impedir, convençut que l'esforç que la seva filla dedicava als estudis li perjudicava la salut. Poc després, els esdeveniments de la Guerra Civil van trasbalsar la seva vida amb un fet que va marcar per sempre més la seva personalitat i, fins i tot, la seva espiritualitat: l'assassinat del seu pare. Aquesta és la seva narració: «El dia 17 de gener de 1937, un escamot d'homes envaeixen els pisos de la casa situada al carrer Muntaner, 412 i de manera indiscriminada, després de robar tot el que van trobar: joies, plata, menjar, moneda... s'emporten quatre homes, un d'ells el nostre pare.» Va caldre esperar al gener de 1940 per conèixer el destí final del seu pare, que va ser trobat —per la insistència del seu germà Josep— en una fossa, entre capes de calç, a Montcada.

Fou durant els anys de la Guerra Civil —davant la incertesa que vivia amb la desaparició del pare— quan es va despertar una forta vocació espiritual i pedagògica en l'interior de Maria Rosa Farré, que, en renunciar a tenir una família pròpia i a consagrar-se a una vida religiosa, va dedicar la seva vida —en condició de cristiana laica— als altres. Durant aquells anys de guerra va començar a donar a Vallvidrera —on s'havien refugiat després de l'assassinat del pare— classes particulars, i va organitzar una petita escola amb dotze alumnes, nens i nenes, de cinc a vuit anys. En acabar la guerra va entrar en contacte amb l'Acció Catòlica, circumstància que va afaïonar la seva espiritualitat: «De l'AC vaig aprendre a acostar-me a Déu, a pregar, a meditar, a tenir cura de totes les meves



accions». Fou llavors quan inicià l'Obra de la Infància Hospitalitzada i contactà amb el moviment de la JOC belga. Aquest és el seu relat: «Faig una curta estada a la rue Marteau de Brussel·les, on hi ha la seu de la JICF, i m'entusiasmo amb la seva línia d'apostolat orientat a la noia. Prenc notes, visc l'ambient i me n'emporto documentació a Barcelona amb plena eufòria de possibilitats d'organitzar aquí la JICF».

En la segona part del llibre s'analitza de manera sistemàtica el seu pensament a partir d'una selecció de fragments dels seus diaris. Tot i ser una dona d'acció —una laica cristiana lliurada en cos i ànima al seu projecte del CICF—, Torralba assenyala que Maria Rosa Farré tenia un pensament propi a voltes intuïtiu, a voltes més elaborat. Fos com fos, Maria Rosa va ser una dona autodidacta que, després d'estudiar com a alumna lliure magisteri (1940), va seguir molts cursos de filosofia i teologia, fins al punt que Torralba la defineix com una creient il·lustrada, tal com esqueia a una dona emprenedora en el camp educatiu i cultural.

L'autor del llibre estructura aquesta segona part en dotze epígrafs: 1) el motor de la vida, que no és altre que la recerca d'una finalitat, d'una missió que en el seu cas es resol en una doble direcció: en relació amb Déu i en relació amb els altres, amb una actitud de servei que es canalitzà a través del CICF; 2) el treball, la vocació i el deure, que s'articulen en una filosofia del treball de reminiscències orsianes —la coneguda apel·lació a l'obra ben feta— i que, des d'una perspectiva política, la situen a mig camí entre el liberalisme i el marxisme; 3) la identitat personal, que en una espècie de recerca agustiniana fa que s'interrogui a si mateixa en la seva pròpia interioritat: «Vés on et porti el cor», escriu el diumenge, 17 de gener de 1999; 4) la vida de la fe entesa com a la resposta humana al misteri; 5) el misteri i la revelació de Déu, que si en la joventut s'afaiçona a manera d'un Déu-moral, en la seva vellesa apareix com un oceà sense fons, com una presència desconeguda i misteriosa; 6) l'Església, que tenia una concepció entesa no com un lloc, sinó com una comunitat que la portà a abraçar il·lusionadament el missatge del Vaticà Segon —el CICF fou un dels àmbits més importants de recepció del Concili a Barcelona—, posició que davant els canvis experimentats en la cúria pontifícia es capgirà vers una actitud crítica que la portà a encapçalar l'organització del congrés «Cristianisme, societat i Església en el segle XXI» (1999), que fou desautoritzat pels bisbes catalans; 7) la saviesa pràctica, que, en el seu cas, és prioritària a la saviesa teòrica: ésser abans que tenir; 8) l'educació dels joves, que insisteix en els aspectes formatius i en el fet que no volia que les seves institucions fossin una espècie d'acadèmies d'instrucció sinó uns fogars on es transmetessin els valors del cristianisme amb vista a la humanització de l'ésser humà; 9) la dona, sobre la qual elabora un pensament propi,

tot i que no es pot considerar una dona feminista en el sentit habitual amb què s'entén aquesta expressió, encara que la seva manera de veure les coses va evolucionar des d'una positura tradicional —primer la família, després la feina— fins a una visió emancipada de la dona; 10) l'amor i la gratuïtat, que se situen en la perspectiva d'una personalització transcendent que porta l'amor humà fins a l'amor evangèlic, fins a l'àgape que fa que jo m'uneixi a l'altre no solament en funció del valor que ell té per a mi, sinó per a ell mateix, en Déu; 11) pensaments sobre la mort, que, després de l'assassinat del pare, acompanyen la vida de Maria Rosa Farré des de ben jove, tot i prenent consciència del caràcter fugisser i estantís de la vida humana, per bé que no es resigna, a la manera estoica, davant de l'inevitable destí de la condició humana, sinó que —alimentada per la seva fe— interpreta la mort com a traspàs, com a transició vers la vida eterna; 12) el temps i l'eternitat, perquè, al seu parer, la mort no significa la desfeta de l'ésser humà en el no-res, sinó l'obertura a una vida plena de glòria.

La tercera part inclou una sèrie de diàlegs que Francesc Torralba ha tingut amb col·laboradors i amics de Maria Rosa Farré. L'autor ha utilitzat el recurs de l'entrevista, que, en el camp de la historiografia contemporània, ha donat pas a la història oral. Diferents són els personatges entrevistats. El seu germà Josep la defineix com una noia agraciada i llesta impressionada per l'assassinat del pare. Altrament, Jordi Porta constata que Maria Rosa se sentia decebuda de l'itinerari de l'Església del Concili ençà. Per la seva banda, Maria Aymerich, que la va conèixer a Blanquerna ratifica el desig de Maria Rosa de promoure la dona, de formar-la culturalment i espiritualment. Mentre Emília Garcia-Ripoll afirma que vivia íntegrament dedicada al seu projecte, Teresa Viladevall —*alma mater* de l'Escola de les Jardineres Educadores— manifesta que en el disseny de l'escola va intervenir Alexandre Galí: «La Maria Rosa tenia l'empremta de l'escola Blanquerna i això ho duia a dins. Les idees de Piaget, de Fröbel, de Montessori i de l'escola activa estaven presents en el seu pensament pedagògic.»

Des d'un punt de vista eclesial tenen rellevància les manifestacions que fa mossèn Joan Alemany, primer director de l'Escola de Periodisme del CICF, que destaca la significació de la JOC en la gestació de l'ideari de Maria Rosa Farré, que en el terreny espiritual era una dona sincera, que, a través del CICF, va oferir una nova visió de l'Església que semblava anticipar-se al Concili. Ben mirat, el CICF —i mossèn Alemany, que en fou un dels promotors des del primer moment— volia allunyar-se de l'estil monumental del Congrés Eucarístic Internacional celebrat a Barcelona l'any 1952. Per contra, Maria Rosa Farré lluitarà per cercar i viure una fe viva.

Pel seu cantó, Joan Triadú deixa constància en la seva entrevista de la importància que va tenir en la seva trajectòria personal i professional la trobada

amb Maria Rosa Farré, que el va anar a buscar per tal de contractar-lo com a professor. Triadú destaca el paper de l'Escola del Secretariat, destinada a la professionalització de les noies: «Les primeres noies eren allò que Rusiñol anomena *gente bien*. Eren noies de casa bona que molt aviat deixaven els estudis i feien altres coses a la llar, però no estudiaven gairebé res més. La Maria Rosa desitjava que aquells noies es formessin i s'il·lustressin culturalment i religiosament.»

La quarta part inclou una cronologia elaborada per Antoni Rubió, bibliotecari de l'Escola Thau, on es mostra, en dues columnes, els fets i els moments més rellevants de la vida de la nostra protagonista.

Finalment, en la cinquena part s'apleguen alguns dels articles (Josep Maria Espinàs, Llorenç Gomís, Josep Pernau) i discursos (Antoni Bascompte, Joan Rigol, etc.) sobre l'obra i la personalitat de Maria Rosa Farré.

És hora de cloure aquesta llarga recensió d'un llibre que ens apropa a l'obra d'una dona d'acció que va dedicar la seva vida a educar les noves generacions segons una visió oberta i profunda de l'home, que sintonitza amb l'humanisme cristià i que s'arrela en la cultura catalana. El seu exemple constitueix tot un programa que caldria no oblidar amb vista als reptes d'un ara i aquí dominat per una postmodernitat hedonista, tecnocràtica i individualista, que s'allunya —quan no s'oblida— dels valors més preuats de la nostra tradició pedagògica, representada en aquest cas pel testimoni de Maria Rosa Farré i Escofet.

**Conrad Vilanou**



## NORMES DE PRESENTACIÓ D'ORIGINALS PER A L'EDICIÓ

1. Els articles han d'estar redactats en llengua catalana preferiblement.
2. Els articles s'han de presentar en suport de paper i en disquet (preferiblement en MS Word per a PC).
3. El tipus de lletra ha de ser, preferiblement, Times New Roman del cos 12, i el text s'ha de compondre amb un interlineat d'un espai i mig.
4. L'extensió del treball no pot ser inferior a deu pàgines ni superior a vint (trenta línies de setanta espais). Tots els fulls han d'anar numerats correlativament.
5. La bibliografia s'ha d'incloure al final de l'article. Ha d'estar ordenada alfabèticament per autors i ha de seguir els criteris següents (hi ha uns criteris més detallats a la disposició dels autors).

Els llibres s'han de citar: COGNOM, Nom sense abreujar; COGNOM, Nom sense abreujar; COGNOM, Nom sense abreujar. *Títol de la monografia: Subtítol de la monografia*. Número d'edició. Lloc de publicació-1: Editorial-1; Lloc de publicació-2: Editorial-2, any. Nombre de volums. Nombre de pàgines. (Nom de la Col·lecció, Nom de la Subcol·lecció; número dins de la col·lecció o subcol·lecció) [Informació addicional]

Els articles de publicacions periòdiques s'han de citar: COGNOM, Nom sense abreujar; COGNOM, Nom sense abreujar; COGNOM, Nom sense abreujar. «Títol de la part de la publicació en sèrie». *Títol de la Publicació Periòdica* [Lloc d'Edició-1; Lloc d'Edició-2], número del volum, número de l'exemplar (dia mes any), números de les pàgines en què apareix aquesta part. [Informació addicional]

6. En el cas que hi hagi figures, gràfics o taules, s'han de presentar numerats correlativament en fulls a part i indicar dins del text el lloc en què s'han d'incloure durant el procés de maquetació.

7. Al final de l'article cal afegir un resum d'un màxim de quinze línies en català i en anglès.
8. Amb vista a la indexació en diferents bases de dades, heu de proposar uns mots clau, els quals han de ser extrets del *Thesaurus català d'educació*.
9. Per a garantir la qualitat dels treballs que es publiquin, la Direcció i el Consell de Redacció sotmetran els articles rebuts a l'informe d'experts en cada matèria.
10. Els treballs s'han d'adreçar a la Secretaria de redacció.







AQUESTA OBRA S'HA ACABAT D'IMPRIMIR  
A L'OBRA DOR DE LIMPERGRAF, SL  
A BARBERÀ DEL VALLÈS  
EL DIA 7 DE JUNY DE 2004





