

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

REVISTA CATALANA
DE
PEDAGOGIA

Volum 3, 2004

BARCELONA
2005

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

REVISTA CATALANA
DE
PEDAGOGIA

Volum 3, 2004

BARCELONA
2005

© dels autors

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

Primera edició: octubre de 2005
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 MORAL AVUI

Presentació, <i>per Josep M. Puig Rovira, Laura Rubio Serrano i Mònica Gijón Casares</i>	11
Notes per a un debat sobre el lloc de l'educació moral i cívica a l'escola, <i>per Josep M. Puig Rovira</i>	13
Aprenentatge ètic a l'àmbit universitari, <i>per Montserrat Payà Sánchez i Maria Rosa Buxarrais Estrada</i>	53
Les dinàmiques identitàries en les societats multiculturals postmodernes: nous reptes per a l'educació en valors, <i>per Maria Àngels Marín Gracia</i>	75
Escoltar el rostre de l'altre: reflexions sobre l'educació en valors ètics, <i>pel Grup d'Eduació en Valors de l'ICE de la UAB</i>	93
Democràcia i participació a l'estudi de pedagogia de la Facultat d'Educació i Psicologia de la UdG: somnis, utopies i realitats, <i>per Jordi Feu i Gelis i Salomó Marquès i Sureda</i>	103
L'ús de l'educació moral en col·lectius vulnerables o en risc d'exclusió social, <i>per Jesús Vilar Martín i Maria del Mar Galceran i Peiró</i>	119
Educació en valors: dones, igualtat i diferència, <i>per Isabel Carrillo Flores</i>	131

Viure conflictes i valors amb el teatre, <i>per Carme Romia i Agustí</i>	149
Educació en valors a través del cinema, <i>per Joan Mallart i Navarra i Consuelo Solaz Almena</i>	161
La construcció de les relacions interpersonals en l'actual context escolar, <i>per Dolors Busquets Prat, Elisabeth Ballús Barnils, Marta Cabré Cunill i Annabel Fontanet Caparrós</i>	183
Relacions interpersonals, educació moral i prevenció de la violència contra les dones, <i>per Genoveva Sastre Vilarrasa, Montserrat Morero Marimón, José Hernández Mayor i Alba González Castellví</i>	195
L'esport en la nostra vida quotidiana i als mitjans de comunicació: possibilitats per a una anàlisi crítica a l'educació secundària, <i>per Susanna Soler i Prat, Albert Juncà i Pujol, Miquel Àngel Tirado i Ramos i Maria Prat i Grau</i>	217
Aprendre a viure valors de convivència, <i>per Carme Negrillo i Enric Queralt</i>	237
Referències bibliogràfiques sobre educació moral, <i>per Mònica Gijón Casares i Laura Rubio Serrano</i>	247
ESTUDIS, RECERQUES I EXPERIÈNCIES	
Pedagogia necessària a l'escola, a la família, a la societat, <i>per Martí Teixidó i Planas</i>	267
Del text a l'hipertext: multimedialitat i llenguatge en xarxa, <i>per Anita Gramigna</i>	287
Vint anys de tallers de llengua i literatura catalanes a l'ensenyament secundari, <i>per Joaquim Arenas i Sampera</i>	303

Revalorització de la imaginació i de la narrativa: les propostes de Kieran Egan, <i>per Lluís Busquets Dalmau</i>	313
No t'emocionis... Escolta! L'ús de la música en l'educació emocional, <i>per Josep Gustems Carnicer i Caterina Calderón Garrido</i>	331
Alumnes amb necessitats especials: quins canvis d'actitud i cooperació s'han produït en la percepció dels seus companys?, <i>per Pedro Jurado de los Santos i Antonio Sánchez Asín</i>	349
La Universitat a França: realitats, problemes, transformacions, <i>per Jean-Louis Guereña</i>	393
RECENSIONS	
<i>Viajes por las escuelas de Cataluña</i> , de Luis Bello, <i>per Conrad Vilanou</i>	407
<i>Ben educats. Una defensa útil de les convencions, el civisme i l'autoritat</i> , de Salvador Cardús, <i>per Lluís Busquets Dalmau</i>	409
<i>Muscular christianity: evangelical protestants and the development of American sport</i> , de Tony Ladd i James A. Mathisen, <i>per Oriol de Bolós</i>	414
<i>La lección de Auschwitz</i> , de Joan-Carles Mèlich, <i>per Xavier Laudo</i>	416
<i>Prácticas morales: una aproximación a la educación moral</i> , de Josep M. Puig, <i>per José Manuel Rodríguez Rodríguez</i>	420
<i>Le roman de l'école au XIXè siècle</i> , de Guillemette Tison, <i>per Eulàlia Collelldemont</i>	421

TAULA

<i>Pau Vila: l'esperit de la terra</i> , de Joan Tort, <i>per Laura Guilera</i>	422
Dades de les persones que han col·laborat en aquest número,	427
Normes de presentació d'originals per a l'edició	439

TEMA MONOGRÀFIC
L'EDUCACIÓ MORAL AVUI

PRESENTACIÓ

L'educació moral i cívica, l'aprenentatge de la convivència, la construcció de la identitat i la creació d'espais per exercir una ciutadania responsable són reptes que requereixen un tractament pedagògic específic. Ens trobem davant una qüestió pedagògica, l'educació moral i cívica, que ocupa els professionals de l'educació en les seves reflexions i pràctiques quotidianes. Molts educadors es pregunten com s'adquireixen els valors i com es tradueixen en conductes i estils de vida coherents, com s'ajuda els alumnes a ser autònoms i crítics, i alhora, com es desenvolupen actituds responsables i solidàries en les seves comunitats. En els darrers anys, s'han destinat molts esforços a la conceptualització, al desenvolupament de materials i a l'aplicació de propostes d'educació moral en les aules i els centres educatius.

Grups de recerca i centres d'investigació de les diferents universitats catalanes han creat la Xarxa d'Educació en Valors, un espai d'intercanvi que té com a finalitat principal la incorporació de l'educació moral i cívica al sistema educatiu formal i no formal. Per impulsar aquest objectiu, la Xarxa s'ha definit com un espai de discussió i reflexió que ha permès incrementar el coneixement bàsic sobre la temàtica i ha facilitat la creació i la difusió de materials i bones pràctiques pedagògiques. La Xarxa ha contribuït a impulsar també la revista virtual, *Senderi*, un espai de difusió de l'educació en valors que posa a l'abast dels mestres diferents aportacions teòriques i una bona quantitat de materials per poder treballar l'educació moral en diferents àmbits.

En aquest monogràfic de la REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA, a la qual agraïm el seu acolliment, els diferents grups de la Xarxa d'Educació en Valors presenten una part de les seves reflexions i propostes; un seguit d'articles que

aporten diferents mirades i experiències sobre la qüestió de l'educació moral. En certa manera, entenem aquesta aportació com un punt i a part que ens obri les portes a nous reptes. Esperem que sigui així i que més endavant puguem tornar a explicar-ho en aquestes pàgines.

JOSEP M. PUIG ROVIRA, LAURA RUBIO SERRANO
I MÒNICA GIJÓN CASARES

NOTES PER A UN DEBAT SOBRE EL LLOC DE L'EDUCACIÓ MORAL I CÍVICA A L'ESCOLA¹

Josep M. Puig Rovira

Grup de Recerca en Educació Moral (Universitat de Barcelona)

RESUM

Aquest article pretén abordar dos temes: parlar del que hauria de ser una educació moral i cívica mínima per a totes les escoles, i parlar sobre laïcitat, espiritualitat i religió. Sobre laïcitat, espiritualitat i religió se'n parla poc, d'una manera esquemàtica i no gaire matisada, però se'n parla. El primer objectiu crec que sí que l'he treballat, tot i que potser hi he donat excessives voltes. Vegem, però, el que podeu trobar a cada part de l'escrit. Els dos primers apartats estan destinats a veure quins problemes es planteja avui l'educació moral i cívica. El tercer vol articular un conjunt d'idees per tal de determinar un fons moral comú a tots els éssers humans, un fons comú que no pretengui esborrar les diferències. Els apartats quart i cinquè plantegen molt esquemàticament una manera d'entendre l'educació moral que vol ser coherent amb el que hem dit fins a aquest punt i, alhora, que toqui prou de peus a terra per ajudar-nos a veure més clar el que hem de fer els educadors i les educadores, i com ho hem de fer. El capítol final fa un seguit de propostes antigues i noves que podrien ajudar-nos a relançar i aprofundir l'educació moral i cívica que avui realitzen les nostres escoles.

PARAULES CLAU: educació moral, educació cívica, educació laica, cultura religiosa.

1. L'autor i la *Revista Catalana de Pedagogia* agraeixen a la Fundació Jaume Bofill les facilitats rebudes per publicar aquest article.

ABSTRACT

This article tries to tackle two issues: first, talking about what a minimum moral and civic education should be for all schools, and secondly, talking about laicism, spirituality and religion. Laicism, spirituality and religion are hardly spoken of; in a schematic way and with not so many nuances, but they are certainly spoken of. I think that I have worked on the first aim, although I have spun it out. But let's see what you can find on each part of the work. The first two sections aim to see what problems moral and civic education considers today. The third one seeks to organize a series of ideas in order to establish a moral basis which is common to all human beings, a moral basis that does not pretend to eliminate differences. The fourth and fifth sections present very schematically a way of understanding moral education which seeks to be consistent with what it has been stated until now and, at the same time, realistic enough to help us to see clearer what we as educators must do, and how we must do it. The last section puts forward several old and new proposals that could help us to give fresh impetus to the moral and civic education that our schools offer today, and also to go into it in greater depth.

KEY WORDS: moral education, civic education, lay education, religious culture.

No m'equivoco si dic que tenia ben present mirar de satisfer tres demandes: 1) parlar del que hauria de ser una educació moral i cívica de mínims per a totes les escoles; 2) parlar sobre laïcitat, espiritualitat i religió, i 3) fer-ho en deu pàgines. El resultat no és complet. He fallat estrepitosament en el tema de les deu pàgines, i ara ni tinc temps ni sé com s'ha de reaccionar. Tampoc no he complert del tot el segon objectiu. Sobre laïcitat, espiritualitat i religió se'n parla poc i d'una manera esquemàtica i gens matisada, però se'n parla. El primer objectiu crec que sí que l'he treballat, tot i que potser he anat massa lluny i hi he donat massa voltes. En fi, haureu de disculpar tantes errades.

Vegem, però, el que hi podeu trobar. Els dos primers capítols estan destinats a veure quins problemes es planteja avui l'educació moral i cívica. El tercer vol articular un conjunt d'idees per tal de determinar un fons moral comú a tots els éssers humans, un fons comú que no pretengui esborrar les diferències. Els capítols quart i cinquè plantegen molt esquemàticament una manera d'entendre l'educació moral que vol ser coherent amb el que hem dit fins a aquest punt i, alhora, que toqui prou de peus a terra per ajudar-nos a veure més clar el que hem de fer els educadors i les educadores, i com ho hem de fer.

El capítol final fa un seguit de propostes antigues i noves que podrien ajudar-nos a relançar i aprofundir l'educació moral i cívica que avui donen les nostres escoles.

1. ORIGEN DE LA MORALITAT

Plantejar-se l'origen de la moralitat és començar molt lluny i en un territori incert, però malgrat tot espero que la resposta ens doni les primeres pistes per fer-nos una idea tan clara com sigui possible del lloc de l'educació moral i cívica a l'escola.

1.1. PRIMER INTERROGANT MORAL: COM S'HA DE VIURE?

Els éssers humans estem obligats a decidir la manera com volem viure. Hi estem obligats perquè venim al món en un estat molt precari —naixem incapaces i amb una gran plasticitat— i perquè tampoc no estem programats —no tenim un trajecte vital ni un destí previst del tot. L'origen de la feina moral se situa precisament en la necessitat de respondre a aquesta indeterminació humana i al ventall de possibilitats que ens ofereix l'esmentada obertura antropològica. Buscar una resposta a la pregunta sobre «Com s'ha de viure?» i aplicar-la a la vida individual i col·lectiva és la tasca central de la moralitat.² En la mesura que anem responnent a la pregunta vital bàsica, i per tal de fer-ho cada vegada millor, els humans hem de completar dos tipus d'adquisicions: *aprendre a ser* i *aprendre a conviure*.³ «Aprendre a ser» té a veure amb l'esforç per assolir una educació integral i, sobretot, per formar les capacitats morals, els hàbits reflexius i la identitat biogràfica. «Aprendre a conviure» té a veure amb l'esforç per descobrir els altres i per aconseguir viure-hi d'una manera tolerant, comprensiva i justa. I també per convertir-se en un membre participatiu i crític de la pròpia comunitat social i política, i per fer-ho sense oblidar l'esperit cosmopolita i universalista que ens permeti sentir-nos membres del conjunt de la humanitat. Ser i conviure són dues cares diferents d'una mateixa realitat: la formació moral i cívica de cada persona.

2. F. ALBERONI i S. VECA, *Altruismo y moral*, Barcelona, Ediciones B, 1989, p. 153-154;

J. PUIG, *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós, 1966, p. 14-20.

3. J. DELORS, *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*, Barcelona, UNESCO, 1966, p. 75-85.

1.2. SEGON INTERROGANT MORAL: COM S'HA DE RESPONDRE AMB CERTESA
A LA PREGUNTA SOBRE LA MANERA DE VIURE

Des de quin lloc hem de pensar aquest interrogant moral? Podem trobar alguna seguretat per respondre'l? En què ens hem de basar per decidir com s'ha de viure? La tasca diària de la moral és clara —pensar com s'ha de viure en una situació particular—, però ara es tracta de buscar un fonament que ens permeti dur-la a terme amb certesa.⁴

La primera font de certesa moral es va situar més enllà dels subjectes: en un espai heterònom. La llei divina proporcionava suficients seguretats per derivar-ne una doctrina i una forma de vida completes. Molt més endavant, la societat va adquirir el paper de font de certesa moral i, en tant que entitat superior als individus, estava en disposició d'imposar un quadre de normes de conducta que calia seguir. També les explicacions totals sobre el curs del passat i del futur de la història proporcionaven una veritat moral inqüestionable, a la qual fins i tot, com ja havia passat amb altres seguretats, s'atorgava el dret d'imposar-se per la força. Cada religió, cada filosofia de la història o cada societat podia defensar valors i formes de vida diferents, però totes asseguraven que les altres posicions estaven en l'error. Per convicció o per imposició, són moments de respostes úniques que diuen que tenen tota la veritat.

En altres moments, però, la font de certesa moral s'ha situat en els mateixos subjectes humans: en l'espai de l'autonomia. Confiant en alguna de les capacitats morals que posseeix cada individu —la raó, els sentiments o el càlcul— s'ha procedit a donar resposta, encara que sigui pas a pas, a l'interrogant inicial sobre la millor manera de viure. Però si els homes adquireixen llibertat per decidir com volen viure, s'obren les portes a la multiplicitat de respostes o, més encara, al reconeixement que una mateixa pregunta —com s'ha de viure?— es pot respondre de diferents maneres i no és fàcil, o simplement és impossible, determinar quina és la millor resposta. I encara que de vegades hi ha respostes francament desastroses, moltes altres vegades són respostes opinables o respostes temptatives que no podem descartar d'entrada. Amb compte de no caure en el simplisme que totes les idees valen igual, s'han obert les portes de bat a bat a la multiplicitat de punts de vista morals que poden tenir, almenys, una part de raó. Però aquest fet planteja un nou interrogant: com podem viure junts quan no tots veiem les coses de la mateixa manera?

4. X. MARTÍN, J. PUIG, M. PADRÓS, L. RUBIO i J. TRILLA, *Tutoría*, Madrid, Alianza, 2003, p. 29-32; J. PUIG, *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós, 1966, p. 20-73.

2. UNA MORAL PER A TOTHOM (ENCARA QUE SIGUI LLEU, FORMAL O DE MÍNIMS)

Quan viuen juntes persones que tenen diferents creences morals es presenten sempre, almenys, un parell d'interrogants: primer, cal que comparteixin alguns criteris morals que els facilitin la vida en comú o bé la convivència els pot assegurar d'altres maneres?; i segon, en cas que sembli convenient compartir alguna cosa, és realment possible arribar a establir algun criteri reconegut per tothom, o això resulta impossible quan es parteix de punts de vista morals i processos de socialització diferents?

Cada vegada que s'amplia la diversitat moral de les persones que estan en contacte, apareixen les mateixes preguntes. La secularització i el pluralisme ens ho van mostrar per primera vegada ja fa temps i avui ho tornem a veure amb el multiculturalisme i la globalització: tres processos que comporten un augment de la diversitat moral i que ens interroguen sobre la conveniència i la possibilitat de trobar punts en comú.

L'educació no queda al marge dels problemes derivats d'aquests mateixos fets. S'ha de transmetre alguna mena d'educació moral en societats plurals i multiculturals? S'han de tenir escoles en funció de les diferents posicions ideològiques? S'han de fer estones de classe diferenciades en funció de les posicions ideològiques dels alumnes? Les escoles han de donar la mateixa educació civicomoral a tothom? I, en cas afirmatiu, quin tipus d'educació? És rellevant que l'escola sigui pública, concertada o privada a l'hora de respondre els anteriors interrogants?

2.1. TERCER INTERROGANT MORAL: COM S'HA DE VIURE EN UN MÓN PLURAL, MULTICULTURAL I GLOBAL?

Avui la situació des de la qual hem de respondre la pregunta sobre la manera de viure es pot caracteritzar amb dos trets: estem en un moment convuls i de notables incerteses, per una part, i també estem en un moment d'ampliació de la diversitat moral.

Pel que fa a la primera qüestió, no cal insistir-hi perquè està en la ment de tothom que ens trobem en un moment delicat. Preferim no citar ni un sol exemple d'entre els molts problemes que avui té plantejada la humanitat en el seu conjunt, així com cada societat en particular i també els individus en les seves biografies privades.

Amb relació a la segona qüestió, l'ampliació de la diversitat moral, som del parer que s'ha produït un pas que va més enllà del pluralisme moral al qual es-

tàvem acostumats en la majoria de les societats obertes i democràtiques. En aquestes societats s'havia passat d'un codi moral únic encarnat per la religió a un *pluralisme moral* que reconeixia la diversitat de punts de vista morals que podien conviure en una mateixa comunitat. Aquest fenomen de secularització i pluralitat representa un primer pas prou conegut de diversificació moral. Més recentment, però, estem vivint un nou augment de la diversitat moral. Ens referim al fenomen del *multiculturalisme*, que ha propiciat l'increment dels punts de vista morals i les posicions culturals en un mateix espai geopolític, i al fenomen de la *globalització*, que de fet ha convertit totes les postures culturals i morals de la humanitat en veus implicades en la definició d'una manera comuna de viure.⁵

Dit amb la màxima simplicitat, considerem que avui el repte moral és aprendre a ser i a conviure de manera que puguem conduir la pròpia vida i la de la col·lectivitat en una situació d'alta diversitat moral.

2.2. ÉS CONVENIENT I POSSIBLE UNA EDUCACIÓ MORAL I CÍVICA PER A TOTHOM?

Ara la qüestió que ens hem de plantejar és la següent: quina estratègia volem i podem seguir per conduir-nos en situacions d'alta diversitat moral? És convenient tenir criteris morals comuns? És possible arribar a tenir-los i per quins procediments ho aconseguim?

Respecte a la conveniència de tenir o no criteris morals comuns, l'alternativa és clara: si no disposem de criteris comuns que regulin la convivència d'una manera volguda —sigui en l'àmbit de la família, l'escola, la societat o el conjunt del planeta—, sembla que no ens queda cap altre camí que l'acció política estratègica i, al capdavall, la força. I no sembla recomanable limitar els procediments de regulació de la convivència a l'estratègia i la força. No sembla desitjable fer-ho en cap dels ordres de la vida humana.

Si admetem que ens aniria bé disposar d'alguns criteris morals comuns, ens cal veure si és possible determinar-los i per quins procediments es pot aconseguir. Alguns, però, ho veuen del tot impossible i ja ni tan sols plantegen la conveniència d'intentar-ho (i si ho fan és per acabar reconeixent que és una il·lusió

5. D'entre les moltes obres que es plantegen aquests temes, voldríem assenyalar-ne algunes a tall d'exemple: A. CORTINA, *Hasta un pueblo de demonios*, Madrid, Taurus, 1998; N. BILBENY, *Ética intercultural*, Barcelona, Ariel, 2004; V. SERRANO (ed.), *Ética y globalización*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2004; H. KÜNG, *Proyecto de una ética mundial*, Madrid, Trotta, 1990.

impossible): els valors són quelcom relatiu, propi de cada subjecte i gairebé impossible d'harmonitzar —el paradigma de la clarificació de valors aniria en aquesta direcció—; o bé les cultures i els seus criteris morals són incommensurables, de manera que resulta impossible pensar en cap mena d'entesa intercultural o criteri moral universal. Per tant, és millor reforçar tant com sigui possible la pròpia cultura i moralitat.⁶

D'altres, però, no pensen el mateix. Creuen que és possible arribar a alguna mena de punt de vista moral compartit. Els procediments habituals per aconseguir-ho són de dues menes. La primera és mirar de determinar què comparteixen els individus o les cultures malgrat les seves diferències; és a dir, quins valors mínims apareixen de manera reiterativa.⁷ La segona postura, que òbviament també reconeix i accepta les diferències entre individus i cultures, postula la possibilitat d'arribar a alguna mena d'acord sobre alguns principis morals molt generals o sobre els procediments per tractar problemes morals. L'acord s'hauria de fonamentar en una realitat comuna a tots els éssers humans a partir de la qual poguéssim derivar un tipus de producció moral que poguéssim compartir.⁸

A manera de síntesi, crec que podem acceptar la diversitat com a fet i com a valor, però també haurem de reconèixer que hi ha moments de difícil entesa i aparent incommensurabilitat cultural, tot i que aquests moments no expressen el que és més propi dels éssers humans i de les cultures. Per tant, ens sembla possible detectar coincidències en els valors i, sobretot, és possible comprometre's a treballar per tal de construir punts de vista comuns a partir de l'ús de dinàmiques morals compartits.

I, pel que fa a l'educació moral i cívica que hauria de propiciar l'escola, si la posició que proposem és encertada, cal pensar que en situacions d'alta diversitat ensenyar a ser i conviure demana treballar per tal que l'educació: 1) resti oberta a la diversitat de punts de vista morals i perspectives culturals de l'alumnat; 2) reconegui la coincidència d'alguns valors recurrents i d'ampli acord que ofereixin una primera base educativa mínima, i 3) formi les disposicions morals comunes de manera que les converteixi en procediments morals per enfrontar-se amb els reptes que planteja el present.

6. S. HUNTINGTON, *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*, Barcelona, Paidós, 1997.

7. M. WALZER, *Moralidad en el ámbito local e internacional*, Madrid, Alianza, 1994.

8. K. O. APEL, *Teoría de la verdad y ética del discurso*, Barcelona, Paidós, 1991; J. HABERMAS, *L'intégration républicaine*, París, Fayard, 1998; L. BOFF, *Ética planetaria desde el Gran Sur*, Madrid, Trotta, 2001; J. RAWLS, *El derecho de gentes*, Barcelona, Paidós, 2001.

3. COMPARTIM ALGUNA QUALITAT MORAL?

Si defensem una educació moral i cívica que tingui un nucli comú per a tothom, es fa necessari establir sobre quina realitat compartida podem fonamentar l'esmentada proposta. Per tant, la qüestió bàsica d'aquest tercer apartat podem formular-la dient que estem buscant alguna realitat que sigui comuna a tots els éssers humans amb independència de les seves circumstàncies històriques i socioculturals. Una realitat humana universal que permeti detectar dinàmiques morals compartits que ens ajudin a conduir la vida moral individual i harmonitzar la convivència col·lectiva. Des d'una perspectiva educativa, estem pensant que «allò compartit» ens donarà base suficient per bastir una proposta d'educació moral i cívica per a tothom, que no significa una educació uniforme, sinó únicament una educació amb un fons comú.

3.1. ALLÒ COMPARTIT: ARRELAMENT I OBERTURA ALS ALTRES

Què compartim si no compartim religió, metafísica o projecte polític? Què compartim si en un món multicultural i global l'adhesió a una societat —que tampoc ja no és homogènia— no ens pot donar cap seguretat moral universalitzable? Què compartim si la confiança en un jo originari i font de certesa moral ha esdevingut també tan discutible? Tenim alguna cosa en comú des de la qual sigui possible bastir un projecte moral per a tothom o ens hem de conformar amb la universalitat del profit econòmic i el relativisme moral i cultural?

Sembla, però, que els humans partim d'una experiència originària que és universalment compartida i que podríem qualificar d'immersió o vinculació en el món natural i sociocultural. Una experiència que ens pot servir de fonament moral mínim, però suficient per bastir una proposta educativa per a tothom. Aquesta experiència primera d'incardinació es pot concretar en dues aproximacions complementàries: l'arrelament a una forma de vida particular i l'obertura als altres.

En primer lloc, els éssers humans partim d'una primera realitat comuna: l'arrelament a una manera de vida particular. Ningú no escapa a la fusió en un món vital, però resulta del tot obvi que hi ha una multiplicitat de mons vitals diferents. Per tant, és universal la immersió en una manera de viure i és universal la diferència en el contingut material de la socialització. És a dir, compartim la necessitat de pertànyer a una manera particular d'entendre el món. No hi ha possibilitat de trencar la socialització en un *ethos* moral singular, i no és gens bo intentar-ho.⁹

9. J. M. GARCÍA GÓMEZ-HERAS, *Ética y hermenéutica: Ensayo sobre la construcción moral del «mundo de la vida» cotidiana*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

Aquest primer aspecte, l'arrelament universal a diferents continguts de socialització, ens obre a unes obligacions morals ben clares i a unes tasques educatives considerables. Ens demana el reconeixement de les diferents formes de vida i punts de vista morals i el seu respecte, ens demana també un esforç de comprensió de les diferents postures, i ens demana finalment una voluntat de crítica i d'autocrítica que faci possible l'aprenentatge moral interpersonal i intercultural. Per tant, es tracta de donar valor a l'ús moral de la pluralitat i les diferències.

En segon lloc, els éssers humans partim d'una altra realitat comuna: l'obertura i la creació de llaços amb els altres. De fet, des de la primera mirada de la mare al seu nadó, per arribar a ser i per ajudar a ser imprescindible viure una varietat de relacions intersubjectives. Els humans no ens fem en soledat, sinó amb els altres. Sortir d'un mateix per tal d'establir una relació correcta amb l'altre o els altres és alhora una necessitat imprescindible i una exigència moral. Ens sembla, doncs, que podem partir d'una intuïció prou clara: al principi no tenim un jo originari, aïllat i totpoderós, sinó que estem en relació amb els altres i depenem dels vincles que hi establim.¹⁰

Aquest nou aspecte comú, la universal obertura als altres, ens porta també a deures morals i a tasques educatives. Ens permet destil·lar, a partir de la idea de relació d'obertura a l'altre, el nucli de la moralitat. En l'altre reconeixem una obligació moral; de fet, en la relació amb l'altre descobrim l'estructura de la moralitat. Una estructura que s'expressa en tasques com la necessitat de reconèixer l'altre, de posar-se en el seu punt de vista, d'incloure'l en la nostra reflexió i acció moral, d'actuar de manera acceptable per als altres: en definitiva, estem davant del reconeixement que la moralitat és quelcom intersubjectiu. La inclusió i l'acord dels altres en la deliberació i l'acció moral esdevé, per tant, criteri de correcció moral i horitzó de crítica social.

Fins aquí dos elements compartits que ens permeten definir un punt de vista moral: universalitat de l'arrelament a realitats diferents i universalitat de l'obertura a l'altre.

3.2. DINAMISMES DE LA INTERSUBJECTIVITAT

Si mirem amb més deteniment el segon element compartit de la moralitat —la universalitat de l'obertura als altres—, podem veure que no se'ns presenta com una totalitat homogènia, sinó que la intersubjectivitat es manifesta per mit-

10. T. TODOROV, *El jardín imperfecto*, Barcelona, Paidós, 1999.

jà de figures ben diferenciades que la concreten. Ens estem referint a formes com l'encontre interpersonal o relació afectiva, el diàleg o relació comunicativa, i la participació en projectes o relació de cooperació en el treball. Tres dinamismes de la intersubjectivitat que apunten en diferents direccions de valor. Dues paraules sobre cada un.

La primera forma d'obertura als altres es produeix a través de l'encontre cara a cara. En aquest espai interpersonal de relació apareixen els sentiments que ens vinculen amb els altres i ens ajuden a enfrontar-nos amb les dificultats vitals. L'afecte, l'amistat i l'amor esdevenen veritables mecanismes socials o procediments morals compartits que marquen una direcció de valor que pot actuar com a horitzó normatiu compartit.¹¹

La segona forma d'obertura als altres es produeix per mitjà del diàleg. En aquest espai interpersonal de relació es posen en joc un conjunt de mecanismes comunicatius que ens permeten mantenir intercanvis constructius amb els altres a propòsit dels temes que afecten els interlocutors. En la mesura que els processos de diàleg estan orientats a obtenir una major comprensió entre els participants i, si s'escau, un cert nivell d'acord entre ells, el diàleg es converteix en un potent instrument moral i en una pauta de valor compartida per qualsevol subjecte capaç de parlar.¹²

La tercera forma d'obertura als altres es produeix per mitjà de la participació en projectes d'intervenció en el món natural o social. En aquest espai de relació s'utilitzen un seguit de procediments de treball conjunt que ens permeten realitzar propostes acordades d'intervenció sobre la realitat amb l'ànim d'optimitzar-la. En la mesura que la realització de projectes conjunts està dirigida per mecanismes de cooperació entre tots els participants i orientada en direcció a una transformació optimitzadora de la realitat, el treball en projectes compartits esdevé també un fort dinamisme moral i un espai de valors compartits per a qualsevol ésser humà.¹³

Val la pena repetir que aquests dinamismes de la intersubjectivitat, a més d'establir modalitats concretes de relació, permeten definir procediments d'ac-

11. ARISTÒTIL, *Ética nicomaquea en tratados ético-morales*, Madrid, Aguilar, 1982, p. 451-476; D. HUME, *Tratado de la naturaleza humana*, Madrid, Tecnos, 1988; M. BUBER, *Yo y tú*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1974; M. BUBER, *¿Qué es el hombre?*, Mèxic, FCE, 1949; E. LEVINAS, *Ética e infinito*, Madrid, Machado Libros, 2000; G. BELLO, *La construcción ética del otro*, Oviedo, Nobel, 1997.

12. L'obra de Jürgen Habermas en el seu conjunt ha fonamentat àmpliament els aspectes que hem enunciat, tot i que paga la pena destacar-ne els volums següents: J. HABERMAS, *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus, 1987, 2 v.; *Facticidad y validez*, Madrid, Trotta, 1998.

13. R. DWORKIN, *La comunidad liberal*, Santafé de Bogotá, Universidad de los Andes i Siglo del Hombre Editores, 1996.

ció moral, fixar objectius desitjables i establir elements de crítica i de transformació de la realitat. L'afecte, el diàleg i la cooperació són procediments o eines que ens ajuden a tractar les dificultats sociomorals que ens pot plantejar la vida. A més, aquests tres procediments morals porten implícita una finalitat moral, un *telos*. Cada un d'aquests apunta a certs horitzons de perfecció: amistat i amor pel que fa a l'afecte, la comprensió i l'acord amb relació al diàleg, i cooperació i transformació si parlem del treball en projectes. En conseqüència, tenen la capacitat de convertir-se en un element de crítica i de transformació de la realitat. I a la fi, valors compartits per tots en la mesura que tenen a veure amb l'obertura als altres, un dels vessants d'allò que els humans tenim en comú.

3.3. AUTONOMIA I AUTOREALITZACIÓ PER VIA DE L'OBERTURA ALS ALTRES

Els camins de l'arrelament i la intersubjectivitat que hem recorregut podrien causar la impressió que fan desaparèixer l'autonomia i l'autorealització de l'àmbit de la reflexió moral. Seria un error enorme que no volem cometre. Pensem que només és possible parlar de moralitat si reconeixem a cada subjecte la capacitat de dirigir-se a ell mateix —autonomia—, i si li reconeixem també la capacitat de bastir una biografia satisfactòria —autorealització. Tampoc no cal insistir gaire en la constatació que l'autonomia i l'autorealització difícilment assoleixen del tot les fites que en cada moment es proposen; al cap i a la fi, són únicament dues forces del tot reals i efectives, però en competència amb altres elements que contribueixen a configurar el curs de les coses. En definitiva, postulem la necessitat de l'autonomia i l'autorealització per parlar de moral, tot i reconèixer les limitacions evidents d'aquestes condicions imprescindibles.

Si fins aquí hem reconegut la necessitat de l'autonomia i l'autorealització per parlar de moral, ara ens hauríem de centrar a esbrinar la seva gènesi: el paper imprescindible que tenen en la moralitat no significa, però, que estiguin en el seu origen. Més aviat és el contrari. L'autonomia i l'autorealització són dues possibilitats que s'ofereixen a tots els humans en la mesura que, com ara veurem, deriven d'allò comú que tots compartim. Adaptant una expressió que ha fet fortuna, ens sembla que la individuació, l'autonomia i l'autorealització es gesten a partir de processos previs de socialització i obertura als altres. En l'origen està l'arrelament i la intersubjectivitat, i d'aquí es deriven les possibilitats de la individualització.¹⁴

14. J. HABERMAS, *Pensamiento postmetafísico*, Madrid, Taurus, 1990, p. 188-239.

La individualització no es pot entendre com una feina que realitza en solat i per mitjà d'un exercici d'autoconstitució un subjecte aïllat, sinó com un procés a favor del qual intercedeix la relació amb els altres, que alhora fa possibles la socialització i la constitució d'un centre personal de decisió i responsabilitat. A mesura que els subjectes van construint el seu arrelament a l'entorn sociocultural i van creant llaços de relació amb diferents persones i grups, internalitzen les posicions i els punts de vista amb els quals topen. Però en la mesura que aquests punts de vista no són coincidents, sinó que reflecteixen la pluralitat de perspectives que conviuen en les societats complexes, democràtiques i multiculturals, els subjectes es veuen obligats a constituir un centre personal que els permeti prendre posició i fer-se responsables. En definitiva, la internalització de les diferències, per petites que siguin, obliga a un acte d'individualització: obliga a retirar-se un pas i prendre posició. Però quan es realitza aquesta acció ha començat a construir-se la individualitat en totes les seves manifestacions. Estem en l'origen de la consciència moral, de l'autonomia, de l'autorealització, de l'autoestima, de la identitat i, en definitiva, de l'esforç per construir una biografia reflexiva i reeixida.

A partir del moment en què s'ha iniciat aquest procés es tanca un cercle autogenerador. La diferenciació social produeix individuació, la individuació dóna eines a cada subjecte per preocupar-se d'ell mateix i per treballar sobre ell mateix, i a la fi un individu cada vegada més afiliat és capaç de participar en els processos socials fent aportacions més genuïnes. Un cercle de vida infinit.

Per acabar aquest apartat, cal recordar que, a l'arrelament i als dinamismes de la intersubjectivitat —l'afecte, el diàleg i la participació—, caldrà afegir-hi ara les possibilitats que ens ofereixen l'autonomia i l'autorealització per conduir-se moralment.

3.4. INTEGRACIÓ SOCIAL I VALORS COMUNS PER MITJÀ DE L'OBERTURA ALS ALTRES

La tesi que volem defensar en aquest apartat és molt senzilla: la individuació no és l'única realitat que depèn de l'obertura als altres, sinó que la socialització —entesa com a integració social i acord de valors— també es gesta principalment per mitjà dels mecanismes d'obertura als altres; és a dir, per mitjà de les relacions d'afecte, de diàleg i de treball compartit en projectes. La socialització, el que anteriorment hem vinculat a l'arrelament, no s'adquireix únicament ni principalment per transmissió verbal, per adquisició de normes sota l'amenaça de càstigs, o per imitació amb més o menys recompensa, sinó que en bona

part la socialització depèn de processos de reproducció de normes, hàbits i acords de valor garantits pels dinamismes de l'afecte, el diàleg i la participació en projectes.¹⁵

En síntesi, els dinamismes de l'obertura als altres són a l'origen tant de la individuació com de la socialització.

3.5. LA RELIGIOSITAT COM A IDENTITAT EN COMUNIÓ

Tal com he fet en l'apartat anterior, presentaré el tema que s'anuncia en el títol d'una manera extremament breu i només amb l'ànim de mostrar l'encaix amb el que he dit fins ara.

Quan Nietzsche proclama «Déu ha mort» no està declarant el seu ateisme, com hauria pogut fer amb l'expressió «Déu no existeix», sinó tan sols diu que no hi ha fonament últim. El que mira de dir és que no hi ha un fonament últim de la realitat mundana en tant que estructura objectiva, fora del temps, amb una essència substancial, separada i normativitzadora de la realitat, i superior a aquesta. El que expressa és un refús a la metafísica ontològica i una defensa de la llibertat humana. L'experiència religiosa de submissió ha acabat i també s'ha diluït el sentiment immediat de presència de Déu. Pluralisme i descreença han fet desaparèixer una imatge de Déu, però no tanquen les portes necessàriament a un fons d'experiència religiosa entre els homes.¹⁶

La qüestió que volem plantejar es pot formular de la manera següent: hi ha alguna cosa en l'estructura personal dels éssers humans que expliqui el fet i el sentiment religiós? En aquest punt crec que podem aprofitar part del que hem dit fins ara i donar-ne l'explicació que proposa Rovira Bellosó.¹⁷ A l'origen de l'actitud religiosa trobem «la percepció conscient de la pròpia identitat personal en el marc de la comunió universal».¹⁸ L'experiència d'identitat —que nosaltres hem tematitzat vinculada a l'autonomia i l'autorealització— i la idea de comunió universal —que hauríem de vincular als conceptes d'arrelament i d'obertura als altres— són els dos components que quan apareixen simultàniament originen el sentiment religiós. Quan la fusió amb el món i amb els altres se superposa amb l'autoconsciència, estem a les portes de quelcom que transcendeix allò real. Quelcom que està més enllà del que és real, però que no està fora del que és real. És

15. A. SCHÜTZ, *La construcción significativa del mundo social*, Barcelona, Paidós, 1993.

16. G. VATTIMO, *Después de la cristiandad*, Barcelona, Paidós, 2003.

17. J. M. ROVIRA BELLOSÓ, *Societat i regne de Déu*, Barcelona, Cruïlla, 1991.

18. J. M. ROVIRA BELLOSÓ, *El misteri de Déu*, Barcelona, Herder, 1994, p. 109.

el punt des d'on hom comença a fer-se preguntes que mai no s'arriben a tancar del tot. Són les preguntes pel sentit, per l'esperança, pel desig de conduir-se moralment i per la voluntat d'entendre la realitat com un símbol que mostra lleument Déu en allò que és del tot humà.

3.6. MAPA I BRÚIXOLA MORAL

Hem arribat a un punt que ens permet fer una recapitulació del que hem dit per tal de recórrer el tram final d'aquest apartat. Buscàvem algun element comú a tots els humans que ens permetés proposar una educació moral i cívica per a tothom. En l'arrelament i l'obertura als altres hem trobat dos pilars compartits universalment. Hem vist que l'obertura als altres es concretava en la relació d'afecte, el diàleg i la participació. També hem reconegut el paper essencial de l'autonomia, l'autorealització, la socialització i, per últim, la possibilitat de l'experiència religiosa. I de tots aquests elements n'hem vist la rellevància moral. Ara voldríem distingir les dues feines morals complementàries que compleixen, per una banda, l'arrelament i, per l'altra, les manifestacions de l'obertura a l'altre i la individuació.

En primer lloc, hem dit que estem davant de feines morals complementàries perquè el trajecte vital d'un subjecte requereix tant l'arrelament com totes aquelles possibilitats que ofereixen l'obertura als altres i la individuació. Dit amb una comparació, el trajecte vital necessita mapa i brúixola moral per tal de conduir-se adequadament.¹⁹

Entenem l'arrelament com un procés, en part conscient i en part no conscient, d'adquisició de les formes de vida i els valors morals que vénen marcats en el mapa moral d'una col·lectivitat. Un procés d'immersió mitjançant el qual els subjectes s'adapten a les normes, als hàbits i als criteris d'una comunitat i s'hi socialitzen. Es tracta en bona part de l'adquisició d'un bagatge moral que ha llegat la tradició i que, en principi, s'ha demostrat que és favorable per assolir una convivència justa i per obrir camins de felicitat i autorealització als seus membres. Una part de l'educació té a veure amb el fet d'aprendre a llegir l'entorn, arribar a entendre'l, acceptar-lo almenys fins que es reveli negatiu i aconseguir reproduir-lo en el propi comportament. És defensable dir que l'arrelament a la tradició és insuperable, com també és defensable dir que és insuficient per assegurar el trajecte vital de cada subjecte. L'arrelament a la tradició marca camins segurs, però no marca tots els camins, ni assegura els camins quan hi ha canvis

19. A. CORTINA, *Contracte i aliança*, Barcelona, Cruïlla, 2001.

en el paisatge, ni pot tancar les possibilitats de millora i de crítica. Les coses a vegades no s'han d'acceptar, sinó que s'han de pensar i canviar. Però en aquesta tasca ajuden més les brúixoles que no pas els mapes.

Entenem l'obertura als altres i la individuació com un procés, en part conscient i en part no conscient, de construcció de les disposicions i els hàbits reflexius que fan possibles l'afecte, el diàleg, la participació, l'autonomia i l'autorealització, veritables brúixoles que guien el comportament humà en qualsevol situació, per nova i desconeguda que ens pugui ser. Un procés de formació per mitjà del qual els subjectes adquireixen les eines morals que els permetran dirigir-se a ells mateixos i buscar juntament amb els altres implicats respostes a nous problemes vitals o noves respostes a velles i conegudes situacions. Es tracta, en definitiva, de la creació d'un entramat de disposicions, hàbits i principis que defineixen les formes de l'obertura als altres i de la individuació. Un conjunt d'elements que funcionen com a veritables eines o procediments per considerar qualsevol situació moralment rellevant i actuar-hi, i que, per tant, es converteixen en veritables brúixoles que ens ajuden a trobar nous camins morals. Estem, doncs, en l'espai de la creació i la innovació moral, l'espai de la crítica i la transformació personal i social.

Transmetre formes morals, el mapa, o formar procediments morals, la brúixola, són dos moments que en la realitat es presenten entrelligats, de manera que no és possible separar-los amb facilitat. També cal assenyalar que no totes les societats equilibren els dos moments amb les mateixes proporcions: algunes donen més valor a la tradició i altres, a la innovació i individualització moral. I, finalment, cal dir també que en les societats plurals cada vegada més es converteix en tradició la construcció dels procediments de direcció moral basats en l'obertura als altres i la individuació.

3.7. PREGUNTAR-SE PER L'ACTUALITAT SENSE RESPOSTES I AMB RESPONSABILITAT

Amb aquest punt entrem en un dels nuclis de la moralitat tal com avui l'entenen. Per important que sigui reconèixer l'arrelament a unes formes de vida que ens vénen donades, de cap manera no podem concedir a aquest nivell de la moralitat el paper protagonista. Ans al contrari, el principal paper està en mans de cada persona i del que entre tots vulguem fer. No està decidida per endavant la manera com hem de viure, ni moltes vegades tenim cap experiència sobre què és més convenient en cada situació, ni tampoc volem reproduir formes anteriors de viure i conviure. El futur moral no està marcat ni sempre el volem tal com ens ve donat. Podem esforçar-nos per dirigir la manera com desitgem viure d'a-

cord amb la nostra voluntat individual i acord col·lectiu. Com dèiem en el títol de l'apartat, es tracta de pensar l'actualitat sense respostes prèvies i amb la responsabilitat de qui sap que les coses depenen del que ell decideixi i faci.

Si ens podem interrogar amb llibertat sobre el que cal fer, la moralitat es converteix en el mètode per fer-ho, en el procediment per determinar en cada nova situació el que ens sembla més adequat. És evident que no estem davant d'una moral de l'obediència, ni d'una moral deductiva —a partir de certs elements que són segurs de veritat podem derivar formes concretes de vida—, ni tampoc d'una moral més aleatòria basada en eleccions individuals. És millor caracteritzar la moral actual com una feina constructiva; és a dir, una feina compromesa a produir una obra incerta: una obra que pot reproduir o innovar perquè no està prefixada, una obra que depèn del nostre treball responsable que no podem delegar ni oblidar, una obra que està sotmesa al deure de l'avaluació dels resultats perquè no hi ha cap seguretat intocable, i una obra que no té final perquè la vida produeix constantment noves experiències que ens interpel·len.²⁰ Un dels objectius principals de l'educació moral i cívica és inocular aquesta responsabilitat sense respostes per a l'actualitat.

Però si entenem la moralitat com un mètode o procediment per establir com volem viure en una determinada situació, ens cal examinar quins són els seus principals moments. Vegem-los. Com hem dit tantes vegades, la reflexió moral ha de partir de problemes, ha d'interrogar el present, diagnosticar-lo, sentir-s'hi incòmode o jutjar-lo com a intolerable.²¹ Ens hem de preguntar pel que ens està passant, ja sigui en l'àmbit dels problemes més privats i de vegades petits, ja sigui en l'àmbit dels problemes que afecten tota la societat i, fins i tot, el conjunt de la humanitat.

Els problemes són el primer material que hem de tractar amb les eines morals que ens són comunes a tots els humans. És a dir, hem d'analitzar els problemes morals amb els instruments que ens ofereix l'obertura als altres, i deliberar-hi i actuar-hi. Considerar un problema és tractar-lo des del punt de vista dels altres, fer-se conscient de quina és la pròpia posició, intercanviar raons amb tots els implicats, analitzar la correcció de cada postura, i tenir força per realitzar el que creiem més convenient, així com altres operacions morals que ens ajudaran a trobar les millors respostes.

20. J. DEWEY, *La miseria de la epistemología: Ensayos de pragmatismo*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, edició d'Ángel Manuel Faerna; M. CATALÁN, *Pensamiento y acción: La teoría de la investigación moral de John Dewey*, Barcelona, PPU, 1994; S. HOOK, *John Dewey: Semblanza intelectual*, Barcelona, Paidós, 2000.

21. J. A. BERMÚDEZ, *Foucault: Un il·lustrat radical?*, València, Universitat de València, 2003.

Però no n'hi ha prou de tractar els interrogants amb les eines morals, també podem ajudar-nos amb alguns elements de cultura moral que tenim a la nostra disposició.²² Es tracta de productes que les generacions anteriors han anat perfilant i que els han servit per orientar la seva resposta als seus problemes. Però que amb tota probabilitat poden ajudar-nos també a nosaltres a trobar les nostres respostes als nostres problemes perquè no són tan diferents dels seus. Malgrat tot, hem dit que la cultura moral ens pot ajudar a trobar respostes, no que ens doni acabades les solucions. Són ajudes o horitzons que assenyalen direccions, però no camins fressats. Els drets humans o les idees de valor són ajudes imprescindibles, però ajudes que marquen únicament la qualitat del punt final, no la seva substantivitat o materialitat concreta, ni tampoc el recorregut que cal seguir per arribar-hi.

Problemes, eines i guies culturals ens posen cara a cara davant de la creativitat i la responsabilitat moral per tal de trobar un camí per fer front a les dificultats que ens planteja la vida. És a dir, no tenim encara cap seguretat que, usant amb bona intenció aquests ingredients, arribem a una solució adequada. Hem perdut les seguretats, i això vol dir que les respostes morals als interrogants humans són falsables. Podem trobar que allò que hem produït amb la millor de les intencions esdevingui un veritable fracàs. Per tant, és un deure moral de primera magnitud avaluar els resultats de les decisions que hem pres. Una avaluació que estarà guiada per la mateixa naturalesa del problema i per la correcció del camí que hem seguit per tractar-lo. Però una avaluació que ens pot reconduir al punt inicial: el que havíem imaginat com a just i esperançador s'ha revelat profundament inadequat i ens demana que tornem a començar. I és un deure moral fer-ho sense recances.

Però no sempre l'avaluació és tan negativa com hem suposat en el paràgraf anterior; sovint encertem en part i errem en part, de manera que és possible anar decantant elements positius i anar-los acumulant. Principis i casuística haurem de tenir-los en compte en el futur a l'hora d'enfrontar-nos amb nous reptes. Els èxits produeixen el que hem anomenat *cultura moral*; és a dir, orientacions per al present i el futur a partir del que ha anat bé en el passat.

3.8. L'ARRELAMENT I L'OBERTURA ES VIUEN EN PRÀCTIQUES

Tant l'arrelament a la manera de fer, sentir i jutjar les coses d'una societat, com les formes històriques amb les quals es manifesta l'afecte, el diàleg, la par-

22. J. M. PUIG, *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós, 1996; J. M. PUIG, *La educación moral en la enseñanza obligatoria*, Barcelona, Horsori, 1995.

ticipació, l'autonomia i l'autorealització, que com sabem deriven de l'obertura als altres, es viuen sempre en l'interior de pràctiques sociomorals. De fet, els humans difícilment quedem al marge de les pràctiques que ha instituint una determinada societat.

Les pràctiques són cursos d'esdeveniments organitzats o maneres de fer les coses que ha instituint una societat. Però maneres flexibles, en la mesura que pauten com s'han de fer i alhora deixen amplis marges per a la creació i la transformació. Doncs bé, la moralitat es viu sempre a l'interior de pràctiques. L'arrelament i tots els dinamismes que deriven de l'obertura als altres prenen la forma de les pràctiques que una determinada col·lectivitat ha estat capaç d'instituir. Forma que, no ens cansarem de dir, pot ser criticada i transformada per l'acció de subjectes particulars o de grups, però que en principi està pautada de la manera que cada comunitat concreta ha estat capaç de fer-ho.

Els avantatges de viure la moralitat a l'interior de pràctiques més o menys flexibles són ben clars: les pràctiques pauten i predisposen el comportament moral dels individus particulars. Són veritables croses morals i, a més, són magnífiques màquines d'ensenyar hàbits i valors morals. Els inconvenients també són prou clars: les pràctiques són flexibles, però de vegades no tant com voldríem, de manera que es fossilitzen formes de fer les coses francament poc desitjables. Caldrà, doncs, estar ben atent per aprofitar els camins favorables i per transformar els que limiten la moralitat d'un grup humà. Aquí rau el repte moral d'una societat: dissenyar i redissenyar la seva manera de fer les coses, les seves pràctiques, per tal que assoleixin d'una manera correcta els objectius que es proposa.

Tornant a la nostra temàtica, la força moral de l'arrelament i, sobretot, de l'obertura als altres es plasma en formes —pràctiques— que permeten posar de manifest els valors de tots els dinamismes morals. Les pràctiques, per tant, ens ajuden a expressar els dinamismes de l'obertura als altres —l'afecte, el diàleg, la participació, l'autonomia i l'autorealització— i ens ajuden a solucionar les qüestions recurrents que planteja la convivència. I quan no ens ajuden prou, és evident que cal redissenyar-les.

4. L'EDUCACIÓ MORAL I CÍVICA COM A PARTICIPACIÓ EN PRÀCTIQUES

En aquest moment, estem en disposició de recollir el que hem dit fins ara i després canviar de registre per tal de centrar-nos de ple en l'educació. Partíem de la voluntat de fer una educació cívica i moral per a tothom, tot i l'alta diversitat moral en la qual ens movem. Per aconseguir-ho, sembla que cal determinar

alguns elements compartits per tots els humans a partir dels quals sigui possible assentar un punt de vista moral generalitzable. Ens va semblar que en l'arrelament a l'entorn social i cultural, per una banda, i l'obertura als altres, per l'altra, teníem dos pilars compartits que complien els requisits que havíem demanat per bastir una perspectiva moral per a tothom. L'universal arrelament a medis culturals i morals diferents obliga a un respecte universalitzable a les diferències —no exempt, però, de crítica. Pel que fa a l'obertura als altres (que ens descobria l'estructura bàsica de la moralitat: la inclusió de la perspectiva dels altres en la deliberació i l'acció moral), hem comprovat com es plasmava en diferents dinamismes: l'encontre interpersonal o relació afectiva, el diàleg o relació comunicativa, i la participació en projectes o relació cooperativa en el treball. Dinamismes que apunten a valors i que ens marquen un horitzó moral. A partir de l'obertura a l'altre, ens va ser possible parlar de l'autonomia i l'autorealització, així com de la integració social i la construcció de valors compartits. Arrelament i obertura als altres garantien moments de reproducció de les formes morals establertes per la societat i moments de crítica, transformació i invenció de noves formes, el que hem anomenat *mapa i brúixola moral*. Amb tot plegat vàrem arribar a la definició de la tasca moral per excel·lència: preguntar-se pel que avui ens està passant, considerar-ho sense respostes prèvies i amb la responsabilitat de qui sap que la seva decisió i la seva acció són imprescindibles. Una mena de mètode per tractar les dificultats morals. Ja per acabar, hem vist que tot el que fins aquí hem intentat aclarir no es dona mai en un espai neutre o pur de relacions i processos, sinó que se'ns presenta sempre encarnat en pràctiques sociomorals que pauten, impulsen i també limiten el comportament de les persones i els grups. Dit ràpidament, els éssers humans estem immersos en pràctiques sociomorals i, per tant, ens conduïm moralment en el seu interior, aprofitant el que ens ofereixen i canviant el que ens impedeix un comportament més òptim.

Acabat aquest resum panoràmic, estem en disposició de pensar com s'ha d'entendre l'educació moral i cívica i, en conseqüència, què hem de fer com a educadors per conduir-la de la millor manera possible.

4.1. IMATGES PER DESCRIBRE L'EDUCACIÓ MORAL I CÍVICA

En l'afany d'explicar d'una manera ràpida els aspectes essencials de les diferents concepcions de l'educació moral, s'ha parlat d'imposició de valors per part de les postures que parteixen de seguretats morals absolutes, d'adaptació social per a aquells que absolutitzen les normes socials imperants, d'aclariment

per als qui des del relativisme valoren l'autenticitat com a primer criteri, de desenvolupament per als qui han mostrat que l'educació moral es pot entendre com la manifestació cada vegada més madura del judici moral o d'altres capacitats fonamentals, de modelatge de virtuts per als qui consideren que l'educació moral vol, per damunt de tot, ensenyar a conduir-se d'una manera correcta. Un seguit d'imatges per parlar de diferents concepcions de l'educació moral i cívica; un seguit d'imatges que ens aporten en molts casos idees importants, però que no han recollit la complexitat d'un fet essencial: que els humans estem sempre immersos en pràctiques. A continuació, dues paraules sobre una manera d'entendre l'educació moral i cívica que no nega tot el que han aportat algunes de les postures anteriors, però que vol explicar-la en un marc més inclusiu, més fidel a la realitat i més útil per als educadors.²³

Pensem que l'educació moral i cívica pretén impulsar la participació en pràctiques dissenyades per complir amb els objectius educatius que els són propis i, a la vegada, plasmar i oferir experiències de valor. Per exemple, eduquem en valors quan treballem els càrrecs de la classe perquè ens permeten complir algunes tasques de manteniment del grup i, alhora, treballar hàbits de valor com la responsabilitat o el servei a la col·lectivitat.

Expressat des d'una altra perspectiva, l'educació moral i cívica pretén inserir els alumnes en un medi escolar o no escolar format per un sistema de pràctiques pensat per assegurar certa varietat i certa repetició d'activitats de valor que ajudin a incrementar els efectes formatius del conjunt. Els centres eduquen en valors quan fan una variada proposta d'activitats que invitin a viure (a practicar, experimentar, provar, entrenar) amb freqüència una gamma de valors desitjables (presentes en els dinàmiques d'obertura als altres que els humans compartim).

4.2. IMPULSAR LA PARTICIPACIÓ GUIADA

Amb aquesta expressió volem dir que l'educació moral i cívica no s'aconsegueix amb explicacions, discursos o sermons —no serveixen gairebé per a res perquè no es pot ensenyar—, sinó que per assolir algun èxit cal implicar cada persona en un procés de participació cada vegada millor i més destre en pràctiques que han estat pensades per entrenar hàbits valuosos i formar criteris de valor. Per tant, els educadors han de pensar les activitats educatives més adients, les han de preveure amb detall i, sobretot, les han de posar en marxa permetent la implicació ac-

23. J. M. PUIG, *Prácticas morales*, Barcelona, Paidós, 2003.

tiva dels alumnes, però conduint l'activitat, mantenint una relació càlida amb els alumnes, ajudant que tots realitzin correctament cada pas, i conceptualitzant de tant en tant els temes de valor més rellevants. A poc a poc els alumnes aniran adquirint destresa; és a dir, experiència en la pràctica i el reconeixement de valors.

Vegem-ho, però, amb algun detall: realment no és gens clar que la moral i les virtuts es puguin ensenyar, almenys no resulta evident que es puguin ensenyar de la mateixa manera com ensenyem matemàtiques, geografia, dibuix o llengua. Però per què resulta tan discutible que es pugui formar la moralitat de la mateixa manera que treballem altres àrees de coneixement? En principi, per una raó ben senzilla: perquè no és possible aconseguir que algú adquireixi virtuts, valors o moralitat mitjançant les explicacions que li ofereixen els adults, ni tampoc mitjançant la simple memorització d'aquestes explicacions. Així podem aprendre història de la literatura, per exemple, però amb aquest mètode no podem adquirir realment valors. Educar moralment no és informar ni aprendre coneixements morals. Potser sí que es pot formar moralment, però no ho aconseguirem de la mateixa manera com procedim amb la resta de matèries.

L'educació moral no transmet sabers, sinó un «saber fer». Això és així perquè el que s'exigeix de l'educació moral és el domini d'un conjunt de destreses, capacitats o virtuts. I tot això no s'aprèn amb discursos ni de memòria, sinó mitjançant l'observació, la pràctica, l'exercici i el reforç que subministren les persones apreciades. L'educació moral apunta a la formació de les disposicions i les capacitats, un «saber fer» que exigeix el domini pràctic d'un conjunt de capacitats —com l'empatia, el diàleg o l'autoregulació, entre d'altres. I aquest domini fa que siguin imprescindibles l'exercici i l'entrenament per part de l'alumne. En conseqüència, es pot dir que ensenyar valors té més a veure amb l'aprenentatge d'un art o d'un ofici que amb el domini d'una disciplina acadèmica. La moral només s'aprèn mitjançant la participació pràctica: mitjançant l'acció implicada de l'aprenent.

L'educació moral no només transmet un «saber fer», sinó també apreciació i passió per aquest «saber fer». No hi ha educació moral sense sentir com a propi i important el domini de les capacitats i les virtuts morals. Malgrat la importància que té el domini del conjunt de disposicions morals que pot arribar a posseir un subjecte, el simple domini instrumental no esgota l'essència de l'educació moral ni hi dona resposta. No n'hi ha prou a dominar les capacitats morals i les competències socials per garantir la moralitat d'una persona. Hi ha una distància enorme entre una persona socialment hàbil i una persona moralment bona. Les capacitats i les disposicions només esdevenen valors quan algú, en aprendre'ls, es compromet a apreciar-los i utilitzar-los correctament. Podem adquirir múltiples destreses esportives, intel·lectuals o musicals i arribar a dominar-les,

fins i tot ser-ne mestres, sense apreciar-les realment. Però això no és possible amb les destreses i les disposicions morals: aquestes s'han de dominar, apreciar i utilitzar sense segones intencions perquè s'arribin a convertir realment en part de la pròpia personalitat moral.

Com es transmet un «saber fer» apreciable? La manera més senzilla d'arribar a apreciar un coneixement és aconseguir que t'ajudi a adquirir-lo una persona que consideris apreciable. Dit d'una altra manera, no és possible ajudar a construir la personalitat moral de ningú si l'educador no aconsegueix convertir-se en una persona apreciada. Un professor poc estimat pot arribar a transmetre correctament alguns coneixements, però molt difícilment aconseguirà transmetre valors. El vincle afectiu entre el professor i l'alumne és una condició imprescindible en la formació moral.

Però, a més, s'aprèn i s'arriba a apreciar un «saber fer moral» quan l'adquirim mitjançant la participació activa en una forma de vida, en l'interior d'una pràctica de valor. Ha quedat clar que un «saber fer» tan sols s'arriba a aprendre mitjançant la pràctica: per mitjà de la implicació activa de l'aprenent. Però només s'arriba a apreciar quan es participa conjuntament amb d'altres persones en les activitats de valor pròpies d'una comunitat. En síntesi, una manera de ser —la personalitat moral— s'aprèn mitjançant l'acció pràctica, l'impuls d'alguna persona apreciable i la participació conjunta amb d'altres persones en les pràctiques de valor d'una comunitat.²⁴

4.3. QUÈ ÉS UNA PRÀCTICA MORAL?

Les pràctiques són cursos d'esdeveniments concertats i organitzats, que persegueixen objectius que els són propis, que fan confluïr la possible creativitat de l'acció humana i la funció reproductora de la cultura d'una comunitat, i que cristal·litzen valors i exigeixen el domini de certs hàbits. És a dir, una pràctica moral és una activitat, curta o llarga, complexa o simple, pensada per realitzar alguna feina educativa habitual, però que alhora encarna valors i els fa viure als qui la realitzen. En alguns casos especials i prou abundants, les pràctiques estan pensades quasi exclusivament per treballar valors. A tall d'exemples, podem citar des de la celebració de la festa de Sant Jordi fins a la manera de donar les classes de matemàtiques o de tutoria, passant per les activitats d'aprenentatge cooperatiu, les assemblees de classe o les reunions individuals entre els tutors

24. X. MARTÍN, J. PUIG, M. PADRÓS, L. RUBIO i J. TRILLA, *Tutoria*, Madrid, Alianza, 2003, p. 36-39.

i els alumnes. En realitat, tota la vida escolar es pot retallar en diferents pràctiques.²⁵

La participació en pràctiques morals fa possible la construcció de la personalitat moral, així com la integració social. Entenem per *construcció de la personalitat* la formació dels diferents nivells morals que constitueixen un subjecte: la constitució de la reflexivitat o capacitat de prendre consciència de tot allò que té a veure amb la pròpia conducta, sentiments i opinions, i de dirigir-ho; el domini de les diferents capacitats morals —autoconeixement, sensibilitat moral, empatia, comprensió, judici moral, autoregulació—; l'entrenament dels hàbits reflexius amb els quals es participa en la vida social i ens enfrontem amb els petits i grans reptes morals; i, finalment, la identitat personal o elaboració assumida de la pròpia narració biogràfica. I, per altra banda, la participació en pràctiques assegura la integració social; és a dir, la formació dels llaços comunitaris i la progressiva definició de valors compartits.

4.4. DISSENYAR PRÀCTIQUES I CONSTRUIR MEDIS

A més de posar en marxa i mantenir dia a dia les pràctiques educatives, els educadors es dediquen també a dissenyar pràctiques i construir medis. I dissenyar pràctiques és idear peces educatives; és a dir, idear processos que persegueixen objectius educatius i simultàniament expressen valors: instrueixen i formen. Peces que han d'anar responent a cadascuna de les necessitats educatives, des d'ensenyar a llegir fins a aprendre a gestionar conflictes. D'altra banda, la intervenció educativa consisteix també a acoblar aquestes peces de manera que al final es construeixi una imatge de conjunt coherent. La suma de les diferents peces pensades per respondre a cadascuna de les necessitats educatives ha de produir una imatge de conjunt: ha de produir un medi educatiu dens, ric i coherent. Els processos educatius es viuen en cadascuna de les peces o pràctiques i es viu també en l'efecte de conjunt que produeix el medi. Queda, doncs, justificat dir que una de les tasques principals dels educadors és dissenyar pràctiques i construir medis.

5. ESPAIS DE L'EDUCACIÓ MORAL I CÍVICA

Si en l'apartat anterior dèiem que l'educació moral i cívica és un procés de participació en pràctiques, ara volem definir els espais educatius en els quals

25. J. M. PUIG, *Prácticas morales*, Barcelona, Paidós, 2003, p. 123-153.

s'implanten les diferents pràctiques. Es tracta, per tant, de pensar els diferents àmbits que cal cobrir a l'hora de preveure un pla d'educació moral i cívica complet. Veurem que cal combinar les accions que es realitzen a nivell interpersonal amb d'altres que tenen un caràcter curricular i que es realitzen en les diferents matèries o a l'hora de tutoria i, per acabar, el darrer conjunt d'intervencions incideix en la vida del grup classe i del centre. El joc complementari i coordinat del treball en aquests tres àmbits produirà una educació moral i cívica completa.

5.1. L'ESPAI DE LES RELACIONS INTERPERSONALS

El primer nivell del model de formació civicomoral centra la seva atenció en els vincles interpersonals que s'estableixen entre els educadors i els seus alumnes. Tanmateix, les relacions interpersonals no constitueixen un espai amb fronteres nítides que es puguin delimitar amb relació a d'altres moments amb una rellevància formativa semblant. Ben al contrari, apareixen en qualsevol moment educatiu i en formen part. Les relacions interpersonals no són una mena d'activitat entre d'altres, sinó que sorgeixen en l'interior de qualsevol situació educativa: tenen alguna cosa de transversal i d'omnipresent. Aquí radica, precisament, part de la seva complexitat i la seva importància: no se solen arribar a programar reflexivament, atès que en general es presenten en forma d'episodis breus —els encontres—, encara que aquestes unitats apareixen al llarg de totes les altres experiències educatives i acaben per donar forma a un vincle educatiu complex. Finalment, i més enllà de les seves maneres de manifestar-se, l'espai de les relacions interpersonals té un efecte insubstituïble en la formació de la moralitat.

Malgrat tot el que hem dit fins ara, avui dia parlar de relacions interpersonals és una mica imprecís. De vegades l'educació les converteix en un exercici de saber dirigit a objectivar els educands i en un exercici de poder pensat per disciplinar-los. Però la relació educativa autèntica no està pensada per objectivar i disciplinar, sinó per convertir el subjecte amb qui es comparteix una situació formativa en «algú reconegut»; en algú amb qui s'estableixen llaços morals en un doble sentit: de responsabilitat de l'adult envers el jove i de respecte del jove envers l'adult. Però vegem un a un els elements que componen una relació educativa autèntica: 1) un encontre; 2) un encontre d'acollida i reconeixement, i 3) un encontre que genera qualitats morals de responsabilitat i respecte.

Que l'educació suposa interacció entre educadors i educands és una cosa que és òbvia. La qüestió és veure si aquesta interacció és simplement un contacte entre subjectes objectivats que porten a terme un intercanvi que no va més enllà del rol previst que exerceixen. O si, contràriament, la interacció és un

veritable entrete entre individus singulars.²⁶ És a dir, una relació cara a cara entre dos subjectes que, per mitjà del rostre, el gest i la paraula, creen un vincle mutu i s'impliquen en una situació —no totalment programada— de participació conjunta en una tasca formativa. Una tasca que suposa almenys una operació que conjuga coneixement i afecte. D'altra banda, un entrete té inevitablement un aspecte rutinari, però per damunt de tot presenta també un costat imprevisible, càlid i obert a l'altre.²⁷ Tot entrete té una realitat física mitjançant la qual dos subjectes es fan mútuament presents, es vinculen afectivament i es disposen a quedar implicats com a persones en una relació que va més enllà del que és instrumental. D'aquí podem arribar a la conclusió que és important generar una actitud educativa disposada a evitar els simples contactes en favor d'autèntics entretes i disposada també a crear situacions i pràctiques formatives que facilitin la multiplicació d'entretes personals. D'aquesta manera s'aconseguirà que una successió d'entretes generi una relació interpersonal realment educativa.

Però per tal que es produeixi una relació educativa autèntica no n'hi ha prou amb una successió d'entretes. Malgrat la seva importància, cal que l'entrete contingui una clara iniciativa de l'educador orientada a acollir, reconèixer i acceptar l'educand.²⁸ No es tracta de trobar-se per escrutar o dominar, sinó per demostrar que se l'estava esperant, per manifestar que es tenen esperances en les seves possibilitats, per tenir cura d'ell i ajudar-lo en tot el possible, per reconèixer-lo mitjançant una escolta sense filtres i, finalment, per acceptar-lo tal com se'ns mostra. Una obertura a l'altre que no s'ha de confondre amb una actitud passiva o dominada pel destí; es tracta de mostrar una obertura combativa i disposada a lliurar-se en l'ajuda. Alguna cosa que va més enllà dels conflictes tenyits d'indiferència o legalisme. Quan s'aconsegueix una relació d'acollida i reconeixement s'estan posant les bases de l'entrada en el món social. La socialització depèn del fet que algú estigui disposat a acollir i reconèixer: que algú estigui disposat a vincular-se afectivament.

26. Destacarem dos autors que, tot i no ser els únics rellevants, s'han plantejat el tema de l'entrete com a clau en el seu pensament. Un d'ells, Goffman, ho ha fet des de posicions sociològiques, i l'altre, Buber, des de postures filosòfiques. E. GOFFMAN, *El ritual de la interacció*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970; E. GOFFMAN, *Encounters: Two studies in the sociology of interaction*, Indianapolis, Bobbs-Merrill, 1961; E. GOFFMAN, *Relaciones en público*, Madrid, Alianza, 1979; M. BUBER, *¿Qué es el hombre?*, Mèxic, FCE, 1949; M. BUBER, *Yo y tú*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1974.

27. M. GIJÓN, *Espacios de educación moral en una comunidad escolar*, Universitat de Barcelona, 2003, tesi doctoral.

28. LL. DUCH, *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 15-37.

Arribats a aquest punt, estem en el llindar dels dos moviments morals que es produeixen en tota relació humana reeixida. Ens referim a la responsabilitat envers l'altre i al respecte que genera obligació. Amb el primer moviment ens referim a la responsabilitat incondicional de l'educador envers l'educand.²⁹ La relació educativa suposa una responsabilitat ètica de l'adult envers el jove; una responsabilitat que no està limitada per cap condició que pugui eximir-la. L'altre, mitjançant la seva corporeïtat —el rostre—, però anant més enllà d'aquesta, mostra la seva contingència, la seva necessitat, la seva debilitat, i reclama ajuda sense condicions i sense oferir res a canvi. En aquesta exigència callada de l'alumne i en el deure de satisfer-la responsablement per part de l'educador resideix el primer moviment moral que inclou la relació educativa. Però alhora, quan un jove se sent apreciat per un adult —rep afecte, atenció; es comparteix temps amb ell; es lloa el seu esforç i se'l valora de manera incondicional— acaba també per apreciar l'adult. I quan s'ha creat un vincle d'afecte recíproc és més fàcil que els educadors puguin indicar valors i conductes als joves amb una probabilitat més gran que els adoptin, donat l'afecte que els professen.³⁰ Es genera en els joves un sentiment d'obligació en certa manera paral·lel, tot i que diferent, a la responsabilitat que abans impulsava els educadors envers els joves. Ens trobem davant d'una doble obligació moral que no pot ser eterna ni explica tots els dinamismes i tasques de l'educació moral, però que és del tot imprescindible com un dels seus espais i moments.

5.2. L'ESPAI DE LES TASQUES CURRICULARS

El segon nivell del model de formació civicomoral que estem desenvolupant aborda el que anomenarem *tasques curriculars*; és a dir, el conjunt de feines que es duen a terme en el si d'un grup classe, que tenen una intenció manifesta —tot i que potser no exclusiva— de treballar sobre valors, i que s'inscriuen en el temps destinat a les diferents matèries i ocupacions que ofereix el currículum. Aquestes tasques orientades a la formació civicomoral poden quedar distribuïdes de manera transversal al llarg de les matèries escolars, com succeeix quan s'aborden temes moralment rellevants des de la perspectiva de les diferents àrees escolars. O, contràriament, es pot condensar el temps destinat a tractar temes de valor en certs espais escolars, com podria succeir durant el temps destinat a

29. E. LEVINAS, *Ètica e infinito*. Madrid: Visor, 1991.

30. J. PIAGET, *De la pedagogia*, Barcelona, Paidós, 1999, p. 27-61; J. RAWLS, *Teoria de la justícia*, Mèxic, FCE, 1979, p. 511-536.

la classe de tutoria o a la reflexió ètica, o com també succeeix en l'espai temporal que pot ocupar alguna matèria de lliure elecció. En síntesi, aquest nivell del model de formació civicomoral es refereix a les tasques d'aula destinades a treballar valors, tot i que la seva ubicació temporal en el currículum pot ser molt variada.

Les tasques curriculars posen en joc tres grans blocs de contingut: les qüestions personalment o socialment rellevants, les disposicions que constitueixen la intel·ligència moral i, en darrer lloc, alguns elements bàsics de la cultura moral d'una societat. Aquests blocs de contingut marquen alhora l'horitzó d'alguna de les finalitats de la formació civicomoral: aprendre a considerar reflexivament i críticament qüestions controvertides de la vida social i personal, desenvolupar les diferents capacitats de la intel·ligència moral i predisposar els alumnes a usar-les rectament en situacions de deliberació moral i, finalment, conèixer, apreciar i usar un conjunt de conceptes i elements essencials d'una cultura moral que poden ajudar a comprendre i valorar certs fets i controvèrsies que se sotmeten a consideració.³¹ Vegem amb una mica més de deteniment aquests tres moments del treball curricular sobre valors.

Les tasques curriculars destinades a treballar valors han de ser en un espai pensat per parlar de tot allò que preocupa el grup. Els alumnes haurien de percebre aquestes sessions com una oportunitat per tractar temes d'interès i per discutir i abordar plegats situacions que els inquieten. En alguns casos es tractarà de qüestions estretament vinculades a les seves vides: a problemes que perceben en els diferents àmbits de relació en què participen. En d'altres ocasions, el contingut es pot referir a temes de rellevància social que pots ser escapen a la immediatesa de la pròpia experiència, però davant dels quals no han de romanre indiferents. A diferència del que passa en altres moments escolars, aquest contingut no es refereix a sabers acabats ni tampoc a informacions que hagin de ser retingudes i memoritzades. Són espais destinats a parlar de temes controvertits que permeten diferents opinions, de temes que desperten l'interès dels alumnes i, sobretot, són espais per tal que cada membre del grup construeixi opinions contrastades a partir del debat amb els iguals i amb el professorat. La diversitat d'enfocaments en abordar un tema permet a cada alumne una elaboració més complexa i completa dels seus propis punts de vista.

Si la intel·ligència ens permet conduir un procés d'adaptació òptim al medi físic i cultural, la intel·ligència moral fa possible que ens adaptem a la nostra relació amb l'entorn social i alhora l'optimitzem. Les diferents capacitats que con-

31. J. PUIG, *La educación moral en la enseñanza obligatoria*, Barcelona, ICE-UB i Horsori, 1995; J. PUIG, *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós, 1996.

figuren la intel·ligència moral ens ajuden a relacionar-nos amb els altres, a respectar les normes socials, a enfrontar-nos amb les experiències vitals i, sobretot, a considerar els conflictes de valor. En parlar d'intel·ligència moral ens referim a un conjunt de capacitats psicomorals —com, per exemple, l'autoconeixement, l'empatia, el judici moral, el diàleg o l'autoregulació— que fan possibles la deliberació i la direcció moral. Davant d'experiències de conflicte moral, els éssers humans posem en marxa una sèrie de capacitats que ens permeten fer activitats com valorar, qüestionar, comprendre, contrastar, prendre decisions i dur-les a la pràctica. La intel·ligència moral té una naturalesa funcional i el seu ús correcte permet a cada subjecte enfrontar-se adequadament amb les qüestions morals que li planteja la vida quotidiana.

Enfrontar-se amb experiències moralment controvertides i resoldre els dilemes morals que planteja la vida quotidiana requereix alguna cosa més que l'ús correcte de la intel·ligència moral. Així, en l'intent de buscar solucions als conflictes individuals i col·lectius, les persones no només posen en joc les seves capacitats individuals, sinó que també fan servir guies de valor que els permetin orientar la resolució dels conflictes. La cultura moral és, junt amb la intel·ligència moral, un instrument de primer ordre que ens permet regular la convivència i millorar les nostres formes de vida. La cultura moral està constituïda per elements de diversa naturalesa que cada societat, en particular, i també l'espècie humana, en conjunt, han elaborat al llarg dels temps. En la cultura moral cristal·litzen idees, models, pautes normatives, pràctiques, institucions socials i d'altres elements que serveixen de guies de valor per a una comunitat. Es tracta de recursos i propostes que les diverses col·lectivitats reconeixen com a moralment vàlids i eficaços.

Considerar temes rellevants, desenvolupar la intel·ligència moral i adquirir elements essencials de la cultura moral són tres objectius de la formació moral que es treballen alhora en les sessions de classe. És possible donar una més gran rellevància a algun d'aquests objectius, però és del tot inadequat pretendre aïllar qualsevol d'aquests tres moments. D'altra banda, els espais escolars destinats a treballar aspectes relacionats amb els valors no es poden convertir en classes que caiguin en la inculcació de valors ni en la simple transmissió de coneixements. És gairebé impossible i del tot indesitjable realitzar classes d'aquesta naturalesa. Es tracta, contràriament, de convertir les classes en fòrums de consideració i diàleg o en moments que disposin a l'autoconeixement i la reflexivitat. En ambdós casos —sessions de deliberació o de reflexivitat—, es tracta que la classe es converteixi en una mena de taller on alumnes i professors treballen conjuntament sobre qüestions significatives. Els uns, els alumnes, reflexionant, cooperant, debatent, ajudant-se els uns als altres en la consideració de la temàtica proposa-

da: tots són d'alguna manera ensenyants dels seus companys. I el professor, per la seva banda, conduint l'activitat, ajudant sempre que calgui, fent-ho d'una manera discreta que no tregui el protagonisme als seus aprenents, però realitzant intervencions que els ajudin a millorar. En definitiva, es tracta d'aconseguir que les tasques curriculars destinades a la formació en valors mostrin que és tan important el tema abordat com la manera de tractar-lo.

5.3. L'ESPAI DE LA CULTURA ESCOLAR

El tercer nivell del model de formació civicomoral que presentem dirigeix la seva mirada a la forma que donem a les institucions escolars, i a com aquesta forma institucional crea una clima o cultura moral. Solem acceptar que la relació personal entre educadors i alumnes és una font d'influència educativa de primera magnitud; tampoc no dubtem que el desenvolupament de les tasques curriculars constitueix una experiència educativa essencial. Tanmateix, no sempre reconeixem que el clima d'una institució educativa exerceix una enorme pressió formativa sobre els seus alumnes. No és exagerat afirmar que les institucions com a tals són profundament educatives. Les institucions tenen forma moral i eduquen moralment.³² Si aquestes afirmacions són certes, es fa necessari planificar amb compte el disseny de les pràctiques pedagògiques que es realitzen en els centres educatius, així com la construcció d'un sistema de pràctiques que els converteixi en comunitats democràtiques. És a dir, cal construir una cultura moral de centre que exerceixi una potent acció educativa. La cultura moral no pot quedar en mans de l'atzar, sinó que ha de ser objecte d'una preparació conscient i minuciosa.

Quin és l'espai formatiu en el qual actua la cultura moral? Si els encontres es presentaven disseminats com punts entre totes les activitats educatives fins a crear un vincle interpersonal entre l'educador i cadascun dels seus alumnes, i si les tasques curriculars d'educació en valors ocupaven un espai temporal previst i delimitat, ja sigui distribuït transversalment, ja sigui concentrat en una matèria, la cultura moral de les institucions educatives ocupa la totalitat de l'espai disponible: tot forma part de la cultura d'una comunitat. En realitat, la cultura

32. P. W. JACKSON, R. E. BOOSTROM i D. T. HANSEN, *La vida moral en la escuela*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2003; L. KOHLBERG, *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1992, p. 265-270; J. PIAGET, «Observaciones psicológicas sobre la autonomía escolar», a J. PIAGET i J. HELLER, *La autonomía en la escuela*, Buenos Aires, Losada, 1968, p. 9-28; F. C. POWERS, A. HIGGINS i L. KOHLBERG, *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, Barcelona, Gedisa, 1997; J. PUIG, *La tarea de educar: Relatos sobre el día a día de una escuela*, Madrid, Celeste, 2000.

moral s'ha d'entendre com la totalitat del medi que acull i envolta completament els educands, i ho fa d'una manera que els deixa totalment immersos i inevitablement afectats. La cultura moral és una forma omnipresent d'educació en valors i, per tant, probablement el seu instrument més efectiu.

Sobre quines dimensions del subjecte en formació influeix la cultura moral? Tot i que és impossible establir una dimensió en exclusiva per a cadascun dels espais o els nivells que estem considerant, varem veure que els encontres i el vincle interpersonal tenien un efecte de motivació molt intens en la formació de la manera de ser de l'educand. També varem veure que les tasques curriculars se centraven principalment en la formació dels instruments cognitius que permeten establir un punt de vista personal davant de situacions controvertides i, en darrer lloc, com la cultura moral de les institucions escolars incideix sobre el comportament dels subjectes donant forma als seus hàbits i virtuts. La cultura exerceix altres funcions formatives, però la que millor la caracteritza té a veure amb la formació de les disposicions per actuar d'una manera concreta i mantenir en el temps aquesta manera de comportar-se.

La tesi que volem defensar és que la construcció de la personalitat moral depèn en part de l'efecte que exerceix el conjunt de la institució educativa. El que afirmem és que la totalitat de la institució és una força educativa potent que incideix constantment en la formació personal de l'alumnat. Aquesta afirmació suposa diverses qüestions que repassarem breument. En primer lloc, s'afirma una cosa que solem expressar d'una manera metafòrica: l'atmosfera del centre ens impregna com per osmosi quan ens submergim en la seva realitat. És a dir, els valors que expressa la institució educativa ens amaren i es tradueixen en hàbits i actituds personals a mesura que utilitzem les seves propostes. En segon lloc, aquest procés d'amarar-se de valors i convertir-los en hàbits i actituds depèn de la capacitat de la institució per fer que es visquin realment els valors que propugna. En la mesura que el centre proposi activitats que amb la seva realització normal convidin els alumnes a practicar valors, estarem impulsant un procés real d'implantació d'hàbits i actituds. En tercer lloc, en qualsevol centre educatiu fem viure valors als nostres alumnes mitjançant les pràctiques o les activitats que els proposem. Hem vist com les pràctiques de deliberació i autoconeixement conviden amb intensitat a realitzar valors com, per exemple, el reconeixement de l'altre o l'autenticitat. Però en un centre s'ofereixen moltes altres pràctiques educatives que cristal·litzen valors i conviden a viure'ls als seus alumnes.

Però tornem al principi: una institució és un sistema de pràctiques educatives. No es tracta d'una sola pràctica aïllada, ni tampoc d'una multiplicitat incoherent de propostes. Una institució és un sistema; és a dir, un conjunt interrelacionat i coherent de pràctiques que aconsegueix augmentar l'efecte educatiu

precisament per la sinergia que s'estableix entre totes les propostes. Una cosa que de manera tan magistral va aconseguir Freinet a les seves aules i ens suggereix Dewey quan ens adverteix que no s'educa directament, sinó a través del medi; cosa que avui preferim expressar amb unes altres paraules: s'educa a través del cultiu de pràctiques i la construcció de medis.

Hem pogut veure que la cultura moral depèn del conjunt de les pràctiques educatives que funcionen en una institució i, per tant, que una de les tasques dels educadors és posar en marxa pràctiques educatives apropiades a cada circumstància. En conseqüència, ens queden per determinar les àrees que han de cobrir aquestes pràctiques en el si d'una institució escolar. Pensem que s'incideix en tres grans camps: el treball escolar, la convivència i l'animació. Els centres han d'organitzar la manera com transmeten coneixements als alumnes mitjançant nombroses pràctiques d'ensenyament i aprenentatge. La classe magistral, el treball cooperatiu o els projectes són algunes de les pràctiques clàssiques d'aquest àmbit. D'altra banda, els centres, en la mesura que són espais de convivència, també han d'instituir pràctiques pensades expressament per atènyer aquests fins. Les assemblees de classe o la resolució de conflictes són algunes possibilitats pròpies d'aquest camp. Finalment, un centre també ha de ser un espai de vida i un espai connectat amb la resta de la societat, cosa que exigeix un esforç d'animació social i cultural. Els centres han de ser llocs de cultura, de participació, de festa, de realització de projectes que van més enllà de les classes; en definitiva, centres de cultura i de ciutadania. L'organització de festes, certàmens culturals o activitats esportives són algunes de les possibles pràctiques que es poden establir en aquest àmbit.

Quina mena d'interessos rectors de la investigació i de mesures concretes podem proposar per impulsar l'espai de la cultura moral d'una institució educativa? Per tal de fer plenament formatiu l'espai de la cultura moral pensem que val la pena aprofundir, almenys, en una qüestió de base i desenvolupar diverses propostes concretes. Pel que fa a la qüestió de base, creiem que cal veure amb més claredat de quina manera competeixen avui dia en els centres educatius les forces que tendeixen a mercantilitzar-los i a imposar-hi la lògica freda del sistema i, d'altra banda, les forces que els reconstrueixen com a comunitats democràtiques, on la lògica del món de la vida esdevé predominant. D'aquesta manera es detectaran les causes de l'anomia, la indisciplina i fins i tot la violència que sorgeix en alguns centres. Així mateix, es podria pensar més detalladament què significa avui dia convertir els nostres centres educatius en comunitats democràtiques d'aprenentatge, convivència i animació. L'esforç per revitalitzar els centres i donar-los un nou sentit creïble ens sembla una tasca essencial per aconseguir la millor formació civicomoral.

6. PROPOSTES PER A UNA EDUCACIÓ MORAL I CÍVICA FORTA I PER A TOTHOM

S'ha parlat molt de la importància de l'educació en valors —i, sens dubte, s'han fet passos importants en aquest sentit, com ja hem reconegut—, però encara ens costa veure com s'ha d'implantar a l'escola donant-li un protagonisme ple i alliberant-la del rol subaltern en el qual l'hem col·locat. L'educació civico-moral té avui una presència com a mínim fràgil, absent i indefinida.

Però per què té aquest lloc tan pobre? Crec que per motius fàcilment explicables. Per a les posicions més conservadores, l'educació civicomoral queda diluïda o simplement substituïda per l'educació religiosa. Tot l'esforç educatiu, que sens dubte consideren necessari, recau en la religió. Però això ja ho hem vist. D'altra banda, segons les posicions liberals, també s'ha d'eliminar l'educació en valors, però per altres motius: abans que res, perquè l'Estat no ha de legislar sobre virtuts ni obstinar-se per transmetre qualitats de caràcter, això és cosa de cadascú; i a més, perquè el liberalisme confia que l'interès individual i la mateixa organització de les institucions exerciran prou influència per regular el comportament de cada individu. Dos punts de vista que han soscavat el lloc de l'educació civicomoral a l'escola.

Tal com s'haurà pogut comprovar, la nostra posició, pròxima a un cert republicanisme cívic, és diferent i la podem sintetitzar de la manera següent: en primer lloc, pensem que l'educació moral i cívica mereix una forta atenció escolar, un protagonisme que mai no ha rebut i que més endavant detallarem; en segon lloc, creiem que mereix aquesta rellevància perquè les capacitats, les virtuts i els valors no s'arriben a adquirir si no hi ha una dedicació educativa intensa i específica; en tercer lloc, proposar una acció educativa decidida i un compromís amb certs valors no significa violentar la consciència individual, significa compaginar una proposta positiva amb un respecte escrupulós per la manera de valorar les coses de cadascú.

Donar a l'educació moral i cívica aquest lloc escolar clar i fort requereix fer-ho visible mitjançant propostes concretes. Això és el que farem en les pàgines següents amb la presentació de deu suggeriments.

6.1. REFORÇAR LA CONSIDERACIÓ DISTRIBUÏDA DE L'EDUCACIÓ EN VALORS: TEMES TRANSVERSALS I CONTINGUTS ACTITUDINALS

Ens sembla necessari enfortir la consideració distribuïda de l'educació en valors. Tant els continguts d'actituds i valors que es programen a totes les àrees

curriculars com les qüestions transversals que tracten temes de valor a propòsit dels continguts propis de cada matèria són dues modalitats formatives que coneixem prou bé, però que requereixen un nou impuls.

Aquesta postura recolza en una triple idea: primer, el coneixement no està lliure de valors i els continguts escolars tampoc; segon, hem d'evitar que el coneixement se'ns escapi de les mans i no aconseguim utilitzar-lo per millorar la vida humana, per fer-la més justa i per limitar el dolor; i tercer, els mètodes de transmissió del saber tampoc no són neutrals, sinó que reflecteixen opcions de valor i implanten hàbits mentals.

Creiem necessari donar un nou impuls a aquesta manera de veure l'educació en valors, un estímul que s'hauria de basar en la voluntat de formular propostes accessibles i adaptades a les possibilitats de cada centre; propostes que poden abastar qualsevol àrea del currículum, tot i que algunes —com la literatura, els estudis socials, les ciències de la naturalesa o l'educació física— ofereixen un contingut més fàcil de vincular amb l'educació en valors; i, finalment, també s'hauria d'aconseguir una més gran exigència en la seva programació i impartició.

6.2. CONEIXEMENTS I PROCEDIMENTS PER A LA FORMACIÓ CIVICOMORAL

El civisme i la moralitat no són una cosa que sorgeixi de manera espontània en el cor i la ment dels joves. Es requereix esforç per adquirir els sabers que ens permetran entendre i apreciar les millors maneres de convivència sociopolítica, i es fa necessària també una forta preparació per desenvolupar les capacitats que ens ajudin a afrontar els interrogants morals i les qüestions cíviques.

Els coneixements que considerem rellevants per aconseguir una correcta formació civicomoral es poden agrupar en quatre blocs: primer, la informació econòmica i jurídica necessària per entendre realitats socials bàsiques, com per exemple el sentit i l'ús dels impostos, la idea d'Estat del benestar o la presumpció d'innocència, per citar únicament alguns temes a l'atzar; segon, la informació política sobre el funcionament del sistema democràtic a tots els seus nivells, des de la Constitució i els Estatuts fins a la política europea passant pels ens locals; tercer, el coneixement de la Declaració Universal dels Drets Humans, de les situacions que els conculquen, de les organitzacions que vetllen pel seu compliment i de què es pot fer per augmentar-ne el respecte; i, en quart lloc, l'aproximació a les idees ètiques que ajudin a entendre l'experiència personal i social. Aquests continguts s'haurien d'introduir de manera suficient a les àrees més apro-

piades o haurien d'incloure alguna matèria específica; de la mateixa manera, és convenient sotmetre'ls al mateix tipus d'avaluació que mereixen la resta de matèries escolars.

Però la formació civicomoral no només requereix continguts conceptuals, sinó també sabers procedimentals que ajudin a tractar els conflictes de valor. I, per tant, ha de ser capaç de proporcionar als joves una correcta formació de les capacitats que configuren la intel·ligència moral. És a dir, les eines morals que ens disposen per a la sensibilitat, la deliberació i l'acció moral, i l'ús de les quals ens permet enfrontar-nos amb les controvèrsies que plantegen la vida ciutadana i la vida personal. La correcta formació de la intel·ligència moral requereix espais de temps escolar destinats exclusivament a la seva preparació. Espais que es poden situar en el temps de tutoria, com veurem més endavant, o en altres moments que segons els casos es puguin proposar. En tot cas, és imprescindible disposar de temps per treballar aquests aspectes i de recursos per avaluar els progressos que es realitzen.

6.3. UNA TUTORIA AMB PROU TEMPS PER EDUCAR EN VALORS

Fóra oportú veure la tutoria com un espai fonamental d'educació en valors —com a formació realitzada a l'aula amb tot el grup classe; com a acollida, seguiment i ajuda individual a cada alumne, i com a regulació i dinamització de la vida col·lectiva—, i per dur a terme aquestes tasques s'hauria de reforçar la figura dels tutors i les tutores amb un encàrrec precís, una ampliació horària substancial i una compensació apropiada.

En concret, proposem que tutors i tutores tinguin una dedicació setmanal de set hores, de les quals tres es dedicarien al treball amb el grup classe en el seu conjunt, tres es destinarien a atendre individualment l'alumnat i les seves famílies, i hi hauria una última hora de preparació i coordinació amb la resta de tutors. Un volum de dedicació com el proposat permetria millorar l'atenció personal i, sobretot, donaria a la classe de tutoria prou temps per abordar les qüestions que ara tan sols s'arriben a apuntar i que és impossible tractar amb la intensitat suficient. Es podria emprendre de manera sistemàtica la tasca de treballar en tres àmbits bàsics de l'educació civicomoral —l'aproximació a temes personalment i socialment rellevants, el desenvolupament de la intel·ligència moral i l'adquisició d'elements bàsics de la cultura moral— i per als quals ja disposem de nombroses propostes i recursos.

6.4. CONSTRUIR UNA CULTURA MORAL DE CENTRE QUE IMPREGNI VALORS EN L'ALUMNAT

Es tracta d'aconseguir que els alumnes visquin la seva estada en els centres educatius com alguna cosa rellevant que va més enllà de la simple acumulació de coneixements. Cal extreure totes les conseqüències del convenciment que educar no és únicament instruir, sinó oferir una experiència significativa que prepari per a la vida com a ciutadans. I per realitzar aquesta tasca es requereix la mateixa atenció que dediquem als continguts de cadascuna de les matèries que s'imparteixen en el centre. La cultura moral transmet un contingut almenys tan important i penetrant com el que transmeten les respectives matèries. Per tant, es tracta de pensar, planificar i realitzar un veritable programa d'activitats que converteixin els centres en comunitats democràtiques d'aprenentatge, convivència i animació.

Els educadors ens hem de veure com a arquitectes que cristal·litzen valors en el medi; hem de convertir cada centre en un entorn ric en pràctiques educatives que cobreixin els objectius que els són propis i a la vegada expressin i facin viure valors als alumnes. Caldrà implantar activitats com, per exemple, el treball cooperatiu, els projectes d'investigació, la mediació i la resolució de conflictes, les assemblees de classe, els contractes pedagògics, les festes i les celebracions, i moltes altres pràctiques que, a més de la seva funció pròpia, convidin a viure valors. Hem de crear una cultura escolar que realment submergeixi en valors els nostres alumnes. Això vol dir dedicar esforç a la planificació i a la realització del tipus d'activitats que hem enumerat.

6.5. LA PARTICIPACIÓ COM LA MILLOR ESCOLA DE CIUTADANIA

La cultura moral de les institucions educatives s'hauria d'obrir de manera especial a la participació de l'alumnat. Els alumnes no poden quedar com a subjectes passius, sinó que s'han de convertir en els protagonistes de la seva educació i en els protagonistes de les institucions educatives. Per aconseguir-ho, s'han de posar en marxa plans per augmentar la implicació de l'alumnat en diferents instàncies del centre. Han de participar en el Consell Escolar i, sobretot, en altres espais menys formals que els permetin exercir un paper de menor contingut testimonial i d'una més gran activitat. S'ha de propiciar la participació en diferents instàncies del centre, des del nivell de l'aula mitjançant l'assemblea de classe fins a l'elecció de delegats per formar un consell de delegats del centre amb atribucions i responsabilitats, o l'impuls a una associació d'alumnes capaç

d'organitzar activitats. Aquests són alguns dels mecanismes i processos que faciliten la participació, però com que no són els únics possibles, cada centre en funció de les seves circumstàncies implantarà els que consideri més apropiats. Es tracta, en qualsevol cas, de crear una cultura de la deliberació i la cooperació entre els alumnes i entre alumnat i professorat.

6.6. LA FORMACIÓ CIVICOMORAL PER MITJÀ DE L'APRENENTATGE SERVEI

Val la pena implantar en els centres educatius, i d'acord amb l'edat dels seus alumnes, diferents programes d'aprenentatge i servei a la comunitat. És molt oportú perquè implicar-se en un servei a la comunitat i, a més, perllongar aquesta tasca amb activitats d'aprenentatge escolar és un dels millors dinatismes de formació personal i d'educació cívica. La força que manifesten aquestes propostes per sensibilitzar i responsabilitzar l'alumnat, desenvolupar habilitats, implicar en la vida ciutadana i exercir la crítica és tan gran que de cap manera no en pot prescindir l'educació civicomoral.

D'entre les diferents possibilitats, destacarem la realització de càrrecs de la classe i tasques de col·laboració amb l'escola, molt apropiades per a les edats inferiors, o tota la gamma d'activitats d'aprenentatge i servei fora dels centres, més adequades per als alumnes de més edat. Pensem que és difícil una educació civicomoral completa si no considera la possibilitat de dur a terme accions cívi-ques de servei, i si alhora aquestes accions no es completen amb un veritable estudi escolar d'alguna de les dimensions de la realitat sobre la qual s'ha incidit i de la mena d'intervenció que s'ha realitzat.

6.7. LES ESCOLES COM A CENTRES DE CULTURA I CIVISME OBERTS A LA COMUNITAT

Potser abans es podia entendre que els centres educatius fossin institucions aïllades del seu entorn i autosuficients. Actualment, les coses han canviat de manera radical: els centres educatius no es poden aïllar de la societat si no volen esdevenir irrelevants i tampoc no poden considerar-se autosuficients perquè de cap manera no assegurin als seus alumnes una educació completa.

En conseqüència, ens sembla necessari convertir els centres educatius en nuclis culturals oberts a la comunitat i coordinats amb altres instàncies educatives, assistencials o culturals de la ciutat. Es tracta d'atènyer un doble objectiu. Primer, obrir els centres més enllà de l'horari destinat a complir amb les seves

obligacions curriculars per convertir-lo en un espai cultural i formatiu més ampli. Es tracta de perllongar la tasca educativa dels centres d'una manera diferent, amb uns usuaris en part diferents, amb educadors també diferents i amb activitats que van molt més enllà de les propostes pròpiament curriculars. En segon lloc, els centres han d'obrir-se a altres instàncies que actuen en el mateix territori i treballar-hi en xarxa per així optimitzar la seva tasca. Institucions que donen suport a la seva comesa, institucions que realitzen tasques formatives complementàries o, a l'extrem, totes les institucions implantades a la societat que puguin aportar algun element a la formació de l'alumnat del centre. Pensem que aquestes dues mesures poden tenir un impacte enorme en la formació civico-moral dels joves.

6.8. UN NOU PERFIL D'EDUCADOR PER IMPULSAR LA CONVIVÈNCIA, LA PARTICIPACIÓ I EL CIVISME

Per poder dur a terme part del que s'ha proposat caldrà crear una nova figura educativa, pensada especialment per als centres de secundària, que barrejant el perfil de pedagog, educador social i animador sociocultural es responsabilitzi d'impulsar totes aquelles activitats que en alguna mesura sobrepassen el treball estrictament de l'aula —les activitats del centre— i també aquelles que transcendeixen el temps escolar curricular i es poden oferir en col·laboració amb altres institucions de l'entorn —les propostes educatives no formals.

Però vegem per sobre algunes de les seves ocupacions. A tall d'exemples, es tractaria d'impulsar una part de les accions del centre vinculades al pla d'acció tutorial, el consell de delegats, l'associació d'alumnes i de mares i pares, les festes i les celebracions, la mediació de conflictes, l'aprenentatge servei, i altres, així com la coordinació de les activitats que realitza el centre més enllà del temps curricular i les que en cada cas es cregui oportú.

6.9. EDUCACIÓ LAICA, CULTURA RELIGIOSA I REONEIXEMENT DE LES DIFERÈNCIES

El relleu que sempre ha tingut la qüestió religiosa al nostre país, la recent polèmica sobre l'ensenyament de la religió que proposava l'última llei d'educació, el debat sobre laïcitat i ensenyament de la cultura religiosa que s'ha produït en alguns països propers i, sobretot, la importància que nosaltres mateixos concedim a aquests temes, aconsellarien destinar-los un apartat en exclusiva, però

finalment ens ha semblat millor sintetitzar alguns punts de vista en un espai més reduït.

D'acord amb aquesta decisió, no tractarem temes que serien d'un interès notable: qüestions com ara l'aproximació al concepte de laïcitat i al seu origen, o no ens referirem a la història de les relacions entre l'Església i l'Estat al nostre país i a l'actual situació legal de l'ensenyament de la religió que tant dificulta alguna de les possibles solucions. Tampoc no entrarem en els nous reptes que suposa el multiculturalisme en el debat sobre religió i laïcitat, ni parlarem d'un nou esperit laic no refractari a la religió i atent a combatre altres formes de limitació de la llibertat de consciència.

El nostre interès es limitarà a proposar uns punts de vista i unes mesures que ens poden ajudar a avançar en el debat i a millorar aquest aspecte de la realitat educativa. Pensem en una educació laica; és a dir, una educació que es basa en la neutralitat de l'Estat que no afavoreix cap opció, una educació que garanteix la llibertat de consciència de tots els ciutadans, una educació que assegura una formació moral i cívica compartida, i que reconeix la religió com a fet cultural i opció personal. Per fer operativa aquesta postura, ens semblen defensables les propostes que a continuació comentem.

Primer, garantir tal com estem proposant una educació moral i cívica forta i per a tothom. Ens sembla convenient perquè, amb independència de quina sigui la posició de cadascú sobre l'educació religiosa, podem convenir que amb la primera volem assegurar a tothom una formació basada en criteris comuns que ajudi a ser i a viure. No hi ha dubte que per a moltes persones la religió contribueix de manera decisiva a respondre la pregunta sobre com s'ha de viure, però també per a aquestes persones l'educació moral i cívica comuna i mínima els ofereix uns continguts que han de compartir entre creients i no creients, i entre membres de diferents religions i cultures.

Per altra banda, estem convençuts que res no hauria de substituir o diluir l'educació moral i cívica. Al contrari, pensem que cal assegurar una educació moral i cívica forta i per a tothom, un objectiu que fins ara no hem assolit. Podem debatre la conveniència de l'educació religiosa a l'escola, l'educació religiosa confessional o cultural, el lloc que ha d'ocupar cada una, qui i com l'hauria d'impartir, i moltes altres qüestions. Tots aquests temes són discutibles, cal analitzar-los perfilant i aprendre de les noves realitats i de les posicions dels uns i els altres. Però, en canvi, ens sembla un error entendre que l'educació religiosa pot substituir l'educació moral i cívica. És evident que entre totes dues hi ha vincles, però no són intercanviables. Ni l'educació moral no pot substituir la preocupació religiosa, ni l'educació religiosa no eximeix tots els ciutadans de la formació moral i cívica que han de rebre. Per tant, crec que hem de parlar de l'encaix de la

formació religiosa en el món escolar, però això no ha de significar posar en dubte el caràcter insubstituïble d'una forta educació moral.

A més, no crec en absolut que l'educació moral i cívica estigui al marge de les qüestions sobre el sentit, sobre allò que va més enllà de les coses visibles, o sobre la vida espiritual i la plena humanització dels homes i les dones. He mostrat de quina manera l'estructura bàsica de la moralitat ens pot orientar més enllà del que és directament palpable. Per tant, tot el temps destinat a parlar d'educació moral i cívica també pot llegir-se si es vol com un esforç prereligiós a la recerca de sentit i d'esperança.

En síntesi, el caràcter compartit d'una moralitat lleu, el paper insubstituïble de l'educació moral i cívica i, finalment, la lectura prereligiós que permet l'esforç moral justifiquen el lloc que li concedim, que no vol dir que per a cada persona singular sigui per força el lloc dels seus anhels més íntims i profunds, però sí que és el lloc fonamental dels ciutadans.

Segon, cal separar l'educació religiosa confessional del currículum de l'educació formal. L'escola —el temps curricular obligatori— no és la instància que s'ha d'encarregar de cultivar les creences religioses. En tant que institució d'una societat plural i d'un estat no confessional, l'ensenyament de la religió, entès com a transmissió d'una creença, no s'ha d'incloure com a matèria curricular per a cap nivell escolar ni per a cap tipus de centre educatiu.

Tercer, partint de la distinció entre transmissió d'una creença religiosa i transmissió de coneixements sobre la religió, l'escola ha d'aconseguir que tot l'alumnat adquireixi prou coneixements sobre el fet religiós, entès com un fenomen antropològic, sociològic, històric i cultural. Per tant, ha de treballar els continguts que aborden els fets religiosos en els moments del currículum que es considerin més oportuns, amb una dedicació temporal adequada i mantenint el mateix esperit de respecte, de comprensió i de crítica que es manifesta amb qualsevol altra matèria.

Quart i últim, aquesta posició no exclou que l'escola, en tant que centre cultural obert, i més enllà del temps destinat a transmetre el currículum legislat per a tots els alumnes, es pugui obrir a aquells continguts que, tot i no ser contraris als valors democràtics, expressin opcions religioses particulars. Són demandes que podrien ser acollides, reconegudes i programades pel Consell Escolar, però situades fora del temps escolar curricular. Es tracta d'un temps optatiu que es pot fer servir per a la formació religiosa, així com per a d'altres activitats formatives no incloses en el currículum obligatori. D'aquesta manera, l'escola garantiria un ensenyament civicomoral laic i per a tothom, però també seria capaç d'acollir les creences dels seus alumnes.

6.10. FORMACIÓ, INNOVACIÓ I INVESTIGACIÓ PER A UNA MILLOR EDUCACIÓ CIVICOMORAL

Bona part del que s'ha proposat requereix el desenvolupament de plans de formació inicial i permanent del professorat que permetin obtenir a docents i educadors una visió clara del que és l'educació civicomoral i com s'ha de treballar en aquest àmbit formatiu. D'altra banda, també ens sembla necessari vincular la universitat i els centres educatius amb projectes d'innovació, investigació i formació que permetin cobrir diferents objectius en el mateix procés de posada en marxa de propostes d'educació moral i cívica.

Per acabar, ens sembla que podem resumir tot el que hem dit en una idea fonamental i en les conseqüències més que probables que comportaria la seva realització. La tesi bàsica ja l'hem expressat amb anterioritat; ens referim a la conveniència d'anar més enllà de les paraules i les bones intencions i donar a l'educació civicomoral un protagonisme escolar més gran, donar-li un lloc clar que li permeti abandonar el paper subaltern que ara ocupa. Calen propostes que plasmin les idees en pràctiques, temps i dedicació per dur-les a terme, i recursos que permetin realment que sigui possible realitzar-les. L'educació moral i cívica no és una cosa que s'ateny simplement perquè es pensa o desitja, sinó que s'han de posar mitjans per dur a terme realment el que s'imagina. Malgrat tot, i amb això entrem en l'apartat de les conseqüències probables, la inversió que proposem és rendible. Ho és perquè respon a un imperatiu: aconseguir una educació integral per a tothom. Però també és rendible perquè ajuda a crear un clima de convivència ciutadana, perquè genera el capital social necessari per garantir-ne el desenvolupament, perquè prevé el fracàs escolar, perquè ajuda a crear un clima de convivència i benestar en els centres, i perquè contribueix a formar ciutadans actius d'una societat democràtica.

APRENTATGE ÈTIC A L'ÀMBIT UNIVERSITARI

Montserrat Payà Sánchez i Maria Rosa Buxarrais Estrada
Grup de Recerca en Educació Moral (Universitat de Barcelona)

RESUM

El present article ofereix una línia d'estudi que es troba encara al seu moment inicial: la preocupació per la dimensió ètica de la formació dels estudiants a l'ensenyament superior. Aquesta dimensió ètica inclouria tot el referent als aspectes deontològics propis de l'exercici professional de cada disciplina, alhora que s'estendria més enllà, i comprendria, de manera especial, els aspectes relacionals o socials del procés d'ensenyar i aprendre a l'àmbit universitari i la seva projecció amb vista a la formació de la ciutadania. L'experiència docent i investigadora del Grup de Recerca en Educació Moral de la Universitat de Barcelona (GREM) pel que fa a aquest àmbit de l'educació en les etapes d'educació infantil, primària i secundària ha estat adaptada en funció de les particularitats i les necessitats de l'ensenyament universitari, tal com es relata a l'article. D'altra banda, els aires de renovació metodològica que es respiren des de fa uns anys a les nostres universitats, paral·lelament a la progressiva implementació del sistema d'ensenyament superior segons crèdits europeus, troben un punt de connexió amb el concepte de *aprenentatge ètic* des de la dimensió col·laborativa o cooperativa de l'aprenentatge i de la construcció de coneixement que aquestes noves formes d'entendre la docència i l'estudi comporten.

PARAULES CLAU: teoria de l'educació, educació moral, educació i valors, aprenentatge ètic, ensenyament universitari.

ABSTRACT

This article presents a line of study that is still at the beginning stage: the concern for the ethical dimension of the students' training in higher education. This ethical dimension would include all that is related to deontological aspects which identify the professional practice of each area, and at the same time it would go further and include particularly the relational or social aspects of the procedure of teaching and learning within the university sphere and their scope with a view to instruct citizenship. The teaching and research experience from the Research Group on Moral Education at the University of Barcelona (GREM stands for the abbreviation of this group) in relation to this education field in the stages of early childhood, elementary and secondary education has been adapted to the characteristics and needs that the university education has, as the article explains. On the other hand, the new methodological trends that since some years ago are coming into vogue at our universities, along with the progressive introduction of the high education system according to European standards, are related to the concept of *ethical learning* from the collaborative or cooperative dimension of learning and the knowledge-building which these new ways of understanding teaching and education involve.

KEY WORDS: theory of education, moral education, education and values, ethical learning, university learning.

INTRODUCCIÓ

Possiblement, la universitat —en tots els cicles formatius que atén— travessa actualment un moment de canvi i transformació que no s'havia donat en aquesta mateixa intensitat en altres moments de la seva història.¹ I valorem aquesta especial situació com una oportunitat per a promoure actituds i projectes d'innovació que comportin una visió diferent dels tradicionals rols docent-discent, un ajustament molt més efectiu a les demandes socials i professionals i una preocupació per atendre també aspectes formatius de l'alumnat amb vista al ple exercici de la ciutadania activa amb implicacions directes pel que fa a l'àmbit de l'educació, la formació de la ciutadania i els valors.

El present article se situa en aquesta tercera perspectiva.² Així, comença ex-

1. Evidentment, ens estem referint —encara que no només a això— al procés de convergència europea i a la construcció d'un espai educatiu d'aquesta dimensió a la formació superior.

2. El que es presenta en aquest article és producte del treball en equip de diversos grups de formació i recerca. Per una part, el GREM, grup consolidat de la Universitat de Barcelona. Per l'altra, hem d'esmentar també el Programa d'Educació en Valors (PEVA) de l'ICE de la Universitat de

posant el model teòric³ en què es fonamenta («aprenentatge ètic») per a passar després a presentar i analitzar tres possibles línies, diferents totes elles, però que es poden tanmateix aixoplugar, si bé amb diferents intensitats, en l'aplicació del model anteriorment esmentat i en la consecució de l'objectiu de formar ciutadans i ciutadanes i no només professionals. La primera d'aquestes experiències s'adreça a la formació del professorat d'educació infantil, primària i secundària i, d'alguna manera, va ser la gènesi de la present preocupació per a traslladar aquest tipus de formació o aprenentatge a les característiques i la realitat del professorat universitari. La segona, centrada específicament en aquesta darrera circumstància, proposa que, en primer lloc, s'ha de partir de la sensibilització del professorat universitari per aquesta qüestió i que, després, s'ha de passar a la seva preparació per tal de poder contribuir a la formació dels estudiants des d'una perspectiva ètica. Finalment, la tercera de les experiències consisteix en una proposta metodològica de treball a l'aula duta a terme amb estudiants universitaris de les facultats de formació del professorat i de pedagogia de la Universitat de Barcelona, experiència que pot analitzar-se no només des del punt de vista de l'aprenentatge significatiu, sinó també des de la formació d'actituds i principis de valor relacionats amb el tema que ens ocupa.

EL MODEL D'APRENETATGE ÈTIC

El model d'educació en valors que proposem per a l'educació superior l'identifiquem amb el nom de *aprenentatge ètic*. Amb aquest model, hem pretès compilar la construcció de la personalitat moral, el desenvolupament de determinades habilitats i dimensions de la persona i la interiorització d'un conjunt de valors desitjables en societats com la nostra. Entenem que l'aprenentatge ètic suposa un procés en què es produeixen canvis més o menys reals o potencials en els comportaments de les persones, que provenen de la pràctica o l'exercici, de la reflexió autònoma i racional i de l'observació dels comportaments dels altres, i que fan referència a valors o comportaments ètics. Suposen l'optimització de la persona en les dimensions social i moral, així com de la seva capacitat dialògica.

Barcelona, coordinat per M. Rosa Buxarrais, així com de totes les persones —professorat, educadors i educadores— participants en els diversos cursos de formació; el grup de recerca Ètica i Deontologia a la Docència Universitària (EDDU), de caràcter interdisciplinari, coordinat per Miquel Martínez, i el grup d'innovació docent Innova-The, del qual és coordinadora Begoña Gros, del Departament de Teoria i Història de l'Educació, ambdós pertanyents també a la Universitat de Barcelona.

3. Per ampliar aquest model, es pot consultar Martínez, Buxarrais i Esteban (2002).

A grans trets exposarem el model d'aprenentatge ètic, base de les nostres accions de formació. Ens situem en la perspectiva socioconstructivista que defineix el procés de desenvolupament de la persona com un autèntic procés de construcció personal, gràcies a la participació en pràctiques formatives i socials. Apostem per una transmissió de valors i, en conseqüència, un aprenentatge ètic de valors socialment acceptats i defensats per la majoria de societats pluralistes i democràtiques (Martínez, Buxarrais i Esteban, 2002), un desenvolupament de la persona moral com un autèntic procés de construcció personal, dialògica, guiada per un conjunt de valors històricament construïts i socialment acceptats (Puig i Martín, 1998).

Introduïm una nova classificació de les dimensions de la persona moral, extensament tractades a d'altres treballs del grup (Buxarrais, Martínez, Puig i Trilla, 1995; Payà, 1997; Buxarrais, 1997; Payà, Buxarrais i Martínez, 2000). Actualment, estem treballant a partir de la «configuració moral de la persona» (Tey, 2004), que estaria composta pels tres àmbits següents: la construcció del jo, la reflexió sociomoral i la convivencialitat. Cadascun d'aquests àmbits inclou algunes de les dimensions de la personalitat moral.

El primer, la «construcció del jo», permet dissenyar-nos i construir-nos com a persones. Ens veiem i ens reconeixem a nosaltres mateixos i decidim si ens agradem prou per a poder realitzar un procés de canvi. Es troba íntimament relacionat amb l'autoconcepte i l'autoestima, la percepció d'un mateix i la seva valoració, així com amb l'autoregulació del comportament. Com a educadors/res, hem de promoure nivells superiors d'autoconeixement que permetin als estudiants anar elaborant una autoimatge ajustada a la realitat i una valoració positiva de la seva persona. Alhora, a partir de processos d'autoregulació veuran la possibilitat de construir-se. Per això, són necessaris valors com l'esforç i la constància, la superació i l'acceptació de les contrarietats, l'esperança de canvi i la millora individual i col·lectiva, així com l'autonomia, entre d'altres.

Amb relació al segon, la «convivencialitat», s'ha de dir que fa referència a la capacitat que tenim les persones de poder compartir un espai vivencial amb persones diferents. Abasta la construcció del coneixement social i el desenvolupament de les habilitats socials i dialògiques.

Finalment, el tercer àmbit, la «reflexió sociomoral», té un caire transversal. Incideix alhora en la construcció del jo i en la convivencialitat, atès que sense la reflexió difícilment podrem construir-nos a nosaltres mateixos ni podrem valorar i fer que la convivència amb els altres sigui eficaç. Així doncs, la reflexió sociomoral esdevé fonamental en la configuració moral de la persona, perquè comporta el procés d'elaboració de les dades rellevants de la realitat i influeix en el judici i el comportament moral.

LA FORMACIÓ VIRTUAL DEL PROFESSORAT EN EDUCACIÓ I VALORS

L'any 2000 vàrem iniciar a través d'un conveni de col·laboració entre la UB i l'Organització d'Estats Iberoamericans per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (OEI) la formació a distància de professorat d'educació infantil, primària, secundària i Universitat, de diferents països iberoamericans,⁴ en l'àmbit de l'educació en valors. El postgrau *La práctica de los valores en los contextos educativos* i el màster *Democracia y educación en valores en Iberoamérica*⁵ són cursos que es duen a terme a distància a través del Campus Virtual dissenyat per Ub-Virtual.

L'ensenyament virtual permet que persones de diferents llocs del món puguin accedir a la formació i a tota classe de serveis acadèmics i no acadèmics propis d'un campus universitari. També possibilita una formació i una experiència subjectiva compartida, i suposa una forma d'incorporar els efectes didàctics de les aules reals en un procés d'ensenyament-aprenentatge. S'utilitza una metodologia educativa que facilita un aprenentatge continuat, còmode i flexible de tots els membres de la comunitat d'aprenentatge que es genera: estudiants, tutors i tutores, coordinadors i direcció.

El campus virtual dels postgraus i màsters esmentats està dissenyat per tal que l'alumnat assoleixi els objectius següents: aprendre a treballar en xarxa, augmentar i posar al dia els seus coneixements i habilitats, accedir a informació i coneixement especialitzat, créixer i progressar personalment, millorar competències i habilitats professionals per a contribuir a afegir valors a les organitzacions on s'està implicat/ada, gaudir d'una visió àmplia del món atesa la diversitat d'origen de l'alumnat dels cursos, etc.

Per a aconseguir aquests objectius, el campus virtual té a disposició les característiques següents: una contínua flexibilitat i interactivitat entre participants i mètodes de treball, una vinculació a una comunitat virtual, un entorn de treball motivador i contínuament interconnectat, una atenció permanent i personalitzada de direcció, coordinació, tutors i tutores que ofereixen suport i guien els participants en el decurs del programa, un material actualitzat i uns recursos d'aprenentatge que permeten un treball en contacte constant amb els recursos de la xarxa, un sistema d'avaluació continuada amb el qual es constata el progrés

4. Actualment, són vint-i-tres països membres de l'OEI, tots els països de l'Amèrica Central i l'Amèrica del Sud, a més d'Espanya i Portugal. Per a més informació, <<http://www.oei.es/valores>>.

5. El màster *Democracia y educación en valores en Iberoamérica* està integrat per dos cursos, el primer dels quals correspon al curs de postgrau *La práctica de los valores en los contextos educativos*. Cada curs té una assignació de quinze crèdits. Fins a aquest moment, han participat en els cursos cinc-cents quaranta alumnes, de vint països diferents.

de l'alumnat en qualsevol moment i un sistema de retroalimentació (*feedback*) permanent, així com un servei tècnic que aposta pel bon funcionament, aplicació i seguiment del curs.

Els objectius dels cursos es concreten en: 1) fomentar, dins l'àmbit dels valors i el desenvolupament moral de la persona, les actuacions pedagògiques que porten a terme els professionals de l'educació; 2) reforçar i actualitzar les estratègies didàctiques i els recursos que s'utilitzen en el marc de l'educació en valors, i 3) canalitzar, mitjançant el disseny i el desenvolupament de projectes contextualitzats, les actuacions pedagògiques en aquest àmbit.

Com ja hem esmentat, en el curs hi ha participants que exerceixen funcions de direcció acadèmica, coordinació, tutoria i suport tècnic. Malgrat que tots i cadascun dels implicats en el bon funcionament del sistema tenen les seves responsabilitats i funcions ben establertes, els responsables directes del procés d'aprenentatge de l'alumnat són els tutors i les tutores. Entre les seves tasques, es troben les de resoldre i canalitzar els dubtes que es presenten a l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge, estimular-lo positivament a través de propostes de debat i fent partícip el grup de les respostes individuals interessants, entre d'altres.

Pel que fa a la metodologia de treball, el curs ofereix un seguit d'unitats de coneixement amb una temporalització que ajuda a l'organització de l'estudi de l'alumnat. Els alumnes estan distribuïts en grups de vint-i-cinc alumnes com a mitjana. Cada grup està tutoritzat per un professor o professora, que s'encarregarà de fer el seguiment i l'acompanyament del procés d'aprenentatge de l'alumnat.

Hi ha diferents espais al campus que faciliten la comunicació entre els membres de la comunitat virtual. Per exemple, el punt de trobada, un indret on l'alumnat pot comunicar-se pels temes que desitgi, els propis del curs o bé d'altres que consideri d'interès. És un espai obert a tot l'alumnat participant al curs. L'espai de fòrum és un lloc on l'alumnat dialoga sobre temes d'actualitat relacionats, per descomptat, amb l'educació en valors als països de l'alumnat del curs. Els tutors i les tutores s'encarreguen de moderar els debats. També hi ha un espai per a l'autoevaluació, on l'alumnat respondrà unes preguntes rellevants de cada unitat de coneixements i obtindrà la resposta correcta o aproximada perquè pugui comprovar si està avançant de manera positiva en l'adquisició de coneixements.

Val a dir que el principal espai està constituït per l'avaluació continuada. Hi apareixen les activitats i les propostes d'avaluació que realitzen tutores i tutors per tal d'avaluar l'alumnat, a més dels criteris d'avaluació per a cadascuna de les activitats. Per a complementar aquesta avaluació, hi afegim l'avaluació de bloc. Hem agrupat algunes unitats de coneixements en blocs. Un cop enllestides les

activitats d'avaluació continuada, es procedeix a l'avaluació del bloc, que consisteix en una prova, on es recullen les preguntes o les qüestions més significatives de cada unitat.

Finalment, per a poder superar el curs l'alumnat haurà de presentar un projecte. La seva realització també serà supervisada pels tutors o tutores. Aquest projecte haurà de tractar alguna temàtica relativa a l'educació en valors i haurà de tenir la possibilitat de ser aplicat en un context determinat.

Després d'haver realitzat cinc edicions de postgrau i quatre de màster, es constaten i s'expressen a les avaluacions una sèrie de consideracions relatives a l'impacte que aquest tipus de curs té en els membres de la comunitat virtual que s'ha anat gestant. Per tant, podem afirmar que en aquest campus virtual s'ha anat creant una cultura virtual moral en la qual, sens dubte, s'ha potenciat el desenvolupament dels tres àmbits que componen, al nostre entendre, l'aprenentatge ètic: la construcció del jo (l'àmbit personal), la convivencialitat (l'àmbit social) i la reflexió sociomoral (l'àmbit moral). S'han compartit unes experiències, uns interessos i uns valors que han conduït a l'establiment de vincles de comunicació i interacció diversos que, en alguns casos, han perdurat després d'haver acabat el període del curs. Aquesta conseqüència ha estat valorada molt positivament per l'alumnat.

Som conscients, però, que totes aquestes apreciacions finals del curs poden ser degudes al tipus de continguts que s'hi treballen. Si més no, cal constatar que els mateixos alumnes han valorat molt positivament el curs quant a l'impacte que ha suposat en les seves pràctiques docents, fins i tot, com a ciutadans i ciutadanes. La possibilitat de conèixer estratègies i recursos per a educar en valors ha comportat un canvi en les formes de fer a l'aula que, segurament, ultrapassen l'àmbit escolar, perquè no tan sols han fet possible un canvi en la forma de treballar de cada docent a l'aula, sinó en el clima moral de la institució i de la comunitat educativa.

L'EDUCACIÓ EN VALORS EN L'ÀMBIT UNIVERSITARI: LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

Els canvis actuals a la formació universitària⁶ comporten un canvi de perspectiva, una nova manera de transmetre i compartir el coneixement acadèmic.

6. Ens referim novament, ara sí de manera exclusiva, a la creació d'un espai comú europeu d'educació superior: el procés de Bolonya i l'establiment del sistema de crèdits ECTS comporten un canvi substancial en la consideració de l'aprenentatge universitari.

Així, la formació del professorat universitari, inicial i permanent, és necessària i imprescindible en una universitat que pretén mirar cap al futur, no gaire llunyà, amb una nova manera d'ensenyar.

Insistim en el fet que la formació del docent universitari està carregada de valors, de formes d'interpretar la realitat múltiples i variades. Com tota professió, té un vessant ètic. Per tant, la nova cultura del docent universitari haurà d'impregnar-se de la dimensió ètica i preparar l'alumnat en habilitats i procediments, maneres de fer i de ser, actituds i valors ètics.

Impulsar aquestes consideracions i dur-les a la pràctica no resulta gens fàcil. Comporten un canvi en la cultura universitària difícilment assolible, però, si més no, possible. És per aquest motiu que vàrem endegar un procés de transformació del treball sobre educació en valors que calia realitzar en les etapes d'educació no universitària per acostar-nos a la universitària. La reticència a l'educació en valors en alguns sectors de dins de la universitat va obligar-nos a canviar la terminologia: en lloc de parlar d'educació en valors, parlem d'aprenentatge ètic. Val a dir que aquesta nova mirada de l'educació en valors ha estat el resultat del treball conjunt d'alguns membres del GREM, que hem iniciat els darrers anys una proposta d'aplicació de l'aprenentatge ètic a l'àmbit universitari.⁷

Ens trobem a hores d'ara en el procés de posada en marxa d'un programa per a implementar l'aprenentatge ètic i l'educació en valors a la universitat. Aquest darrer any, i gràcies a un ajut rebut pel Ministeri, n'hem realitzat els primers intents. Hem batejat el grup i el treball amb les sigles EDDU, és a dir, Ètica i Deontologia a la Docència Universitària.

Aquest grup compta amb la col·laboració, a banda d'alguns professors del GREM, amb la d'altres professors de la Universitat de Barcelona de diferents disciplines, entre les quals destaquem medicina, farmàcia, dret, econòmiques, química i infermeria. Entre tots hem elaborat una proposta de formació del professorat universitari i una altra adreçada a l'aprenentatge ètic dels estudiants.

Amb la finalitat d'integrar la dimensió ètica en la formació universitària, creiem que s'han d'atendre tres fronts: la formació deontològica de l'estudiant com a futur professional; la formació deontològica del professorat en la seva tasca docent i en la seva funció, assumida o no, de model susceptible d'aprenentatge social per part dels estudiants, i la formació ètica de l'estudiant (Martínez, Buxarrais i Esteban, 2002). Per tant, la nostra proposta està a favor del

7. Concretament, des de 1989 hem dut a terme recerca i formació del professorat en els nivells d'educació infantil, primària i secundària, i des del 2001 hem ampliat la nostra recerca i formació a l'educació superior, a l'àmbit universitari.

desenvolupament de les diferents dimensions de la personalitat moral de l'estudiant, i la construcció de capacitats personals més desenvolupades que li permetin assolir l'autonomia i la responsabilitat en la seva actuació personal, a més d'incorporar continguts de naturalesa ètica.

Per altra banda, les tasques i les funcions del docent en l'educació superior adquireixen un nou significat, perquè aquest es converteix en quelcom més que un transmissor de coneixement. El docent serà l'encarregat de tenir d'ètica els continguts que ensenya contribuint al fet que l'estudiant esdevingui un expert professional i un bon ciutadà (Esteban, 2004). Des d'aquesta perspectiva, apostem per un docent que es compromet moralment amb la seva tasca formadora. No només ha de ser un expert competent en la seva matèria, sinó que ha de saber transmetre el compromís ètic cap al tipus de coneixement que ensenya.⁸

Pel que fa a les propostes de formació tant per als estudiants com per al professorat, varem procedir de la manera següent: en primer lloc, varem partir de la detecció de temes i situacions moralment rellevants en els diversos àmbits professionals, a partir de les aportacions dels diferents professors i professores, que van elaborar activitats en les quals es presentava una situació conflictiva que calia resoldre. Des del nostre punt de vista, la seva contextualització era important perquè preteníem que els estudiants i les estudiantes identifiquessin i analitzessin les situacions i els conflictes de valor que comportaven, per tal d'arribar a un posicionament personal amb relació a temes de tipus professional. Amb la resolució d'aquestes activitats, preteníem potenciar el procés de construcció de la matriu de valors a partir del desenvolupament de les capacitats, les dimensions i les competències morals.

La metodologia fonamental que vam utilitzar a les activitats va ser la presentació de casos, que tractaven d'una situació on es dona un conflicte de valors. Hi afegim unes orientacions generals i altres d'específiques de tipus pedagògic. D'una banda, les orientacions específiques estaven elaborades pel professorat i tenien la informació necessària perquè poguessin ser utilitzades tant per estudiants de la professió des de la qual es va dissenyar el cas com per estudiants d'altres ensenyaments. A més a més, les orientacions específiques de les activitats incloïen unes explicacions que aportaven informació complementària per a poder abordar les activitats des d'una altra estratègia metodològica. D'altra banda, a les orientacions generals es descriuen les pautes pedagògiques de les dife-

8. Hem dissenyat i elaborat un disc compacte interactiu amb les dues propostes esmentades: una formació ètica i deontològica per a l'estudiant i una per al professorat universitari. Per al curs 2004-2005, està prevista la realització de cursos de formació del professorat universitari en aquesta línia, que es faran a l'ICE de la Universitat de Barcelona.

rents estratègies per a desenvolupar les dimensions morals. Les estratègies a què fem referència són principalment les de dilemes morals, diagnòstic de situacions, jocs de rol i comprensió crítica.⁹ Cal subratllar, però, que per al professorat universitari hem preparat també una formació teoricopràctica sobre ètica i deontologia, una proposta de temes acompanyada d'un seguit de lectures per introduir-se en la temàtica i profunditzar-hi sempre que sigui possible.

L'APRENTATGE BASAT EN PROBLEMES I LA FORMACIÓ DE COMPETÈNCIES

L'aprenentatge basat en problemes (PBL) és un mètode d'ensenyança-aprenentatge que s'ha aplicat especialment a l'àmbit universitari —encara que no exclusivament— i que es fonamenta en una perspectiva socioconstructivista de l'aprenentatge. Històricament, potser fou la Facultat de Medicina de la Universitat de McMaster (Canadà) la primera a aplicar-lo a la dècada de 1960. Es difongué ràpidament a moltes universitats dels Estats Units als anys setanta, i fou a la dècada dels vuitanta quan va entrar també amb força a les universitats europees. En aquest context, la Universitat de Maastricht (Holanda) fou una de les pioneres, i avui dia té una dilatada trajectòria en l'aplicació d'aquesta metodologia. Des de fa uns anys, i que en tinguem coneixement, s'està aplicant a la Universitat de Barcelona —Facultat de Dret, Escola d'Infermeria i Facultat de Pedagogia, entre d'altres—, a la Universitat Autònoma de Barcelona i a la Universitat Politècnica de Catalunya. En la mateixa línia, s'ha aplicat preferentment a carreres científiques o tècniques —medicina, arquitectura, enginyeria...— i a dret, mentre que les aplicacions a carreres humanístiques no són tan abundoses.

Al PBL l'aprenentatge s'inicia sempre amb un problema extret de la mateixa realitat o basat en aquesta, que implica aplicar o exercitar algunes de les competències professionals pròpies de la disciplina. D'aquesta manera s'enfronta, o es relaciona, l'estudiant —que forma petits subgrups de tres o quatre persones— amb la situació, problema o cas que ha de resoldre i per a la qual cosa necessitarà conèixer i aplicar tot un conjunt d'informació i de coneixements no només conceptuals, sinó també procedimentals i actitudinals. És important destacar que l'objectiu no és tant —o no és només— que s'arribi a donar una resposta o solució a la problemàtica plantejada, sinó que, especialment, interessa la forma-

9. Malgrat que som conscients que per al desenvolupament de les dimensions morals existeixen altres estratègies possibles, les que anomenem en l'escrit són les que van escollir els professors per elaborar les seves activitats. Cf. Buxarrais (1997).

ció de l'estudiant en tota una sèrie de coneixements —hi tornem a insistir, tant teòrics com pràctics— vinculats a l'assignatura o a la matèria. De la mateixa manera, interessa també que les diferents persones que conformen els subgrups s'interrelacionin i posin en comú els processos d'aprenentatge seguits, amb la qual cosa possibiliten la «recerca cooperativa del significat» o la «construcció compartida de coneixement». Veiem, doncs, que el concepte de *aprenentatge* del qual participa la metodologia del PBL és un de determinat i, com intentarem analitzar posteriorment, no es troba exempt de certes connotacions pel que fa al desenvolupament de competències, habilitats, actituds o, fins i tot, de principis de valor.

El procés d'aprenentatge que es realitza aplicant aquesta metodologia acostuma a ser cíclic, una constant anada i tornada de la realitat a la informació i, d'aquesta, novament a la realitat, un cop ha estat integrada, relacionada i valorada pels estudiants, i construïda amb la seva col·laboració. Procedint d'aquesta manera, no només s'adquireix coneixement significatiu, sinó que també el coneixement sobre la pràctica s'amplia, com també ho fa la comprensió mateixa de la situació o cas que s'ha de treballar. Com ja s'ha esbossat, aquest procés d'aprenentatge no es realitza en solitari, malgrat que hi hagi una part indispensable de treball individual —cerca, consulta i integració d'informació; reflexió i valoració personals, etc.—, sinó que suposa sempre moments de posada en comú, de compartir idees i significats, de contrastar tant la informació com els coneixements, de prendre decisions de manera conjunta, de construcció d'acords, etc.

De la mateixa manera com s'observa que el paper de l'estudiant canvia des d'aquesta concepció, el paper o funció del professorat és quelcom molt diferent del que acostuma a ser des d'un enfocament tradicional. Passa de ser el centre de transmissió de la informació a ser-ne el possibilitador o el facilitador. Acompanya els estudiants en el seu procés formatiu i, mitjançant l'avaluació formativa i contínua, ofereix orientació i assessorament per ajustar el procés d'aprenentatge a la consecució de les finalitats prefixades. Aquestes finalitats, certament nombroses, podrien sintetitzar-se en les següents, deixant al marge les relatives als processos d'adquisició de coneixements pertinents a cada temàtica o matèria en concret:

—Realitzar un procés cíclic d'adquisició de coneixement, que va de la realitat a la teoria, i d'aquesta, novament a la realitat per a comprendre-la millor i intervenir-hi.

—Integrar els coneixements previs amb els nous aprenentatges, tant de tipus teòric com pràctic.

—Reflexionar sobre els propis supòsits i principis normatius, tot valorant-ne la idoneïtat amb relació a la realitat analitzada.

—Adoptar una actitud de dubte, anàlisi, revisió o valoració constants de les decisions preses per tal de poder fonamentar-les acuradament.

—Acostumar-se a observar les realitats analitzades com a situacions complexes i multivariants.

—Valorar la conveniència d'enfocaments multidisciplinaris o interdisciplinaris per tal de comprendre millor la situació que s'analitza.

—Aprendre a treballar cooperativament o col·laboradorament, tal com s'acostuma a fer als equips professionals, sent capaç d'exposar i defensar la pròpia opció, escoltar i comprendre les de les altres persones i arribar a acords que optimitzin la realitat que s'analitza.

El ritme d'aprenentatge del PBL, aparentment més lent, pot provocar certs temors inicials, que se superen quan ens adonem que, com a professors, la nostra finalitat no és tant complir la programació com comprometre'ns amb el procés formatiu dels estudiants. Des d'aquesta metodologia, la principal preocupació deixa de ser la intervenció del professorat i esdevé la informació, la formació i la interacció amb i entre els estudiants.

COM S'APLICA?¹⁰

Tal com s'ha exposat anteriorment, correspon al professor o a la professora —o als equips de professorat— l'elaboració del cas, el problema o la situació objecte d'anàlisi que ha de permetre realitzar diversos aprenentatges de tipus teoricopràctic. Igualment, ha d'elaborar les qüestions o les activitats que permetran assolir aquests aprenentatges, així com seqüenciar-les. És convenient destinar un temps setmanal dins les sessions presencials de treball de l'assignatura perquè els diferents subgrups d'estudiants es reuneixin i vagin avançant el procés. Una possibilitat, sobretot si es tracta d'assignatures obligatòries amb un nombre elevat d'estudiants, consisteix a dividir el grup classe en dos meitats que s'alternen en les trobades a l'aula setmanalment. En aquest espai, la professora o el professor va passant pels diferents subgrups i va coneixent el nivell de treball en què es troben, resolent possibles dificultats, orientant la feina feta pels estu-

10. Arran de l'aprovació de la sol·licitud d'ajut per a la innovació docent al Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària (GAIU) el juliol de 2000, va néixer el grup Innova-the, format per diversos professors i professores del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, i coordinat per la doctora Begoña Gros, tal com ja hem avançat. Un subgrup d'Innova-the integrat per quatre professores va començar a cercar informació de l'aprenentatge basat en problemes i a formar-s'hi. Des de llavors, es continua treballant aquesta línia i el que ara s'exposarà és fruit d'aquesta experiència i, per tant, del treball en equip.

dians fins a aquell moment... Mentrestant, l'altra meitat del grup classe disposa també d'aquest horari per a continuar el treball en un altre espai, fent lectures a la biblioteca, cerques per Internet, posant en comú la interpretació de la informació a d'altres espais, etc.

La durada del cas és variable, ja que pot abastar tot un semestre¹¹ o, per contra, es pot aplicar a diverses situacions o casos al llarg del semestre. És aconsellable també fixar dos o més lliuraments de la feina realitzada pels subgrups d'estudiants, perquè, d'aquesta manera, es pot fer el seguiment, l'orientació i l'avaluació formativa continuada de manera més palesa que si comptem només amb les sessions de trobada i treball a l'aula. La resolució de cada part o lliurament dels subgrups ha de ser llegida, avaluada i comentada en cada un d'aquests moments, perquè la finalitat no és tan qualificar el treball¹² com fer-ne un seguiment per tal d'assegurar que es van complint els objectius d'aprenentatge i reorientar el procés dels subgrups si escau. Igualment, és convenient que l'activitat del PBL formi part important del procés avaluatiu global de l'assignatura i tingui, òbviament, un caràcter obligatori. Si realment es considera que aquesta manera d'aprendre és valuosa i significativa, no es pot deixar com a optativa, encara que, evidentment, correspondrà a cada professor o professora, dins cada assignatura en concret, valorar l'opció avaluativa¹³ més pertinent als objectius d'aprenentatge.

Després d'haver utilitzat aquesta metodologia durant tres cursos a assignatures de les matèries teoria de l'educació, i educació i valors, l'avaluació que en fem, juntament amb les avaluacions realitzades pels estudiants que les varen cursar, són altament positives. Bàsicament, es destaca que els aprenentatges, pel que fa a coneixements conceptuals, es realitzen amb major aprofundiment i significativitat; que s'aprenen també continguts procedimentals, com, per exemple, habilitats comunicatives —exposar de manera argumentada i defensar la pròpia opinió; cercar acords, etc.—; que el contacte amb la realitat, encara que sigui simulada en alguns aspectes,¹⁴ contribueix a posar de manifest la rellevància de certs continguts i assignatures dels diferents plans de formació; que assorteix la metodologia de possibles recursos per aplicar a la realitat. I això en l'àmbit material o

11. Aquesta és la modalitat que més hem treballat.

12. Així, per exemple, es pot no proporcionar la nota o qualificació obtinguda i centrar l'atenció i l'interès dels estudiants en les valoracions i els comentaris sobre el procés que han plasmat o han seguit.

13. Sobre aquest particular, pot resultar molt interessant la lectura de Font (2003), on s'exposa una experiència avaluativa a partir d'aplicacions del PBL.

14. Habitualment, algunes de les activitats que es proposen suposen el contacte amb la realitat en forma de, per exemple, entrevista a professionals, observacions a centres, etc.

de contingut, com el que fa referència als àmbits de coneixement de les circumstàncies introduïdes al cas o problema (en el nostre cas, educació intercultural; educació mediambiental...), però també en l'àmbit dels processos que cal seguir quan ens trobem davant situacions reals que demanen la nostra actuació i respecte a les quals no ens hem pogut formar encara. En certa manera, creiem que es pot afirmar que, en certa mesura, contribueix a capacitar els futurs professionals per al seu posterior exercici de la disciplina. A tall d'exemple, adjuntem dues valoracions realitzades per estudiants del curs acadèmic 2003-2004:

En faig una valoració molt positiva. He après moltíssim; amb el grup hem gaudit molt, hem discutit i reflexionat sobre un tema que pot aparèixer en un futur. Sobretot he après la complexitat de l'educació i la importància que té. Crec que és una de les millors parts de l'assignatura.

Ha estat una manera molt enriquidora de treballar un tema que ens afecta molt actualment i que cal que pensem i discutim. Considero que he après molt perquè he tingut en compte les opinions i els punts de vista dels companys del meu grup, i això és molt enriquidor.

Evidentment, no tot van ser valoracions exclusivament positives, sinó que també s'aportaven qüestions de crítica sobre aspectes que havien estat valorats com a deficitaris o millorables. Per exemple, algunes de les referències bibliogràfiques aportades no arribaven a complir les expectatives formatives dels grups d'estudiants; certes parts del cas resultaven desequilibrades pel que fa al volum de treball demanat en comparació a la resta; etc. El que sí podem afirmar és que, en general, la seva valoració com a recurs d'aprenentatge del cas analitzat era positiva.

PBL I APRENTATGE ÈTIC

Als apartats anteriors hem intentat reflectir la validesa i vàlua del PBL com a mètode d'ensenyança-aprenentatge.¹⁵ Tanmateix, i des de la nostra petita experiència, considerem que és possible afirmar que, mitjançant aquesta metodologia, podem crear situacions d'interacció que siguin també formatives pel que fa a l'àmbit de l'educació i els valors,¹⁶ almenys tal com aquest és concebut pel

15. Sobre aquest punt, i de manera específica, es poden consultar, entre d'altres, Glasgow (1997) i Steward i Wesseling (2002).

16. En cert sentit, és el mateix que ocorre quan s'apliquen tècniques basades en els principis de l'aprenentatge cooperatiu.

GREM i que ha estat presentat a l'inici d'aquest article. Amb aquesta afirmació no volem, però, presentar el PBL com a mètode d'educació en valors. El que volem expressar, i seguidament intentarem justificar, és que les aplicacions d'activitats segons principis del PBL construeixen o creen unes situacions formatives que es basen en la posada en pràctica de certes actituds i principis de valor desitjables per a la vida en comú en societats plurals i més o menys obertes com la nostra —i que alhora permeten aquesta posada en pràctica. Possiblement, la nostra anàlisi no serà exhaustiva, però procurarem esmentar les que, segons la nostra opinió, semblen més significatives i de relació més directa.

Com ja s'ha exposat, el canvi en la funció de l'estudiant i del professorat és bastant radical, però és que, a més, aquest canvi porta a conceptualitzar els processos que ocorren a l'aula des de l'enfocament de «relació educativa», que pot ésser caracteritzada des del nivell d'horitzontalitat i d'implicació mútua entre els dos rols. El professorat deixa de ser la font del coneixement perquè aquest sigui construït cooperativament entre totes les persones implicades en el procés educatiu. Per tant, els estudiants passen també a ser investigadors i a ser considerats com a investigadors. Des d'aquest sentit, la construcció de coneixement deixa també de ser quelcom reservat només a «persones expertes», sinó que, per contra, se socialitza i es comparteix.

Un altre possible efecte educativoformatiu és el que té a veure amb el desenvolupament de la responsabilitat,¹⁷ tant individual com col·lectiva. Cada estudiant és responsable del seu propi procés d'aprenentatge, la qual cosa suposa que decideix el seu nivell d'implicació, és a dir, determina fins a quin grau d'aprofundiment i de significativitat vol arribar en el decurs de l'activitat. Tanmateix, té també una responsabilitat amb vista al seu grup d'iguals que no pot eludir —realitzar la feina assignada en el termini de temps que hagin acordat i realitzar-la amb uns mínims de qualitat; no faltar als moments de trobada, etc. I les dues manifestacions d'aquesta responsabilitat —envers el propi jo i envers el grup d'iguals— exigeixen un equilibri. Quan aquest no s'aconsegueix d'una manera que pugui ser acceptada per tots els membres, poden sorgir, evidentment, petits o grans conflictes¹⁸ dintre dels grups, que necessàriament s'han d'abordar i de resoldre per tal de continuar amb la bona marxa del procés educatiu. D'altra banda, s'estan reproduint també situacions laborals amb les quals els estu-

17. El concepte de *responsabilitat* és un dels aspectes clau de la proposta avaluativa que es troba a Font (2003).

18. Durant aquests tres cursos d'aplicació i contrastant la informació amb les nostres companyes, hem trobat que ocasionalment ocorren conflictes dintre dels subgrups, motivats tots per aquesta falta d'assumpció de la pròpia responsabilitat envers el grup, alguns dels quals han portat a la separació del subgrup i la formació de nous.

dians es podran trobar amb relativa facilitat durant el seu exercici professional. Atès que normalment s'acostuma a treballar en equip a la majoria de les professions —si no a totes—, és molt probable que es trobin amb persones amb diferents nivells d'implicació i de responsabilitat. Saber relacionar-se amb aquestes circumstàncies, saber analitzar-les i enfrontar-s'hi per tal de trobar una solució equilibrada són algunes de les habilitats que necessitaran tenir i que, mitjançant aquesta metodologia —però no només mitjançant aquesta—, poden ja experimentar i incorporar.

Relacionat amb aquest punt, trobem que es posen en marxa mecanismes d'autoavaluació i heteroavaluació, els quals suposen, per a ser duts a terme, processos reflexius i d'observació. Per tant, no seria exagerat considerar que aquest tipus de metodologia permet als estudiants fer pràctiques de reflexivitat (Puig, 2003), sobre l'evolució del propi procés formatiu i sobre la dels companys. Tanmateix, aquesta és una possibilitat que no hem considerat en les aplicacions realitzades pel nostre equip i que seria molt interessant introduir: l'autoavaluació sorgeix com una conseqüència gairebé immediata de l'aplicació de la metodologia del PBL¹⁹ i, conjuntament amb aquesta, no podem prescindir tampoc de l'avaluació grupal, respecte al procés col·lectiu seguit i respecte a l'actuació de cada un dels membres.²⁰

Evidentment, l'actitud de responsabilitat va lligada a la posada en pràctica d'altres qüestions potser més normatives, com són les de compromís i esforç (Martínez, 1998). Compromís que torna a ser individualment assumit, però que es dirigeix tant al propi jo com als altres companys i companyes: es respon davant un mateix i davant les altres persones. L'esforç seria la conseqüència lògica d'aquest compromís. Novament, els possibles resultats o efectes d'aquest esforç no són només personals, sinó que reverteixen en el procés formatiu dels altres membres del grup. Arribats a aquest punt, descobrim com aquesta manera de treballar possibilita superar els límits del propi benefici o interès per a projectar-se dins l'àmbit de la plena col·laboració o de la cooperació més o menys desinteressada. Sobre aquest en particular, considerem convenient introduir, com a possible aspecte de millora i optimització en possibles aplicacions posteriors d'aquesta metodologia, alguns recursos que facin més explícits o visibles aquests compromisos i responsabilitats. Així, per exemple, alguna de les varie-

19. Vegeu novament Font (2003).

20. Un dels objectius del projecte en què estem treballant actualment, «El desenvolupament d'entorns d'aprenentatge orientats a la solució de problemes amb suport tecnològic», tracta precisament d'aquest punt AGAUR (Ajuts per al finançament de projectes per a la millora de la qualitat docent a les universitats), referència 2003 MQD 000125, investigadora principal: Begoña Gros.

tats de l'autocontracte o el dossier com a instrument d'avaluació, amb les seves parts obligatòries o de mínims —tant col·lectives com individuals fins i tot— i optatives o d'ampliació, podrien ser recursos que imaginem com a vàlids i adients.

El que anteriorment hem esmentat ens porta al que considerem l'eix central d'aquest apartat: el desenvolupament d'actituds de cooperació i col·laboració. De fet, podríem considerar que l'aprenentatge basat en problemes és un tipus d'aprenentatge cooperatiu, malgrat que no es pugui reduir només a aquesta assimilació per la concepció d'aprenentatge en què es basa —més àmplia— i que ha estat mínimament sintetitzada a l'inici d'aquesta presentació. Podem fer la distinció entre actituds de cooperació —treballar conjuntament amb diversificació de tasques per aconseguir un objectiu comú— i de col·laboració —treballar conjuntament oferint les pròpies possibilitats perquè tot el grup se'n beneficiï. Afirmaryem que en l'aplicació del PBL es donen els dos tipus d'actitud i encara aniríem més lluny en plantejar que, en funció del grau d'implicació, compromís i responsabilitat que els membres del grup assumeixin, es pot passar fàcilment de la cooperació a la col·laboració. Els canvis actuals en les relacions laborals tan ben estudiats per autors com Sennet o Beck, així com els enfocaments professionals multidisciplinaris o interdisciplinaris, parlen de la necessitat de formació per a treballar en equip, malgrat que les condicions d'aquests equips i les funcions dels seus membres no siguin fàcilment identificables. Per descomptat, el suggeriment no s'ha d'entendre com una adaptació passiva, sinó com una petita contribució amb vista a la supervivència en situacions clarament inestables o, fins i tot, de canvi i millora de la panoràmica actual.

Hem deixat per a darrer terme els canvis que poden experimentar-se en la relació entre els estudiants. Aquests són, potencialment, molts i força variats. D'una banda, contribueix a donar més seguretat als estudiants a l'hora d'exposar el propi parer o punt de vista, a trencar pors inicials a parlar en públic, a perfeccionar el procés de comunicació argumentant i ordenant la pròpia exposició. Aquesta metodologia també contribueix a desenvolupar les actituds d'escolta activa i d'obertura a altres idees i opinions, tant com la voluntat o la predisposició per arribar a acords i consensos. No seria gens agosarat afirmar que el diàleg —com a principi de valor o actitud— es posa en pràctica i s'integra de manera força especial mitjançant aquesta metodologia. I la pràctica del diàleg és una de les bases del sistema democràtic. En el mateix sentit, les habilitats per a la resolució de conflictes també es troben presents al llarg de l'aplicació de la metodologia —conflicte cognitiu, però, especialment, conflicte sociocognitiu—, i això en una doble accepció: amb relació als continguts o àmbits d'informació del cas, i amb relació al treball en grup.

En aquesta mateixa línia, podem dir que les aplicacions d'aquesta metodologia contribueixen, en general, a augmentar el nivell d'heteroconeixement dins del grup classe, quelcom encara més important quan es tracta d'assignatures de primer curs —i, de vegades, del primer semestre—, quan acaben d'arribar a la universitat i encara no es coneixen entre ells.²¹ Conseqüentment, aquest coneixement més proper de persones del grup classe i el treball conjunt, malgrat que hi hagi situacions o característiques per superar, pot ésser considerat una bona ocasió per a començar la relació i les interaccions entre ells. Igualment, porta associat un efecte formatiu extremament valuós, com és el d'acostumar-nos a la diversitat i a acceptar-la i valorar-la. Es tracta, evidentment, de quelcom que s'ha d'aconseguir a llarg termini, i no només des d'aquest plantejament metodològic —com anem insistint—, però també és innegable que, almenys en aquesta ocasió, el sistema ho afavoreix.

CONCLUSIONS

Ens trobem, evidentment, en el punt d'inici. Les experiències aquí ressenyades es troben en un procés de construcció i necessiten una reflexió, una avaluació i una reconducció acurades. Tanmateix, es poden presentar una sèrie de reflexions sobre el que comparteixen, que, a tall de suggeriments i enteses com a possibilitat, podrien constituir un pas més enllà en el procés de renovació que intentem dur a terme.

La primera qüestió que voldríem plantejar fa referència al trencament en la concepció d'educació com a formació, iniciat ja a secundària. Es concep l'educació només com a procés de transmissió d'informació conceptual o es pretén, mitjançant aquesta, formar actituds i principis de valor necessaris per a viure i convida en societats com l'actual, caracteritzades pel pluralisme, la diversitat, la precarietat laboral, el risc mediambiental, etc.? Aquesta disjuntiva es troba també a la base d'un dels punts crítics d'implementació de la LOGSE quan, en començar la secundària obligatòria, les nenes i nens de dotze anys deixaven l'escola per entrar als instituts. Alumnes, famílies i professorat de seguida van constatar les conseqüències d'aquest canvi, la seva complexitat i la manca de preparació per abordar-lo i reconduir-lo de manera que resultés una situació profitosa. La diferència entre un tipus d'ensenyança i l'altre era considerable, però, possiblement, era encara més gran la distància entre un tipus de relació educativa i un

21. Aquesta, per exemple, era una consideració summament reiterada que feien les estudiants en llurs valoracions del cas pràctic.

altre. Potser no fóra del tot agosarat afirmar que concebre l'educació i la relació educativa des de la formació i la implicació mútues —docent/discent— respon a una forma més completa, millor, d'entendre la funció educativa de les escoles i els instituts. I és en aquesta línia que entenem també la transformació de l'educació dins l'àmbit universitari pel que fa a la qüestió de l'aprenentatge ètic.

Arribat aquest punt, creiem que es podria plantejar com a possibilitat que la funció de la universitat sigui també la de formar el seu alumnat en una sèrie de competències i habilitats²² que no solament el converteixin en bons professionals, sinó també en persones amb sensibilitat per a detectar les implicacions —humanes, socials, polítiques...— de les seves decisions; amb interès per a plantejar-se possibles dilemes i identificar aspectes crítics i dubtosos de la realitat amb la qual treballen; amb voluntat i empena per a contribuir tant en la conservació del que valoren com a digne de ser preservat, com en la transformació d'aquells aspectes que consideren necessaris de canviar.

En segon terme, voldríem plantejar la revitalització de la funció del professorat i de l'estudiant que aquest enfocament suposa i que ha estat analitzat a l'apartat anterior. Es tractaria d'iniciar el procés d'ensenyança-aprenentatge partint de casos pràctics i arrelats a la realitat, d'optar per l'aprenentatge significatiu, de realitzar tot això de manera col·laborativa o cooperativa, d'estimular els estudiants perquè prenguin la iniciativa i es responsabilitzin del seu propi procés d'aprenentatge, i d'atorgar al docent el paper de facilitador, mitjancer o generador de processos d'aprenentatge. Això significa capgirar la perspectiva tradicional que fins no fa gaire estava vigent de manera majoritària a les aules universitàries. D'altra banda, alhora que es fa aquest canvi de perspectiva, també s'està treballant en una altra manera de concebre la finalitat de la formació universitària, més integral, més humanística fins i tot.

Una altra consideració que es podria fer, i que concreta la que acabem de proposar, s'adreça cap a la concepció o model d'ensenyança-aprenentatge que es realitza diàriament a les aules, tant a educació infantil, primària i secundària com a la universitat. Es constata amb relativa facilitat que els principis de l'aprenentatge cooperatiu esdevenen una constant en les tres experiències relatades, la qual cosa permet suposar que podria ésser una molt valuosa eina per a la formació dels estudiants pel que fa a la finalitat de l'aprenentatge ètic. Sobre aquest particular, i en primer lloc, s'hauria de considerar que difícilment es pot ensenyar a aprendre de manera cooperativa si el professorat no ha estat prèviament

22. Molts dels esforços realitzats en l'adaptació dels plans d'estudi de les universitats de l'Estat espanyol al procés de convergència europea han desenvolupat propostes que apunten cap a aquesta direcció.

format en aquesta línia. La situació laboral actual acostuma a demanar professionals capaços de treballar en equip, de prendre decisions, amb habilitats socials, capacitat de lideratge. Evidentment, en molts casos aquesta finalitat es tradueix en una raó merament econòmica o hi obeeix. Tanmateix, entenent l'educació des d'aquest enfocament ampli de formació integral, es pot contribuir a pal·liar o suavitzar els efectes negatius d'aquesta demanda, a treballar per a la preparació de persones que realment se sentin implicades socialment, siguin actives i vulguin ser responsables de les seves accions, de persones que, finalment, atorguin un sentit ètic al seu procés de formació i al seu exercici professional.

En darrer terme, les noves tecnologies de la informació i la comunicació han modificat de manera irreversible el panorama mundial en tots els sentits. Internet i els canvis que aquest ha suposat en el sistema educatiu en general i en el món universitari en particular configuren una nova mentalitat, una nova consciència, una nova manera d'entendre el món i d'entendre's. Per tant, el repte avui rau en el fet que la formació universitària es planteji seriosament l'ús d'aquestes tecnologies. Dur a terme activitats de formació de caràcter virtual pot significar un augment de l'autonomia de l'alumnat en la mesura que és responsable del seu propi procés d'aprenentatge, però també hi ha qui pensa que difícilment es poden adquirir per aquesta via procediments relacionats amb les habilitats i els valors. Val a dir que la comunicació a través de la xarxa fomenta considerablement un tipus de relació entre els participants que, fins i tot, pot ser molt més rica en emocions i valors que la presencial. Hi ha un acostament entre estudiants i tutors que comporta una transmissió de valors, atès que la interactivitat significa que l'emissor i el receptor puguin permutar els seus rols i intercanviïn missatges significatius en aquesta línia. Sens dubte, aquesta «nova docència» a l'era de la informació afavoreix el desenvolupament de qualitats, habilitats, valors morals, formes d'expressió, i optimitza la manera de preparar-se per al món laboral dels estudiants. De la mateixa manera, la possibilitat que ofereix la virtualitat de compartir amb persones de l'altra banda del món promou, de manera especial, intercanvis interculturals profitosos per a l'aprenentatge ètic i el desenvolupament de comunitats virtuals.

Defensem propostes formatives que contribueixin a potenciar al màxim les capacitats dels estudiants (aprendre a aprendre, aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a conviure, aprendre a ser i aprendre a emprendre) per saber «jugar»; relacionar-se amb la informació, seleccionar-la, endreçar-la i dotar-la de significat; saber expressar-se de manera precisa; saber prendre decisions i organitzar-se en funció de criteris i prioritats personals; saber treballar en equip; tenir capacitats d'emprendre iniciatives pròpies, i saber canviar amb facilitat, adaptar-se a noves situacions de manera singular i significativa (Martínez i Bujons, 2001).

BIBLIOGRAFIA

- BUXARRAIS, M. R. *La formación del profesorado en educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.
- BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J.; TRILLA, J. *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: Edelvives, 1995.
- ESTEBAN, F. *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: Un cambio de mirada desde la Universidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2004.
- FONT, A. *Una experiencia de autoevaluación y evaluación negociada en un contexto de aprendizaje orientado a la solución de problemas (PBL)*. Castelló: Universitat Jaume I, 2003. [Ponència presentada al I Congreso de la Red Estatal de Docencia Universitaria «Hacia una docencia de calidad: políticas y experiencias», els dies 3 i 4 de febrer]
- GLASGOW, N. A. *New curriculum for new times: A guide to student-centered, problem-based learning*. Corwin: Sage Publications, 1997.
- Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya, 2003.
- Marc general per al disseny, el seguiment i la revisió de plans d'estudi i programes*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya, 2002.
- MARTÍNEZ, M. *El contrato moral del profesorado: Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1998.
- MARTÍNEZ, M.; BUJONS, C. [coord.]. *Un lugar llamado escuela: En la sociedad de la información y la diversidad*. Barcelona: Ariel, 2001.
- MARTÍNEZ, M.; BUXARRAIS, M. R.; ESTEBAN, F. «La universidad como espacio de aprendizaje ético». *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 29 (2002), p. 17-44.
- PAYÀ, M. *Educación en valores para una sociedad abierta y plural*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.
- PAYÀ, M.; BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M. *Ética y educación en valores. Guía: Praxis para el profesorado de educación secundaria*. Barcelona: CISS-Praxis, 2000.
- PUIG, J. M. *Prácticas morales: Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós, 2003.
- PUIG, J. M.; MARTÍN, X. *La educación moral en la escuela: Teoría y práctica*. Barcelona: Edebé, 1998.
- TEY, A. *Les emocions i els sentiments morals: Proposta d'intervenció pedagògica i pautes per l'avaluació*. Barcelona: Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona, 2004. [Tesi doctoral en curs]
- STEWART, J.; WESSELING, L. *The laboratory of fiction*. Samford University: Maastricht University, 2002.

PÀGINES WEB

The National Teaching and Learning Forum: <http://www.ntlf.com/html/pi/9812/pbl_1.htm>
[Darrera consulta: febrer de 2004]

Organització d'Estats Iberoamericans per a l'Educació, la Ciència i la Cultura: <<http://www.oei.es/valores>>

LES DINÀMIQUES IDENTITÀRIES EN LES SOCIETATS MULTICULTURALS POSTMODERNES: NOUS REPTES PER A L'EDUCACIÓ

M. Àngels Marín Gracia
Grup de Recerca en Educació Intercultural (UB)

RESUM

Aquest article constitueix una aproximació breu a la construcció de les identitats personals i col·lectives en les societats emergents postmodernes. Allò més peculiar de l'actual període històric consisteix, precisament, en la importància que assumeix l'activitat del subjecte en la construcció de la seva identitat. S'aprofundeix en els canvis que es donen en la construcció de les dinàmiques identitàries per la influència de les noves tecnologies de la informació i la comunicació, així com per la nova configuració de les societats multiculturals. Les experiències de relacions personals i socials passen ara per les connexions, els fluxos i les xarxes. En societats relativament homogènies, la identitat cultural i la pertinença política tenien una tendència a fusionar-se; això no obstant, no passa en les actuals societats multiculturals, com és ara la nostra realitat catalana. Finalment, es presenten els reptes que tot plegat planteja a l'educació.

PARAULES CLAU: identitat cultural, ciutadania, sentiment de pertinença, interculturalitat.

ABSTRACT

This article is a short approach to the construction of personal and collective identities in the emerging postmodern societies. What is most particular to the current historical period is, precisely, the importance that the subject's activity assumes for the construction of his or her identity. The article deepens the changes that take place in the construction of identity dynamics because of the influence of new technologies of infor-

mation and communication, and also because of the new composition of multicultural societies. Today the experiences of personal and social relationships go through connections, flows and networks. Within relatively homogeneous societies the cultural identity and the political belonging tended to merge; nonetheless, this does not occur within current multicultural societies, such as in our Catalan reality. Finally, the article presents the challenges education has to face because of all these factors.

KEY WORDS: cultural identity, citizenship, feeling of belonging, interculturality.

INTRODUCCIÓ

El segle XX va finalitzar sota el signe d'una profunda transformació que va alterar de manera notable els fonaments materials i culturals sobre els quals s'as-sentava la modernitat. Aquesta transformació, certament revolucionària, arrela en la creixent i accelerada difusió de les noves tecnologies de la informació i la comunicació. D'altra banda, l'establiment a escala planetària d'un nou model de generació i distribució de la riquesa, així com d'un nou marc de relacions socials i vincles de poder, es va gestar paral·lelament a un procés cultural amb una manifesta incapacitat de desenvolupar un nou sistema de representació simbòlica col·lectiu que permetés de dotar de sentit les noves realitats emergents. Sembla que hi ha una greu crisi global de sentit (almenys en les societats occidentals), que es deriva de la impossibilitat d'aprendre els canvis a partir dels vells aparells lingüístics amb els quals s'articulen les experiències vitals pròpies de la modernitat. No estem en una època de canvi, sinó, més aviat, en un canvi d'època.

A més, l'absència de vinculació comunitària, el que Putnam anomena «el declivi del capital social»,¹ és una de les mancances més significatives dels estats moderns actuals. Aquest fet està generant també una crisi de legitimitat que amenaça d'acabar de desfer els tènues lligams cívics que encara resten.

La magnitud dels canvis socials i culturals que experimentem, però, ens plantegen també la possibilitat d'inaugurar nous escenaris de diàleg entre generacions i pobles. Com bé ha assenyalat Castiñeira,² en els darrers anys a Occident s'han produït canvis profunds en els sistemes de creences dels individus per cau-

1. R. PUTNAM, *Per a fer que la democràcia funcioni: La importància del capital social*, Barcelona, Proa, 2000.

2. A. CASTIÑEIRA, *Ens fan o ens fem?*, Barcelona, Pòrtic, 2004.

sa fonamentalment de tres raons: s'han multiplicat els focus de producció valorativa; hi ha una privatització i una individualització de les creences, i, finalment, han augmentat la mobilitat i la diversificació ètnica i cultural de les societats, que ara són *societats multiculturals*.

Per aquest autor, els orígens del desconcert moral radiquen, per una banda, en l'afebliment dels valors compartits en els sistemes clàssics d'integració moral i social, i per una altra, en el sentiment de pèrdua de pertinença que tenien fins ara les fortes identitats col·lectives, socials, professionals i territorials.

El desconcert propi d'aquesta etapa de canvi està generant, segons Castiñeira, dues reaccions, una de negativa i una altra de més positiva. Des de la primera s'accentua l'agreujament del sentiment de pèrdua, desorientació i manca de sentit del present, la qual cosa provoca una lectura negativa dels fets i els esdeveniments del moment actual; així, en les anàlisis socials es posa l'accent en l'augment de la fragmentació social, l'allunyament del ciutadà de les institucions representatives o la davallada de la participació en la societat civil. La identitat ciutadana del present es veu com a problemàtica i incerta, perquè el nou context cultural tendeix a delegar en cadascú l'aprenentatge de gestionar pel seu compte la mutació dels valors, les normes i les regles de la vida comuna.

En canvi, des de la visió més positiva, es considera la situació actual com una oportunitat per a una construcció societària basada en l'adhesió voluntària dels ciutadans i en el descobriment de nous pols d'identificació valoratius, que comportarien noves formes de compromís i participació social. Des d'aquesta lectura, estem davant el repte de construir noves alternatives d'identificació valorativa. Amb paraules de Castiñeira: «Ara és cada ciutadà qui ha d'aconseguir construir reflexivament un projecte de vida pública que inclogui un conjunt de valors amb què es pugui identificar i que tinguin prou coherència fins al punt de donar sentit a la seva existència, poder conviure amb els altres, comprendre el món i orientar-se en el futur. Això és estimulants per a uns quants, però aclaparador per a molts. En el millor dels casos, una societat composta per molts individus «virtuosos» però aïllats no és una bona societat, és a dir, no és una societat amb vincles, amb xarxes de reciprocitat pel que fa a les implicacions i els compromisos dels seus membres».³

Com bé assenyala Tedesco,⁴ a més del canvi en els factors que poden assumir més o menys importància en la construcció de les noves identitats, també s'ha modificat el procés mitjançant el qual aquestes s'elaboren. Podríem afirmar

3. A. CASTIÑEIRA, *Ens fan o ens fem?*, Barcelona, Pòrtic, 2004, p. 13.

4. J. C. TEDESCO, *El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid, Alauda i Anaya, 1995.

que el tret peculiar de l'actual període històric consisteix, precisament, en la importància que assumeix l'activitat del subjecte en la construcció de la seva identitat. A diferència dels períodes històrics precedents, les identitats ja no són imposades des de l'exterior, sinó que cal construir-les de manera individual. Segons el nostre parer, les dinàmiques de construcció de la identitat és un tema crucial perquè, en l'actual era de la informació i la comunicació, el poder gira entorn dels codis culturals de la societat, i les identitats «construyen intereses, valores y proyectos en torno a la experiencia y se niegan a disolverse, estableciendo una conexión específica entre naturaleza, historia, geografía y cultura».⁵

En aquest article volem donar uns breus apunts per veure com es van generant noves identitats en aquestes societats emergents postmodernes. Per això, volem aprofundir en els canvis que es donen en la construcció de les dinàmiques identitàries per la influència de les noves tecnologies de la informació i la comunicació i per la nova configuració de les societats multiculturals, fent un esment especial de la nostra realitat catalana. En acabat, tractarem dels reptes que tot això planteja a l'educació.

LA INFLUÈNCIA DE LES NOVES TECNOLOGIES DE LA INFORMACIÓ I LA COMUNICACIÓ EN LA CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT

Actualment, té poc sentit circumscriure les cultures a un territori específic. La desterritorialització que afecta les cultures s'origina, en part, com a conseqüència de la globalització en les comunicacions. Giddens⁶ parla de l'experiència de «desanclaje» que produeix la postmodernitat amb relació als mapes mentals i les pràctiques locals. Com afirma aquest autor, els canvis apunten a sensibilitats «desligadas de las figuras, estilos y prácticas de añejas tradiciones que definen la “cultura” y cuyos sujetos se constituyen a partir de la conexión/desconexión con los aparatos».⁷ El moviment de desterritorialització forma part d'un univers de símbols compartits mundialment per persones situades en els llocs més distants del planeta, basti com a exemple el sorgiment dels moviments antiglobalització o, més recentment, les multitudinàries manifestacions en contra de la guerra de l'Iraq realitzades de manera simultània en els més diversos llocs del planeta.

5. M. CASTELLS, «El poder de la identidad», *La era de la información*, vol. 2, Madrid, Alianza, 1998, p. 399.

6. A. GIDDENS, *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza, 1994.

7. A. GIDDENS, *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza, 1994, p. 32.

Els canvis de les societats industrials a la societat de la informació estan generant canvis en els espais comunicacionals i en la manera d'estar junts; les experiències de relacions personals i socials passen ara per les connexions, els fluxos i les xarxes. En els nous dispositius de la percepció la televisió i l'ordinador fan de mitjancers, i hi estan imbricats la televisió i la informàtica. Martín Barbero assenyalava la influència que ha tingut la societat de la informació en aquests canvis: «Mientras el cine catalizaba la «experiencia de la multitud» en la calle, pues era en multitud que los ciudadanos ejercían su derecho a la ciudad, lo que ahora cataliza la televisión es, por el contrario, la “experiencia doméstica” y domesticada: es desde la casa que la gente ejerce ahora cotidianamente su conexión con la ciudad».⁸ Per aquest autor, la televisió és un dispositiu que fa de l'espai domèstic el més ampli territori virtual.

Augé⁹ ens parla de l'expansió de l'anonimat propi del «no-lloc»; és en aquest espai —centres comercials, aeroports, autopistes— que les persones són alliberades de tota càrrega d'identitat interpelladora i són exigits únicament en la seva interacció amb informacions i textos. Per això no es considera estrany que les noves formes d'habitar la ciutat, especialment pel que fa a les generacions que hi han nascut, siguin agrupant-se en «tribus», en les quals els lligams no provenen d'un territori fix ni d'un consens racional i durable, sinó de l'edat, del gènere, dels repertoris estètics, dels estils de vida i de l'exclusió social.

La situació actual permet escriure a Maalouf¹⁰ que estem en el temps de les «tribus planetàries», ja que les comunitats són com «tribus», pels vincles d'identitat que hi ha entre els seus membres, i «planetàries» perquè transcendeixen totes les fronteres. També Popper, en el seu llibre *La societat oberta i els seus enemics*, apunta a una tendència, per part de certs grups, a una recuperació del sentit tribal vinculat amb un territori. Aquesta demanda es pot veure en l'emergència de certs fenòmens identitaris que hem viscut recentment i que estem vivint en molt diversos llocs del planeta, amb tots els perills d'integrisme i fonamentalisme culturals. Però al mateix temps, aquest autor també es refereix a la proliferació d'un tribalisme postmodern i postmaterialista, que no té una inserció territorial concreta, que es veu afavorit per la societat xarxa i per les potents eines de comunicació al nostre abast (Internet n'és un exemple) que satisfà la necessitat d'identitat individual en el marc d'un grup. Tant Mafesoli¹¹ (1990) com

8. J. MARTÍN BARBERO, «Jóvenes: Comunicación e identidad» (en línia), *Pensar Iberoamericana*, núm. 0 (febrero 2002), p. 4, <<http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a03.htm>>.

9. M. AUGÉ, *Los «no lugares»: Espacios del anonimato*, Barcelona, Gedisa, 1993.

10. A. MAALOUF, *Les identitats que maten*, Barcelona, La Campana, 1999.

11. M. MAFESOLI, *El tiempo de las tribus*, Barcelona, Icaria, 1990.

Pérez Tornero¹² (1996) han deixat ben palès com l'heterogeneïtat de les tribus urbanes descobreix la radicalitat de les transformacions que travessa el «nosaltres», la profunda reconfiguració de la sociabilitat en els joves.

Pi de Cabanyes denomina «postconvencional» la nova identitat dels joves que busquen uns referents de grup basant-se no en un territori ni en un passat comuns, sinó en unes afinitats, de vegades molt elementals, que generen consciència de grup; és el que s'ha vingut a denominar «configuració d'identitats comunitàries»: «En un mundo fragmentado por tantas insolidaridades, el nuevo sentido postconvencional de la identidad se vuelve permeable y complementario de otras identidades. La identidad de la persona y del grupo en la postmodernidad no se identifica ni con la identidad comunitaria centrada en el fuego tribal ni tampoco en la moldeada por el estado nación. Es una identidad que se sabe cada vez más heterogénea y que se puede vivir sin negar otras identidades. Éste es su valor más positivo, que puede vivirse con una relativización del sentido de pertenencia, con conciencia de interacción y no desde la tradicional negación de la alteridad.»¹³

El concepte de *identitat comunitària* posa l'èmfasi en la configuració dels grups, i destaca la cohesió i la solidaritat existent entre els membres que s'identifiquen amb aquesta comunitat. Les persones dintre d'una comunitat se senten subjectivament com individus amb característiques comunes; a partir d'aquí, es pot derivar una acció comunitària positiva o negativa amb relació a altres comunitats (a altres identitats) que es veuen i es viuen diferents. La idea de comunitat es concreta en un terreny més controlable o controlat. Es pot donar una certa tendència a tancar comunitats, però això no vol dir que no existeixin «comunitats d'intercanvi social» (no endogàmiques) segons els costums o hàbits arrelats en cada comunitat. De fet, la identitat comunitària es basa sobretot en la «consciència de comunitat» que fomenta la imitació entre els seus components, facilitant, alhora, la identificació.

L'apel·lació a la identitat a vegades és defensiva i la comunitat ofereix el reducte segur per a això. Si s'entén des d'aquest vessant defensiu, la identitat comunitària es podria identificar amb la identitat de resistència col·lectiva contra l'opressió de la qual parla Castells; és un mecanisme d'autodefensa que denomina «l'exclusió dels exclusors pels exclosos».¹⁴ Els límits de la separació que-

12. J. M. PÉREZ TORNERO *et al.*, *Tribus urbanas: El ansia de identidad juvenil*, Barcelona, Paidós, 1996.

13. O. PI DE CABANYES, «Els valors de la identitat», a M. A. ROQUÉ (dir.), *Valors i diversitat cultural a les societats d'Europa i del Magreb*, Barcelona, Institut Català de la Mediterrània, 1998, p. 395-396.

14. M. CASTELLS, «El poder de la identidad», *La era de la información*, vol. 2, Madrid, Alianza, 1998, p. 31.

den rígidament establerts i sembla difícil la comunicació, la qual cosa fragmenta les societats en tribus o comunitats.

En les societats xarxa, les relacions socials ja no estan circumscrites a un context local, mentre que en les societats industrials modernes, espai i temps estaven continguts en l'entorn físic. Actualment, però, les relacions socials es desenvolupen en un marc virtual, i per tant situa les persones en una altra totalitat. Si, amb paraules d'Ortiz, definim la identitat com «una construcció simbòlica en relació a un referent»,¹⁵ podem afirmar que actualment els referents són múltiples.

Estem davant la formació de comunitats hermenèutiques que responen a noves modalitats de percebre i narrar la identitat; fins i tot hi ha qui parla de conformacions d'identitats amb temporalitats més curtes, més precàries però més flexibles, amb la capacitat de fer conuiu en el mateix subjecte ingredients d'universos culturals molt diversos. Enfront de les cultures *lletrades* —lligades estructuralment al territori i a la llengua—, les cultures audiovisuals i musicals, per exemple, superen aquest tipus d'adscripció i es congreguen en «comunes hermenèutiques»,¹⁶ que responen a noves formes de sentir i expressar la identitat, inclosa la nacional.

Les noves generacions de joves estan formades per subjectes dotats d'una plasticitat neuronal i d'una elasticitat cultural, amb possibilitats d'obertura a formes molt diverses, amb possibilitats camaleòniques d'adaptació a nous contextos, i amb una gran facilitat per descodificar els llenguatges audiovisuals de la televisió i l'ordinador, és a dir, per a funcionar amb una gran facilitat en la complexitat de les xarxes informàtiques. Aquesta manera nova de configurar la identitat per part dels joves ens aporta la possibilitat de recuperar la idea de la construcció de la identitat comunitària per destacar-ne les possibilitats democràtiques i solidàries en aquest món complex i difícil. S'entén, per tant, la identitat comunitària com un nucli d'interrelacions solidàries, i no com un enquistament grupal dels uns contra els altres. Així, per exemple, Etzioni (1999) utilitza el terme *societat comunitària*¹⁷ per a designar una proposta que articula valors comunitàris sense perdre de vista la societat global, o més ben dit, per a desenvolupar els valors esmentats en aquesta societat.

15. R. ORTIZ, «La modernidad-mundo. Nuevos referentes para la construcción de las identidades colectivas», *Telos*, núm. 49 (març-maig 1997), p. 89.

16. J. MARTÍN BARBERO, «Jóvenes: Comunicación e identidad», *Pensar Iberoamérica*, núm. 10 (febrer 2002), p. 4.

17. A. ETZIONI, *La nueva regla de oro: Comunidad y moralidad en una sociedad democrática*, Barcelona, Paidós, 1999.

LA COMPLEXA CONSTRUCCIÓ ACTUAL DE LA IDENTITAT EN SOCIETATS MULTICULTURALS

Les dinàmiques identitàries, tant les personals com les col·lectives, es van configurant mitjançant processos dinàmics de singularització davant un altre, o altres, i d'identificació amb aquest/s. La unicitat d'una persona o col·lectivitat consisteix, doncs, en la concreció única i diferenciada, en una situació o moment determinat, d'una complexitat de característiques que poden ser comunes a d'altres persones o grups. Cada representació del món és única, però no pel fet de contenir notes singulars i exclusives, sinó per com s'integren en una totalitat específica, característiques que poden presentar-se d'una altra manera en d'altres configuracions.

La identitat es construeix i es transforma al llarg de l'existència. Són molt pocs els elements d'identitat de què disposem en néixer —característiques físiques, color, sexe—; a més, és l'entorn cultural el que s'encarrega de determinar la significació d'aquests elements (no és el mateix néixer noia a Kabul que a Oslo). La identitat personal es construeix i s'elabora «dintre d'una cultura» que constitueix l'ambient i el lloc privilegiat per a donar especificitat a cada persona. La identitat no està *donada des del principi* com a dotació que es rep en el naixement, sinó que representa el resultat laboriós i complex d'una història personal, construïda en l'interior de la trama de relacions interpersonals i d'interaccions diverses amb l'ambient, partint de l'elaboració personal dels models culturals i de les diferents experiències de vida.

Ara bé, en societats relativament homogènies, la identitat cultural i la pertinència política tenien tendència a fusionar-se. Això no obstant, no passa en les actuals societats multiculturals,¹⁸ on els processos de socialització converteixen en un laberint les trajectòries individuals mitjançant les quals es pretén aprehendre la realitat social i on l'equació «un grup social igual a cultura» no funciona per a res. Aquestes societats multiculturals «han de proporcionar a sus miembros oportunidades para aprender nuevas formas de construir su identidad, de una manera más fluida y flexible».¹⁹

Avui dia, tota identitat —ja sigui individual o de grup— que es concebi de manera homogènia i essencial pot resultar perillosa o falsa, ja que pot arri-

18. Per a una ampliació, es pot consultar M. A. MARÍN, «La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos», a M. BARTOLOMÉ (coord.), *Identidad y ciudadanía*, Madrid, Narcea, 2002.

19. M. BARTOLOMÉ i F. CABRERA, «Ciudadanía y educación», *Revista de Educación*, núm. extraordinari (2003), p. 33-56.

bar a convertir-se en un instrument en mans de moviments ideològics o polítics que pretenen definir la identitat de manera predeterminada, per oposició i exclusió amb relació a altres grups i persones. La història de les civilitzacions brinda diversos exemples de com la forta cohesió cultural està associada amb la intolerància, l'encapsulament i, en definitiva, amb la mort de la cultura.²⁰ La societat actual ens brinda nombrosos exemples del fenomen contrari: l'absència total de marcs de referència també genera actituds d'anomia, de dissociació i de desvinculació social, així com la recerca de protecció a través de la recreació de vincles tradicionals. En aquest context, com indica Subirats, «se podría defender una idea de sociedad que tendiese a disminuir las comunidades identitarias, y que buscara en las raíces de la modernidad ilustrada los ideales universalistas que ayudaran a difuminar los potenciales conflictos entre mayorías y minorías, entre pautas culturales dominantes y pautas sometidas a la intimididad residual. Mujeres y hombres iguales y gobernados por leyes iguales para todos. Pero, como siempre este hombre, idéntico a los otros, es una simple abstracción».²¹

Però en qualsevol país occidental, tant per la seva pròpia complexitat cultural interior com pels forts contingents de persones que s'hi han assentat de resultes de la migració, «las personas han comenzado a experimentar lo que se puede entender como una vida sin fronteras claras y sin identidades propias y seguras. Los individuos se libran de sus estrechos vínculos locales, se mezclan libremente con los miembros de la mayoría pero no asimilan necesariamente una identidad común».²² El resultat no és només «un constant anar i venir d'individus ambigüament identificats», sinó la tendència, per part d'alguns grups, a un fonamentalisme o, almenys, a una intensa nostàlgia cap a formes antigues d'agrupació, amb vincles més clars i fronteres més nítides. Cal modificar ambdós plantejaments. Els grups no poden exigir lleialtats tancades i cegues, que excloquin la pròpia autocrítica; per contra, cal una obertura a altres grups que permeti la construcció d'una ciutadania intercultural des d'una identitat configurada per mitjà de l'autenticitat i els projectes.

20. Per a una ampliació d'aquest tema, es pot consultar el llibre de LÊ THÀNH KHÔI, *Education et civilisations: Sociétés d'hier*, París, Nathan, BIE i UNESCO, 1995.

21. M. SUBIRATS, «Valors femenins i valors masculins en una societat en procés de canvi», a M. A. ROQUÉ (dir.), *Valors i diversitat cultural a les societats d'Europa i del Magreb*, Barcelona, Institut Català de la Mediterrània, 1998, p. 4.

22. M. WALZER, *Tratado sobre la tolerancia*, Barcelona, Paidós, 1998.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD COL·LECTIVA: MESTISSATGE I TEIXIT INTERCULTURAL

Com ja hem assenyalat en altres escrits —Marín,²³ Marín i Rodríguez²⁴—, Europa es veu avui sotmesa a dinàmiques contraposades. Per una banda, la integració europea avança en distints àmbits que reinscriuen els seus habitants en un marc ampliat de pertinença, marcat per referents simbòlics tan potents com la moneda, la residència jurídica i el dret al treball. Però, al mateix temps, les migracions internes a Europa i el seu impacte sobre societats colpejades per l'atur, així com la força dels regionalismes i les seves identitats, col·loca un interrogant tant sobre el projecte d'integració europea com sobre la convivència entre identitats heterogènies. A mesura que l'exclusió del món del treball colpeja tant joves nacionals com immigrants d'altres països i altres ètnies, els primers van rebutjant els segons. Els valors de la tolerància i la solidaritat social, tan cars al model d'Estat del benestar i tan propicis per a un multiculturalisme proactiu, s'estavellen contra l'afebliment —material i simbòlic— d'aquest mateix model d'estat nació.

Hopenhayn²⁵ destaca una tensió pròpia de les democràcies actuals. D'una banda, es tracta de donar suport a la diferenciació i promoure-la, entesa doblement com a diversitat cultural, pluralisme en valors i una major autonomia dels subjectes, però sense que això es converteixi en justificació de la desigualtat o de la no-inclusió dels exclosos. De l'altra, es busca recobrar o redinamitzar la igualtat, entesa sobretot com a inclusió dels exclosos, sense que això porti a l'homogeneïtat cultural o a la uniformitat en els gustos i estils de vida. La integració sense subordinació passaria pel doble eix dels drets socials i els culturals, ja que una millor distribució d'actius materials va de la mà amb un accés més igualitari als actius simbòlics (informació, comunicació i coneixements). Tot això amb una presència més equitativa dels nombrosos actors socioculturals en la deliberació pública, i amb un pluralisme cultural encarnat en normes i institucions. Aquesta és la proposta que fa també De Lucas.²⁶

Un tret quotidià d'exclusió ha estat la recurrent invisibilització de la diferència. Aquest mecanisme té manifestacions molt diverses, entre d'altres, el no-

23. M. A. MARÍN, «La dimensión europea de la educación», a I. M. CHACÓN (ed.), *Identidad europea*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2003.

24. M. A. MARÍN i M. RODRÍGUEZ, «La construcción de la identidad europea: dimensiones educativas», *Temps d'Educació*, núm. 27 (2002-2003), p. 121-139.

25. M. HOPENHAYN, «El reto de las identidades y la multiculturalidad», *Pensar Iberoamérica*, núm. 0 (febrer 2002).

26. J. de LUCAS, *Globalització i identitats*, Barcelona, Pòrtic, 2003.

reconeixement de l'altre culturalment diferent en els currículums de l'educació formal o en el disseny i l'aplicació de polítiques socials.

A la negació de l'altre com a afirmació de la identitat pròpia s'oposa el mestissatge com a realitat i com a discurs. Però aquest mestissatge es pot considerar des de dues perspectives diferents. Per una banda, el mestissatge ha estat i pot ésser una forma de trobada entre cultures però, per una altra, ha estat la forma d'assimilació dels grups minoritaris a la cultura dominant. El mestissatge pot entendre's com a mediació, però també com a subordinació i renúncia, com a forma històrica de la trobada i com a estratègia dominant d'absorció dels dominats.

Com a potencialitat, la identitat mestissa apareix constituint un nucli cultural des del qual podem entrar a la modernitat i sortir-ne amb versatilitat, i amb el qual podríem —si vam assumir plenament la condició del que és cultural— tenir un patrimoni des d'on sigui possible contrarestar el biaix excessivament instrumental o deshistoritzant de les onades i les ideologies modernitzadores.

EL MODEL CATALÀ EN LA CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT

Com ja hem assenyalat, la globalització en les comunicacions i els fluxos migratoris estan transformant les fronteres culturals externes en fronteres internes.²⁷ Així, en països com el nostre, que rep grans contingents de població immigrant, s'estan originant grans espais socials multiculturals —sobretot, però no solament— a les grans ciutats, on conviuen (o hauríem de dir coexisteixen) diferents expressions i pràctiques culturals. Parlant, doncs, des de la nostra realitat catalana marcadament multicultural i, al mateix temps, interconnectada amb la resta del món, ens podem preguntar com té lloc la construcció de la identitat (personal i col·lectiva); per tant, de quina manera i per mitjà de quins processos s'assoleixen les diferents pertinences que marquen el joc que ens condueix a ser el que som?

Segons Villatoro,²⁸ el model català de construcció de la identitat resta definit pel triangle acollida-progrés-identitat, un eix tridimensional que és considerat el major generador de cohesió social i d'integració cultural i, al capdavant, de vertebració nacional dels catalans. Villatoro planteja que, entre aquests tres fac-

27. Podeu trobar un desenvolupament en profunditat d'aquesta idea a E. LAMO DE ESPINOSA, «Fronteras culturales», a E. LAMO DE ESPINOSA, J. R. LLOBERA, M. MARTINIELLO, A. PÉREZ-AGOTE, A. REMIRO BROTONS, J. REX, M. SIGUÁN i C. SOLÉ, *Culturas, estados, ciudadanos: Una aproximación al multiculturalismo en Europa*, Madrid, Alianza 1995, p. 13-80.

28. V. VILLATORO, «Acogida, identidad y progreso: un modelo para la cohesión social», a *Cataluña, tierra de acogida*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 2001, p. 61-73.

tors, es genera un procés sinèrgic de retroalimentació en totes direccions d'una potència inusitada i que ha contribuït a convertir Catalunya en una societat activa, creativa i pròspera.

Castiñeira defineix així aquesta sinergia: «L'horitzó de progrés és una invitació a l'afluència d'immigrants i a la seva acollida. Alhora, aquesta acollida d'immigrants comportarà l'augment d'aquest progrés. De manera semblant, és cert que l'alt desenvolupament econòmic assolit ha permès preservar la pròpia identitat catalana, però també ho és que sense un sistema de valors que atorga una alta valoració social al treball i a l'impuls mercantil no hi hauria hagut progrés. Finalment, només una identitat forta i dinàmica, fonamentada en trets cívics i culturals, podia ser prou oberta i segura de si mateixa fins al punt d'assumir una acollida tan massiva i no haver-se diluït. I al mateix temps, és possible que sense la generosa oferta d'acollida i d'ascens social dispensats la voluntat d'integració de milions de ciutadans arribats de fora de Catalunya no s'hauria donat».²⁹

Aquell model de construcció de la identitat en la societat catalana s'inseix en la via anomenada *de l'autenticitat i el projecte*.³⁰ Des d'aquest model s'accentua el vessant de *l'ipse*, perquè en la seva construcció s'exploren les necessitats i els desitjos col·lectius bàsics, les creences i les valoracions compartides. D'aquesta manera, es tracta de construir un projecte compartit que en respongui.³¹ Implica un procés de construcció identitària dinàmic, dialògic i complex, no dominat per l'ideal de l'autenticitat com a puresa irreductible, sinó com a fidelitat a les necessitats reals que canvien i es modifiquen, en paraules de Villoro: «un pueblo comienza a reconocerse cuando descubre las creencias, actitudes y proyectos básicos que prestan una unidad a sus manifestaciones culturales y dan respuesta a sus necesidades reales. La identidad de un pueblo no puede describirse, por lo tanto, por las características que lo singularizan frente a los demás, sino por la manera concreta como se expresan, en una situación dada, sus necesidades y deseos y sus proyectos, sean estos exclusivos o no de ese pueblo».³²

29. A. CASTIÑEIRA, *Ens fan o ens fem?*, Barcelona, Pòrtic, 2004, p. 27.

30. Aquesta denominació ha estat encunyada per L. VILLORO, *Estado plural, pluralidad de culturas*, Mèxic, Paidós, 1998, i posteriorment ha estat desenvolupat a bastament en dos escrits: J. de LUCAS, «Sobre el poder de la identidad en el mundo de la globalización. La querella de las identidades culturales: Algunas claves jurídicas y políticas», *Jornadas sobre Globalización e Identidades*, Barcelona, 2002, i J. de LUCAS, *Globalització i identitats*, Barcelona, Pòrtic, 2003.

31. Per veure una evolució de la construcció de la identitat nacional catalana, es pot consultar A. COLOMINES, «El nacionalisme i la història de Catalunya», a M. GUIBERNAU (dir.), *Nacionalisme*, Barcelona, Proa, 2000.

32. L. VILLORO, *Estado plural, pluralidad de culturas*, Mèxic, Paidós, 1998, p. 75.

Aquestes claus es poden reconèixer en la definició que dona Castells³³ de la identitat catalana: «Almenys durant mil anys, una comunitat humana determinada, organitzada primordialment entorn de la llengua, però també amb una bona mesura de continuïtat territorial, i amb una tradició de democràcia política i autogovern autòctons, s'ha identificat com a nació en diferents contextos, contra adversaris diferents, formant part de diferents estats, comptant amb el seu estat propi, cercant l'autonomia sense amenaçar l'Estat espanyol, integrant els immigrants, suportant l'humiliació [...] i existint encara com a Catalunya.» També Castiñeira defineix la modalitat de la identitat cultural catalana actual com un peculiar «estil de vida que barreja tradició i innovació, herència i interacció, continuïtat i canvi, identificació i diferenciació.»³⁴

Catalunya té un passat que li permet afrontar els reptes que li planteja la integració d'altres immigrants procedents de realitats culturals molt més diferenciades i amb sistemes de valors que poden xocar frontalment amb el model català. Això sembla que es desprèn de les paraules de Gemma Aubarell en la presentació del resum del debat acadèmic sobre la immigració a Catalunya: «La novetat aparent d'unes circumstàncies que ens poden sorprendre en les seves expressions més evidents, com són el nombre de persones o la diversitat dels orígens, no ens haurien de fer perdre la perspectiva d'una societat com és la catalana, que manté un projecte obert d'identificació social i cultural. Assumir un important llegat d'acollida, no perdre'l, i saber adaptar-lo a les noves situacions de manera pròpia, probablement constitueixi el gran repte aquests propers anys. Aprofitar l'enriquiment, canalitzar interessos ben legítims dels uns i dels altres, confrontar-nos, en definitiva, amb situacions que no sabem si seran permanents. Estar preparats per construir un projecte a partir del ventall de possibilitats a la qual ens remet la mobilitat d'aquest nou segle.»³⁵

El respecte a la pluralitat no s'ha de confondre, ans al contrari, amb un relativisme cultural o l'opció per un fals mestissatge. Catalunya ha tingut, tot al llarg de la seva història, una tradició integradora. És un país obert, on tothom ha tingut cabuda. Els immigrants han de copsar que poden contribuir a la construcció del nostre país i que els demanem que ho facin. En aquest sentit, ens aporten elements molt positius, com ara la seva cultura. Aquesta diversitat esdevé, per a tots nosaltres, una font de riquesa.³⁶

33. M. CASTELLS, «El poder de la identidad», *La era de la información*, vol. 2, p. 349.

34. A. CASTIÑEIRA, *Ens fan o ens fem?*, Barcelona, Pòrtic, 2004, p. 31.

35. G. AUBARELL. La presentació i el debat es pot consultar a: <http://www.gencat.net/presidencia/immigracio/debats_web/perque.html>.

36. Consideracions sobre el fenomen immigratori a la Catalunya d'avui, a: <<http://www.gencat.net/presidencia/immigracio/debats>>.

Cal tenir en compte, però, que la construcció de la identitat no és aliena a la posició relativa que ocupen les persones dels distints grups ètnics i culturals dintre d'una mateixa societat.³⁷ La construcció de les diverses identitats dels grups és un joc bàsicament polític. En la mesura que les identitats de diversos grups culturals i socials són el resultat de processos relacionals i antagònics, es construeixen i negocien, en tensió amb la concepció dominant, de manera que expressen aquesta tensió, la major part de les vegades profundament asimètrica. El grup cultural dominant en una societat pot acceptar el pluralisme i ser relativament tolerant i facilitar el procés d'aculturació, o per contra, dificultar-lo. En les societats on s'accepta el pluralisme cultural i la diversitat s'han establert xarxes de suport social per a facilitar aquesta aculturació; en canvi, en societats on no s'accepta existeixen polítiques discriminatòries.

Hem de tenir en compte que l'actual escenari de globalització i postmodernitat exacerba tant el multiculturalisme (com a realitat i com a valor), com també les dificultats per a assumir-lo en forma proactiva. Hopenhayn³⁸ entén el multiculturalisme proactiu com una força històrica positiva capaç d'enriquir l'imaginar pluralista-democràtic, avançar cap a una major igualtat d'oportunitats i, al mateix temps, cap a un major espai per a l'afirmació de la diferència. Un multiculturalisme proactiu necessita conciliar la no-discriminació en el camp cultural amb el repartiment social enfront de les desigualtats. Això inclou, al seu torn, polítiques d'acció positiva enfront de minories ètniques, i també enfront d'altres grups definits per estrat socioeconòmic, identitat cultural, edat, gènere. Les polítiques contra la discriminació de la diferència (promogudes des dels drets civils, polítics i culturals) han de completar-se amb polítiques socials focalitzades cap a aquells grups que objectivament es troben més discriminats, és a dir, en condicions més desavantajoses per a afirmar la seva identitat, satisfer les seves necessitats bàsiques i desenvolupar capacitats per a exercir positivament la seva llibertat.

L'acció positiva ha d'estendre els drets particularment a qui menys els posseeixen. No només amb referència a drets socials com l'educació, el treball,

37. A causa de les desigualtats de poder existents en la societat, el procés de desenvolupament de la identitat és diferent per als membres dels grups socials dominants que per a membres de grups socials i culturals minoritaris. Les teories i els models de la identitat racial estudien el procés de desenvolupament de la identitat posant l'accent en la relació de poder-submissió i des d'un enfocament basat en l'equitat. Per a un major desenvolupament d'aquest tema, consulteu l'obra de M. BARTOLOMÉ, F. CABRERA, J. V. ESPÍN, J. del CAMPO, M. A. MARÍN, M. RODRÍGUEZ, M. P. SANDÍN i M. SABARIEGO, *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*, Madrid, CIDE, 2001.

38. M. HOPENHAYN, «El reto de las identidades y la multiculturalidad», *Pensar Iberoamérica*, núm. 0 (febrer 2002).

l'assistència social i l'habitatge; també als drets de participació en la vida pública, de respecte a les pràctiques culturals no predominants i d'interlocució en el diàleg públic. En aquest context es combinen els desafiaments del nou escenari amb la seva llarga història de negació o dominació de l'altre. El reconeixement i la valoració de la diferència ha de fer-se càrrec de la superació de qualsevol idea d'homogeneïtzació cultural, de dominació o de superioritat d'una cultura en relació amb una altra. És necessari, doncs, sostreure tot fonament i legitimitat a les fonts històriques de desigualtats i exclusions per raons de raça, ètnia, creença, regió o nacionalitat. El reconeixement de la diversitat multicultural i pluriètnica implica que els estats i els governs reconeixin els drets d'aquests grups, els incorporin a la legislació —o fins i tot respectin els seus propis sistemes autònoms de justícia i propietat— i proveixin els mitjans necessaris per al seu exercici real. En aquest sentit s'ha pronunciat ja diverses vegades la nova consellera de Benestar Social i Família, Anna Simó: «No crec que necessitem en aquest país un gresol que aboqui tothom en un motlle comú, com si fóssim còpies [...]. Jo defineixo la integració, per tant, no com un procés allisador d'assimilació, sinó com a igualtat d'oportunitats combinada amb diversitat cultural».³⁹

El desafiament és fer compatibles la lliure autodeterminació dels subjectes i la diferenciació en cultura i valors amb polítiques econòmiques, educatives i socials que facin efectius els drets de «tercera generació», reduint la bretxa d'ingressos, de patrimonis, d'adscripció, de seguretat humana i d'accés al coneixement. Es tracta de promoure la igualtat en l'encreuament entre la justa distribució de potencialitats per a afirmar la diferència i l'autonomia, i la justa distribució de béns i serveis per a satisfer necessitats bàsiques i realitzar els drets socials.

Aquests són alguns dels reptes amb què s'enfronta la nostra societat catalana i sembla que l'actual Govern va en la línia de posar en marxa projectes polítics que posen l'accent en la participació ciutadana i en la lluita contra l'exclusió.⁴⁰

Des de les polítiques educatives i culturals, també s'ha de prestar una atenció especial a promoure l'accés de les persones immigrants a les noves tecnologies, especialment en l'àmbit de les comunicacions, tant perquè les capacita productivament per a la societat del coneixement, com també perquè els permet una major capacitat col·lectiva en matèria de gestió, organització i interlocució polí-

39. Paraules d'Anna Simó en la presentació de l'exposició dels amazigs a Catalunya.

40. Un resum d'aquests projectes es poden consultar a: <<http://www.gencat.net/benestar/departament/premsa/notes/index.htm>>.

tica. També seria molt positiu que els governs treballin coordinadament amb els mitjans de comunicació per dissenyar estratègies mediàtiques que promoguin els valors positius de la tolerància, l'obertura a l'altre i la disposició al diàleg «intercultural i transfronterer». I que previnguin contra tota forma de comunicar que desperti xenofòbies, o que estigmatitzi els altres (culturals, racials, territorials) només pel fet de ser «altres».⁴¹

Per altra banda, en matèria d'educació, no només caldrà generalitzar programes bilingües, sinó també passar a un model educatiu amb vocació intercultural, i on aquesta vocació es reflecteixi en continguts, valors i pràctiques pedagògiques. Alguns elements bàsics en aquest model educatiu intercultural són: el respecte a la diversitat ètnica i cultural, l'educació cívica basada en la ciutadania plena i estesa, la pertinència curricular enfront de les distintes realitats socials i culturals amb què arriben els nens i les nenes a les escoles, així com el foment de pràctiques comunicatives basades en el respecte a l'altre i la reciprocitat en la comprensió.⁴²

REPTES PER A L'EDUCACIÓ I LES INSTITUCIONS EDUCATIVES

L'afebliment dels marcs de referència tradicionals i el major protagonisme de les persones en la construcció de les seves identitats afecten profundament el rol i les modalitats de l'acció educativa, particularment de l'educació formal. L'educació formal —des de l'escola primària fins a la universitat— va ser organitzada sobre dos grans supòsits. El primer consisteix a sostenir que el nucli bàsic de la socialització ja està donat per la família. El segon suposa que existeix un model cultural dominant, hegemònic, que l'escola ha de transmetre.⁴³

Si ens centrem en aquest segon supòsit des d'una perspectiva educativa, com afirma Tedesco,⁴⁴ el problema consisteix en la manera com s'ha de promoure una identitat nacional que s'articuli en forma coherent amb l'obertura i el respecte cap als altres, cap als diferents. En aquest sentit, el debat europeu sobre la construcció d'un concepte de *ciutadania* basat en una comunitat de nacions ha permès apreciar la importància de la ruptura cognitiva que implica superar el concepte de *ciu-*

41. M. HOPENHAYN, «El reto de las identidades y la multiculturalidad», *Pensar Iberoamérica*, núm. 0 (febrer 2002), p. 9.

42. M. A. MARÍN, «L'educació intercultural», *Guix*, núm. 302 (febrer 2004), p. 10-15.

43. J. C. TEDESCO, «El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna», Madrid, Alauda i Anaya, p. 186.

44. J. C. TEDESCO, «El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna», Madrid, Alauda i Anaya, p. 197.

tadania basat en l'estat nació.⁴⁵ El problema fonamental que ha estat assenyalat amb relació a aquest procés és l'absència d'experiències de la major part dels ciutadans pel que fa al que pot constituir una ciutadania europea. Segons aquests diagnòstics, la construcció política estaria molt més avançada que l'experiència col·lectiva, la qual cosa podria explicar la significativa distància que existeix actualment entre les elits i l'opinió pública en la manera de percebre aquest procés.⁴⁶

Per tant, sembla oportú fer-nos ressò de la crida d'alguns intel·lectuals sobre la necessitat d'evitar caure en la demonització del nacionalisme. Segons aquests autors, la integració en una unitat major només serà possible a partir d'una sòlida i segura identitat cultural pròpia. La confiança en si mateix constitueix, des d'aquest punt de vista, un punt de partida central de qualsevol estratègia d'integració i de comprensió de «l'altre».⁴⁷ La por, la inseguretat, la menysvaloració del que és propi no poden, en cap cas, ser la font d'una nova cultura ciutadana.⁴⁸

En el model tradicional, les institucions educatives treballaven sobre l'universal, sobre el comú i, en aquest sentit, es presentaven com a neutrals pel que fa a importants factors de diferenciació cultural. Els centres educatius s'enfronten, ara, amb una doble tensió. D'una banda, la tensió entre l'autoritarisme de les demandes identitàries i l'alliberament de les propostes universals. De l'altra, la tensió entre la uniformització de les propostes universals i el respecte a les diferències. Una proposta democràtica suposa assumir el pol de l'obertura a l'universal a partir d'una identitat pròpia, enfrontant simultàniament l'opció autoritària de les identitats tancades sobre si mateixes i l'opció de l'obertura acrítica davant els missatges uniformes. Hi ha diversos autors que han plantejat propostes educatives per a superar aquesta tensió. Segons Pérez Tapias,⁴⁹ la clau està en

45. Una presentació més extensa amb les referències a les investigacions i les avaluacions realitzades es pot trobar a M. A. MARÍN, «La dimensión europea de la educación», a I. M. CHACÓN (ed.), *Identidad europea*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2003. I també a M. A. MARÍN i M. RODRÍGUEZ, «La construcción de la identidad europea: dimensiones educativas», *Temps d'Educació*, núm. 27 (2002-2003), p. 121-139.

46. D. WOLTON, *La dernière utopie: Naissance de l'Europe démocratique*, París, Flammarion, 1993.

47. En aquest punt, el programa desenvolupat per M. P. SANDIN, *Identidad e interculturalidad: Actividades para la acción tutorial. 1er ciclo de la ESO. Guía para el profesorado y materiales para el alumnado*, Barcelona, Laertes, 1999; i les aplicacions posteriors fetes en diversos centres de secundària pel Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI) i publicades a M. BARTOLOMÉ et al., *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*, Madrid, CIDE, 2001, són una mostra de la validesa d'aquests plantejaments.

48. J. KRISTEVA, *Le Monde des Débats*, núm. 1 (octubre 1992), entrevista.

49. J. A. PÉREZ TAPIAS, *Claves humanistas para una educación democrática*, Madrid, Alauda i Anaya, 1996.

una educació democràtica basada en un *humanisme transcultural*; segons Bartolomé,⁵⁰ en una ciutadania intercultural i, segons Cortina,⁵¹ en una ètica intercultural.

Facilitar la construcció de la identitat de les noves generacions és un gran repte per a l'educació, alhora que n'és condició indispensable per al desenvolupament de la societat intercultural. Algunes de les propostes que fan Bartolomé i Cabrera són:⁵²

1. Partir d'una autocomprensió i valoració crítica de la pròpia cultura.
2. Construir el sentiment de pertinença a una comunitat política des d'un enfocament inclusiu, la qual cosa implica treballar de manera operativa la solidaritat com a encontre.
3. Reconèixer les dificultats que implica l'assoliment d'aquest sentiment de pertinença quan la majoria no accepta la minoria; o quan a les minories els manquen les competències adients per a participar activament en una comunitat de referència.
4. Treballar el sentiment de pertinença a comunitats diferents i amb diferents nivells d'amplitud, local, nacional, europea i mundial.

Les institucions educatives han de constituir-se en espais comuns d'una nova construcció de valors. La seva identitat s'haurà d'anar reconstruint, dintre dels canvis abans esmentats, com a expressió de les decisions de tots els membres que en formen part. Finalitzem aquest article amb unes paraules de Castiñeira: «Avui sabem que la confiança social i el compromís cívic estan fortament interrelacionats, i que aquest últim va lligat al fet de tenir una visió compartida dels valors públics i de ser capaços de conrear-los [...]. Únicament podem narrar la nostra identitat —personal o col·lectiva— quan ens hi impliquem emocionalment i renovem diàriament en l'àgora pública el nostre compromís com a ciutadans, el nostre projecte de vida en comú.»⁵³

50. M. BARTOLOMÉ, «Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural», *Bordón*, vol. 56, núm. 1 (2004), p. 65-80.

51. A. CORTINA, *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza, 1997.

52. M. BARTOLOMÉ i F. CABRERA, «Ciudadanía y educación», *Revista de Educación*, núm. extraordinari (2003) p. 48-49.

53. A. CASTIÑEIRA, *Ens fan o ens fem?*, Barcelona, Pòrtic, 2004, p. 144-145.

ESCOLTAR EL ROSTRE DE L'ALTRE: REFLEXIONS SOBRE L'EDUCACIÓ EN VALORS ÈTICS

Grup d'Educació en Valors de l'Institut de Ciències de l'Educació
de la Universitat Autònoma de Barcelona¹

RESUM

A la primera part de l'article, els autors expliquen la seva concepció de l'ètica entesa com una relació de *deferència* vers l'altre. Des d'aquesta perspectiva, l'ètica és constitutiva de l'acte educatiu. És a dir, l'ètica no és l'objectiu final de l'educació, sinó la seva condició de possibilitat. A la segona part, els autors suggereixen situacions de com els valors ètics poden ser mostrats i viscuts en el dia a dia de l'escola. També apunten que en educació ètica no hi ha receptes, i per aquesta raó el mestre mai no pot ser ni un tècnic ni un expert, sinó un *testimoni*.

PARAULES CLAU: ètica, responsabilitat, tacte, experiència, sensibilitat.

ABSTRACT

In the first part of the article the authors explain their conception of ethics understood as a relationship of deference to the other. From this perspective, ethics constitutes the teaching act. In other words, ethics is not the ultimate aim of education, but its condition of possibility. In the second part the authors suggest how ethical values can be

1. Aquest col·lectiu es troba integrat per les persones següents: Joan-Carles Mèlich Sangrà, Montserrat Alguacil de Nicolás, Agnès Boixader Corominas, Esther Borrell Figueras, Maria Dalmases Arnella, Montserrat Fons Esteve, Josep Muñoz Cosialls, Juli Palou Sangrà, Concepció Poch Avellan, Àngels Valldaura Pifarré-Call i Anna M. Vicente Farran.

shown and lived day by day at school. They also point out that in ethical education there are no receipts, and for this reason the teacher can never be either a technician or an expert, but a witness.

KEY WORDS: ethics, responsibility, tact, experience, sensitivity.

Aviat farà deu anys que vam constituir el grup de valors en l'àmbit dels grups de treballs que promou l'ICE de la Universitat Autònoma.² És evident que les nostres reflexions han evolucionat al llarg d'aquests deu anys i amb tota probabilitat la riquesa més important que ens ha portat aquesta trajectòria és poder donar sentit a unes paraules. Per raons d'espai, ens referirem aquí a les més essencials. Ben segur que d'altres han quedat encara a les tecles de l'ordinador. Tot i això, les que hem apuntat formen un paraigua prou ampli per donar aixopluc a les consideracions en les quals es fonamenta la nostra reflexió sobre l'educació en valors ètics.

LA SENSIBILITAT DE LES PARAULES

Acostar-nos a les paraules amb tacte. Aquest és el propòsit que guia la primera part de l'article. Mostrar fins a quin punt la sensibilitat de les paraules les converteix en fites que ens orienten en aquest complex camí que fan de bracet l'educació i els valors. Per això ens hi acostarem, per resseguir-les de ben a prop, per escoltar-ne el batec i per aprendre a través seu a parlar del regal més valuós que com a educadors podem fer: el regal de la condició humana.

És inevitable que el mot *ètica* es trobi per davant d'aquest breu glossari que volem elaborar. Seguint Emmanuel Levinas, entenem l'*ètica* com la relació amb l'altre. I l'altre és *rostre*. Aquests dos mots són el comú denominador de les nostres reflexions. Quan parlem de *rostre* no ens limitem a la visió d'un nas, d'unes orelles, d'un perfil i d'un color dels ulls; quan parlem de *rostre* ens referim a allò que va més enllà de la cara i que és la mateixa alteritat que representa l'altre. Apuntem, per tant, a quelcom que té sentit per ell mateix i que no es limita a la percepció. Com a educadors, la trobada amb cada nen i amb cada nena és, sen-

2. L'any 2000 vàrem publicar *La veu de l'altre: Reflexions i experiències per educar en valors ètics*, Bellaterra, ICE de la UAB, i l'any següent en va aparèixer la traducció al castellà amb el títol *Responder del otro: Reflexiones y experiencias para educar en valores éticos*, Madrid, Síntesis, 2001.

se cap mena de dubte, singular. Però hi ha alguna cosa que transcendeix aquesta trobada única. I es tracta, precisament, de l'alteritat que aporta cada mirada concreta. Una alteritat que ens interpel·la i ens exigeix que acollim cada nen i cada nena, sense tenir en compte la seva condició, ni les seves característiques. Els hem d'acollir perquè el seu rostre ens demana alguna cosa, ens exigeix alguna cosa. *El rostre no es veu, és veu*. El rostre té molt més a veure amb la *paraula* que amb les característiques físiques.

Precisem, doncs, que les nostres reflexions parteixen de l'ètica i s'encaminen cap a l'ètica. Evitem a propòsit el mot *moral*³ perquè massa sovint té connotacions de codi, de receptari que cal seguir. Així, ens referirem a l'educació com a *esdeveniment ètic*. Què significa això? En primer lloc, caldria diferenciar entre *succés* o *fet* (allò que passa) i *esdeveniment* (allò que *ens* passa). A diferència dels fets que normalment no canvien la nostra manera de ser en el món, els esdeveniments, en canvi, ens formen, ens transformen i, fins i tot, ens deformen. Si diem que educar és un esdeveniment ètic és perquè cada trobada amb el rostre de l'altre ens forma, ens transforma i a vegades també, malauradament, ens deforma. En segon lloc, l'educació és un esdeveniment ètic perquè una relació educativa mai no ens deixa indiferents. Des de la nostra perspectiva, l'educació és una relació sempre singular, irrepètible, allunyada de qualsevol rutina i que neix de l'experiència del *rostre* de l'altre, de la *veu* de l'altre.

En el seu diari filosòfic, Ludwig Wittgenstein es pregunta si hi hauria ètica si només existís ell a la Terra. En efecte, nosaltres creiem que si la Terra l'habités un sol home o una única dona, no parlariem d'ètica. L'ètica sorgeix en el moment que l'altre, un altre concret, m'interpel·la tan sols pel mateix fet d'existir. En la relació ètica, l'altre no em pot ser indiferent. I apuntem aquí un altre mot que serà clau, el mot *deferència*. Parlar de la «diferència» és senzill. Sembla una obvietat afirmar que tots tenim un físic, unes capacitats i un capteniment davant els afers quotidians que són singulars. Fins i tot ens sembla una obvietat parlar de «tolerància», perquè la tolerància ens fa veure la necessitat de respectar la diferència de l'altre, però no ens orienta pel que fa a com hem de conduir la nostra vida i la relació amb l'altre. Per tant, esquivem també aquests termes i ens deixem orientar per la *deferència* o per l'imperatiu segons el qual l'altre, sigui qui sigui, no em pot ser indiferent. Establir una relació ètica amb l'altre significa ser sol·lícits a la seva demanda. És per això que coincidim amb el pedagog holandès Max van Manen, el qual en el seu llibre *El tacto en la enseñanza* manifesta que la veu del nen, la seva crida, exerceix un poder especial sobre aquell

3. Preferim reservar el mot *moral* per a aquells valors propis d'una cultura concreta, en un temps i un espai determinats de la seva història.

que és capaç de sentir-la. L'acció d'educar és una resposta a aquesta crida callada. L'acció d'educar és ineludiblement ètica, perquè és l'ètica, és a dir, la relació *deferent* amb l'altre, la que permet distingir educar d'adoctrinar. En aquest cas, l'important no és l'altre, sinó el jo interessat en si mateix, en la seva pròpia felicitat, ideals, creences, valors...

La resposta a aquesta crida es fa sempre des d'unes situacions determinades. Per això seguim el camí iniciat apuntant de manera clara el mot següent: *prejudicis*. Pensem i actuem des dels nostres prejudicis. Descartes i després la Il·lustració van posar de manifest la importància d'alliberar-nos dels prejudicis, convencent-nos que ens podem mirar la realitat de manera absolutament objectiva, neutra, i que qualsevol interpretació deriva dels mateixos fets, no pas del nostre subjectivisme, de la nostra perspectiva. Des d'una concepció positivista, si apliquem bé un mètode rigorosament científic el «producte» que obtindrem serà objectiu; la ciència pretén ser objectiva, fins i tot el científic social que sap aplicar bé el mètode de treball i que utilitza adequadament els instruments d'anàlisi es converteix en el «mirall imparcial» de la veritat. Des del nostre punt de vista, tanmateix, no és possible alliberar-nos dels prejudicis, encara que això no vol dir que no puguem canviar-los. En qualsevol cas, entenem que el que hauria de fer l'educació és fer-los explícits. Si fos d'una altra manera, estariem parlant d'éssers situats fora d'una història concreta, d'un espai determinat. I nosaltres som part de la història, d'una cultura i, en conseqüència, veiem el món d'una determinada manera. El problema, certament, no és acceptar que tenim *prejudicis*. El problema és entendre que la nostra visió només ens mostra una perspectiva determinada i, al mateix temps, entendre que els *prejudicis* dels altres s'han de tenir en compte.⁴

Queden, per tant, al marge del nostre punt de mira tant el «relativisme», en la mesura que aquest terme emfatitza la idea que tot val igual, com l'«absolutisme», en la mesura que emfatitza la idea que hi ha una veritat al marge de qualsevol context, relació i situació. En canvi, som conscients que proposem un punt de vista que no és únic, i que, per tant, a causa dels nostres *prejudicis*, no tenim altra possibilitat que concebre sempre les coses des d'una perspectiva determinada. Com apunta Lluís Duch,⁵ som éssers adverbials. Vivim ara i aquí. El repte en l'educació no és dibuixar un home o una dona ideals. Els hem d'ajudar a parlar en un temps i en un espai i, al mateix temps, ensenyar-los a conversar

4. Diem això perquè els nostres prejudicis són els de la gent que viu la tradició occidental (Atenes/Jerusalem) i que s'hi ha format. Vegeu l'obra ja citada, *La veu de l'altre*.

5. L. DUCH, *La substància de l'efímer: Assaigs d'antropologia*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002.

amb les persones que parlen del món utilitzant un altre llenguatge, des d'un altra perspectiva. Es tracta d'ensenyar a comprendre que qualsevol persona crea un *text* en un determinat *context*.

Acabem d'apuntar mots com *prejudicis*, *perspectiva*, *text* i *context*. I aquests mateixos mots ens porten a fer una consideració rellevant, amb un afegitó igualment destacable. Comencem per l'afegitó. Hi ha maneres de viure dels éssers humans que no tenen valor humà. Són les que prenen com a punt de partida la humiliació dels altres. És evident que aquestes formes de vida comporten experiències concretes, però es mouen en direcció contrària a tot el que hem apuntat fins aquí, a tot el que ens pot fer avançar en la construcció de la nostra humanitat. Per tant, són formes de vida que, des de la nostra concepció de l'ètica, no podem acceptar. La humiliació sempre és un valor negatiu. Tret d'aquestes situacions extremes, entenem que cadascú de nosaltres aporta la seva *experiència*, terme que no hem de confondre amb *vivència*. La *vivència* sempre és interior, reduïda a l'àmbit personal; mentre que l'*experiència* comporta sortir enfora, comporta relació amb els altres, és un xoc amb el món. Les formes de vida que adoptem ens forneixen d'unes determinades experiències que sempre són diferents. Per dir-ho així, partim sempre de la inexperiència i actuem en escenes concretes de la vida. Talment assagèssim sempre una obra de teatre que mai no arribarem a representar i de la qual no tenim un guió escrit prèviament.

Com diu Milan Kundera a *La insostenible lleugeresa del ser*:

No existeix cap mena de possibilitat de comparar quina decisió és la millor, perquè no existeix cap comparació possible. L'home ho viu tot de seguida per primera vegada i sense cap preparació. Com si un actor representés la seva obra sense el més mínim petit assaig. Però quin valor pot tenir la vida si el primer assaig de viure ja és la vida mateixa? Per això la vida sempre sembla un esbós. Però tampoc *esbós* no és la paraula precisa, perquè un esbós és sempre l'esborrany d'alguna cosa, la preparació per a una pintura, mentre que l'esbós que és la nostra vida és un esbós per a res, un esbós sense pintura.⁶

Les experiències ens permeten fer una *narració* amb sentit. Sens dubte, el terme *narració* ens ajuda també a avançar en aquesta progressió que procurem establir. *Narrar* amb sentit, perquè el repte més important que tenim no és sortir a la recerca del sentit de la vida, sinó confegir una narració amb sentit per fer front a la vida. Ens anuncien des d'altaveus potents que tenim la sort de viure

6. M. KUNDERA, *La insostenible lleugeresa del ser*, Barcelona, Destino, 1988, p. 14.

en la societat de la informació. Nosaltres, amb sordina, gosem afirmar que anem per mal camí si els valors que exigeix la informació, que són la veracitat, la precisió i la rapidesa, no es contrabalanquen amb els valors propis de la narració; aquests, com recorda molt bé Walter Benjamin al seu estudi *El narrador: Reflexions sobre l'obra de Nikolai Leskov*, són la capacitat d'inscriure uns esdeveniments versemblants en la línia del temps, sense que importi gaire si són o no d'actualitat, perquè allò que en el fons té interès és fomentar la *imaginació sensible*. Vivim immersos en un excés d'informacions i en una mancança exasperant d'històries curioses. L'acció educativa demana històries, narracions que volen ser resposta a preguntes importants, no perquè els altres les imitin, sinó perquè els acompanyin en el repte d'escriure la seva pròpia història.

No hi ha una tècnica a l'hora de narrar. De la mateixa manera que no hi ha una tècnica per resoldre els conflictes, ni per ensenyar una assignatura. Limitem la idea de *tècnica* al camp on ha de ser, que és allà on hi ha un problema la resolució del qual demana seguir, sempre de la mateixa manera i amb la màxima precisió possible, unes accions concretes. En l'àmbit educatiu no hi ha tècniques. Hi ha experiències. En l'àmbit educatiu no hi ha models per imitar. Hi ha *testimonis*, visions concretes que aporten una manera de fer front a qüestions que no tenen una resposta tancada. El testimoni no és un exemple que cal seguir. No ens diu «fes com jo». Senzillament, ens convida a «fer amb mi». Som éssers *patètics*; això vol dir que som éssers als quals passen coses que ens demanen respostes. No tenim receptes, ni tècniques que ens permetin assegurar que una resposta, i només una, és la bona.⁷ Disposem només de la capacitat de respondre i, això sí, de la impagable capacitat per aprendre de les respostes que donem a preguntes que sempre són imprevisibles.

Descobrim les darreres fites del camí que hem iniciat en el moment que ens orientem cap a l'educació del sentiment de justícia. En aquest punt, ens resulta molt aclaridora la distinció que estableix el filòsof jueu Avishai Margalit a la seva obra *The decent society*, entre conceptes com *assegurança* i *solidaritat*.⁸ Les societats que estableixen un règim d'indemnització econòmica per als desocupats demostren que disposen de recursos per fer front a un problema important. D'això no en dubtem. No obstant això, la indemnització no deixa de ser una tècnica per reparar una injustícia. El concepte de *solidaritat*, en canvi, ens porta més enllà i ens fa veure que l'important no és només reparar, sinó anar al fons

7. Quan parlem de situacions límit —el *mal*, el *sofriment*, la *mort*—, no tenim respostes definitives, tan sols provisionals. També ens atrevim a afirmar que, en el marc de la contingència i la finitud, el *consol* i el *silenci* són, possiblement, les millors respostes.

8. Aquesta obra ha estat traduïda al castellà amb el títol *La sociedad decente*, Barcelona, Paidós, 1997.

del problema i aconseguir que cada membre de la societat se senti actiu, se senti útil. L'estat de les compensacions pot ser just, però no és *hospitalari*.⁹ Per aquesta via arribem a veure que el que és important és educar amb la mirada posada cap a les societats *decents*, és a dir, cap a les societats que prenen consciència que la justícia s'escriu amb lletra petita, perquè afecta l'experiència humana de cada individu, que la justícia sempre és perfectible i que no consisteix a repartir amb la bena als ulls, sinó a repartir atenent de manera prioritària les necessitats d'aquells sectors de la població que viuen al límit de l'exclusió. Els educadors hem de mostrar una sensibilitat especial cap a la necessitat d'avançar cap a una societat *decent*, cap a una societat que lluiti contra qualsevol forma d'humiliació.

Escoltar el batec de les paraules que expressen els conceptes que hem exposat fins aquí ens ha portat a entendre que el camí de l'ètica, de l'educació com a esdeveniment ètic és un camí d'incertesa. Les fites disposades en forma de paraules ens acompanyen en aquest cas durant el camí, però no ens porten a cap lloc on l'*ambigüïtat* que caracteritza la condició humana trobi un recer segur i inqüestionable. El dia que afirmem que hem assolit una condició plenament ètica o una societat bona pels quatre costats, haurem retrocedit de cop i volta tot el camí que ens porta cap a la construcció de la nostra condició humana. Perquè l'ètica, com la justícia, s'escriu en lletra petita, com un moviment continu que sol·licita la nostra compassió davant dels desheretats, davant dels humiliats. *Compassió* és el mot que deixem expressament per al final d'aquest recorregut. I ho fem perquè *compassió* vol dir ser sensibles als altres, d'una manera especial al sofriment dels altres.

EL PAPER DEL MESTRE EN EDUCACIÓ DE VALORS ÈTICS

«L'home només es fa home en contacte amb altres homes» ens diu P. Meirieu,¹⁰ i per nosaltres aquest és el camí que ha d'emprendre l'educació en valors ètics, el camí de la relació amb l'altre, del tacte. Si el paper del mestre és fonamental per a qualsevol ensenyament que ens proposem, ja que recau sobre ell la responsabilitat de com cal organitzar les seqüències didàctiques, el material, el temps, la dinàmica de l'aula, etc., en parlar de l'educació en valors ètics prenen encara un relleu més especial. Fonamentalment perquè els valors ètics poden ser *aprosos*, però difícilment poden ser *ensenyats*. No poden ser ensenyats en el

9. Per aprofundir el tema de l'hospitalitat, us recomanem l'obra de D. INNERARITY, *Ètica de la hospitalidad*, Barcelona, Península, 2001.

10. P. MEIRIEU, *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes, 1998, p. 28.

sentit de donar explicacions o d'*instruir*, però sí en el sentit de *ser mostrats* i de *ser viscuts*.¹¹

Tal com hem escrit més amunt, l'ètica és constitutiva de l'acte educatiu, perquè entenem que educar és establir una relació de responsabilitat amb l'altre. Etimològicament, *responsabilitat* deriva de *respondre*. Ara bé, es pot respondre a l'altre, però també es pot respondre de l'altre. La resposta responsable és un respondre de l'altre. És a dir, el mestre es responsabilitza dels seus alumnes, en el sentit d'estar disposat a respondre de les seves mirades, de les seves paraules i de les seves actuacions, en definitiva, del seu *rostre*. Podríem dir que la clau per a l'educació ètica és la manera que té el mestre d'estar en *contacte* amb els alumnes (la manera d'entrar a l'aula, de fer les seves classes, d'atendre el seu alumnat quan aquest li planteja dubtes o li qüestiona els seus arguments; la manera com proposa o «imposa» feines; el lloc que tria per estar entre els seus alumnes en l'espai de l'aula —el fet d'asseure's enfront de l'alumnat o al seu costat—, o el to que utilitza en donar una instrucció, en explicar o en aclarir normes i conceptes, etc.) és la clau per a l'educació ètica.

Es tracta de tenir cura del que fa i del que diu el mestre, però sobretot de *com* ho fa: de la seva sensibilitat per crear un bon clima de comunicació a l'aula, de la seva serenitat i la seva prudència a l'hora de fer notar els errors, d'alegrar-se en el moment de constatar els encerts del seu alumnat, etc. Es tracta, en definitiva, de tenir *tacte*.¹²

L'estil de l'educador es concreta en cada acció, perquè s'encarna en cada relació que succeeix en un temps i un lloc determinat. Així, l'autèntic professor d'història és més aquell que viu i estima la història, perquè estima la vida, que aquell que posseeix un gran volum de coneixements disciplinaris. No es tracta de ser un mestre d'història ni un mestre en història, sinó de ser història. Evidentment, cal tenir coneixements disciplinaris «validats per la comunitat científica», però cal, també, la saviesa i l'art de fer penetrar la història en les vides dels nois i noies, l'art de fer-los estimar la història.

De la mateixa manera, el professor responsable és aquell que prepara, si cal, un *experiment* diferent per a cada nou dia de classe i que organitza acuradament l'estratègia d'ensenyament/aprenentatge per exposar-lo i argumentar-lo al seu

11. La diferència entre *dir* i *mostrar* s'exposa a bastament en l'obra de WITTGENSTEIN, *Tractatus logico-philosophicus*, Barcelona, Edicions 62, 1997, i *Conferència sobre ètica*, Barcelona, Paidós, 1989.

12. Concepte manllevat del professor d'educació a la Universitat d'Alberta (Canadà) Max van Manen, àmpliament exposat en el seu llibre *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness* (1991), traduït al castellà el 1998 amb el títol *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*, per l'editorial Paidós.

alumnat. Però, a més a més, pensa com pot fer viure als seus alumnes *experiències* que li permetin conversar sobre qüestions de la matèria, i ho du a terme segurament mentre fan, plegats, un experiment.

En conseqüència, no creiem que es pugui fer ètica en una hora prefixada, de tres a quatre de la tarda, per exemple, com una assignatura. Entenem que l'ètica ha de ser present sempre, a totes les classes, perquè durant tot el dia hi ha relació, hi ha contacte. La qualitat de la relació és el que determinarà que l'infant, tant si té tres anys com si és adolescent, tingui experiències de relacions ètiques amb els companys i amb el mestre. Només a partir d'experiències reals de generositat, de respecte, de gratitud, de lluita per les injustícies, de donar la cara a favor dels més febles, etc., es podrà entendre el valor fonamental de la responsabilitat que regeix tota relació ètica.

Les relacions responsables, ètiques, amb els alumnes comporten experiències, més o menys punyents o més o menys plaents, però totes esdevenen testimoni que una relació ètica a l'aula és possible. Com més experiències puguem compartir, més aprofundirem en les maneres de fer del mestre. Perquè en el relat de l'experiència hi ha record del passat però també projecció del futur, ja que permet imaginar que aquella relació hauria pogut ser també d'una altra manera.

Estem convençuts que en educació ètica no hi ha receptes; hi ha accions que creen experiència, i l'experiència no dona un coneixement que resolgui problemes, sinó que dona coneixement per afrontar nous problemes. A diferència d'un experiment que es defineix *a priori* i se'n controlen les variables, les condicions inicials i les hipòtesis, en les experiències ni les variables ni les condicions inicials són controlables, perquè cada relació és diferent i única. «L'experiència no ens fa experts, en el sentit que ens ajuda a resoldre definitivament els problemes perquè els problemes fonamentals de la vida no es poden resoldre. L'experiència no és un manual que es pot consultar quan es té un problema per solucionar [...]. L'experiència ens dona un saber singular que ningú pot fer per nosaltres.»¹³

Així, doncs, les experiències no han de ser preses en el sentit de models a ser imitats, sinó en el sentit de possibilitats. Tal com hem dit anteriorment, no es tracta que el mestre digui «fes-ho com jo», sinó «fem-ho junts, l'un a costat de l'altre», dit d'una altra manera, l'alumne ha de sentir que pot comptar amb el seu mestre. Hi ha confiança. Acostumats a viure en un món on la ciència i la tecnologia són valors absoluts, ens sembla que sense unes propostes clares no aconseguirem mai res i ens sentim insegurs en la nostra pràctica. Però sabem que no ens podem aferrar a propostes definides i tancades, perquè impedeixen

13. J-C. MÈLICH, *Filosofia de la finitud*, Barcelona, Herder, 2002, p. 75.

fer sentir el clima de l'aula. Les respostes a cada situació no depenen únicament de les propostes pensades, perquè justament allà on es posa a prova la relació ètica és en les situacions imprevistes, en les situacions desconcertants; en definitiva, en les situacions difícils, que tot mestre capta si està atent al *rostre* de cada alumne i si la seva sensibilitat permet que aflorin les preguntes, la discrepància, la imaginació i l'esperit crític.

Qualsevol experiència narrada dóna *testimoni* de com cal afrontar l'imprevist, però en cada relació es recrea una nova experiència perquè les situacions i les persones són canviants i no són possibles dues experiències iguals. Les respostes que dóna el mestre a cada mirada, paraula, gest o actuació de l'alumne depenen de les experiències anteriors, però fonamentalment de cada situació. El mestre amb experiència coneix els seus límits i sap que hi ha moments que «un no sap què fer» i en això es diferencia un mestre d'un tècnic. Un tècnic ha de conèixer totes les possibilitats amb què es pot trobar i la manera de respondre-hi correctament; un mestre sap que les possibilitats són infinites i que els criteris que té a la mà serveixen més per a allò que no ha de fer que per al que ha de fer, i per això un mestre no és un tècnic. Sap segur que no ha d'intimidat, ni amenaçar, ni humiliar, ni imposar, ni tolerar res que trenqui el respecte cap a l'altre. El mestre ha d'establir una relació sensible que té cura del tacte.

TELÓ

Cada naixement és una arribada a un món que és nou per a aquell que neix, però que no és «el principi» per als altres. Naixem i comencem a viure històries ja encetades; algunes estan a punt d'acabar i d'altres, carregades de possibilitats que s'han d'esdevenir. Als educadors ens pertoca fer de l'aula, o de l'espai i el temps que compartim amb els nens i les nenes, amb els nois i les noies, un autèntic bressol, un niu d'acollida, envoltat d'aquella atmosfera que s'acostuma a reservar per a cada nou nadó desitjat. Si pensem l'acció educativa com a *acció ètica*, sabrem rebre l'alumnat de manera acollidora, hospitalària, fins i tot en aquells moments que ens toqui patir experiències al seu costat.

Algú pot pensar que això és una posició idealista, que en realitat ningú no es comporta així. I potser és cert. De fet, l'ètica no ha de ser per força realista; més aviat és contrària a la realitat. L'ètica és un desig, un anhel. Per això, en un temps profundament desesperançat ens atrevim a defensar una utopia, però serà una utopia en negatiu. No volem educar per a un món feliç. Eduquem perquè les diverses formes i màscares del mal no es facin presents ara i aquí, eduquem perquè ni el mal ni la mort no tinguin la darrera paraula.

DEMOCRÀCIA I PARTICIPACIÓ A L'ESTUDI DE PEDAGOGIA DE LA FACULTAT D'EDUCACIÓ I PSICOLOGIA DE LA UDG: SOMNIS, UTOPIES I REALITATS

Jordi Feu i Gelis i Salomó Marquès i Sureda
Grup de Recerca i Docència en Educació en Valors (Universitat de Girona)

RESUM

Els autors donen compte del procés endegat en els estudis de pedagogia de la Universitat de Girona a partir del curs 2000-2001 per tal d'afavorir la democràcia, la crítica, la responsabilitat i la participació de tot l'alumnat, del professorat i del personal de serveis. Es tracta d'una experiència valorada molt positivament i que va comportar diferents canvis en el tradicional funcionament d'aquests estudis com són, per exemple, la modificació de la composició del Consell d'Estudis de Pedagogia, que avui dia és paritària entre professors i alumnes. Es va crear el Consell d'Alumnes de l'Estudi de Pedagogia (CAEP), el qual està compost per deu alumnes de 4t curs i uns altres deu de 5è, a més del coordinador dels estudis, i es reuneix una vegada al mes.

La celebració d'un plenari amb alumnes i professors per a una revisió en profunditat dels estudis de pedagogia fou un altre dels moments importants que va fomentar la participació directa i sincera de tots els membres participants. La realització d'activitats integrades, l'elaboració de la carta magna, la celebració de l'acte de graduació a proposta del mateix alumnat, la recepció en iniciar el curs dels nous alumnes per part dels veterans, l'avaluació global i compartida, així com la celebració d'una «tarda pedagògica», són altres activitats que fan palès l'esforç realitzat des de la Direcció dels estudis amb la participació activa i crítica de l'alumnat, per tal de convertir els estudis de pedagogia en una experiència pedagògica que sigui veritablement educativa.

PARAULES CLAU: ensenyament universitari, estudis de pedagogia, democràcia, participació, estudiants.

ABSTRACT

The authors explain the process which has been set up in the Pedagogy degree at the University of Girona since the year 2000-2001 in order to promote democracy, criticism, responsibility and participation from all the students, teaching staff and service staff. It consists of a very positively assessed experience that has resulted in several changes in the traditional running of this degree, such as the Pedagogy Degree Council, which today is made up of the same number of professors and students. The Pedagogy Students' Board was founded, and it is formed of ten fourth-year students and ten other fifth-year students, besides the degree coordinator, and it meets once a month.

The full meeting that took place with students and professors to make an in-depth revision of the Pedagogy degree was another important moment that encouraged direct and honest participation from all members taking place in the full meeting. The carrying out of integrated activities, the drawing up of the Constitution, the graduation ceremony—that took place at the suggestion of the students themselves—the reception for new students which was organized by the veteran ones, the global and shared assessment, along with the «teaching afternoon», are other activities that reveal the effort made by the Headship, helped by the active and critical role of the students, in order to turn Pedagogy degree into a really educational teaching experience.

KEY WORDS: university teaching, pedagogy degree, democracy, participation, students.

INTRODUCCIÓ

La voluntat d'aquest article és, fonamentalment, explicar el procés que s'ha iniciat a l'estudi de pedagogia de la Universitat de Girona (UdG) per afavorir la democràcia, la crítica, la responsabilització i la participació dels alumnes, així com de tots els membres que en formen part. Aquest procés es va iniciar el curs 2000-2001 gràcies a una situació conjuntural favorable que en molts aspectes continua vigent fins al dia d'avui.

L'article s'estructura en tres apartats d'extensió desigual: en primer lloc, presentem una breu anàlisi de la situació que teníem en el punt de partida (curs 2000-2001); en segon lloc, s'exposen les propostes que s'han dissenyat i que hem executat fins avui i, en darrer terme, apuntem alguns dels resultats obtinguts.

És important ressaltar que l'article que teniu a les mans és poc acadèmic en el sentit que no hi ha gaire reflexió teòrica explícita, hi ha poques referències bibliogràfiques, amb prou feines apel·lem a casuístiques similars, etc. Això és així

perquè, per damunt de tot, volem presentar l'experiència concreta que ha possibilitat el canvi. És clar que aquest canvi no hauria estat possible si, al darrere de totes i cada una de les propostes, no hagués existit una intencionalitat, uns objectius, una metodologia, etc. Tot això, però, hem preferit deixar-ho en suspens perquè el lector ho llegeixi entre línies i n'acabi fent la seva pròpia reflexió.

1. EL PUNT DE PARTIDA

La situació de l'estudi de pedagogia,¹ ara fa quatre cursos, no era, en termes generals, gaire falaguera. Diversos fets de diferent naturalesa en dificultaven una marxa *normalitzada*: la inestabilitat i l'alta rotació dels coordinadors (des del període 1996-1997 fins al 1999-2000 hi va haver tres coordinadors); la relativa indefinició de l'estudi (afavorida, en part, per la curta durada d'uns plans de titulació que s'havien d'anar emmotllant a les noves exigències ministerials); la posició feble de l'estudi amb relació al conjunt d'estudis de la facultat i de la universitat (en l'imaginari col·lectiu, l'estudi de pedagogia es percebia com una titulació de segona i de tercera categoria), etc.

Altres aspectes que en dificultaven una bona marxa eren, al nostre entendre, la pràctica inexistència d'un projecte comú i —tal com passa en moltes facultats de diverses universitats— una escassa participació de tots els sectors en les qüestions col·lectives.

Com a conseqüència del que hem explicat, l'estudi de pedagogia tenia, tot i disposar de professors excel·lents, molt poca presència pública i patia una considerable desconexió de la societat civil gironina —aquest darrer aspecte no era, de fet, una particularitat de pedagogia. Malgrat el que es deia (i es continua dient avui) des del discurs oficial, la universitat, en el seu conjunt, es troba molt allunyada del teixit social.

Aquesta situació no va generar pas un estat caòtic i insostenible. De cap manera. Estem convençuts que podíem haver anat tirant sense que hi hagués hagut cap daltabaix, llevat de córrer el perill de quedar-nos sense alumnes. De fet, en els darrers anys ja s'havia percebut una petita oscil·lació provocada per factors que probablement transcendeixen el que fins aquí hem explicat.

El cas és que el curs 2000-2001 ens vam trobar amb una situació favorable per parar-nos a pensar on érem i on volíem arribar. En aquest curs es va nomenar un nou coordinador que tenia el compromís de mantenir-se en el càrrec per

1. L'estudi de pedagogia de la UdG és de segon cicle i només té dos cursos: 4t i 5è.

un període relativament llarg; uns quants professors de pedagogia estaven disposats a col·laborar en la construcció d'un projecte col·lectiu i plausible; els alumnes de 4t curs van demostrar un gran entusiasme per introduir-hi canvis rellevants —una part d'aquests alumnes provenien de l'escoltisme, de l'esplai, del món associatiu, i això feia que estiguessin avesats a la participació, al debat i a la crítica. D'altra banda, pedagogia tenia —i té encara— un secretari administratiu bon coneixedor de l'estudi i amb una gran capacitat d'empatia amb els alumnes i amb els professors. També hi va ajudar el fet que el deganat donés un marge d'autonomia important perquè des de l'estudi es fessin les modificacions oportunes i que el cap del Departament donés un suport explícit a les accions que es volien emprendre.

Abans d'iniciar cap procés de canvi, vam concloure que en la titulació que aquí analitzem hi havia aspectes que no funcionaven o eren susceptibles de ser millorats; gairebé tots els aspectes deficitaris es podien millorar (no és veritat que no s'hi pogués fer res, que tot havia de continuar igual, etc.); érem conscients que no totes les disfuncions es podien resoldre al mateix temps ni al mateix ritme —hi havia problemes que requerien un temps considerable per ser desencallats, mentre que d'altres els podíem tractar de manera immediata. En aquestes conclusions preliminars també ens vam adonar que hi havia potencialitats no activades, no reconegudes i que formaven part d'un capital molt important que calia polir: professors coneixedors de temes d'una gran rellevància però que no podien explicar a l'assignatura que impartien; alumnes inserits en el mercat de treball que podien fer aportacions importants a les classes; alumnes amb experiències educatives rellevants a l'estranger desconegudes per molts de nosaltres.

D'altra banda, quan ens vam preguntar per l'escassa participació de l'alumnat vam trobar-ne les causes següents: existència d'estructures participatives caduques que no s'havien posat al dia; presència d'òrgans clarament discriminatòris (a favor sempre del professorat); dilació de les problemàtiques que plantejaven els alumnes en els òrgans oficialment establerts; etc. També hi feia (i continua fent-hi actualment) l'escàs temps de què disposaven alguns estudiants, molts dels quals treballaven als matins.

Vistos els problemes i feta la diagnosi, es va triar l'opció d'emprendre diverses mesures per aprofundir o implantar pràctiques i dinàmiques generadores de valors integradors relacionats amb la democràcia, la participació, el debat, la crítica, la llibertat responsabilitzada, el compromís, la igualtat, etc.

Volem insistir que tot això es va intentar portar a terme a partir d'accions concretes —moltes vegades enormement simples i senzilles, sense cap secret—, però d'una eficàcia considerable amb vista a l'establiment d'un espai cívic global. Vegem algunes d'aquestes accions.

2. ACCIONS QUE S'HAN PORTAT A TERME

2.1. MODIFICACIÓ EN LA COMPOSICIÓ DEL CONSELL D'ESTUDI DE PEDAGOGIA

El Consell d'Estudi (de pedagogia i de la resta de titulacions de la Facultat d'Educació i Psicologia de la UdG) és un òrgan de govern col·legiat format per professors, alumnes i el coordinador de l'estudi. Es tracta d'un òrgan relativament important, malgrat que passi força desapercebut, perquè és l'encarregat d'escollir i aprovar les assignatures optatives que s'imparteixen cada any, d'aprovar l'horari i el calendari de la titulació, de donar el vistiplau a l'assignació de professorat per part del Departament, etc. Segons el que estableix el reglament de la nostra facultat, el Consell d'Estudi té potestat per suggerir el perfil del professorat i fins i tot proposar-ne el nom. A més d'això, és l'òrgan encarregat de resoldre els grans temes que afecten la vida de la titulació.

Una de les primeres accions que es va portar a terme va ser canviar la composició dels membres del Consell perquè aquest fos paritari. Des del curs 2000-2001, el Consell ha estat format per quatre alumnes (dos de 4t i dos de 5è) i quatre professors (un representant de cada àrea de coneixement² més el coordinador). Amb aquesta modificació, aparentment només numèrica, s'assegurava d'entrada una estructura democràtica en el sentit que cap col·lectiu no estava suprarepresentat o infrarepresentat.³

2.2. FORMACIÓ DEL CONSELL D'ALUMNES DE L'ESTUDI DE PEDAGOGIA (CAEP)

A mitjan curs 2000-2001, ens vam adonar que si volíem estimular la participació, el debat i la crítica de l'alumnat no n'hi havia prou amb els òrgans de què fins aleshores disposàvem i que a poc a poc anàvem adaptant. Calia crear-ne de nous, dotar-los de funcions específiques i donar-los un aire particular que sintonitzés amb les noves formes d'organització i de participació dels joves.

Aquesta darrera consideració era summament important perquè recollia bona part de les directrius suggerides per politòlegs que s'han dedicat a estudiar les noves formes de participació política dels joves. Jordi Sànchez, sense anar més lluny, ha explicat diverses vegades que els joves d'avui no és veritat que no tin-

2. En total són tres àrees: teoria i història de l'educació, mètodes d'investigació educativa, i didàctica i organització escolar.

3. Pel fet que el Consell d'Estudi fos paritari es podia donar la possibilitat d'empat. Perquè això no passés, es va preveure que el coordinador tingués un vot de qualitat.

guin valors i molt menys veritat és que passin de les qüestions polítiques. El que passa és que els valors amb els quals s'identifiquen són substancialment diferents dels dels adults, dels de la classe política dirigent, i les formes de participació amb les quals s'identifiquen estan molt allunyades de les que es donen en l'àmbit de la política institucional.

El CAEP inicialment es va concebre i més tard s'ha definit com «un espai col·lectiu, volgutament informal, on els membres que en formem part ens informem del que passa al nostre voltant, reflexionem sobre la nostra pròpia pràctica, parlem en veu alta d'allò que ens interessa, ens escoltem els uns als altres i proposem accions concretes per millorar de manera progressiva l'estudi de pedagogia». Tot això ho fem partint dels principis teòrics de l'acció comunicativa i ens basem en el discurs de J. Habermas.⁴

El CAEP es du a terme, com a mínim, un cop al mes i està format per deu alumnes de 4t curs i deu de 5è, a més del coordinador de l'estudi. Ocasionalment també hi assisteix el secretari administratiu i altres persones convidades expressament per a l'ocasió.

Al primer CAEP de cada curs, el coordinador reparteix entre els membres una carpeta on hi ha la documentació següent: les funcions del CAEP (és important que els alumnes que comencen coneguin bé els òrgans de participació), l'història del curs anterior (cal que coneguin l'«herència» dels seus companys) i un lema fet a partir dels valors que de manera específica es volen treballar durant aquell curs.

2.3. EL PLENARI

A mitjan curs 2001-2002, es va plantejar la possibilitat de portar a terme un procés de revisió profund dels estudis de pedagogia amb l'objectiu immediat de millorar-ne el funcionament i de continuar donant veu i protagonisme a tot l'alumnat.

Aquest procés s'iniciava en un context especialment favorable: feia un any que s'havia reformat la composició del Consell d'Estudi, s'havia creat el CAEP, la majoria dels professors veien necessari fer canvis per oferir una proposta renovada, etc.

4. Per a més informació, vegeu *Document sobre la participació dels i de les alumnes de la Facultat d'Educació i Psicologia de la UdG*, Secretaria del Deganat de la FEP, UdG, 2003-2004, material fotocopiats.

Només es van posar quatre condicions per tirar endavant el procés: 1) tothom podia i havia de dir-hi la seva; 2) s'havia de poder parlar de tot (fins i tot d'allò que, com a professors, ens costa —inadequació i repetició de continguts, metodologia inapropiada, actualització del currículum, etc.—); 3) el debat havia de poder detectar els problemes que impediien un funcionament millor, i 4) una vegada detectats els problemes, calia plantejar entre tots solucions factibles.

Un cop es va tenir el vistiplau i el compromís de totes les parts implicades, es va començar a crear *ambient*: professors i sobretot alumnes van fer arribar a la coordinació d'estudi frases breus i cites que induïssin a la reflexió de tota la comunitat educativa. Frases com «fem pedagogia i no pas demagògia», «portem a la pràctica els principis de la pedagogia crítica», «ara és l'hora de fer el tomb», «fem pinya, suma't al projecte», etc., es van penjar per totes les parets de la facultat amb l'objectiu que tothom qui ho veiés pensés que les coses podien ser diferents de com havien estat fins al moment. Amb això es volia trencar el mite que la universitat funciona per pura inèrcia, que és impossible canviar res, que els professors tenen la paella pel mànec, etc.

Mentrestant, es va passar a tot el professorat i a tot l'alumnat un correu electrònic amb els temes que *a priori* es pensaven analitzar. Un cop tothom el va rebre i hi va fer les esmenes oportunes, es va elaborar una matriu comuna a partir de la qual professors i alumnes, per separat, es van posar a debatre i a analitzar.

Perquè els alumnes poguessin fer els seus debats, es va decretar la suspensió parcial de classes durant una setmana i ells mateixos es van organitzar en petites comissions en què treballaven, a porta tancada, temes específics. Un cop acabat el procés, van elaborar un document que, ara, mirat amb una certa perspectiva, es tracta d'una *joia* documental per la gran quantitat de reflexions i propostes que conté.⁵

Els professors també ens vam reunir en sessions maratonianes per parlar d'allò que fins al moment només havíem comentat privadament amb els companys dels nostres despatxos. El treball del professorat també va resultar en un document molt ric i crític.⁶

Després va venir el més interessant: el dia del plenari. El 8 de maig de 2002 tota la comunitat de l'estudi —alumnat, secretari administratiu i tot el professorat— ens vam trobar durant tres hores per exposar els documents que per sepa-

5. Per a més informació, consulteu *Proposta de millora de l'estudi de pedagogia: Alumnes del curs 2001-02*. Document policopiats dipositat a la Secretaria de l'estudi de pedagogia de la UdG.

6. Per a més informació, consulteu *Proposta de millora de l'estudi de pedagogia elaborada pels professors: Curs 2001-02*. Document policopiats dipositat a la Secretaria de l'estudi de pedagogia de la UdG, Girona.

rat havíem elaborat. La sessió va ser moderada pel síndic de la Universitat i, des del principi fins al final, va ser inspirada en el principi de diàleg entre iguals i en el respecte mutu. Més de vuitanta persones van intercanviar informació partint del principi que qualsevol opinió era escoltada i era tinguda en compte per al que vindria més endavant. De fet, no només es parlava de com havíem vist tal tema o tal altre, sinó que, a més, s'insinuaven solucions, algunes d'atrevides però possibles.

Per fer-ho tot més fàcil, a més, ens vam asseure en rotllana i, per trencar la configuració de blocs *naturals*, ens vam barrejar professors i alumnes. La sessió va acabar a les 21.30 h i, per celebrar-ho, tots vam acudir a un petit refrigeri. L'acte havia anat més bé del que qualsevol de nosaltres hauríem pogut imaginar perquè, entre altres coses, els alumnes havien pogut dir en veu alta i en públic algunes disfuncions que es donen a totes les facultats i universitats: professors que no s'aclareixen en la seva assignatura, professors universitaris que fan les classes com si fos un dictat, impartició de programes que no s'adiuen als descriptors de les assignatures, etc. També es van posar damunt la taula aspectes positius que calia conservar i, si podia ser, generalitzar: proximitat entre professors i alumnes, disponibilitat i accessibilitat al professorat, etc.

L'experiència va ser tan positiva que, des d'aleshores i fins avui, a final de cada curs hem fet nous plenaris. Amb tot, cal dir que no sempre han tingut la mateixa concurrència i no sempre tothom hi ha demostrat el mateix entusiasme. Això no vol dir, però, que hagin estat inútils.

2.4. EL COMITÈ ORIENTADOR DE LA POLÍTICA DE L'ESTUDI DE PEDAGOGIA

Des que es va fer el primer plenari, vam veure que el procés de reforma quedava relativament estroncat llevat que creéssim algun òrgan operatiu que ajudés a ordenar el que s'hi discutia. Va ser precisament amb aquest objectiu que, un cop celebrat el primer plenari, i en plena eufòria participativa, es va crear també el Comitè Orientador de la Política de l'Estudi de Pedagogia (COOPEP).

Actualment, el COOPEP és un òrgan format per quatre professors, quatre alumnes i el coordinador. Aquests, un cop han escoltat el que s'ha debatut en el plenari i després de considerar el que s'ha discutit en els CAEP que s'han dut a terme al llarg del curs, determinen els objectius prioritaris del curs següent i concreten la manera de portar-los a terme. Aquest òrgan, doncs, és l'encarregat de fixar la política de l'estudi.

El darrer COOPEP, celebrat el juny del 2002-2003, va prioritzar les accions següents: consolidar les activitats integrades, revisar la proposta genèrica

de les assignatures optatives que ofereixen les diferents àrees de coneixement i, en darrera instància, elaborar la *carta magna*.

2.5. LES ACTIVITATS INTEGRADES

Les activitats integrades (AI) són activitats puntuals, de curta durada (entre cinc i deu hores), organitzades per un o dos professors. L'objectiu és poder treballar temes d'actualitat educativa amb un grup reduït d'alumnes (entre deu i quinze). Com que és un grup reduït, s'afavoreix la comunicació, el debat i la interacció entre tots els membres. I quan l'activitat és organitzada entre dos professors, s'afavoreix el treball col·laboratiu entre docents (que bona falta ens fa!).

Fins a la data d'avui hi ha tres tipus d'AI: *a*) visita a centres o institucions educatives; *b*) treball d'un monogràfic a manera de taller, i *c*) lectura amb autor. Dins del primer grup s'han realitzat activitats com ara la visita als camps de concentració de Sant Cebrià i Argerlers, a la Catalunya Nord —activitat emmarcada dins de la repressió franquista. Com a taller hi ha qui ha programat el disseny d'una recerca per treballar el desenvolupament comunitari. Com a lectura amb autor, hi ha qui ha preparat un debat amb els autors de *Blanc i negre*,⁷ etc.

Durant aquest curs, per primera vegada, tres alumnes han organitzat AI per als seus companys. Són alumnes que van fer el pràcticum a l'estranger (Cuba i el Brasil) o bé una estada a l'empara d'una ONG (Monitors Cooperants a Chiapas).

2.6. LA CARTA MAGNA

La carta magna es concep com un document programàtic, de petit format (probablement acabarà sent un decàleg), on s'han de recollir els principis rectors de l'estudi. Aquesta carta parlarà, a grans trets, del tarannà de l'estudi de pedagogia, de les pràctiques i de les dinàmiques que s'afavoreixen, dels valors en què ens fonamentem, etc. En un nivell més concret, es parlarà de com han de ser l'avaluació i la metodologia de treball, i també s'especificaran els compromisos dels professors i dels alumnes. Actualment, hi està treballant una comissió formada per deu persones (quatre professors i sis alumnes). Al final d'aquest curs, un cop s'hagi fet la primera redacció de la carta magna, se sotmetrà a discussió i més endavant es votarà, probablement en un plenari.

7. A. DIAO, *El blanc i el negre: Un diàleg a fons sobre la immigració, política i ciutadania*, Girona, Gramc, 2003.

El treball generat fins avui al voltant d'aquest document ha estat molt positiu perquè ha afavorit que professors i alumnes ens aturem a pensar quins són els trets que volem presentar com a distintius del nostre estudi. I aquest exercici de construcció identitària ha exigut que ens asseguem al voltant d'una taula per, entre altres coses, pactar un denominador comú que haurà de ser acceptat per tots.

2.7. COMISSIÓ DE MILLORA DEL PRÀCTICUM

La participació, el debat i la crítica dels alumnes no només s'han fet palesos en els òrgans i espais que fins aquí hem presentat, sinó que també s'han fet explícits en la Comissió de Millora del Pràcticum.⁸ Les aportacions que han fet els alumnes en aquesta comissió han estat decisives per detectar errors que des de la coordinació no érem capaços de veure, per fer propostes imaginatives i plenes de coherència, per polir els projectes que s'estan duent a terme en alguns centres, etc. Gràcies als comentaris de tots plegats, hem decidit traslladar el pràcticum de 4t curs a 5è, hem decidit implementar un pràcticum compacte (durant el primer semestre de 5è curs els alumnes no tindran cap assignatura) i hem determinat que cal buscar institucions educatives al màxim de variades per anar obrint camp al pedagog.

2.8. LA RECEPCIÓ DELS NOUS ALUMNES I L'ACTE DE GRADUACIÓ

El reconeixement i el protagonisme dels alumnes també es fan efectius en espais més laxes i festius, com per exemple la *recepció del primer dia de curs* i l'*acte de graduació*. En el primer cas, els alumnes veterans organitzen diverses dinàmiques per rebre els alumnes que s'estrenen amb l'objectiu d'explicar-los el funcionament de l'estudi. Aquestes dinàmiques també s'aprofiten per engrescar-los a participar en tots els espais i fòrums de què disposem.

Al començament d'aquest curs, els alumnes de 5è es van organitzar en petits grups i van muntar una *gimcana educativa* perquè els alumnes que acabaven d'arribar coneguessin l'edifici on farien classes, s'assabentessin del funcionament del Consell d'Estudi, del CAEP i del COOPEP. Al cap de quinze dies d'haver començat el curs, tots els alumnes de 4t curs formaven part d'una comis-

8. El *pràcticum* és l'estada de pràctiques que fan els alumnes de l'estudi de pedagogia en una institució educativa de les comarques gironines o de fora.

sió —creada pel mateix estudi o per ells mateixos— a fi que tothom participés d'una manera o altra en la vida col·lectiva.

La festa de recepció, però, és més completa: després que els alumnes de 4t hagin conegut els de 5è, el professorat de pedagogia i el secretari administratiu els donen la benvinguda i es presenten. *A posteriori*, un exalumne imparteix una breu conferència i a continuació se serveix un petit refrigeri per, entre altres coses, anar-nos coneixent i trencar la formalitat que imposa aquest ritus.

L'acte de graduació és la festa que se celebra a fi de curs i els seus màxims protagonistes són els alumnes de la promoció que es llicencien. S'organitza conjuntament entre l'alumnat i el coordinador, i es concep com un acte acadèmic i festiu: té un to solemne —parlaments del rector, del degà, del cap de Departament, del coordinador d'estudi— i lúdic —intervenció sorpresa dels alumnes, actuació més o menys espontània dels qui en tenen ganes, etc.

Hi estan convidats la comunitat universitària, els familiars i amics dels alumnes que acaben, així com els alumnes de 4t curs que, en diverses celebracions, han tingut un cert protagonisme.

2.9. RODES DE PREMSA I PRESENTACIÓ DE L'ESTUDI A ALUMNES POTENCIALS

La participació i la responsabilització dels alumnes també es manifesta en les *rodes de premsa* que s'organitzen generalment a les acaballes de curs, així com en la *presentació de l'estudi* als alumnes de 3r curs de magisteri i d'educació social.

Després de Setmana Santa, habitualment se sol fer una roda de premsa per explicar a l'opinió pública gironina què s'està duent a terme a l'estudi de pedagogia. Aquesta roda de premsa la fan el coordinador i un petit grup d'alumnes, que expliquen la seva experiència i quina és la seva aportació al procés.

Durant el mes de maig, el coordinador i un parell d'alumnes visiten els alumnes que acaben magisteri i educació social i que estan interessats a fer pedagogia el curs següent. Es tracta d'unes sessions orientadores perquè els alumnes de primer cicle tinguin la informació bàsica per prendre les decisions que convinguin. Com que es tracta d'explicar què fem a pedagogia, una part de l'exposició és a càrrec dels alumnes de l'estudi perquè són els que, com a usuaris, coneixen millor el servei que s'hi dona. La seva participació és decisiva a l'hora fer-ne una explicació realista i ponderada.

2.10. AVALUACIÓ GLOBAL, COMPARTIDA I AMB CONSEQÜÈNCIES CLARES AMB VISTA A LA MILLORA DE LA QUALITAT

La democràcia, el debat ordenat, la crítica que ens permet avançar, el compromís, etc., som del parer que també s'aconsegueixen revisant i explicant el que estem fent a pedagogia. Per això, des del primer moment hem estat proclius a avaluar-nos permanentment, a donar a conèixer els resultats i, més recentment, a procurar que aquests resultats tinguin conseqüències amb vista a rectificar el que convingui.

Ara fa quatre anys, els únics instruments avaluatius de què disposàvem eren les enquestes d'opinió elaborades pel Rectorat i passades als alumnes. Inicialment, els resultats d'aquestes enquestes eren relativament privats —només hi tenia accés el professor avaluat, el coordinador, el cap del Departament i el degà. El fet que els alumnes haguessin de contestar les enquestes i no poguessin accedir als resultats va generar un malestar progressiu, fins a arribar a l'extrem que només una franca minoria decidia respondre-les.

En vista del que succeïa, es va iniciar un debat al CAEP, al Consell d'Estudi, a la Junta de Facultat, a la Comissió de Govern de la Facultat, etc., per veure com es podia resoldre. En un principi, la resistència d'una part important del professorat era notable i prou forta per evitar que els resultats es fessin públics. Al cap d'un temps, però, i després de diverses converses i pactes, vam establir que els alumnes i els professors de l'estudi de pedagogia podrien consultar els resultats de qualsevol professor acudint a la Secretaria de l'estudi.

Amb això desfèiem l'opacitat d'uns resultats d'interès general, però no acabàvem de resoldre el problema, perquè l'avaluació d'aquest moment era, per definició, incompleta. Aquesta consideració va afavorir que sistematitzéssim altres instruments que ens permetessin tenir una visió més global. Des de coordinació es va promoure una altra enquesta, de tipus més qualitatiu, que es va elaborar a partir de les observacions de tots els professors i alumnes. D'altra banda, a la fi de cada semestre, el coordinador demana un informe a tots els professors, i d'aquesta manera els CAEP també s'han anat transformant en espais parcials d'avaluació general de la titulació.

Per al curs 2003-2004, s'ha decidit que els resultats dels instruments avaluadors que acabem d'esmentar s'han d'interrelacionar, per tal de poder treure informació amb vista a la constitució d'equips docents que treballin de manera aprofundida i crítica el contingut dels programes. L'objectiu és que petits grups de professors d'assignatures afins siguin capaços de fer programes perfectament interrelacionats on no hi hagi duplicitats i llacunes curriculars.

2.11. TARDA PEDAGÒGICA

La creació d'un espai comú que faciliti la transició de la universitat al mercat de treball l'hem fet a partir del que anomenem «la tarda pedagògica». Al final de curs és costum de destinar una tarda a parlar de totes aquelles qüestions relacionades amb l'estructura del mercat de treball dels tècnics superiors d'educació.

Per a l'ocasió es convida un representant dels sindicats perquè expliqui el sistema d'oposicions i un representant de la Universitat encarregat de la borsa de treball perquè n'expliqui el funcionament. Finalment, es dona entrada a diversos exalumnes inserits en el mercat de treball perquè expliquin quina ha estat la seva experiència a l'hora de trobar la primera feina, a l'hora de progressar dins de l'àmbit laboral, etc.

2.12. ASSOCIACIÓ PAIDEIA

La dinàmica participativa de pedagogia ben aviat ha donat els seus fruits. El curs 2002-2003 es va crear una associació d'alumnes i d'antics alumnes, Paideia, amb l'objectiu d'organitzar debats, seminaris, conferències i tertúlies càfe obertes a tota la gent de la ciutat. També es va marcar com a objectiu proposar cursos d'especialització que s'adiguin a les necessitats de la societat actual.⁹

Aquesta associació, de moment, ja ha organitzat un debat a Girona per debatre les propostes educatives de les diverses candidatures en les darreres eleccions municipals del 2003 i recentment acaba de presentar un document que dona orientacions educatives amb vista a la construcció del nou edifici de la Facultat d'Educació i Psicologia. Ambdues actuacions han tingut un ressò mediàtic important i han estat molt ben acollides pels col·lectius.

Representants d'aquesta associació han estat permanentment convidats a les diverses comissions de treball que s'han organitzat des de l'estudi de pedagogia —Comissió de Millora del Pràcticum, comissió per redactar la carta magna, etc.—, sempre han tingut un lloc preferent en els actes institucionals —acte de graduació, festa de benvinguda, etc.— i s'ha comptat amb ells en les activitats que des de la coordinació s'han brindat a la societat gironina. Valguin com a exemple el suport i la col·laboració que han donat a la Facultat en l'organització del cinefòrum que recentment s'ha realitzat amb motiu de la vinguda a Girona d'un dels protagonistes de la pel·lícula *Être et avoir*, el senyor Georges López.

9. Per a més informació, consulteu <<http://paideiaonline.tk>>, <paideiaonline@hotmail.com>.

2.13. *Revista de Pedagogia*

L'atmosfera creada entre tots i totes a pedagogia, la crítica i la llibertat responsabilitzada que s'ha afavorit, la il·lusió que hem anat construint, recentment han desembocat en la creació d'un consell de redacció encarregat d'editar una revista. Aquest consell està format fonamentalment per alumnes i el seu objectiu és fer una publicació trimestral destinada a tota la Facultat.

Per nosaltres, el veritable interès de la revista no rau tant en el material que acabarà apareixent (la publicació), sinó en el debat, en la dinàmica i també en les qüestions a què ha hagut de fer front el mateix consell: com es pot fer possible una revista portada per un consell de redacció relativament reduït que no vol quedar clos en si mateix? Com es pot fer una revista tolerant, crítica i plural sabent que els membres del consell de redacció són d'un tarannà similar? Es pot fer una revista compromesa però apolítica? Amb quin criteri se seleccionen o s'encarreguen els articles? Com es pot fer una revista crítica però que la gent no es vegi atacada? Valors, pràctiques, dinàmiques i fets han ocupat una part important de les discussions prèvies a l'elaboració de la revista i, en aquest exercici clarament dialògic, tots els que en formem part hi hem après molt i hem crescut.

3. RESULTATS OBTINGUTS I RESULTATS GENERALS

Per la naturalesa del tema que aquí hem tractat, juntament amb el to que ha pres l'article, francament dubtem que hàgim de parlar de *resultats*. Els resultats es veuen en el mateix procés, en l'acció que es comença de nou, en el projecte que s'acaba d'iniciar, en allò que comença a bategar...

Bona part del que es va fer a partir de la primera acció —la modificació de la composició del Consell d'Estudi— va ser possible perquè hi havia una acció precedent —moltes vegades modesta— que inspirava confiança entre tots els membres, que amplificava la veu a tots els col·lectius (sobretot la dels que fins al moment no en tenien gaire), que generava il·lusió, que incitava a provar dinàmiques noves. Cada acció que s'ha realitzat n'ha generat una de nova i aquesta, una altra i així successivament.

És tan senzill com el símil de la bola de neu: a mesura que aquesta rodola muntanya avall, cada cop es va fent més i més gran. Perquè això sigui així, però, calen tres condicions bàsiques: que en el pendent, la bola que baixa hi trobi neu —hi ha d'haver matèria primera disponible—; que la bola no trobi cap obstacle que l'aturi —compte amb les resistències!— i que la temperatura exterior sigui

l'adequada per assegurar que sempre hi haurà neu —cal tenir cura de l'ambient: és necessari que no s'escalfi gaire i tot s'acabi fonent.

Constatem que l'experiència que, des del curs 2000-2001, estem portant a terme ha tingut efectes importants i prou visibles: la democratització en la composició del Consell d'Estudi de Pedagogia va fer que la resta de consells de la Facultat també seguissin un camí similar; l'estructura del CAEP ha estat explicada pels mateixos alumnes de pedagogia a companys d'altres titulacions. Els alumnes que han participat en aquest fòrum reconeixen que han fet un bon aprenentatge, complementari moltes vegades al que es feia a la titulació. Els plenaries han ajudat a establir relacions igualitàries entre professors i alumnes, han afavorit la crítica responsable i l'autoanàlisi. El COOPEP ha reconegut la responsabilitat dels alumnes en tot allò que afecta les decisions col·lectives. Les AI han afavorit el treball col·laboratiu entre el professorat, i l'elaboració de la carta magna posa a prova la nostra capacitat d'arribar a un consens satisfactori per a tothom.

Tots aquests espais i accions estem convençuts que han ajudat a aprofundir en la reflexió i en la pràctica democràtica, en l'hàbit de la participació i del diàleg, en l'art de la crítica argumentada, en la difícil tasca d'arribar a un consens ampli, etc.

No voldríem donar la impressió que tot això s'ha fet sense problemes, sense errors i desencerts, sense entrebancs. Hi ha hagut accions que no s'han complert perquè des de l'inici no s'han explicat prou bé; hi ha hagut dinàmiques que han generat desconfiança i recel perquè no s'ha tingut el vistiplau dels sectors que més hi estaven implicats; hi ha hagut resistències perquè, de vegades, s'ha volgut córrer massa. Tanmateix, les anomalies, les resistències i les disfuncions que s'han produït al llarg d'aquests quatre cursos de cap manera no eclipsen les fites que s'han assolit, i això, òbviament, encoratja a continuar transformant la Universitat.

L'ÚS DE L'EDUCACIÓ MORAL EN COLLECTIUS VULNERABLES O EN RISC D'EXCLUSIÓ SOCIAL

Jesús Vilar Martín

Maria del Mar Galceran i Peiró

*Grup de Recerca sobre Infància i Intervenció Social
(Universitat Ramon Llull)*

RESUM

En aquest article es plantegen les possibilitats de l'educació en valors amb col·lectius en situació de risc. En primer lloc, es fa un repàs dels diferents enfocaments des dels quals es poden analitzar els col·lectius vulnerables. La posició que adoptem és la d'entendre que les situacions de risc són el resultat de les dificultats comunicatives entre sistemes i que un dels orígens d'aquestes dificultats és la confrontació de valors des dels quals es llegeix i s'interpreta la realitat social. A partir d'aquí, es fa una proposta d'estratègies per a la creació de climes moralment significatius que facilitin l'adquisició de valors prosocials compartits amb vista a la comunicació entre els diferents grups socials.

PARAULES CLAU: vulnerabilitat, cultura moral, construcció de significats, immersió en valors.

ABSTRACT

This article considers the possibilities that education on values has with groups in a situation of risk. First of all, it reviews the different approaches from which vulnerable groups can be analyzed. The stance we adopt is to understand that situations of risk are the result of the communicative difficulties among systems, and to consider the confrontation of values from which social reality is read and interpreted one of the causes to these difficulties. All this stated, several strategies are proposed in order to create morally significant atmospheres that make the acquisition of shared prosocial values easier with a view to a possible communication among social groups.

KEY WORDS: vulnerability, moral culture, construction of meanings, immersion in values.

En aquest article pretenem relacionar dos mons que aparentment no tenen vinculació entre ells. Per una banda, tot allò que fa referència a l'educació moral i la construcció de sistemes de valors. En segon lloc, el treball educatiu que es realitza amb col·lectius vulnerables o en risc d'exclusió social, amb la intenció de millorar la seva incorporació social. Argumentarem que l'educació moral és una possibilitat útil i necessària en el treball amb aquests col·lectius perquè, des del nostre punt de vista, els processos d'incorporació social requereixen treballar de manera sistemàtica la creació de sistemes de valor compartits.

EL SENTIT DE L'EDUCACIÓ MORAL

Vivim en un context social complex i contradictori, afectat pel desconcert existencial. Sembla que la desaparició de les veritats absolutes i la confluència en les societats plurals de diferents models de vida han donat peu durant un temps a l'assentament de postures pròximes al relativisme moral. Postures des de les quals es fa difícil afirmar que hi hagi opcions de valor més desitjables que d'altres i, per tant, aquestes queden relegades a decisions subjectivistes i particulars que depenen de les circumstàncies, del context social, del moment... Aquesta és precisament la normalitat en el context social actual: la incertesa i l'angoixa davant d'aquesta, la recerca de sentit i de referents clars, la lleugeresa i la inestabilitat dels valors, o com apunta Z. Bauman (2003), la modernitat líquida en permanent fluïdesa.

En definitiva, es produeix tot sovint una situació de dubte respecte a quins valors cal defensar, per què uns i no uns altres, i de quina manera o maneres cal aplicar-los. Quan es desdibuixen les creences, els arguments i els valors que ens aporten solucions i seguretats davant els dilemes i els conflictes, ens podem veure abocats a una situació de vacil·lació i confusió en la qual costa trobar maneres de viure que siguin realment convincents, raonades i raonables.

Per altra banda, és necessari tenir en compte que, quan parlem de valors, no només ens estem referint a qüestions subjectives, privades, individuals, sinó que estem fent referència a les relacions intersubjectives, és a dir, als mecanismes de regulació de les relacions socials. Això fa que la incertesa s'hagi instal·lat també en les estructures socials, no només en la persona.

Amb relació a aquesta darrera qüestió, es planteja un doble problema: per una banda, com es construeixen principis i normes personals que donin sentit i orientació a la pròpia existència; a la vegada, com aquests principis personals

s'articulen amb els principis personals «dels altres» i, en un segon moment, com es construeixen principis i valors compartits que assegurin una estructura mínima de convivència (l'esfera pública) i garanteixin una realització personal de les pròpies creences o valors (l'esfera privada). Com es pot veure, l'harmonització de tots aquests aspectes pot ser una font important de malestar i neguit.

Davant d'aquesta situació, la tasca de l'educació moral pren una important rellevància avui dia i esdevé una àrea necessària que ha de proporcionar als subjectes aquells elements que els donin criteris per saber-se orientar amb autonomia, sentit, sensibilitat, racionalitat i esperit solidari davant la vida i els problemes que se'ls plantegin. A la vegada, també ha de donar elements perquè la col·lectivitat sigui capaç de construir plataformes de valors que incloguin la diversitat de sensibilitats, sobretot en temps com els actuals, de gran heterogeneïtat (això ens portaria de ple al debat sobre els mètodes per treballar totes aquestes qüestions i, sobretot, a la gran discussió sobre quins han de ser els continguts de l'educació moral o «educació en valors»).

INADAPTACIÓ, VULNERABILITAT, RISC

El ventall de conceptes que s'utilitzen per descriure els grups «en situació de risc» és molt elevat i cadascun té una connotació diferent: des dels que posen l'èmfasi en el resultat d'un procés on el subjecte ha quedat «al marge» d'uns comportaments o unes maneres de viure que s'esperava que arribés a manifestar (desviació, marginació, inadaptació), fins als que posen l'èmfasi en la situació en què queda el subjecte quan està en un context deficitari que no assegura les seves possibilitats d'incorporació social (vulnerabilitat, risc).¹ Com es pot veure, les connotacions ideològiques en cadascuna de les possibles teories explicatives té el seu reflex en els sistemes de tractament que se'n deriven. Mentre que les primeres insisteixen en algun tipus de deteriorament o alteració personal i insisteixen en la idea de reeducació o de «transformació» del subjecte, les segones es fixen més en el tipus d'esquema que s'ha construït per interpretar la realitat i en l'estimulació de nous aprenentatge socials que permetin construir esquemes de relació social més complexos i diversos (Vilar, 1995).

Nosaltres partirem de la idea que la persona és el reflex de l'entorn on se socialitza. És a dir, és un sistema que es construeix en la interacció amb un en-

1. Per ampliar aquesta qüestió, es poden consultar les obres J. FUNES, L. TOLEDANO i J. VILAR, *Intervenció psicopedagògica sobre problemes de desadaptació social*, Barcelona, EDIUOC, 1997, i C. PANCHÓN, *Manual de pedagogía de la inadaptación social*, Barcelona, Dulac, 1998.

torn social que li dóna uns esquemes d'interpretació de la realitat. La immersió en unes determinades vivències, els nivells de desenvolupament de la perspectiva cognitiva, social i moral que es deriven d'aquesta vivència, així com l'aprenentatge de la «cultura» específica d'un entorn social, constitueixen el sistema cultural i de valors des del qual es dóna significat a la realitat.

La construcció dels sistemes de valors es produeix dins del procés de socialització, però no s'hi han de confondre (Fermoso, 1994). Podríem dir que la «moralització» és un procés específic d'adquisició i construcció de valors que es dóna dins de la «socialització» o que es produeix de manera simultània a l'adquisició d'altres elements culturals. Aquests dos fenòmens es retroalimenten, de manera que el seu desenvolupament és interactiu i l'un no pot entendre's sense l'altre. Tota experiència social implica unes possibilitats de desenvolupament moral i cada construcció moral aporta una òptica per llegir el món i produir unes relacions socials.

Aquest darrer aspecte és de vital importància per entendre el desenvolupament dels processos de socialització d'aquests col·lectius «sensibles», és a dir, de grups que tenen unes particularitats socials i culturals amb sistemes de valor molt específics que poden entrar en confrontació amb els sistemes de valor del grup normatiu.

LA TASCA DE L'EDUCACIÓ MORAL AMB LA POBLACIÓ EN DESAVANTATGE SOCIAL

El treball educatiu amb els col·lectius de risc i conflicte social té com a principal finalitat la incorporació social. Això ens porta alhora a dos objectius bàsics: la socialització i la sociabilitat. És a dir, l'adquisició crítica de les pautes, els patrons i els valors àmpliament consensuats i les habilitats i les competències per a la bona relació interpersonal. Aquests són clarament continguts clau de l'educació moral en el camp social. Continguts que han d'anar encaminats a ajudar els subjectes a saber reorientar les relacions interpersonals i socials a partir de principis dialògics, justos, solidaris i cooperatius, en definitiva, una educació moral que ajudi a conviure i no únicament a coexistir.

Ara bé, el procés de socialització de grups o persones en situació de risc social no consisteix exclusivament a produir la seva inclusió en un grup majoritari, sinó que es tracta d'establir pautes de relació que garanteixin l'existència d'uns elements culturals i valoratius comuns compartits entre els diferents grups en contacte, de manera que es faciliti la comunicació entre ells.

Des d'aquest punt de vista, el grau de progrés en aquests processos educatius depèn notablement de les possibilitats de comunicació entre els sistemes que entren en contacte. Com més estructures de comunicació s'hagin establert, més possibilitats hi haurà de concloure satisfactòriament el procés i, per contra, l'absència d'elements comunicatius compartits pot acabar per bloquejar-lo. En aquests casos, es pot veure que l'èxit en el procés d'incorporació social (ja sigui per «incorporar-se» a una nova estructura social —aquí posem l'èmfasi en la persona o grup que s'incorpora— com per «incorporar» el nouvingut —aquí posem l'èmfasi en el sistema que acull—) depèn de la proximitat o la distància entre els esquemes de valor i el tipus de relació interpersonal, intercultural o d'ambdós tipus que es construeix entre els sistemes que entren en contacte.

Així doncs, treballar amb col·lectius vulnerables consisteix, primerament, a entendre com fan la significació de la realitat (des de quina lògica llegeixen la realitat, com interpreten els signes, com construeixen significats) per, a partir d'aquí, proposar nous aprenentatges que possibilitin un augment dels registres amb què cal llegir la realitat. No es tracta de negar el que són (que seria la part específica), sinó d'aportar tots aquells elements que permetin augmentar les possibilitats comunicatives perquè puguin establir relacions satisfactòries amb altres grups socials amb els quals han de conviure. Com es pot veure, això implica que el treball s'ha de fer tant amb el grup «en risc» com amb el grup «normalitzat» perquè hi pugui haver comprensió de les lògiques de l'altre i s'estableixin uns mínims canals de comunicació. Perquè educar és, com ens diu Meirieu, «fer lloc a la persona que arriba i oferir-li els mitjans per poder-lo ocupar» (1998, p. 84).

Arribem a una primera conclusió: el nivell d'harmonia entre grups dins d'una societat està condicionat pel tipus de relació que estableixen els sistemes de valor dels subsistemes que la configuren. És a dir: els sistemes de valor són els que possibiliten o inhibeixen les condicions perquè es doni la comunicació entre els sistemes. Diríem, doncs, que la conflictivitat social és el resultat de les dificultats comunicatives entre sistemes que tenen patrons culturals diferents i que no comparteixen uns mínims de valors. Per aquesta raó, l'educació moral o en valors és fonamental, precisament perquè constitueix el substrat des d'on es construeixen les possibilitats comunicatives intergrupals i interpersonals. Tal com diu Esperanza Guisán (1986, p. 52), «la posibilidad o imposibilidad de la convivencia y de la comunicación humana pasa por un mínimo de valores compartidos».

Així doncs, partint de la normalitat en la qual es mouen els col·lectius en risc, conflicte i desavantatge social, una normalitat caracteritzada per la manca d'experiències de vida emocional i social positives, pensem que l'educació moral, més que una tasca d'instrucció, repressió, control o eliminació dels mals valors, comportaments i hàbits de conducta, ha de ser una eina que faciliti a aquests col·lec-

tius l'experiència d'aquells valors que encara no posseeixen però que poden arribar a posseir. En definitiva, es tracta de posar l'accent no tant en allò que no són o no tenen, sinó en allò que poden arribar a ser com a persones.

El primer requisit fonamental és, doncs, la creació d'«escenaris de desenvolupament» (Bronfenbrenner, 1987), és a dir, contextos rics en noves possibilitats de vivències socials que s'han construït de manera conscient i intencional. O sigui, es tracta de crear un marc on es donin les condicions perquè el subjecte tingui una «immersió» en un context social estimulador, més complex i a la vegada més satisfactori.

Aquests entorns han de constituir-se com a «espais de seguretat» (Meirieu, 1998, p. 81), és a dir, territoris on es pugui provar una destresa, una habilitat, un coneixement..., sense patir les conseqüències d'un ús inadequat d'allò en el que el subjecte s'està exercitant i que, molt probablement, estarà ple d'errors en un inici. D'aquesta manera, s'assegura que la persona manifesti la nova conducta o el nou comportament, que és menys probable que es produeixi en un entorn espontani i lliure. Són entorns que dirigeixen el tipus de relacions que s'hi estableixen i determinen la qualitat i la quantitat de les interaccions que arribaran a produir-se, perquè possibiliten que se'n donin unes i limita l'aparició d'unes altres. Es converteixen, doncs, en «espais d'interacció semiestructurada» (González, 1992, p. 117) o en «comunitats d'investigació» (Garza, 1995, p. 82).

Si aquests elements, que són d'utilitat en qualsevol situació educativa, són perfectament utilitzables de manera sistemàtica per construir entorns moralment estimuladors, és a dir, que aportin valors democràtics, que suscitin la reflexió sobre la vivència social que aporten aquests valors, que estimulin el desenvolupament de capacitats individuals i col·lectives, en definitiva, que representin unes noves vivències de caràcter prosocial. Sovint es cau en l'error de confondre educació amb informació, com si, pel fet d'haver informat algú d'alguna qüestió, ja es pugui assegurar la seva integració vital. En conseqüència, es fan imprescindibles la vivència i l'experimentació, després ja li posarem nom.

A partir d'aquí, entenem que l'educació moral s'haurà de centrar prioritàriament en tres aspectes fonamentals.

a) La creació de contextos morals significatius

Si la normalitat en la vida dels col·lectius en risc i desavantatge social és una normalitat pobre i deficitària afectivament i social parlant, hem de ser capaços de transformar aquesta realitat i oferir-los una altra normalitat en les seves vides que els sigui rica, estimulante i moralment saludable.

A aquest efecte serà necessari, d'una banda, crear *entorns i climes afectius positius* que els aportin seguretat i autoestima. Com indica Martínez Reguera (1996, p. 138): «Hay que presuponer en los niños las virtudes para que lleguen a tener existencia. Las buenas cualidades que deseáramos en ellos y esperamos de ellos hay que fantasearlas, presuponerlas, atribuírselas y gratificárselas para que lleguen a existir. Por desgracia, con los vicios ocurre exactamente lo mismo. Basta presuponerlos para que ya les estemos dando entidad».

Diversos autors —Neill, Rogers, Makarenko, Durkheim, Mosher, Rogoff, o Merieu—, des de les seves particulars visions, consideren que el clima emocional viscut en una col·lectivitat és un dels elements clau per a la implicació en la vida social i el desenvolupament de la socialització.

Quan les relacions entre educadors i educands es produeixen en un clima d'estimació, respecte i comprensió, s'està facilitant un lloc per afirmar la pròpia personalitat, un espai que aporta seguretat i estabilitat afectiva perquè et senti acollit i motivat alhora per fer un esforç per adaptar-se mútuament, establir camps d'interessos comuns i coordinar els diferents punts de vista.

En aquest sentit, doncs, sentir-se estimat, apreciat i acollit positivament, sentir-se protagonista i important en una col·lectivitat incideix positivament en l'autoestima i en la motivació del subjecte per apropar-se a les expectatives que els companys i els educadors dipositen en cadascú.²

Aquests entorns i espais de seguretat emocional cal dissenyar-los i planificar-los eficaçment a través de diferents aspectes, dels quals podríem assenyalar com a més significatius els següents:

— *Establir un ritme de desenvolupament de les activitats que permeti combinar el treball amb la conversa distesa i animosa.* L'acció eficaç amb elements que permetin alhora amenitzar-la.

— *Establir espais i moments per viure i compartir els esdeveniments importants en les vides particulars de cadascú.* Tenir cura i sensibilitat per aquests petits detalls, una felicitació improvisada en l'aniversari d'algú, l'acompanyament en la pèrdua d'un ésser estimat o en la vivència d'un conflicte personal...

— *Establir un ritme de vida quotidiana que permeti viure amb intensitat el fet de trobar-se i sentir-se acollit, treballar i conversar, jugar, divertir-se i acompanyar-se.* En aquest sentit, acollir els educands i dedicar-los un temps gratuït conversant amb ells i recollint les seves demandes, neguits o vivències és, com deia J. Franch,³ una manera de posar-se al servei dels nois i noies, i d'establir unes bones bases per a la comunicació.

2. Aquesta perspectiva és defensada per Ralph Mosher en l'obra de L. KOHLBERG, F. C. POWER i A. HIGGINS, *La educación moral según L. Kohlberg*, Barcelona, Gedisa, 1997, p. 258 i s.

3. J. FRANCH, *El lleure com a projecte*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Direcció General de Joventut, 1985.

— *Saber fer ús de la broma i el bon humor com a eix transversal de les relacions.* En aquest sentit, compartir anècdotes divertides, ajudar a respondre asertivament davant les crítiques o bromes pesades dels altres i, en definitiva, riure plegats permet també anar establint aquella intersubjectivitat necessària perquè es puguin desdramatitzar les situacions de dificultats personals i col·lectives.

— *Expressar mostres d'afecte, estima i reconeixement envers els membres del grup.* Aquesta expressió es pot vehicular tant per la comunicació verbal com la no verbal. Reforçar positivament i públicament les capacitats i les habilitats pròpies de cada persona, tenir cura que el gest, la mirada, el to de veu siguin afectuosos i càlids aportarà seguretat als educands i el reforç emocional necessari per sentir-se encoratjats a superar-se.

En segon lloc, per a la construcció de climes moralment significatius serà necessari desenvolupar el *sentiment de pertinença a una col·lectivitat*. Una vida moral saludable implica necessàriament una experiència de vida comunitària oberta que permeti exercitar-se en la solidaritat, l'altruisme, el respecte...⁴

Aquesta adhesió a la col·lectivitat, que ja apuntava Durkheim,⁵ implicarà en moltes ocasions haver de renunciar als interessos personals en bé dels col·lectius, però entenem que el valor de la col·lectivitat ha de garantir també la llibertat i l'autonomia dels subjectes i caldrà saber trobar l'equilibri adequat entre allò particular i allò col·lectiu.

Hi ha diverses situacions i elements que pensem que incideixen directament en les possibilitats d'anar construint aquesta consciència col·lectiva i dels quals caldria destacar els següents:

— *La realització d'actes institucionals que permetin compartir experiències emocionals comunes a tots els membres d'una col·lectivitat.* Ens estem referint a la implicació i la participació dels educands en aquelles activitats i tasques que van més enllà del propi grup de referència (festivals, celebració de festes tradicionals, excursions...). Són situacions en les quals s'afavoreix especialment poder «vibrar junts», com deia Durkheim, crear sintonia i un rerefons de valors significatius que van dotant d'identitat i tradició la comunitat i es van establint com a guies de la conducta particular dels seus membres.

— *Establir diferents nivells de responsabilitats col·lectives, d'objectius i d'acords comuns, on l'aportació de cadascú sigui necessària per obtenir un millor benefici per a tots.* Implicar els educands en el manteniment de l'ordre i la neteja de la institució, per exemple, en l'acompliment dels compromisos presos col·lec-

4. Respecte a la idea de comunitat com a espais de seguretat és molt suggerent la lectura de Z. BAUMAN, *Comunidad: En busca de seguridad en un mundo hostil*, Madrid, Siglo XXI, 2003.

5. E. DURKHEIM, *La educación moral*, Buenos Aires, Losada, 1947.

tivament i en la realització de tasques que requereixen la col·laboració entre tots, permet anar enfortint el sentiment de pertinença a una col·lectivitat i ajuda també a establir unes bases comunes per poder resoldre més fàcilment els possibles problemes que genera la convivència.

— *Crear situacions que permetin als nois i noies col·laborar i oferir-se ajuda mútua, demanant als més experts que ajudin els que tenen més dificultat.* Aquest element permet crear un sentiment de companyonia, responsabilitat i solidaritat entre els membres de la col·lectivitat.⁶

— *Establir situacions i un ritme de vida que permeti la vivència i l'expressió de rituals de vida col·lectiva,* és a dir, la manifestació conjunta d'actes plens de significat i de valors per al grup. No és possible un autèntic canvi en les estructures dels subjectes ni en les seves percepcions de la vida social si no hi ha espais regulars on es puguin tenir vivències respecte d'allò que es vol potenciar. Per aquesta raó, els rituals són indispensables per construir noves formes de vida social (Meirieu, 1998, p. 125).

— *La utilització d'elements externs d'identificació amb sentit.* Escollir un nom propi per al grup, una mascota o qualsevol altre element simbòlic permet també dotar-se d'identitat col·lectiva.

Finalment, per a la creació de contextos morals significatius que ajudin els subjectes a madurar en el seu desenvolupament moral caldrà saber establir, tal com apuntava Kohlberg (1997), un *clima moral just i democràtic*.

L'aprenentatge de la sociabilitat i la socialització passa també per facilitar entorns que permetin l'experimentació i la vivència del diàleg, el pacte i el consens com a mecanismes per a la resolució de conflictes.

En aquest sentit, pensem que en l'establiment d'un clima just i democràtic intervenen dos aspectes fonamentals. D'una banda, la vivència d'un tipus d'actituds i relacions interpersonals basades en la tolerància, el respecte i la comunicació franca i, d'altra banda, la creació d'estructures i mecanismes que permetin als educands incidir en la presa de decisions dels diferents aspectes de la vida col·lectiva.

Entenem, però, que aquestes estructures i mecanismes no seran realment efectius si no connecten directament amb una voluntat real dels membres de la comunitat de participar en la presa de decisions i, per tant, si no es consideren realment valuoses i significatives les seves aportacions. En conseqüència, el més important serà que es visquin unes actituds realment democràtiques, d'acollida i valoració de les aportacions que fan els educands i de voluntat d'establir acords que ajudin a regular el diàleg i que permetin:

6. Lorenzo Milani fou un exponent clar dels grups d'ajuda mútua en la seva escola de Barbiana.

— *Assegurar l'expressió de les opinions i les idees de tots els implicats, personalitzant les peticions si convé*, és a dir, dirigint-se personalment a algun noi o noia en concret si no ha manifestat encara el que pensa i garantir que pugui expressar-se lliurement.

— *Assegurar la transmissió de la informació necessària per poder decidir amb criteri i valorant les diferents alternatives*.

— *Formular preguntes que permetin als educands valorar les conseqüències de cada alternativa, i argumentar les seves opcions*.

— *Relativitzar les diferents postures tot evidenciant els punts d'unió*.

— *Oferir alternatives que s'aproximin als interessos i les necessitats dels infants*.

— *Acollir i integrar les diferents postures expressades pels membres de la col·lectivitat*

— *Estructurar el diàleg amb les diferents passes que cal seguir*: informació i establiment de criteris, pluja d'idees i elaboració de propostes, valoració de les propostes en funció dels criteris establerts, elecció de la proposta...

— *Llançar preguntes que permetin als educands aclarir i centrar les seves propostes i explorar i aprofundir les seves opinions*.

D'altra banda, juntament amb les actituds i les intervencions dels educadors, la creació d'un clima just i democràtic que permeti oferir la paraula als educands pot venir facilitada i impulsada per estructures, mecanismes i mitjans que afavoreixin la participació en els diferents àmbits de la vida del centre, com per exemple les assemblees, les reunions o comissions per a alguna tasca concreta, etc.

b) El desenvolupament de les competències personals

Sobretot ens referim a aquelles relacionades amb el fet d'ensenyar a pensar i raonar les pròpies decisions, a preveure alternatives als problemes i a analitzar les conseqüències. També ens referim al desenvolupament de competències vinculades a l'autoconeixement, l'elaboració de la pròpia identitat, el propi autoconcepte i l'aclariment personal per ajudar aquests col·lectius a comprendre la seva situació i descobrir a on volen arribar.

Finalment, per ser més altruista, o menys egoista, és a dir, per ser més moral, més humà i preocupar-se més pels altres, serà necessari treballar l'empatia, saber-se posicionar en el lloc de l'altre. En el seu conjunt, es tracta de destreses vinculades a la consciència en la mesura que es posen paraules a vivències, sentiments, sensacions, contradiccions i, per aquest motiu, arriba a adquirir una forma concreta i precisa.

c) *El treball de determinats aprenentatges socials*

Per acabar, entenem que l'educació moral ha de facilitar aquells aprenentatges de vida social necessaris per a la incorporació social, com ara l'aprenentatge de la cooperació, la participació i la implicació social davant les injustícies, mitjançant la realització d'activitats de compromís amb l'entorn social més immediat.

Aquests aprenentatges s'han de fer en la pròpia realitat social. Tot i que els espais de seguretat que abans comentaven són necessaris, només es pot assegurar una certa generalització si, a la vegada, hi ha una vivència i una experimentació en contextos «naturals», reals. En aquest sentit, cal recordar el pas que ja fa uns anys es va anar produint des d'un paradigma de l'especialització, és a dir, un treball en serveis altament especialitzats, aïllats de la realitat, fins al paradigma de la normalització, és a dir, un treball que integra els recursos de la comunitat en l'exercici dels drets de ciutadania que té la persona que s'educa.

Al marge d'això, no s'ha de perdre de vista la necessitat d'adquirir la «cultura» del territori, els coneixements fonamentals que assegurin una vida autònoma i integrada. Dit amb unes altres paraules, educar en valors no és només estimular competències; és també aportar informacions útils i necessàries per a la vida en la col·lectivitat. En definitiva, l'educació moral en el camp social ha de perseguir la incorporació crítica i autònoma dels grups socials més desfavorits. Entenent que aquesta autonomia es construeix des de, en i amb la comunitat, mitjançant l'adquisició de responsabilitats, d'un saber crític i una major capacitat d'autodomini i autocontrol.

BIBLIOGRAFIA

- BAUMAN, Z. *Modernidad líquida*. Mèxic: FCE, 2003.
 — *Comunidad: En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI, 2003.
 BRONFENBRENNER, U. *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987.
 DURKHEIM, E. *La educación moral*. Buenos Aires: Losada, 1947.
 FERMOSE, P. *Pedagogía social*. Barcelona: Herder, 1994.
 FUNES, J.; TOLEDANO, L.; VILAR, J. *Intervención psicopedagógica sobre problemas de desadaptación social*. Barcelona: EDIUOC, 1997.
 GALCERAN, M. del Mar. «La participación social en las organizaciones de tiempo libre infantil y juvenil». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 129 (febrer 2004), p. 47-50.
 GARZA, M. T. de la. *Educación y democracia: Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1995.
 GONZÁLEZ, M. D. *Conducta prosocial: Evaluación e intervención*. Madrid: Morata, 1995.
 GUIÁN, E. *Razón y pasión en ética*. Barcelona: Anthropos, 1986.

- KOHLBERG, L.; POWER, F. C.; HIGGINS, A. *La educación moral según L. Kohlberg*. Barcelona: Gedisa, 1997.
- MARTÍNEZ REGUERA, Enrique. *Cachorros de nadie*. Madrid: Popular, 1996.
- MEIRIEU, P. *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes, 1998.
- PANCHÓN, C. *Manual de pedagogía de la inadaptación social*. Barcelona: Dulac, 1998.
- ROGOFF, B. *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós, 1993.
- VILAR, J. «Educación, desarrollo socio-moral y inadaptación social». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 27 (1995), p. 39-51.

EDUCACIÓ EN VALORS: DONES, IGUALTAT I DIFERÈNCIA

Isabel Carrillo Flores

Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic

RESUM

L'article analitza, en el marc de les polítiques globalitzades i de la legislació vigent en el context espanyol, la situació i les problemàtiques de les dones —violència, precarietat social...—, així com la necessitat de respostes socials i educatives que revisin les pràctiques vigents per integrar una educació en valors respectuosa amb els drets humans de les dones. Es constata, en l'àmbit educatiu, com les polítiques promogudes en els darrers anys no garanteixen la igualtat d'oportunitats, ja que les reformes educatives s'han realitzat seguint els criteris del mercat. Els plantejaments neoliberals de les economies capitalistes s'insereixen en els discursos de la legislació vigent i, des d'aquestes perspectives, no es garanteix que es pugui avançar en la lluita contra l'exclusió i la discriminació. És en aquest context que cal (re)pensar l'educació per incorporar la dimensió ètica, els principis de valor que permeten la trobada de les diferències, el diàleg entre dones i homes en contextos de democràcia moral.

PARAULES CLAU: dones, globalització, drets humans, diferència, igualtat.

ABSTRACT

The article analyzes, within the framework of globalized politics and of the present laws in Spain, the women's situation and the problems that affect them, such as violence or social deprivation, and also the need of social and educational answers that revise the current practices to incorporate a respectful education on values into women's human rights. It is stated, within the sphere of education, that politics that have been en-

couraged during the last years do not guarantee equal opportunities because educational reforms have been carried out in accordance with market criteria. Neoliberal approaches that characterize capitalist economies fall within discourses of the present laws, and from these perspectives no progress in the fight against exclusion and discrimination can be guaranteed. It is in this context that it is necessary to (re)considerate the education so as to incorporate ethical dimension, the value principles that allow the encounter of differences, dialogue between women and men into contexts of moral democracy.

KEY WORDS: women, globalization, human rights, difference, equality.

1. PENSAR LA REALITAT DE LES DONES EN EL SEGLE XXI

Una mirada a realitats pròximes i llunyanes evidencia com dones de diferents països i cultures estan contribuint significativament a construir formes de vida més justes que fan possible la definició d'espais de convivència democràtics.¹ Les seves vides visibles o invisibles són, en aquest món globalitzat, les veus de la resistència, de les revolucions dialògiques que obren l'espai de la consciència crítica i compromesa amb el nostre món. Les trajectòries ètiques i polítiques d'aquestes dones han tingut i tenen com a finalitat la pau i el desenvolupament, i mostren i han mostrat la possibilitat d'una vida més humana allunyada de la violència, del domini i de la marginació que neguen la dignitat i la felicitat de les persones. Les seves propostes mostren alternatives al pensament neoliberal que justifica que el model de vida bona és el que predomina en les societats econòmicament opulentes del «nord» —societats aparentment desenvolupades.² La fas-

1. És interessant consultar la secció «Mujeres», al diari *El País*, que es publica en l'edició de diumenge i visibilitza les accions per a la igualtat i la justícia social que dia a dia realitzen dones d'arreu del món.

2. «El desarrollo es un concepto ideológico, que supone la definición de un proyecto social que sea el objetivo de su puesta en práctica, lo que implica simultáneamente la existencia de valores y de mecanismos. Para evitar el temor de que este proyecto se convierta en una utopía pura y simple, los “realistas” conciben el desarrollo “posible” (el único posible) como el ajuste inteligente entre las tendencias espontáneas del sistema capitalista, reduciendo, de esta manera, el concepto de *desarrollo* al de la *expansión del mercado* (sobre la base de las relaciones sociales propias del capitalismo), y eludiendo, en consecuencia, todo objetivo de transformación cualitativa que vaya más allá de las lógicas fundamentales del sistema.

»No solamente se produce la identificación entre crecimiento (definido por las normas de la acumulación capitalista) y desarrollo, sino que el conjunto de valores colectivos se somete a la racionalidad instrumental determinada por los objetivos del mercado. Ahora bien, el capitalismo globalizado realmente existente es, por naturaleza, polarizante, haciendo vanas, en consecuencia, todas

cinació que desperten aquestes societats industrialitzades, tecnològiques, de la informació, del consum... té el perill de derivar en el desig i l'acceptació acrítica dels «valors», de l'estil de vida dels que suposadament formen part de l'elit privilegiada de la classe benestant, amb la conseqüent devaluació, i pèrdua, dels valors de la pròpia cultura. En el marc del desenvolupament economicista que propugna el pensament neoliberal han augmentat les distàncies entre els països «desenvolupats» i «en via de desenvolupament»; entre classes socials benestants —rics— i classes socials baixes —pobres—; entre dones i homes, i s'ha evidenciat amb intensitat que la pobresa té rostre de dona, és a dir, es feminitza la pobresa.³

La incomoditat amb els pensaments i les formes d'actuació que generen injustícies es reflecteix en aportacions teòriques i pràctiques, que descobreixen visions feministes que suposen redefinicions creatives de les polítiques, per esdevenir espais de participació en un món d'igualtats encara vacil·lants; un món marcat per les estructures de poder que fomenten la discriminació de les dones i dificulten que accedeixin a una vida plena i impregnada pels drets humans. Amb la finalitat d'eliminar les conseqüències de les orientacions neoliberals —atur, crisi de la solidaritat, abandonament de la responsabilitat pública...—, grups i associacions de dones s'han implicat en l'àmbit social i l'econòmic en els seus espais de vida —barris i petites poblacions. Elles, amb les seves accions, han assumit el compromís del sosteniment social i afectiu, complint tot tipus de tasques comunitàries —menjadors populars, prevenció de malalties, llars d'infants, reconstrucció d'habitatges, cooperatives de producció, mercats locals...⁴ Aquestes respostes de participació en l'organització política, econòmica i social són necessàries per trencar amb els models de relació que reproduïxen, des de la seva

las esperanzas de ver un día que sus “periferias” pueden alcanzar a los “centros”». S. AMIN, «El paradigma del desarrollo», a S. AMIN i F. HOUART (ed.), *Globalización de las resistencias: El estado de las luchas 2003*, Barcelona, Icaria, p. 335.

3. Les reivindicacions de moviments de dones al llarg del segle XX que demanen la veritable universalització dels drets humans es concreten, a partir dels anys vuitanta, en una denúncia explícita de les repercussions de les polítiques neoliberals en la vida de les dones d'«Orient i Occident», del «sud i del nord». L'Observatori de la Pobresa a Catalunya en els seus informes —publicats per la Fundació Un Sol Món— indica l'augment de la pobresa entre dones de més edat, especialment aquelles que viuen soles, però també assenyalava que aquesta situació tendeix a augmentar entre dones joves o d'edats intermèdies amb fills i filles que estan sota la seva responsabilitat. S'afegeix també el grup de dones procedents d'altres països que arriben a Catalunya buscant noves expectatives de vida, però que es troben exposades —especialment quan no tenen regularitzada la seva situació— a la marginació social.

4. S. CHARLIER i H. RYCKMANS, «Los movimientos de mujeres por otra globalización», a S. AMIN i F. HOUART (ed.), *Globalización de las resistencias: El estado de las luchas 2003*, Barcelona, Icaria, p. 241-252.

infància, la desigualtat i l'exclusió de les dones, determinant les seves opcions de vida. Són respostes, a més, que alerten de la necessitat de revisió de les polítiques desenvolupades.⁵

En el nostre context, els diferents governs de la democràcia, amb més o menys urgència, han anat escoltant les aportacions diverses dels moviments feministes per considerar que els reptes socials i educatius havien d'atendre la igualtat jurídica entre dones i homes; una igualtat formal que no acaba de traduir-se en la vida quotidiana —en la igualtat de resultats.⁶ La diferència sexual, que ha comportat al llarg de la història la construcció del gènere i la justificació de la desigualtat, ha d'entrar en un procés d'anàlisi —i deconstrucció—⁷ que permeti plantejar-se, obertament, els mecanismes que mantenen i justifiquen la jerarquització i superioritat en l'àmbit públic d'un sexe, el masculí, i l'exclusivitat del femení en l'àmbit privat. L'aproximació al gènere ha de representar una nova lectura de les relacions socials, laborals, sexuals... teixides, d'acord amb unes interpretacions culturals determinades, per clarificar i comprendre com, en cada context específic, s'administren les pràctiques de producció —rol pro-

5. És interessant consultar els documents sobre drets humans de les dones d'Amnistia Internacional (<<http://www.a-i.es>>), on es visibilitza i es denuncia la constant impunitat, la protecció poc efectiva i el silenci davant els crims, les tortures, els maltractaments... vers les dones, fets que se succeeixen malgrat alguns avenços com l'adopció, el desembre de 1999, del Protocol Facultatiu de la Convenció sobre l'eliminació de totes les formes de discriminació contra la dona. Aquest protocol possibilita la presentació de denúncies per tal que les ciutadanes dels estats que formen part de la Convenció puguin promoure l'inici d'investigacions quan els seus drets siguin violats.

6. La igualtat, formal i real, entre dones i homes és un dret fonamental de l'ésser humà reconegut en la Declaració d'Atenes de 1992. En aquest sentit, a Espanya la Sentència del Tribunal Constitucional 229/1992, *Fundamento Jurídico*, 2º, afirma que la consecució de l'objectiu igualitari entre homes i dones permet l'establiment del dret igualitari, és a dir, l'adopció de mesures reequilibradores de situacions socials discriminatòries preexistents, per aconseguir una substancial i efectiva equiparació entre les dones —socialment desfavorides— i els homes.

7. Deconstruir per comprendre críticament, és a dir, «[...] el desarrollo de una comprensión crítica que enlace el significado de las palabras con un entendimiento más coherente del significado del mundo se constituye en un requisito previo para alcanzar una percepción más clara de la realidad. [...] Así, con miras a superar lecturas de la realidad que no pasan del mero nivel de la palabra [...] hemos de desarrollar una comprensión crítica de varias entidades psicológicas, como “las memorias, las creencias, los valores, los significados [...] que existen realmente allí fuera, en el mundo de la acción y la interacción social”. Antes de dotar sentido a una descripción de la realidad a nivel de las palabras, por tanto, es necesario leer el mundo, esto es, las prácticas culturales, sociales y políticas que lo conforman. La lectura del mundo deber preceder, por tanto, a la lectura de las palabras, tal como sugiere Freire. Ello equivale a afirmar que, para poder acceder al significado pleno y verdadero de cualquier entidad, debemos analizar las prácticas culturales y políticas que vehiculan nuestro acceso al campo semántico del mundo y su interacción con los rasgos semánticos de la palabra», D. MACEDO, «Prólogo», a N. CHOMSKY, *La (des)educación*. Barcelona, Crítica, 2001, p. 19.

ductiu— i de reproducció —rol reproductiu— al sexe masculí i al sexe femení. En aquest procés analític és necessari qüestionar-se si dones i homes tenen, en el present, el mateix accés a l'alimentació, als recursos econòmics, al poder, al control del temps..., que permeten la llibertat per escollir opcions vitals similars; i si es valoren de manera positiva els rols i les activitats que es desenvolupen. La valoració del rol que cadascú exerceix, d'acord amb el gènere construït, deriva en unes perspectives, unes problemàtiques i unes necessitats específiques que exigeixen el desenvolupament d'estratègies i mesures diferencials per a les dones i els homes. De la mateixa manera, s'han de tenir presents, com s'ha indicat anteriorment, les influències ideològiques de l'economicisme —orientat pel pensament neoliberal—, com a model únic de relació i desenvolupament, ja que continuen donant suport a la divisió social del treball patriarcal-capitalista i la legitimen, de manera que s'exclou la dona per tancar-la a l'àmbit privat declarant el treball domèstic i la cura dels altres no productiu (d'aquesta manera, si no aporta cap benefici econòmic, tampoc no pot remunerar-se). En recloure les dones a l'esfera privada, on el seu rol i la seva activitat no s'inclouen com a treball productiu en els indicadors econòmics —per exemple, en el càlcul del producte interior brut—, s'està donant consistència i valor a una societat claustra on les dones són la colònia inferior d'un sistema en el qual les economies de subsistència que desenvolupen són ignorades, menyspreades i invisibilitzades.⁸ A més, les formes de vida de les dones s'infravaloren, malgrat que puguin ser models de referència per establir, per exemple, pautes d'alimentació equilibrades, aportin coneixements valuosos a la medicina a partir de l'ús de remeis naturals, o siguin referents per a la gestió de les relacions i la solució dels conflictes a través del diàleg.

En el segle XXI, la consideració d'inferioritat natural del sexe femení persisteix, mantenint les dones en una continuada situació de violència i precarietat social. Per una part, les reaccions violentes que condueixen homes a maltractar les dones fins a la mort no poden atribuir-se, simplement, a patologies individuals, sinó que estan relacionades amb la pervivència d'un model androcèntric on la masculinitat és valorada com a superior, i l'home que la representa es dona legitimitat per exercir el seu poder a través del domini i la submissió dels altres.⁹

8. És interessant M. MIES, «El mito de la recuperación del retraso en el desarrollo», a M. MIES i V. SHIVA, *Ecofeminismo*, Barcelona, Icaria, 1997, p. 87-106.

9. «Tenemos indicios para pensar que el ejercicio de este dominio no ha sido ni es tarea fácil, y que hizo necesario construir la que podemos considerar como gran mentira primigenia: la afirmación de que existen unos seres humanos superiores a otros. Esta afirmación falsa, que ha sido cuidadosamente argumentada por las religiones y los padres de la filosofía y la política, desde Platón y Aristóteles hasta nuestros días, sólo puede sustentarse con una negación también falsa: definiendo

Els maltractaments físics i psicològics que es vivencien a la llar, en el món laboral, al carrer, a través dels mitjans de comunicació, en les guerres... mostren com les dones continuen sent objecte de reiterades pràctiques que vulneren la seva dignitat i impossibiliten el desenvolupament d'una bona vida.¹⁰ Per altra part, la precarietat de les seves existències mostra l'augment de la vulnerabilitat, la inseguretat, la pobresa i la desprotecció social. La precarietat s'observa en les noves formes de treball —extensió del treball autònom i dels contractes per obra o servei; estructura empresarial descentralitzada; multiplicació constant de les variacions en els tipus de contracte...—; en la flexibilitat dels temps i els espais de treball —temps parcial, teletreball, tallers domèstics...—; en la intensificació del procés de producció —hores extres que ja no es quantifiquen, màxima disponibilitat...—; en la incorporació de qualitats que difícilment poden ser estimades i retribuïdes —atenció personalitzada, capacitats comunicatives...—; en salaris més baixos i pèrdua de drets —en casos de maternitat, baixes per malaltia...—, i en altres condicions com la inexistència de salari o l'absència de regulació laboral. Aquests aspectes, presents en la vida laboral de les dones, s'insereixen en la seva vida quotidiana —amb efectes que possiblement estan repercutint en la convivència i la cura dels altres— i deriven en vides marcades per la precarietat social.¹¹

inferiores a "los otros". [...] Creer en la mentira primigenia, pretender formar parte de colectivos superiores (por el sexo, la edad, la raza, la religión, la lengua...), puede provocar reacciones violentas, físicas o simbólicas, ante cualquier expresión humana que se identifica con lo inferior, por tanto, que hay que reprimir [...]. De ahí la violencia de los hombres contra las mujeres, pero también otras formas de violencia que reclaman hoy un debate que ya no se puede eludir.» A. MORENO, «Violencia viril», *El País* (18 abril 2004), p. 17.

10. «Además de violarse el derecho fundamental a la vida, otros derechos constitucionales son diariamente quebrantados: el derecho a la integridad física y a la libertad de miles de mujeres. En el año 2003 se presentaron 50.090 denuncias por actos violentos en el seno familiar, el doble de las presentadas en el 2001. Este panorama no es muy diferente del de otros países: es una lacra universal. UNICEF sitúa en un 20% la población femenina que sufre algún tipo de violencia: muertes, malos tratos físicos y psíquicos, agresiones sexuales y ablaciones genitales. Ni siquiera estas desoladoras cifras expresan la magnitud del problema, al ser un tipo de violencia que no emerge en su totalidad. Los estudios realizados por el Observatorio sobre las muertes violentas en los tres últimos años revelan que en un 75% de casos la víctima no había presentado ninguna denuncia previa. Sin duda alguna, estas cifras encubren una realidad más espeluznante: es el crimen más encubierto y más numeroso en el mundo, tal y como se afirmó en la IV Conferencia Mundial de Mujeres de Pekín, celebrada en 1995 a instancias de la ONU». M. COMAS D'ARGEMIR, «Derecho a la vida y a la libertad», *El País* (18 abril 2004), p. 17.

11. «Cabría aventurar una definición de la palabra *precariedad*, suficientemente amplia para dar cuenta del alcance y la multidimensionalidad del fenómeno, pero también lo bastante concreta como para que el término no acabe perdiendo toda fuerza explicativa: llamaríamos entonces *precariedad* el conjunto de condiciones, materiales y simbólicas que determinan una incertidumbre acer-

Reescriure la història i construir altres formes de vida més justes i equitatives que donin resposta als problemes de violència i precarietat social de les dones exigeix un major compromís polític que possibiliti els canvis legislatius i d'aquelles normes culturals que discriminen i condicionen la vida de les dones. Els governs no poden ignorar que, si bé dones i homes compartim la mateixa humanitat bàsica, s'ha invisibilitzat, durant mil·lennis, l'ésser femení. La clandestinitat, l'oblit, i freqüentment el menyspreu i la infravaloració, han atrapat les dones en la teranyina dels prejudicis i els estereotips sexistes. La lluita per superar les injustícies derivades del gènere requereix, per una part, desterrar la imatge de dones victimitzades per fer emergir i reivindicar el seu protagonisme en processos de desenvolupament —no únicament per la seva contribució econòmica mercantil quan desenvolupen treballs remunerats, sinó per la seva contribució a espais de econòmics no mercantils—; i en processos de pau —les dones són impulsores de la reconciliació en societats castigades per les guerres, amb la qual cosa contribueixen a la reconstrucció del teixit social. D'altra banda, és necessària una lluita social, i no tan sols de totes i cadascuna de les dones, sinó també de tots i cadascun dels homes. S'ha de ser conscient, però, que la responsabilitat i el compromís social de la ciutadania necessiten també la regulació jurídica que possibiliti el marc per al reconeixement real dels drets de les dones, així com d'altres polítiques dels organismes internacionals i dels governs nacionals que no plantegin únicament principis ideològics abstractes, sinó que aquests vagin acompanyats de projectes i mesures contra la discriminació per raó de sexe. Les polítiques han de prioritzar la igualtat d'oportunitats entre dones i homes, redistribuint els béns bàsics de manera que es garanteixi la possibilitat real per exercir les llibertats i participar en l'organització i la definició de la vida en comú. Avançar en la igualtat requereix, en el present, el reconeixement dels drets de les dones i l'aplicació de polítiques públiques de discriminació positiva, és a dir, l'establiment de diferències en el tractament per suprimir o corregir desigualtats de fet que en diferents àmbits pateixen les dones. Aquestes polítiques no es poden fonamentar en el supòsit que han de compensar greuges històrics, sinó que la seva finalitat és distingir —discriminar positivament— les dones que es troben en una situació d'inferioritat en la qual la declaració d'igualtat formal no és suficient. Les polítiques han d'implementar, entre altres, accions

ca del acceso sostenido a los recursos esenciales para el pleno desarrollo de la vida de un sujeto. Esta definición permitiría superar las dicotomías público/privado y producción/reproducción, y reconocer y dar visibilidad a las interconexiones entre lo social y lo económico que hacen imposible pensar la precariedad desde un punto de vista exclusivamente laboral y salarial.» COLECTIVO PRECARIAS A LA DERIVA, *A la deriva: Por los circuitos de la precariedad femenina*, Madrid, Traficantes de Sueños, 2004, p. 28.

que fomentin l'ocupació remunerada; la conciliació de la vida familiar i professional; l'eradicació de la violència; la formació, la informació i l'atenció; el benestar i la participació pública de les dones. Però també s'han de tenir presents, per una part, els possibles límits d'aquestes mesures per tal que siguin proporcionals, idònies, motivades i temporals; per altra part, no s'han de confondre amb aquelles accions paternalistes que aparentment resulten un privilegi per a les dones, però que continuen fomentant una visió d'inferioritat que perpetua els estereotips sexistes i les desigualtats.¹²

Urgeixen respostes globals i coordinades per part de tots els poders públics, en cooperació amb els moviments de dones, que possibilitin el desplegament de mesures integrals que permetin continuar treballant per eliminar els obstacles i obrir les portes a la igualtat i la col·laboració entre dones i homes. El desig de justícia ha de presidir les polítiques públiques, perquè la política no es pot limitar a «reflectir les virtuts i els defectes de la societat que representa». La tasca d'aquelles persones escollides per governar no és la de «reflectir la societat, ni tan sols agradar a la societat, sinó influir en la seva evolució i millora».¹³ Canviar la realitat exigeix considerar la complexitat de les problemàtiques que viuen les dones i els contextos diversos on es produeixen, per proposar polítiques globals i no fragmentàries. L'actual Govern socialista ha plantejat la creació d'una Secretaria General de Polítiques d'Igualtat —de la qual dependrà l'Ins-

12. Per exemple, poden ser qüestionables algunes mesures implementades en l'àmbit laboral. L'estudi «La incorporació de la dona al mercat laboral: implicacions personals, familiars i professionals» indica que les mesures de conciliació laboral i familiar aplicades per empreses —flexibilització en els horaris, reducció jornada...— acaben perjudicant el desenvolupament professional de les dones que decideixen adoptar-les. Un 47% de les dones que han participat en l'estudi opina que ser mares va afectar la seva carrera professional. També és significatiu que únicament un 29% optaria per una jornada parcial, atès que aquesta implica disminuir els seus ingressos i, a més, opinen que limitaria la seva promoció. S. ALCAIDE, «La encrucijada del trabajo femenino», *El País* (29 febrer 2004), p. 38.

13. Les paraules de Mar Moreno pronunciades en el discurs d'investidura com a presidenta del Parlament andalús mostren la voluntat que la política s'impregni de la participació i aportacions de les dones: «Yo traigo al Parlamento andaluz del siglo XXI la intención de ejercer el poder no para repisar huellas de hombre, sino para dejar huellas propias de mujer que sumen y sigan haciendo camino»; s'exerceixi amb democràcia: «La democracia es nuestra razón de ser [...]». Cuando la gente nos mire debería encontrar en nosotros un grupo humano dispar, plural, de opiniones divergentes e intereses contrapuestos [...] pero un grupo humano ejemplar desde el punto de vista de nuestros comportamientos, expresiones y formas políticas»; i amb bondat: «La bondad no es cómoda ni fácil, casi siempre exige valentía cuando no sacrificio. La bondad exige altruismo, exige autodomínio y conocimiento [...]. Deseo que la bondad prevalezca en esta Cámara, bondad en las ideas, bondad en las leyes, bondad en el ejercicio del poder [...]». M. MORENO, «Prohibido dejar de soñar», 31 de març de 2004.

titut de la Dona¹⁴—, i d'una delegació específica del Govern per a temes de violència vers les dones. Cal pensar si aquestes propostes volen allunyar-se de les polítiques neoliberals de privatització i reducció del pressupost social i educatiu desenvolupades pels governs conservadors, polítiques que no han solucionat les problemàtiques de les dones, sinó que aprofundeixen més en la seva permanència. No es pot oblidar que si la inversió pública està lluny de les polítiques d'igualtat social, el mercat tampoc no resulta un mecanisme òptim, ja que la seva finalitat és la recerca de rendiments i beneficis econòmics immediats, i no la seva distribució justa.

2. EDUCAR EN LA IGUALTAT, EDUCAR EN LA DIFERÈNCIA

La percepció i plena consciència de la realitat de les dones, de les seves problemàtiques però també de les seves aportacions, evidencia la necessitat que els debats i les polítiques socials es vinculin i relacionin estretament amb els discursos i les polítiques educatives, prioritzant els processos formatius de la ciutadania per poder canviar les pràctiques i construir principis ètics democràtics fonamentats en els drets humans de tots els éssers humans. Educar per a la democràcia i els drets humans significa pensar en l'educació en valors com a espai necessari per deconstruir el gènere i trencar amb les desigualtats que aquest ha comportat. En aquest sentit, s'ha de pensar en l'educació com un espai polític i èticament bel·ligerant que no s'aïlla del món, sinó que parteix de les experiències de vida per replantejar-se, de manera constant i dinàmica, les relacions de justícia, de llibertat, d'igualtat i de solidaritat entre dones i homes, oposant-se a les posicions que justifiquen l'exclusió social i la discriminació de les dones i rebutjant-les. Però, a més, pensar l'educació en valors des d'una perspectiva de justícia social es justifica també pel fet que les pràctiques educatives no han tro-

14. L'Institut de la Dona, creat l'any 1983, va suposar el reconeixement de la necessitat de construir la igualtat entre dones i homes, al mateix temps que s'anava definint la democràcia a Espanya després d'anys de dictadures i autoritarismes. Des de la seva creació, ha estat l'organisme responsable de les polítiques d'igualtat d'oportunitats. Progressivament, les diferents comunitats autònomes van anar creant els instituts respectius. En el cas de Catalunya, l'Estatut d'autonomia, en el seu article 9.2., determina que correspon a la Generalitat de Catalunya la competència exclusiva en matèria de promoció de la dona. Per Decret 25/1987, de 29 de gener, es va crear la Comissió Interdepartamental de Promoció de la Dona, amb l'objectiu de promoure la igualtat de drets i la no-discriminació, així com la participació equitativa de la dona en la vida sociocultural, econòmica i política. A partir de 1989, a través de l'Institut Català de la Dona, s'han proposat plans per a la igualtat d'oportunitats. El Parlament de Catalunya va crear, el desembre de 2003, la Comissió Permanent de Legislatura per als Drets de les Dones.

bat els mecanismes per traduir els principis teòrics i legislatius que propugnaven la coeducació i la igualtat d'oportunitats en les escoles i en altres espais formatius. Sembla que, com en altres àmbits, el marc jurídic resulta un requisit imprescindible, però no ha garantit de manera suficient el canvi de les institucions educatives ni de les relacions i els intercanvis educatius que s'hi vivencien. Canviar la pràctica educativa exigeix un canvi d'actituds i de valors, una nova mirada que obri l'espai de trobada de les diferències des d'una perspectiva educativa fonamentada en els drets humans —inherents a la persona i a la seva humanitat—, i en els valors universals que aquests proclamen. Una educació viva, inquieta, que permeti observar detingudament aquells moments en què és possible copsar el sentit de l'univers i de la vida, en què és possible descobrir l'existència del món com a valor, com a construcció col·lectiva del que és just, i d'aquesta manera sentir-se coresponsables del futur personal i de tota la humanitat.¹⁵ Des d'aquesta perspectiva, l'educació en valors es projecta en un procés constant de desvetllament de la sensibilitat i del compromís moral per revelar-se davant d'un món mutable, desigual, marcat per les injustícies i els desequilibris. Revelar-se suposa, per una part, creure que és possible imaginar altres formes de vida on la diferència sexual no porti a l'exclusió de les dones sota la fal·laç justificació de la seva inferioritat. Per altra part, vol dir creure que és necessari actuar, una actuació guiada per la comprensió que és urgent compartir per poder conviure i construir un món divers, pacífic i sostenible.

Aquests plantejaments no són possibles si en el context institucional, i en la vida quotidiana de les escoles, no es troben espais per pensar els processos educatius que es desenvolupen, i per analitzar de quina manera s'estan construint relacions de justícia respectuoses amb les diferències, o es promouen relacions limitadores de les identitats diverses. En aquest sentit, la reflexió de les pràctiques educatives hauria de considerar de quina manera l'escola configura el pensar i el sentir de les persones, i com transmet patrons culturals que porten a actuacions que reproduïxen models androcèntrics i discriminadors, o per contra trenquen amb aquestes concepcions per plantejar-se altres formes de relació i de vida basades en la igualtat des del respecte de les diferències. Analitzar la realitat és imprescindible per poder pensar una educació global que, des d'una perspectiva contextualitzada i crítica, s'oposi a les actituds i les formes d'actuar que inferioritzen la dona i la reclouen en espais considerats menys significatius en l'esfera pública, si no la invisibilitzen, l'exclouen de les expectatives d'èxit o la sotmeten a rituals, bromes i rumors sexistes. En el present no es pot parlar de justícia sen-

15. És interessant R. M. MURARO i L. BOFF, *Femenino e masculino*, 3a ed., Rio de Janeiro, Sextante, 2002.

se relacionar-la amb la igualtat de drets de dones i homes; però tampoc no es pot parlar de justícia sense reconèixer les seves diferències.¹⁶ Aquest reconeixement de la igualtat, des de la diferència, planteja noves formes d'educar en valors on adherir-se al discurs de la diferència no pot significar deixar de proclamar la igualtat de drets. A més, adherir-se al discurs de la igualtat tampoc no ha d'impliar una proposta simple d'imitació i repetició d'allò masculí —que porta a la perpetuació d'un ordre sexista—, sinó que suposa defensar la diferència femenina no únicament fisiològica i biològica, sinó especialment històrica i cultural, i afirmar aquells valors positius per a la vida individual i en comú. L'educació en valors en i per a la diferència pot obrir l'espai que garanteix la igualtat entre dones i homes, sempre que cadascú se senti lliure per expressar-se des del seu ser i estar en el món diferent. La diferència no pot suposar jerarquia, sinó que implica una forma d'organització social que té en compte el punt de vista i els valors de les dones i dels homes, els quals no poden ser exclusius d'un o l'altre sexe, sinó que es troben i aporten mirades plurals que enriqueixen la convivència i la vida. Educar en i per a la igualtat i la diferència vol dir aprendre a veure, a escoltar, a reconèixer i valorar l'altre —dona i home—; significa aprendre a partir d'experiències individuals i compartides que s'interelacionen, dialoguen i permeten vivenciar la igualtat i la diferència com a valors.

Si bé el pensament pedagògic s'ha obert als debats i les aportacions dels moviments feministes, en la pràctica es constata la pervivència d'escenaris on dia a dia es continua representant un ordre simbòlic que manté diferències que justifiquen la desigualtat entre dones i homes. S'observa com l'escola impulsa processos d'innovació i de canvi, alhora que també continua complint la seva funció de reproducció de l'ordre social establert, de manera que el recrea i l'enforteix.

16. Cal tenir en compte les aportacions del feminisme de la igualtat i el feminisme de la diferència: «El feminismo de la igualdad se enmarcó, sobre todo, en la órbita de los derechos y las reivindicaciones de las mujeres respecto de los hombres, y su objetivo era la liberación de las mujeres. Partía de la idea de que para conseguirla era necesario ocupar los puestos, trabajos y papeles sociales tradicionalmente masculinos, como la vía de emancipación que después impulsaría una sociedad sin discriminaciones por razón de sexo. [...] El pensamiento y la práctica de la diferencia sexual parten de que las mujeres y los hombres somos diferentes, sin que este hecho justifique la desigualdad de derechos o de oportunidades, y parten a la vez de que la libertad femenina ha estado siempre presente en la vida de las mujeres [...]. Se trata, en cada momento histórico, de favorecer esa libertad, de ir dando sentido y significado a lo femenino para que pueda ser interpretado por cada mujer en primera persona [...]» A. MANERU, «A dos voces: educar en femenino», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 326 (juliol 2003), p. 57-58.

Són interessants les aportacions d'educadores i pensadores italianes, com Anna Maria Piussi, sobre la pedagogia de la diferència sexual, ja que permeten repensar els models escolars, l'educació i els valors. A. M. PIUSSI, L. BIANCHI (ed.), *Saber que se sabe*, Barcelona, Icaria, 1996.

Així doncs, es viu en la contradicció —entre el món de les idees i la reflexió, d'una banda, i el món quotidià de l'acció, de l'altra—, atès que l'educació segueix reproduint allò que els discursos teòrics rebutgen i volen eliminar. Però, a més, en alguns contextos, es produeix la paradoxa que l'educació, tant en el seu discurs com en les seves pràctiques, institucions i processos, ha amagat els rostres més autèntics de la realitat econòmica, social, política i cultural. Ha amagat molt més d'allò que ha desvetllat, i ha contribuït més a l'ordre injust que a la promoció d'una vida justa i digna per a tots els éssers humans. Aquestes evidències sobre la realitat teòrica i pràctica del sistema educatiu també requereixen mirades concretes que portin a revisar la cultura escolar en general, i els elements que s'hi entrellacen. En aquest sentit, si s'analitzen, per exemple, els continguts curriculars, es detecta la necessitat de despullar-los d'una visió androcèntrica —herència de la filosofia grega— que va establir els àmbits dignes de ser estudiats per les diferents generacions. En el present s'ha superat el menyspreu per la tecnologia i l'aplicació, però no ha passat el mateix amb altres aspectes del coneixement, especialment aquells relatius a les situacions i els conflictes de l'àmbit privat i, en general, a tot allò que està relacionat amb la vida quotidiana. Encara avui, en el nostre context, malgrat que la legislació educativa en la seva declaració de principis defensa la igualtat i la no-discriminació per raó de sexe, les dicotomies entre el món públic —identificat amb un món científic i cognitiu, un món valuós, rigorós i útil, patrimoni exclusiu masculí— i un món privat —identificat amb el món quotidià afectiu, de poca importància i baix valor, propi del món femení— continuen impregnant un currículum que s'estructura entorn de la racionalitat i ignora la dimensió emocional.¹⁷ Això ha provocat la pervivència dels enfocaments que inferioritzen, subordinen o separen la dona, sense tenir en compte que és necessari convertir les diferències basades en la dominació, en diferències basades en el respecte a identitats diverses. La identitat com a valor ha de ser objectiu i contingut de l'educació, identitat que es defineix i projecta en espais de llibertat i estima.

Les consideracions anteriors porten a pensar que l'educació en valors ha d'adoptar una perspectiva crítica i compromesa per tal de posicionar-se, considerant que la interpretació cultural del gènere és essencial per a la conformació lliure de la identitat de cada persona, una identitat que es va definint mitjançant tota la xarxa de relacions en què l'ésser humà s'integra i que va creant des del seu naixement. En aquest punt s'observa que les metodologies transmissives i acrítiques, que desvinculen els continguts d'aprenentatge de la realitat, fan difí-

17. És interessant G. SASTRE i M. MORENO, *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional: Una perspectiva de género*, Barcelona, Gedisa, 2002.

cil trencar amb els models d'identitat que s'atorga als dos sexes i, conseqüentment, amb les relacions de poder, dominació i submissió que comporten. S'ha de tenir en compte que les actuals formes de discriminació i marginació per raó de sexe són més subtils. En les societats modernes globalitzades no s'evidencia, per exemple, discriminació en l'accés a l'educació, i fins i tot els resultats escolars obtinguts per les joves i els joves presenten diferències mínimes —alguns estudis mostren resultats superiors en les noies. Però en el moment d'accedir al món laboral i desenvolupar-se professionalment, resulta que dones i homes amb la mateixa qualificació obtenen posicions socials i remuneracions diferents pel seu treball. És a dir, les conseqüències del sexisme educatiu han de ser buscades probablement en un currículum ocult que continua incidint en la conformació i la internalització d'unes pautes de gènere diferenciades que deriven en diferents tipus d'expectatives i possibilitats segons el sexe, la qual cosa comporta una jerarquització de les persones que situa la dona en una posició inferior.¹⁸

En aquest context, la Llei orgànica 20/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'ensenyament (LOCE), no sembla que abordi aquestes problemàtiques, i fins i tot podria suposar regressions rellevants en els avenços assolits respecte a una educació per a la igualtat i la diferència. La Llei planteja dubtes i interrogants, ja que les mesures proposades qüestionen un model educatiu comprensiu i basat en el procés, que ordenava els ensenyaments des de l'educació infantil fins a la formació universitària; un model no centrat únicament en les àrees de coneixement, sinó en l'aprenentatge per a la reflexió ètica i la compressió del món i de les seves problemàtiques. L'aprenentatge per a la vida i l'exercici de la democràcia en una societat plural i diversa, que emfatitza l'educació en valors, queda desvirtuat en enfocaments reproductors i memorístics basats en els models educatius que estableixen jerarquies diferenciadores, i que donen valor a l'obediència i l'autoritat —models que al llarg de la història han mantingut les dones en una situació de desigualtat i marginació. La presència de l'ètica, de la reflexió sobre els valors i els contravalors de les nostres societats sembla que es dilueix en la LOCE, i s'ignora que la democràcia ha d'obrir l'espai per a la trobada i el diàleg intercultural de les dones i els homes. Amb aquest posicionament es descarten les possibilitats d'una educació en valors en una societat que s'ha de definir per la seva diversitat. És en aquest context que la lectura del text legal porta a plantejar-se diferents preguntes respecte de l'educació en i per a la igualtat i la diferència: com dones i homes han d'aprendre a dialogar, a aproxi-

18. És interessant M. SUBIRATS i C. BRULLET, «Rosa y azul: La transmisión de los géneros en la escuela mixta», a A. GONZÁLEZ i C. LOMAS (coord.), *Mujer y educación: Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, Barcelona, Graó, 2002, p. 133-167.

mar-se i a conuiuere si s'ataca el model d'escola participativa?; com cal incidir en els processos de socialització i construcció de la identitat —una identitat que no estigui determinada pel gènere construït— dels infants en les primeres edats si s'infravalora l'educació infantil i se la reclou a una «atenció educativa i assistencial»; no és aquesta etapa una base formativa fonamental per a la construcció del jo i el desenvolupament d'aprenentatges de valor posteriors?; com s'ha de garantir la igualtat d'oportunitats de totes les noies i nois si es converteix l'educació secundària en una etapa selectiva, retornant a l'elitisme i donant valor als centres classistes?; per què s'eludeixen els continguts d'interès social i humà, especialment els més controvertits i que plantegen conflictes de valors, com poden ser les problemàtiques de les dones arreu del món, i es defensa la memorització i l'acumulació de dades sense possibilitat de crítica i de qüestionament? Les preguntes es multipliquen davant d'una llei on sembla més important saber competir, de manera que els principis del neoliberalisme es converteixen en finalitats que cal assolir, ignorant les necessitats diferencials i els problemes de la infància i l'adolescència. L'absentisme i el fracàs escolar —problemàtica que en alguns contextos augmenta entre noies de diversos grups culturals—, que comporta la marginació i l'exclusió del sistema, acaba sent una qüestió d'esforç personal, i així es fomenta també el sentiment de culpa, i fins i tot es pot continuar reafirmant com a fet natural la discriminació de les dones. Tan preocupants són algunes opinions que relacionen el fracàs —de noies i de nois— amb la desestructuració i la suposada crisi de la família, ignorant la conformació de models familiars diversos, i arribant al sarcasme d'afirmar que la causa —i, per tant, el problema— és la participació de les dones —les mares— en la vida pública. El text legislatiu sembla que ens porta a greus retrocessos en la conformació d'una societat plural en potenciar-se, sota la recerca dels suposats «valors» d'excel·lència i qualitat, les desigualtats, i no únicament per raó de sexe, sinó també per indicadors relacionats amb el nivell social, l'ètnia, el lloc de procedència o el context de vida.¹⁹ El canvi de les nostres realitats i formes de vida necessita també una legislació que ofereixi un marc normatiu i uns principis ètics fonamentats en els drets humans, però ens trobem davant d'una llei que sembla que no es planteja els mecanismes que mantenen sotmeses les persones —les dones— i allò que les allibera. Per tant, tampoc no obre l'espai per a la ideació creativa de noves solucions a les problemàtiques de les dones i els homes en un context de democràcia real.

19. És interessant el monogràfic «El sistema educatiu a examen», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 326 (juliol 2003), on s'analitza el sistema educatiu espanyol en el marc de la seva història, els canvis socials i legislatius i la vigent Llei de qualitat de l'ensenyament de 2002.

3. VEUS EN FEMENÍ, A TALL DE SÍNTESE

Les polítiques socials i educatives tenen el compromís no únicament de repensar l'educació en valors per educar en la igualtat i la diferència, sinó que han de partir del principi que aquest procés és inviable si la participació i les mirades de les dones estan absents o són anecdòtiques. És necessari reflexionar des de la realitat de les dones, i amb veus en femení, i això implica dotar de nous continguts i significats la història i les experiències del present per fer emergir cosmovisions, interpretacions i sensibilitats diverses entorn dels valors de la diferència i la igualtat.

El segle XX va caracteritzar-se per la pluralitat de moviments feministes que afirmaven la necessària representació de les dones políticament i intel·lectual.²⁰ Els debats entorn de la feminitat, dels drets polítics i socials, i de qüestions sobre la producció —temes laborals, pobresa...— i la reproducció —anticoncepció, avortament, maternitat, maltractaments...— van tenir efectes significatius en les democràcies occidentals, que es van traduir en la institucionalització del feminisme. Les societats del benestar van fer una aposta per una igualtat d'oportunitats que s'ha materialitzat en l'accés a l'educació, les llibertats individuals, els drets de plena ciutadania política, una millor qualitat i una més llarga esperança de vida. En el segle XXI no es pot negar el camí fet, però també s'han d'evidenciar els condicionaments, el malestar i les dificultats en les relacions entre els sexes que s'observen, com s'ha apuntat anteriorment, en dos eixos que aglutinen una diversitat de problemàtiques, les quals s'expressen amb magnituds i intensitats diferencials arreu del món: la violència amb les seves cares múltiples, i la precarietat de l'existència, del ser i estar en el món de les dones.²¹ Els canvis

20. És interessant N. CARBONELL, *La dona que existeix: De la Il·lustració a la globalització*, Vic, Eumo, 2003.

21. «Curiosamente, todo lo que estábamos consiguiendo las mujeres en un régimen de libertades o en otro igualitarista está siendo reducido a cenizas, porque este capitalismo salvaje que avanza sin freno está cebando principalmente a las mujeres. [...] El 80 % de los pobres de la Tierra son mujeres; y aunque el número de puestos de trabajo ha aumentado, las condiciones de ese trabajo son miserables. El 40 % de los campesinos del planeta son también mujeres a cuyo cargo corre la mitad de la producción mundial de alimentos, y casi siempre sin recibir remuneración alguna, así como la economía doméstica de subsistencia también supone una carga adicional para las mujeres, contribuyendo a la economía global en muchos billones de dólares con un trabajo no reconocido ni pagado. Constituyen dos terceras partes de los analfabetos y en cuanto a la posesión del territorio mundial sólo alcanza el 1 %. Si a esto le añadimos que constituyen la inmensa mayoría de los que malviven en campos de refugiados, y que las migraciones y la pobreza hacen que dos millones de niñas entren cada año en el circuito de la explotación sexual, podemos componer el friso de un horror insoportable.» V. SENDÓN DE LEÓN, *Mujeres en la era global: Contra un patriarcado neoliberal*, Barcelona, Icaria, 2003, p. 112.

polítics, que aparentment estableixen vies perquè les dones ocupin estructures de poder, poden quedar en l'àmbit de la intencionalitat simbòlica si, simultàniament, no s'implementen processos educatius que portin al canvi de valors, de prioritats, de projectes de vida plurals on les aportacions de les dones siguin visibles i rellevants. Es tracta, en definitiva, d'incorporar en el pensament pedagògic altres veus virtuoses, les veus de les dones, els seus pensaments i interpretacions del món. Aprendre a captar altres missatges, estar alerta, concentrar-se en el que és divergent i divers és avui també el repte de l'educació en valors. És així que les conclusions sobre l'educació en valors, sobre la realitat de les dones, sobre una educació en i per a la igualtat i la diferència queden recollides, intencionalment, a través de veus en femení que sintetitzen els principis de valor. En les pàgines anteriors, aquests s'han anat plasmant amb la voluntat de pensar en una educació que recupera la seva dimensió humanitzadora, aquella que permet a cada persona, des de la seva diferència sexual, ser i estar en el món d'una manera més justa i més solidària amb si mateixa i amb les altres persones; una educació que té en compte les necessitats humanes més profundes de les dones i dels homes, aquelles que permeten viure de manera plena i satisfactòria; una educació on totes les persones compreguin i sentin la necessitat de compartir i assolir el major benestar afectiu possible en cada circumstància. Es tracta, en definitiva, de superar des de la trobada dialògica de mirades diverses els problemes morals de les societats fent emergir la història i el present de les dones i dels homes per construir, conjuntament, un futur on es defineixi el significat de renovats i nous valors. I això significa educar en els valors següents.

a) De la diferència

Has de cultivar l'*isti'dad*, l'estat d'alerta [...]. L'equipatge més valuós dels estrangers és la seva diferència. I si et concentres en el que és divergent i divers, tindràs il·luminacions.²²

Educar en el valor de la diferència com a espai de llibertat, fent emergir les identitats diverses, per tal de desenvolupar la capacitat de conferir-se sentit a si mateixes i de conferir-ne als altres, al món, a partir de la pròpia experiència, necessitats i desitjos. Ser i estar en el món des del jo, des de l'autonomia identitària que permet conferir unitat a la pròpia vida, recollir el passat i projectar-lo endavant, fixar objectius, marcar continuïtats o transicions. Les dones han de fer de la pròpia existència una narració amb veu i sentit propi.

22. F. MERNISSI, *L'harem occidental*, Barcelona, Edicions 62, 2001, p. 10.

b) De la igualtat

Amanece una revolución capaz de hacer compatibles la igualdad y la diferencia, de gritar que los seres humanos, hombres o mujeres, no han de ser excluidos o discriminados y de convencer de que las diferencias de raza, sexo, lengua, sensibilidad y cultura son la sal de la vida.

Sin considerarnos iguales en derechos y oportunidades no podríamos vivir, pero sin la pluralidad maravillosa del mundo y de la gente no podríamos aprender nada; seríamos ciegos, sordos, mudos. Por ello esta revolución hace que igualdad y diferencia convivan dentro de una idea general de respeto hacia los seres humanos, sean hombres o mujeres. No puede haber respeto ni amor sin igualdad y sin diferencia.²³

Educar en el valor de la igualtat significa reconèixer la diferència sexual i deconstruir el gènere que divideix i jerarquitzza els rols i les activitats que dones i homes desenvolupen. Això implica dotar de significat i de valor les aportacions dels treballs de les dones, treballs empàtics i solidaris que cooperen amb els processos naturals, reconstrueixen els teixits socials, i aborden les necessitats —socials, econòmiques, afectives— que asseguruen una vida sostenible i una convivència harmònica. A més, significa percebre la discriminació positiva com a valor necessari, en un present en què les desigualtats necessiten la normativització per aconseguir la vivència d'una igualtat material.

c) De la democràcia

La democracia como régimen ha de ser la expresión, la resultante de la sociedad democrática. Sociedad que se irá logrando a medida en que la visión del hombre vaya adquiriendo una visión más justa de su propia realidad y, a través de ella, de la realidad toda [...]. El orden democrático se logrará tan sólo con la participación de todos en cuanto persona, lo cual corresponde a la realidad humana.²⁴

L'expressió dels valors de la igualtat i la diferència necessiten contextos de democràcia moral, i això significa pensar en una educació que es preocupa igualment per tothom, perquè cada persona creixi i es desenvolupi buscant la pròpia felicitat i fent feliç les altres persones amb qui conviu. Es tracta d'educar des de la consciència que les societats no estan determinades, i que la democràcia es va

23. M. RIVIÈRE, *El mundo según las mujeres*, Madrid, Aguilar, 2000, p. 15-16.

24. M. ZAMBRANO, *Persona y democracia: La historia sacrificial*, Barcelona, Anthropos, 1988, p. 163-164.

construint amb la participació de dones i homes que es projecten i projecten la vida en comú des de la seva diferència sexual.

d) Del diàleg

El silencio nos pone en actitud de búsqueda, de descubrimiento. Es una expectación que busca ser respondida. Es ésa tal vez la causa de que él mismo conjugue muchas veces su movimiento con una escucha.

Escuchar implica disponerse a entender lo que no está codificado, lo intuitivo. Es obligar al lenguaje a esperar que sean inteligencia y sentimientos los que le dicen el contenido de las palabras.²⁵

Cal educar en el diàleg per recuperar l'ètica de la paraula i del silenci, el valor d'aquells espais humans on el llenguatge busca l'encontre, la complicitat i el compromís. Dialogar vol dir escoltar, valorar i respectar, i el respecte és un hàbit que s'adquireix, com altres hàbits, per la repetició d'actes, per la insistència en comportaments dirigits a desterrar qualsevol forma de separació d'allò diferent pel simple fet de ser distint. Dialogar significa obrir-se, sortir del propi jo per trobar-se i comunicar-se, des de la raó i la sensibilitat, amb dones i homes.

25. O. CASANOVA, *Ética del silencio*, Madrid, Anaya, 1998, p. 71.

VIURE CONFLICTES I VALORS AMB EL TEATRE

Carme Romia i Agustí

Seminari Permanent d'Educadors per la Pau (Universitat de Barcelona)

RESUM

El teatre es presenta com una oportunitat per viure valors i adquirir habilitats socioafectives, atès que constitueix una eina educativa que potencia el diàleg, el respecte i la confiança mútua. A través de la construcció i la reconstrucció de mons imaginaris, el teatre es perfila també com un instrument que pot apropar l'escola al món. Gràcies a la recerca i la creació que suposa donar vida a diferents personatges es poden parlar a les escoles dels conflictes nord-sud, de la necessitat de justícia i de la solidaritat global. L'article presenta l'experiència del grup de teatre Terrabastall Teatre, un col·lectiu que treballa els drets humans a través del teatre per mitjà d'obres creades o adaptades a escoles, instituts i associacions. Un grup que entén el teatre com un treball compartit i participatiu que ha de permetre imaginar i construir una humanitat nova, capaç de configurar un món nou.

PARAULES CLAU: educació en valors, educació per a la pau, teatre, conflicte.

ABSTRACT

Theater presents itself as an opportunity to live values and acquire socioaffective skills, since that it constitutes an educational tool that increases dialogue, respect and mutual confidence. With the construction and reconstruction of imaginary worlds, theater is also like a means that can bring the school closer to the world. Thanks to the research and creation that involves to give life to different characters, at schools it is possible to talk about North-South conflicts, the need of justice and global solidarity. The

article presents the experience of Terrabastall Teatre, a theater group that works on human rights using original works or works adapted to schools, colleges and associations. It is a group that understands theatre as a shared work in which everybody takes part and that should allow to imagine and build a new mankind, capable of making up a new world.

KEY WORDS: education on values, education for peace, theater, conflict.

1. EL PES DEL PASSAT O LA FORÇA DE LA UTOPIA

1.1. SI ENS PREGUNTEM D'ON VENIM

En el decurs dels temps, la història de la humanitat s'ha anat configurant entre les guerres i els tractats de pau, el conflicte i la voluntat anticonflictiva, l'enfrontament i el desig de reconciliació, les tensions violentes i el somni d'harmonia universal.

De tant en tant l'ésser humà entreveu una *superhumanitat* i unes *dones i homes nous*. És el que Francesco Alberoni anomena *estat naixent*. És una experiència que tant es pot donar de manera individual com en la vida col·lectiva dels pobles. És com un despertar, un descobrir que no tot està dit i fet. És un veure que poden ser possibles realitats ignorades o, a tot estirar, somniades. És un adonar-se que la vida present, la real, és inautèntica, falsa i buida, o que no té gaire sentit. És un descobrir que el món pot ser molt millor per a tothom. És un trencar les barreres que frenen la defensa dels drets de tots els humans. És un sentir-se a prop els uns dels altres. És sentir-se més humans.

I el que realment fa humans els humans és la capacitat d'adonar-se de llurs mals, la d'imaginar-se una situació històrica basada en la pau, la justícia i l'amistat, i la de treballar per aconseguir l'harmonia entre les persones i entre els pobles. Evidentment, tot això està xop de valors, carregat d'esperances, prenyat per components utòpics i sentiments.

Però, com deia Kant, sense sensibilitat crítica ni imaginació creadora l'ésser humà no està en condicions de captar la problemàtica de l'existència ni de concebre alternatives per a la seva superació. És referia a la *força d'imaginació transcendental* de la persona, que la fa capaç de transcendir el que hi ha per arribar al que considera que hi ha d'haver. Una imaginació que, partint de les pròpies mancances, presenta una pauta al desig i una guia per a la intel·ligència i l'acció.

1.2. SI ENS PREGUNTEM ON SOM

En un context històric i social en què, a cops de presses i d'estrès, ha disminuït la capacitat d'anàlisi i l'acció reflexiva. Un entorn en què costa concentrar-se, mirar atentament i serena la realitat, no cal dir les persones. On sovint allò veritablement important és el més obvi, sabut i banal.

1.3. SI ENS PREGUNTEM ON ANEM

Sabem que la majoria d'utopies, de somnis que somniaren persones durant milers d'anys s'han fet realitat. Sabem que, com deia Torrente Ballester, «les coses existeixen mentre hi creiem». Sabem que també avui somniem el somni de superar les limitacions i aconseguir la felicitat. Busquem aconseguir una humanitat nova capaç de configurar un món nou.

2. TEATRE I VIDA. FICCIÓ DE LA VIDA I REALITAT DEL TEATRE

Doneu als espectadors com a espectacle,
transformeu-los en actors;
feu que un es vegi i s'estimi en els altres
perquè tots aconseguixin estar més units.

J. J. ROUSSEAU

Si el teatre és:

- aprendre participant i compartint;
- fomentar la capacitat de diàleg;
- autodisciplina al servei comú;
- concentració i abstracció;
- espontaneïtat i creativitat;
- respecte a l'altre;
- descobriment i aprenentatge;
- relació i interrelació;
- obertura a la realitat;
- coneixement i confiança;

- fer i desfer conflictes;
- viure el moment;
- vèncer la por i el ridícul;
- descobrir, despertar i compartir sentiments;
- adquirir habilitats socials;
- expressió i comunicació;
- resposta davant situacions noves;
- viure una mateixa situació o realitat des de diferents perspectives;
- identificar-se amb situacions viscudes per altres persones.

Si tot això és el teatre..., el teatre és *escola de vida*.

3. EL TEATRE, FONT DE RELACIÓ, RECERCA I CREACIÓ

La veritat de les relacions humanes
està determinada pels gestos,
les postures, les mirades, els silencis.

VSEVOLOD MEYERHOLD

I, en el fons, són les relacions amb les persones
el que dóna valor a la vida.

KARL WILHELM HUMBOLDT

El teatre és un mitjà que permet buscar en el passat, preguntar i conèixer el present i mirar cap al futur apuntant al demà. Ho fa amb el dit, la mà, el braç, el cos, el cap, el cor o el sentiment. Agafats de la mà del somni, endinsats en mons d'incerteses, nodrits a cops d'esperança. Es va construir un món real de l'imaginari que, com quelcom màgic, torna a la realitat de l'escena i des d'aquesta, a la realitat del carrer, del barri, de la vida, del món.

El teatre pot arribar on l'escola no arriba. Pot ser una escola on s'aprèn a reviuire el que s'ha viscut dins i fora d'un mateix i dels altres. El que s'ha viscut i malviscut, allò amb què s'ha conviscut i allò pel qual s'ha desviscut. Permet recollir ambients, recordar situacions, reviuire sensacions o sentiments. Protagonitzant personatges, donant-los vida, prepara per ser protagonistes de

mil històries i de mil i una nits. Es tracta de suprimir les barreres entre els espectadors i els actors. Provoca divergències en la forma de veure i viure el món. L'actor busca noves formes d'expressió, noves maneres de comunicar-se, d'expressar-se i de deixar sentir la pròpia veu. Fa visible el diàleg extern i potencia el diàleg intern, que és, al cap i a la fi —i tal com deia Plató—, el fet de pensar, de reflexionar, de parlar amb un mateix. Expressa diversitat d'opinions, perspectives, raons, convergències i divergències. Plasma l'existència de valors diferents, de punts de vista contraposats, de punts de mira enfrontats, contrastats, constatats.

4. EL TEATRE, FINESTRA OBERTA A MIL MONS, PERMET VEURE I VIURE CONFLICTES, CONFRONTAR ACTITUDS I CONTRASTAR VALORS

Un valor és una creença duradora que una específica forma de conducta o estat final d'existència és personal o socialment preferible a un altra forma de conducta o estat final d'existència oposat o contradictòria.

HILTON ROKEACH

Els valors corresponen a la categoria del coneixement. Es relacionen amb les necessitats bàsiques de la persona, amb allò que prefereix. Les actituds són la preferència, la favorabilitat o no als resultats de l'acció en què la persona està implicada. Estan més relacionades amb l'àmbit afectiu.

Tenim tantes actituds com relacions directes o indirectes amb objectes i situacions concretes. Tenim tants valors com formes de conducta i estats d'existència idealitzats haguem après. D'aquesta manera, tenim centenars d'actituds i tan sols unes dotzenes de valors.

Les actituds les expressem per mitjà de l'interès, el respecte, la sensibilitat, el gust, la curiositat, etc. El sentit dels valors és que facilitin a la persona considerar el veritable sentit, la incidència i la interrelació entre els valors de l'entorn i els propis valors; jugar l'ahir, l'avui i el demà com a marc que permeti constatar l'evolució dels valors i del seu significat, tant a nivell individual com col·lectiu.

4.1. EXPERIÈNCIA D'UN GRUP DE TEATRE: TERRABASTALL TEATRE

4.1.1. *Ubicació*

El grup d'expressió i teatre Terrabastall Teatre és una secció del Seminari Permanent d'Educadors per la Pau (SPEP) de la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona.

L'SPEP va ser creat l'any 1985 a l'Escola de Mestres de Sants (magisteri), al barri de Sants de Barcelona. Les necessitats o els motius que ens varen portar a crear-lo foren diversos:

a) Considerar que a la universitat, com també als instituts i a les escoles, hi arriben molts nois i noies amb interessos, afeccions i habilitats prou importants i significaves. I que, massa sovint, els diem, potser sense paraules, que ho deixin de banda, ja que ara han de fer coses «serioses».

b) Constatar que molts dels nois i noies que arriben a la universitat han estat «allixonats» sobre la necessitat que han d'estudiar, que han de llegir molts llibres per tenir una bona base teòrica i que han de tancar moltes portes del seu entorn per poder centrar-se i treure's la carrera.

c) Veure que a la universitat, als anys vuitanta, gairebé no es tenia en compte la necessitat de sensibilitzar en temàtiques relacionades amb l'educació en valors implicats en la defensa dels drets humans i els drets dels infants; l'educació per a la pau i la no-violència; l'educació en la diversitat, l'antibelicisme i l'objectiu de consciència; l'educació i el conflicte; l'educació intercultural; l'educació no sexista; l'educació ambiental, i altres tipus de discriminacions o marginacions personals o socials. Tampoc no es treballaven ni s'hi aprofundia.

d) Creure en la necessitat de realitzar treballs interdisciplinaris al voltant de temàtiques d'interès comú i com a resposta a necessitats plantejades en l'àmbit educatiu i social.

e) Veure la necessitat de trencar esquemes i dinàmiques de poder en l'ensenyança i creure en la força que té per a tota persona considerar-se —i sentir-se considerada— un agent actiu i compromès en el propi procés d'aprenentatge i en la importància de l'ajuda mútua i de la cooperació en un projecte comú.

f) Considerar que la Facultat de Formació del Professorat podia i havia d'estar oberta a totes les persones, col·lectius i institucions implicades en l'educació (formal i no formal) i en els moviments socials en general (pobles, associacions de veïns, barris, presons, teatres, etc.). Finalment, tenir ganes i la necessitat, per part dels mestres, de tornar al centre on es varen formar com a tals.

4.1.2. *Activitats i experiències com a resposta a les necessitats plantejades*

Creiem que el motor generador de l'aprenentatge dels estudiants no ha de ser la por al suspens (més dur serà que els suspengui l'experiència quan eduquin), ni la pressió del professorat o de l'entorn per al qual estudiïn.

És per aquest motiu que un dels objectius més importants de l'SPEP ha de ser facilitar situacions que permetin als futurs mestres connectar amb realitats concretes que els plantegin interrogants i els ajudin a veure la necessitat de buscar respostes, ja sigui als llibres, ja sigui a d'altres realitats personals o professionals.

Les experiències que s'han portat a terme no han estat només com a resposta a les necessitats d'aprenentatge dels membres de l'SPEP, sinó també en funció de les necessitats educatives i socials que els han plantejat durant aquests anys els centres educatius, col·lectius o persones que han demanat la participació de l'SPEP en camps educatius diversos.

A partir dels interessos i les possibilitats dels estudiants, es varen anar creant diferents seccions que els havien de permetre posar-los en pràctica. Primer es manifestà l'interès pel teatre i fou creat el grup d'expressió i teatre Terrabastall Teatre.

4.1.3. *Què fa i com treballa Terrabastall Teatre*

Des de 1985 s'estan treballant els drets humans a través del teatre per mitjà d'obres de teatre —creades o adaptades— i que s'han portat a escoles, universitats, instituts, barris, presons, etc. L'experiència de Terrabastall Teatre de relacionar teatre i drets humans ha tingut ressò en diferents països. Les seves representacions i aportacions també han arribat a diferents indrets de l'Estat espanyol, així com, a molts espais de la realitat catalana: escoles, instituts, universitats, escoles d'estiu, esplais, barris, presons, teatres, etc.

4.1.4. *L'experiència de Terrabastall Teatre*

La manera de treballar és com la d'una comunitat d'aprenentatge. Una comunitat dins de l'àmbit universitari, però oberta a la realitat més plural i diversa de la societat. Les característiques d'aquesta manera de treballar són les següents:

- es potencia un clima d'aprenentatge dialògic i de recursos instrumentals,
- hi ha interactivitat en el grup,

- es busca l'acord o el consens entre totes les persones que formen el grup,
- es dóna molta importància al diàleg, ja que no només és un mitjà, sinó també una finalitat en si per al grup,
- es realitza un treball compartit; les propostes es planifiquen conjuntament,
- tothom té la mateixa consideració; no compten les categories, els càrrecs, les titulacions o les diferències d'edat o poder,
- totes les aportacions són considerades de la mateixa manera: pel que aporten, no per qui les fa,
- és necessari aprendre a coordinar-se amb la manera de pensar i fer dels altres,
- es fa una gestió participativa on tots van aportant, seleccionant, estructurant i creant el fil conductor de la trama compartida que es construeix,
- es manté l'ànim dels participants en la mesura que senten que formen part d'un projecte comú,
- a l'hora d'opinar, es requereix implicació i responsabilitat,
- l'aprenentatge per mitjà de grups interactius afavoreix el diàleg i la descoberta de nous plantejaments, noves idees i nous aprenentatges,
- la realitat social es construeix per mitjà de les interaccions personals. Es conrea molt el factor socioafectiu.

4.1.5. *Obres representades*

1985-1986

Espai de vent. Basada en un recull de poemes de Miquel Martí i Pol sobre l'explotació laboral.

1986-1987

Crits en silenci (o els drets dels infants). Basada en la Declaració Universal dels Drets dels Infants.

1987-1988

Pícnic. Obra antibèl·lica de Fernando Arrabal.

1988-1989

Cap cap pla cap al cap del replà, d'Alexandre Ballester. Tracta del problema de la comunicació humana.

1989-1990

Científicament s'ha demostrat, de Joan Barceló. Defensa el dret a l'objecció de consciència.

1990-1991

Un enemic del poble, de Henri Ibsen. Tracta de l'educació ambiental i l'objecció.

1991-1992

Llibertot. És un cant sense paraules que, per mitjà de llums, formes i moviments, defensa la llibertat i denuncia la preocupant indiferència davant els atacs a la llibertat individual i col·lectiva que, malauradament, predomina al nostre entorn.

1992-1993

Versus Diversus. Ens llancem a despullar la diversitat sobre un escenari obert al món, buscant el reconeixement d'una necessitat massa sovint rebutjada: el dret a ser diferents, potenciant l'harmonia de la unitat humana amb la melodia de la diversitat.

1993-1994

Sembla que no però sí. A partir de les observacions que dia a dia férem de la vida quotidiana, majoritàriament viatjant en tren, es representaren una sèrie de situacions que ens permeten constatar el doble missatge de la nostra societat. Per una banda, els valors que diu que defensa i, per l'altra, el que es potencia realment.

1994-1995

Bufa fort! Obra commemorativa dels deu anys de l'SPEP. Composta per esquetxos de totes les obres representades per Terrabastall Teatre.

Viatge Spepcial. Un testimoni de reconeixement a la infantesa per mitjà d'un diàleg entre un noi i una noia i els seus records d'infants. Hi participaren totes les seccions de l'SPEP també en commemoració dels deu anys.

1995-1996

La Terra per terra. Partint dels quatre elements bàsics (aire, aigua, terra i foc) s'estableix un diàleg entre ells sobre els efectes depredadors (destrucció, contaminació, etc.) dels humans sobre la Terra. L'obra també facilita el diàleg dels espectadors amb els elements.

1996-1997 / 1997-1998

En Picarol al país de les cares llargues, d'Andreu Vallvé i Ventosa. És un obra que planteja el tema de la por. La por com a fruit de la repressió, la por que paralitza cossos, bloqueja ments, frena sentiments i ofega voluntats.

1998-1999

Kònsom S.A., de Joana Raspall. Crítica del consumisme i denúncia dels seus efectes alienants, així com també dels interessos i les pressions que hi ha per fer del consum una necessitat fonamental.

1999-2000

Diari diari, de Terrabastall Teatre. Recull de testimonis que, en el marc de la Rambla de Barcelona, com en tants altres indrets, són mostra de situacions d'injustícia, violència i marginació personal i social.

2000-2001

La caixa de Pandora, de Terrabastall Teatre. Adaptació del mite clàssic de Pandora a la realitat actual. Adequació a l'existència, a la resposta i al tractament coviolt dels conflictes.

2001-2002

Plourà guerra?, de Terrabastall Teatre. Diàleg entre nens i nenes de l'Afganistan i dels Estats Units sobre què diu i fa la gent gran des que esclaten els avions a les Torres Bessones fins al dia que esclata la guerra.

2002-2003

Monòlegs en veu d'exclusió, de Terrabastall Teatre. Cada personatge parla des de la persona que l'ha creat i el representa. No cal anar gaire lluny per veure i viure l'exclusió d'un color o d'un altre. La néta d'una gitana que sembla que fa brollar la veu de l'àvia des dels fons més atàvics, aquella noia que plora l'amic mort a cavall. Són moltes les exclusions que ens envolten i que, paradoxalment, ens fan sentir millors.

2003-2004

Miro, mira, mirem, de Terrabastall Teatre.

Què penso, sento i faig? Penses? Sents? Fas? Pensem? Sentim? Fem? Embolcallats amb la pròpia pell, agafats a les mans, oberts als ulls, dempeus als peus, sentint el nas, paladejant la boca, escoltant les oïdes. Noves sensacions, emocions, maneres de mirar i veure, d'escoltar i sentir, de dir i parlar, de

sentir i escoltar. Noves maneres d'expressar, comunicar, perdre, trobar, fer, desfer.

Fa ja molt temps, als anys vuitanta, amb una noia que deia que no sabia escriure, la Mercè Navarro —ho recordes, Mercè?—, vàrem escriure aquest poema al nostre grup de teatre:

TERRABASTALL TEATRE

Quan de vegades urgeix comunicar-se
i les ganes són tals
que no és només voler, sinó necessitar.
Quan tot tu ets personatge
i missatge alhora.
Quan cada gest, so i silenci
ho diuen tot.
Quan...
Quan això succeeix,
és l'hora propícia perquè
el teatre sigui alguna cosa
més que una farsa.
I és aquest l'origen
del nostre teatre,
dels nostres personatges.
Voler transmetre, denunciar,
celebrar... tot de sentiments
i actes que tots coneixem
i vivim encara potser
sense ser-ne del tot conscients.
Això és TERRABASTALL,
amb els peus a terra,
sabent on i què xafem,
però amb les mans
sempre agafades a la llibertat.

Potser cal experiències noves i renovadores, que parlin sense gaires paraules *dels valors*, lluny de veritats absolutes i definitives però també lluny de l'absurd, del pessimisme, del dogmatisme del silenci, de la incomunicació entremig de tanta gent. Potser una educació no tan centrada en *què* pensar i més basada

en *com* pensar ens podria ajudar que, com defensava Kerschensteiner, l'educació consisteixi a distribuir la cultura, perquè la persona organitzi els seus valors en la seva consciència i a la seva manera, d'acord amb la seva individualitat. Un mitjà que ajudi a viure la vida i a compartir-la amb els altres, a expressar-se i comunicar-se, a estimar sense pors, a no defugir els conflictes, sinó a fer-ne un motiu de trobada i un recurs per crear i créixer.

Això encara és massa ficció en la nostra vida. Visca la realitat del teatre.

EDUCACIÓ EN VALORS A TRAVÉS DEL CINEMA

Joan Mallart i Navarra i Consuelo Solaz Almena

No obreu per riquesa o poder personal
sinó per buscar coneixement i saviesa.
Mai no obreu amb odi, ira o por,
sinó només obreu quan s'estigui en calma
i pau amb la Força.
Mai no obreu per agressió, sinó només en defensa.

Jurament del Jedi

RESUM

En aquest article, els autors intenten mostrar les possibilitats educatives del cinema. Per això proposen un marc per a la realització d'activitats sistemàtiques de cinefòrum dirigides a l'educació en valors. Presenten una classificació de pel·lícules que utilitzen en una base de dades pròpia d'un miler de pel·lícules seleccionades que no s'inclouen a l'article per raons d'espai. La classificació té en compte els valors que poden fomentar en l'alumnat, sobretot d'educació secundària. Es basen en una varietat de gèneres cinematogràfics que es descriuen. També parteixen d'una teoria sobre el seu concepte de *valors* des d'un punt de vista axiològic i pedagògic. L'article està basat en experiències didàctiques pròpies dels autors i posa de manifest l'interès educatiu dels grans mites actuals i de sempre, transmesos oralment, a través de la lectura o del cinema.

PARAULES CLAU: cinema, cinefòrum, educació moral, educació en valors, axiologia.

ABSTRACT

In this paper the authors try to demonstrate the educational possibilities of the cinema. Due to this objective, they propose a framework to do systematically activities of forum and discussion with a view to educate about values. They present a classification of films selected from an own data base of thousands of films, which are not included in the article because of its limited length. The classification considers the values that can be promoted to students, particularly to those in secondary education. They are based

on a spread of movie genres, that are well described in the article. They also consider a theory of the concept of *values* from an axiological and pedagogical point of view. The article is based on authors' own educational experiences and it explains the educational interest that have traditional and present myths, which have been transmitted orally, through reading or the cinema.

KEY WORDS: cinema, cinema forum, moral education, education on values, axiology.

L'estricta codi ètic dels cavallers del Jedi de la *La guerra de les galàxies* comporta un tipus de valoració de l'existència de la Força i de la submissió a aquesta. Es tracta, d'alguna manera, d'una escala de valors. Ens proposem mostrar el valor pedagògic del cinema en relació amb l'educació en valors, per mitjà de la introducció de nous mites, al costat dels mites ja clàssics, accessibles a través de la narració oral i la lectura, però també, i sobretot, del cinema.

En comptes de substituir el procés de pensar pel de veure, amb l'audiovisual cal arribar a aconseguir una presa de posició personal i crítica davant de cada projecció cinematogràfica que ens faci molt millors en tots els sentits: persones més instruïdes, més preparades, més compromeses socialment, més elevades moralment i fins i tot més felices gràcies al contacte amb exemples constructius d'una manera alegre i divertida.

Amb una sòlida formació cinematogràfica, també s'aconseguirà ser més exigents amb els productes que es consumiran en el futur. No s'hi val amb tot, amb qualsevol producció. La censura no es podia justificar per motius polítics o d'adoctrinament, però l'adequació als interessos, a les capacitats de l'alumnat a qui va dirigida la pel·lícula exigeix una acurada selecció també atenent els valors educatius. El nombre de films que es poden presentar durant l'etapa escolar és limitat. Per això han de ser molt selectes per tal de contribuir a la formació, deixant un bon gust, exemples valuosos i edificants al costat d'un agradable record inesborrable.

1. ELS VALORS EN L'EDUCACIÓ

1.1. CONCEPTE DE VALOR

Es diu que el món actual està mancat de valors, però no queda gaire clar què significa aquesta apreciació, perquè de valors n'hi ha, avui com ahir, encara que siguin diferents dels que predominaven en una altra època. Els valors són

qualitats que aconseguen que alguna persona o cosa sigui apreciada. Es tracta d'entitats objectives apreciades o valorades per un subjecte o potser també referides a ell mateix. Quan un subjecte posseeix un valor, ell mateix es converteix en estimable per a la resta de persones i grups.

Com a part de la filosofia, l'axiologia es dedica a l'estudi dels valors, de tot allò que *no és*, però que *val*. Per Max Scheler, els valors són qualitats de les coses, no són ni una projecció del subjecte, ni tampoc es confonen amb allò que és valuós (el bé). Tradicionalment, s'havia distingit que les qualitats podien ser reals (àmbit de l'ésser) o bé irreal (àmbit del valor). Els valors, doncs, serien qualitats irreal que no es perceben pels sentits o per la racionalitat, sinó només a través d'una operació no intel·lectual: l'estimació.

Valor és tot allò que agrada o que s'ha desitjat, és una qualitat dels éssers (Max Scheler). Adela Cortina, seguint Ortega y Gasset, proposa: «Els valors són qualitats reals de les persones, les accions, les coses, les institucions i els sistemes, qualitats que valen, ens atrauen i ens complauen» (Cortina, Escámez i Pérez-Delgado, 1996, p. 9).

Un valor no és una simple preferència, sinó una preferència justificada, ja sigui moralment, fruit d'un raonament, o com a conseqüència d'un judici estètic. Valor és tot allò que afavoreix la plena realització de la persona. La persona autorealitzada té les característiques o els valors següents, segons l'opinió del psicòleg humanista Abraham Maslow (1970):

S'accepta ella mateixa, té una perspectiva clara del seu entorn, està oberta a noves experiències, és autònoma i independent, té una gran riquesa emocional, és espontània i expressiva, les seves reaccions personals són bones i posseeix un gran sentit de l'humor. També té altres qualitats o valors com: la constància, el discerniment, la capacitat d'actuar, així com un ferm compromís de canviar la letàrgica realitat que l'envolta.

1.2. PROPIETATS DELS VALORS

Entre les nombroses propietats dels valors, podríem destacar les que segueixen:

a) Requereixen una *realitat* —ser o acte—, un suport ontològic en el qual puguin encarnar-se. Per això, més que lliçons teòriques, el cinema presenta els valors en acció.

b) Tenen un *contingut*, matèria o qualitat peculiar que els distingeix dels altres. Aquest contingut és independent de la qualitat, del temps i de l'espai.

c) Presenten una *polaritat* positiva o negativa, tots els valors en tenen un d'oposat, un contravalor (bonic/lleig, just/injust, sagrat/profà, bo/dolent...). En el cinema es fa palesa aquesta polaritat, a vegades de manera excessivament simplificada, però molt didàctica.

d) Admeten diferents graus d'*intensitat*.

e) Són jerarquizables. Hi ha valors més alts i valors més baixos, encara que no tot el món accepti l'ordre de la mateixa escala de valors.

f) Estan al marge de la *racionalitat*, és a dir, no es perceben pels sentits ni per la raó, sinó per una experiència emotiva personal (l'estimació).

Segons Adela Cortina, els valors morals a) depenen de la persona, perquè és a les seves mans desenvolupar-los; b) estan relacionats amb la llibertat humana, ja que podem elegir seguir-los o no, i c) estan orientats a fer la vida més humana, millorant al mateix temps la societat.

1.3. TIPUS DE VALORS

Jaume Trilla (1992) presenta una divisió en diversos tipus de valors atenent el grau d'acceptació per part de la comunitat. Els primers són indiscutibles, ja que el consens és quasi absolut. Els segons, malgrat que procedeixen d'un ampli consens, presenten situacions de vulneració flagrant que ens haurien de moure a actuar decididament. I els darrers haurien de provocar una actitud respectuosa per les diferents posicions possibles que es poden observar.

a) Valors *compartits*, universals, mínims, en què tothom està d'acord: llibertat, justícia, honestat, tolerància.

b) Valors *no compartits*, contravalors o antivalors: racisme, xenofòbia, injustícia, intolerància... Com en els anteriors, exigeixen una bel·ligerància activa, però en aquest cas en contra.

c) Valors *socialment controvertits*, no contradictoris amb els compartits: valors lligats a creences religioses, a opcions polítiques, a corrents ideològics o estètics... Reclamen certa neutralitat per part de l'educador.

Fruit d'una síntesi teòrica de valors segons diferents autors, presentem el quadre següent.

QUADRE 1
Valors conceptualitzats segons diferents autors

<i>Münsterberg</i>	<i>Rickert</i>	<i>Scheler</i>	<i>Ortega</i>	<i>Le Senne</i>	<i>Lavelle</i>
lògics	veritat	veritat	intel·lectuals	veritat	intel·lectuals
estètics	bellesa	estètics	estètics	art	estètics
ètics	moralitat	allò just	morals	moral	morals
metafísics	santedat	allò sant	religiosos	—	espirituals
—	amor/felicitat	grat	—	amor	afectius
vitals	—	vitals	vitals	—	—
—	—	—	útils	—	econòmics

Un extens conjunt de valors organitzats segons els apartats presents en la majoria dels autors anteriors es podria representar en el quadre següent.

QUADRE 2
Tipus de valors classificats

<i>Valors personals</i>	<ul style="list-style-type: none"> — autoconeixement i autoestima — autonomia personal, llibertat, autenticitat, sinceritat, espontaneïtat — capacitat de crítica (constructiva), criteri propi, aspiracions elevades — autocontrol o autoregulació, iniciativa, audàcia — confiança en un mateix, autorealització — voluntat, esforç, constància, serenitat, equilibri, pau interior, dignitat — flexibilitat, adaptació, paciència, alegria, modèstia, humilitat
<i>Valors socials</i>	<ul style="list-style-type: none"> — respecte, tolerància, alteritat, comprensió, altruisme, interculturalitat — responsabilitat, solidaritat, generositat, gratitud, actitud de compartir — igualtat, equitat, igualtat d'oportunitats, justícia — respecte a la naturalesa, ecologia — respecte als drets humans, a les minories, als més dèbils i a les persones grans, a la diversitat — respecte als pobles i a les identitats personals o col·lectives, pau, no-violència

	<ul style="list-style-type: none"> — amistat, lleialtat, fidelitat, consideració, compassió, benevolència, delicadesa, amor — actitud de diàleg, d'escoltar, amabilitat, cordialitat, cortesia, actitud empàtica — col·laboració o cooperació, esperit de servei, preocupació pels altres, compromís, gratitud — treball ben fet, eficàcia, laboriositat
<i>Valors polítics</i>	Civisme, democràcia, justícia, llibertat, responsabilitat, iniciativa i participació en la construcció social, transformació optimitzadora de les estructures, compromís en la millora de la vida col·lectiva del propi país i comprensió internacional
<i>Valors econòmics (tècnics)</i>	Utilitat, eficàcia, ús positiu dels diners, consum equilibrat, ajuda desinteressada al desenvolupament, sostenibilitat, sobrietat, senzillesa, austeritat, modèstia, hàbit de compartir, generositat
<i>Valors vitals</i>	<ul style="list-style-type: none"> — respecte i defensa del dret a la vida, salut, higiene, fortalesa, valor, noblesa — equilibri personal (físic, mental i emocional), pau interior, harmonia cos-ment — alegria, il·lusió, optimisme, sentit de l'humor, serenitat, calma, paciència,
<i>Valors sensibles</i>	Superació de l'adversitat
<i>Valors intel·lectuals (lògics o teòrics)</i>	<ul style="list-style-type: none"> — coneixement, curiositat o afany de saber, ciència, veritat, sinceritat, inventiva, reflexió — hàbits i tècniques de treball intel·lectual, d'estudi — sentit crític (distinció entre fets i opinions; entre vertader i versemblant; entre vertader, possible, probable, improbable, dubtós i fals) — tolerància envers les opinions distintes dels altres
<i>Valors estètics</i>	Bellesa, elegància, bon gust, delicadesa, harmonia, creativitat, sensibilitat estètica, expressió personal cuidada, neteja, ordre
<i>Valors morals (ètics)</i>	Bondat, prudència, humilitat, modèstia, sinceritat, veracitat, honradesa, honestedat, justícia...
<i>Valors religiosos (espirituals)</i>	Conducta coherent amb la fe professada, comprensió i tolerància vers l'altre, esperança, caritat fraternal, compassió, perdó, pietat, santedat

Font: Mallart, 2004, p. 668.

No hi ha dubte que aquests valors són presents a la vida, en diferent mesura i en diferents situacions. El cinema, com a reflex d'aquesta vida, els mostra d'una manera que farem bé de no desaprofitar, sempre tenint en compte els interessos i les capacitats cognitives dels deixebles.

2. VALOR EDUCATIU DEL CINEMA

Sempre s'ha destacat el valor educatiu de la narració i de la lectura. Ambdues són formes de transmissió tant dels mites clàssics com dels moderns. Abans del cinema, va estar present la narració oral per part de les persones més velles o dels mateixos familiars, mares, pares i avis. Més tard, va ser la lectura —i ho segueix essent en bona mesura— el vehicle per on arribaven i es distribuïen les grans narracions. Són maneres diferents d'entrar en contacte amb els mites de sempre. El valor del cinema, també en aquest sentit, és extraordinari, difícilment comparable amb cap altre mitjà. Si bé és obvi que cal seguir narrant contes i promovent l'exercici de la lectura individual, el poder de suggestió de les imatges, de l'expressió del moviment, de la vida al cinema és més atractiu per a l'espectador: «El cinema ha afectat totes les dimensions de la vida, a la qual ha donat una dilatació fabulosa, mai no somniada; ha estat el més eficaç instrument de *paideia*, i amb un abast universal» (Marías, 1993, p. 211).

Tots els totalitarismes s'han adonat de l'immens poder d'aquest instrument. Tot utilitzant-lo convenientment al seu favor, podien realitzar una labor de propaganda i adoctrinament sense discussió ni contestació possibles. Contra això ens cal desenvolupar l'únic antídoto possible, el de la formació, per tal de dotar tots els ciutadans d'una capacitat d'interpretació personal. Només per posar un exemple de la utilització abusiva del mitjà cinematogràfic, considerarem el pla iniciat a l'Alemanya nazi el 1934. El ministre d'Educació de Hitler, doctor Rust, seleccionava personalment les pel·lícules per a les escoles perquè deia que «l'estat nacionalsocialista ha triat deliberadament fer del cinema l'instrument de transmissió de la seva ideologia». El 1936, setanta mil escoles tenien projectors de 16 mm. I el catàleg disponible passava de 500 títols de pel·lícules, 227 per a primària i secundària, i 330 per a la universitat. D'aquestes pel·lícules en circulaven més de deu mil còpies (Ferro, 1981, p. 127). Molts anys més tard, aquesta distribució massiva de productes audiovisuals no era assolida pràcticament a cap dels països més desenvolupats.

Es compta amb el valor d'exemple i imitació dels mites transmesos mitjançant el cinema, com destaquen Gabriel Genovart i Javier Melloni, cada un en sengles obres interessants i actuals. Mites que aquest últim denomina *grans re-*

lats, que van des de les epopeies clàssiques d'Homer fins a les grans obres de Dant, Cervantes, Milton... Fins i tot s'hi podrien afegir altres poemes èpics com el *Cid*, la *Cançó de Roland* o el *Canigó* i l'*Atlàntida* de Verdaguer. Però és el cinema l'instrument que s'ha convertit avui en el principal difusor de les mitologies que transmeten els codis de comportament de la nostra cultura. Aquesta és la tesi de Melloni (2004), que centra la seva anàlisi en *El senyor dels anells*, *Harry Potter*, *La guerra de les galàxies* i *Matrix*.

També la possible actualitat, però sobretot la força dels vells mites, resideix en el poder d'identificació que opera en els lectors o els espectadors, segons quina sigui la via de recepció del relat. Quan s'apaga el llum vivim les aventures dels protagonistes com si fossin pròpies. Compartim les seves emocions i participem dels seus valors.

La vida quotidiana, prosaica, senzilla i avorrida es converteix, per l'acció màgica de la lectura o de la visió d'una pel·lícula, en una meravellosa fantasia d'aventures que no podríem viure d'una altra manera. Rebem una quantitat de missatges positius davant de l'existència que ens fa albirar valors i maneres d'actuar diferents d'aquells que observem quotidianament.

El valor d'identificació personal pot veure's reflectit en aquestes paraules: «Els mites ens ensenyen que no lluitem contra un enemic exterior, sinó contra nosaltres mateixos, i que ens mostren que les bèsties capaces de destruir-nos són aquelles que poden provenir tant de les repressions excessives d'una circumstància cultural com del lliurament desordenat i incontrolat a les pulsions dels instints. Davant d'aquests perills, el que s'imposa és l'enfortiment heroic d'un jo personal, lliure i autònom; un jo equilibrat, capaç de decidir i de fer de la pròpia vida una aventura carregada de sentit. Heus ací una vella saviesa sobre l'ànima humana que ens ha estat transmesa sovint per les formulacions mítiques que van des dels més antics relats orals a les pel·lícules d'aquest segle» (Genovart, 2001, p. 202).

L'elevació dels exemples i els missatges mostrats al cinema o a la lectura és responsabilitat de l'educador que realitza la proposta. Cap pare sensat no permetria que cap filla o cap fill seu realitzés un viatge en companyia d'un estafador, d'un violador o d'un delinqüent. Amb més raó si es té en compte el període de formació i immaduresa en què es troben els joves lectors o espectadors, situació que no els permet fàcilment un distanciament crític de l'obra. Lamentablement, l'abundància de mostres de violència gratuïta en molts espectacles no es troba prou contrarestada per un nombre semblant de mostres de valors oposats com la pau, la solidaritat, el diàleg... No només des del punt de vista ideològic del món de les idees explícites presentades, sinó fins i tot des dels sentiments suscitats, ja que en aquest camp encara és més difícil la crítica conscient. La paraula llegida o escoltada tracta de convèncer i pot ser criticada, mentre que la imatge

sovint només suggereix vagament, es pot interpretar de maneres diferents i sense una preparació adequada es fa molt més difícil sotmetre-la a l'imperi de la raó. La sintaxi de la paraula és precisa, afirma o nega, dubta o pregunta. El llenguatge icònic tan present al cinema és més sensorial, opera per juxtaposició d'elements i només afirma o, com a màxim, dubta.

D'aquí ve la importància d'ensenyar a llegir la imatge, a interpretar-ne la significació amagada i els valors implícits. L'educació obligatòria hauria de posar en situació d'enfrontar-se críticament amb les imatges, captant fins i tot possibles manipulacions tècniques esbiaixadament interessades. I ho hauria de fer a través d'una seriosa i profunda alfabetització visual i cinematogràfica. «A través de les imatges se'ns fan arribar pautes de conducta, expressions de la parla, modes en el vestir, *escales de valors*, models socials... que, fins i tot podent ser diferents dels del mateix espectador que els rep, van influir en ell de manera subtil i inconscient. Es produeix, així, un ràpid fenomen de mimetització de comportaments, especialment en aquelles franges de població més vulnerables a tot tipus d'influència. Les actituds sexistes, racistes, consumistes, violentes... que acompanyen molts dels films de caràcter més popular i comercial són interioritzades massa fàcilment» (Isern, 2000, p. 78 [la cursiva és nostra]).

Aquesta educadora ha plantejat decididament la conveniència d'assistir amb els seus alumnes de primària a sales de cinema comercials autèntiques, justificant que no n'hi ha prou a passar un vídeo a la classe. També es poden recollir nombroses experiències, algunes de molt ben organitzades i d'un abast considerable, com les de la institució que tant hi ha treballat al nostre país, el Drac Màgic. O les experiències puntuals de professors com Maragall (2001) utilitzant a batxillerat pel·lícules com *Actrius*, *Barri* o *Smoke*. Aquesta última ha estat proposada també per Concepción Naval i Carmen Urpí (2002), al costat d'altres obres d'una especial sensibilitat com *Tasio* i *El festí de Babette*.

La necessitat imperiosa d'una capacitat de crítica per a una societat democràtica és imprescindible des de la infància, perquè és una edat perillosament manipulable. El consumisme salvatge ha provocat fenòmens de masses difícilment explicables, com el passat i polèmic *Pokémon* amb el qual s'inaugurava el nou segle XXI i l'actual èxit de *Harry Potter*, tant al cinema com a la literatura.

En aquesta línia de crítica, Ignasi Salvat (2001, p. 81) proposa, al costat de la lectura narrativa, temàtica i estètica del film, «una altra lectura ètica aprofundint en l'anàlisi de les actituds ètiques, positives o negatives, presents a la narració i contrastant-les amb les actituds que es deriven d'aquells principis generals per poder arribar a un judici crític». Els principis fonamentals, des del punt de vista ètic, dels mitjans de comunicació i del cinema en particular als quals fa referència són (Salvat, 2001, p. 35-45):

- a) Respecte a la dignitat de la persona
- b) Veracitat
- c) Responsabilitat
- d) Justícia, equitat i solidaritat
- e) Llibertat i dret a la intimitat
- f) Humanitat, honestedat i sinceritat
- g) No maleficència, no perjudicar
- h) Ingerència humanitària i ètica.

Aquests principis, que ells mateixos ja representen valors, són un criteri segur a l'hora de fer la selecció de les obres que es presentaran a la consideració dels estudiants per contribuir a la seva formació cinematogràfica i també a la seva educació global o en valors.

3. CINEMA I VALORS

Els mals de la societat postmoderna, les dificultats amb què s'han de trobar els joves en aquest inici del segle XXI no són, com abans, fruit de la censura i de la repressió, sinó més aviat de l'abús de deixar-se portar pel principi del plaer i l'absència de moralitat, de tota referència normativa i axiològica. Com a fidel reflex de la societat, també el cinema presenta aquestes característiques, en general. Un exemple clar pot veure's en el film *La taronja mecànica*, de Stanley Kubrick. La solució torna a ser, com sempre i en tots els temps, posar en contacte la infància i la joventut amb els mites actuals i passats, amb els millors exemples d'una ànima col·lectiva repleta de continguts valuosos.

Fins i tot en les pel·lícules d'aventures es pot trobar una admirable escola de formació de valors. Els herois de les pel·lícules d'aquest gènere, sense pretendre-ho poc ni massa, sovint «han estat paradigma d'un vast repertori d'actituds ètiques i comportaments morals: el sentit de l'honor i del deure, de l'amistat i de la justícia, la companyonia, la valentia, la lleialtat, la lluita per les causes més justes, la generositat, la capacitat d'esforç i sacrifici, la cavallerositat, l'assistència als més indefensos i deseparats i la vida posada al servei d'un alt ideal» (Genovart, 2001, p. 240).

A més d'oci i gaudi personal i estètic, les pel·lícules en general, del gènere que siguin, representen un model formatiu complet. És a dir, compleixen les tres funcions clàssiques de la comunicació: *instruere*, *placere*, *movere*. Aquestes representen, respectivament: a) informar o transmetre idees i coneixements; b) complaure d'una manera agradable i divertida, i c) commoure, arribar a fer compar-

tir els sentiments i a provocar l'acció positiva desitjada, ja que «com-moure» equival a «moure a actuar». Aquesta última funció és precisament la funció formativa que, sense pretensió de moralitzar contínuament, no es pot tampoc menysprear amb l'excusa que el cinema només hauria de distreure o divertir.

Així doncs, arribem a unes «llicions d'ètica que vam rebre en la intimitat compartida de la sala fosca dels cinematògrafs; i és possible que qualsevol d'aquestes iniciacions morals, o totes en conjunt, marquessin per sempre l'orientació personal de la nostra existència. I tota aquesta bellíssima pedagogia forma part del llegat extraordinari d'un art excel·lent que té ja un segle d'existència. I que té, encara, tot el futur per davant» (Genovart, 2001, p. 299).

Però és molt possible que la visió dels mateixos films no produeixi els mateixos efectes a totes les persones. Com tampoc els mateixos aliments aprofiten a tots els comensals de la mateixa manera. D'aquí ve l'extraordinària importància que adquireix la formació per tenir un criteri propi davant de les lectures, davant del cinema, davant de les experiències personals..., davant de la vida, per dir-ho en un sol mot. Aconseguir aquest criteri propi, aquesta capacitat de jutjar críticament per un mateix, assolir la pròpia autonomia personal i el compromís ferm i continuat amb uns valors elevats és un objectiu preciós per a una acció pedagògica que mai no ha deixat de ser també un art i que no pot prescindir de les altres experiències vitals i estètiques com a mitjà poderós.

3.1. GÈNERES CINEMATogrÀFICS

Podem denominar *gènere cinematogràfic* un conjunt de films que presenten categories anàlogues quant a la temàtica i l'argumentació, per més que l'ambientació pugui diferir considerablement d'un a l'altre. Entre els diversos gèneres, segons les classificacions més generalitzades, podem destacar:

a) *Documental o reportatge*: tipus que conserva la memòria i les imatges dels esdeveniments amb la màxima fidelitat. Encara que presenti una realitat actual, sempre es pot relacionar amb la història. Sol treballar a partir d'unes dades disperses i el mateix fet de seleccionar-los acuradament i ajuntar-los d'alguna manera ja representa un punt de vista més o menys subjectiu. El documental pot ser també de diverses menes: científic, geogràfic o de viatges i excursions (submarí, alpí, tropical...), etnogràfic, d'actualitat, social o polític. *Morir a Madrid* n'és un exemple mític, com ho serien *Els nens de la guerra* o *Balseros*.

b) *Cinema testimonial*: mostra les penalitats, el treball, el dolor i el patiment humans amb una intenció clara de denúncia de la violència o de la injus-

tícia. És a mig camí del documental i el cinema comercial, però amb una clara finalitat que el distingeix clarament.

c) *Art i assaig, cinema experimental o de missatge*: estableix una comunicació entre l'autor i l'espectador, experimentant amb la forma que es troba estretament relacionada amb el fons. Destaquen directors com Bergman, Antonioni...

d) *Ciència-ficció*: desenvolupa aspectes fantàstics o imaginaris, encara que possibles gràcies a un desenvolupament futur de la ciència o de la tècnica. Els superherois amb poders excepcionals també poden incloure's aquí (Superman, Batman...). Un nombre considerable de films tenen una forta càrrega política (1984, *Fahrenheit 451*, *La taronja mecànica*, *Matrix*...). D'altra banda, *2001, una odissea de l'espai*, com altres pel·lícules, presenten fantàstics viatges interplanetaris tripulats, algun dia potser possibles.

e) *Policíac*: gènere que inclou, al costat d'aventures detectivesques, el gènere negre, el *thriller*, el subgènere d'intriga i suspens, en el qual ha sobresortit com ningú Alfred Hitchcock. Valguin com a exemples *La llei de l'hampa*, *Gilda*, *El falcó maltès*, *El somni etern*...

f) *D'aventures*, gènere els protagonistes del qual viuen aventures, sovint amb riscos i perills. Hi podem trobar nombrosos subtipus o subgèneres:

—Epopèies, accions heroiques i llegendàries d'èpoques remotes: *Troia*.

—Pèplum: o pel·lícules de romans, com *Ben Hur*, *Espartac*, *Atila*...

—D'ambientació medieval: el cicle del rei Artur, *Robin Hood*...

—De capa i espasa: *Els tres mosqueters*, *La Pimpinela Escarlata*..., fins i tot *El zorro*.

—Món salvatge, ecològic: *Tarzan*, *El hombre enmascarado*, *Robinson Crusoe*.

—D'acció: ple de peripècies, amb escenografia aparatosa i efectes especials (*L'agent 007*...).

—De viatges per terra o per mar: *De los Apeninos a los Andes*, *Moby Dick*...

—Romàntic: destaca els sentiments dels protagonistes.

g) '*Western*': gènere especial d'aventures de l'Oest caracteritzat pels grans espais, el nomadisme, la llibertat, l'audàcia, el món en construcció... Però també peca d'una marcada divisió en «bons» i «dolents», indis i ianquis..., i on tot s'arregla amb les pistoles i la violència... *La caravana*, *La conquesta de l'Oest*... Algunes obres es poden considerar també mítiques.

h) *Històric*: amb més o menys fidelitat al passat, fins i tot amb alguns tocs d'aspectes literaris que poden complementar els fets reals. També es podria incloure aquí el conjunt d'episodis èpics, mítics i llegendaris. El subgènere *biogràfic* desenvolupa la vida d'un personatge singular.

i) *Bèl·lic*: pot ser tant històric com d'aventures inventades, amb el mite de l'ideal guerrer o bé una vertadera desmitificació de la guerra, fins i tot pacifista en el fons com *Johnny va agafar el seu fusell*.

k) *De terror*: per a la producció de sentiments de por o pànic, es recorre a efectes especials espectaculars, jocs d'il·luminació, ombres, escenografia particular i música com en el gènere de suspens. *Dràcula, Frankenstein, Dr. Jekyll i Mr. Hide...*

l) *Fantàstic*: *El senyor dels anells, Peter Pan, El mag d'Oz*.

m) *D'animació*: dibuixos animats des de Walt Disney fins als actuals realitzadors japonesos.

n) *Còmic*: d'humor, comèdia, caracteritzat per un desenllaç feliç i per la recerca de la rialla o del somriure fàcil a través dels *gags*. Destaquen els inoblidables Charles Chaplin, Harold, Stan Laurel i Oliver Hardy, Buster Keaton, els germans Marx, Jacques Tati, Fernandel, Cantinflas, Louis de Funes, Jerry Lewis...

o) *Dramàtic*: planteja les relacions entre els protagonistes en termes de conflicte o de confrontació, amb intrigues que porten a un desenllaç infeliç. *Allò que el vent s'endugué* n'és un exemple. El melodrama és el subgènere musical dramàtic.

p) *Musical*: acompanyat d'una coreografia amb balls i cançons, al costat d'un notable ús del color en el vestuari i els decorats. *Cantant sota la pluja, Hello, Dolly, West side story...*

3.2. VALORS PRESENTS MÉS FREQUENTMENT EN CADA GÈNERE

Cada tipologia cinematogràfica té unes característiques especials en relació amb els valors. És evident que no abusaríem de pel·lícules de por amb els més petits. Per mostrar els valors predominants que podem trobar a cada gènere, hem preparat el quadre que presentem a continuació.

QUADRE 3
Gèneres cinematogràfics: funcions i valors predominants

<i>Gènere</i>	<i>Finalitat</i>	<i>Valors freqüents</i>	<i>Contravalors</i>	<i>Exemples</i>
Documental	Coneixement	Veritat, interès, ciència	—	<i>Balseros, Morir a Madrid</i>
Art i assaig	Estètica	Creativitat	Difícil adaptació	<i>El setè segell</i>
Ciència-ficció	Fantasia	Creativitat	Irrealitat	<i>1984, Matrix, 2001...</i>
D'aventures, policíac	Evasió	Amistat, justícia, solidaritat	Traïció	<i>Ivanhoe, Rob Roy, El falcó maltès</i>
Western	Evasió	Justícia, amistat, defensa del més feble	Maniqueisme, odi, venjança	<i>La conquesta de l'Oest</i>
Històric	Memòria	Valentia, lleialtat, patriotisme	Injustícia, mort, violència, guerra	<i>La caiguda de l'Imperi romà</i>
Biogràfic	Memòria	Valors humans	Defectes	<i>Gandhi, Romero</i>
Bèl·lic	Memòria	Antibèl·licisme, pau, noblesa, ajuda	Bèl·licisme, odi, venjança	<i>Johnny va agafar el seu fusell, Els canons de Navarone</i>
De terror	Fantasia	Imaginació	Temor, por	<i>Dràcula, Frankenstein</i>
Fantàstic	Fantasia	Creativitat	Irrealitat	<i>Peter Pan, El mag d'Oz</i>
D'animació	Fantasia	Imaginació	Violència	<i>El rei lleó</i>
Còmic	Diversió	Humor, felicitat	—	<i>El món està boig, boig</i>
Dramàtic	Emotiva	Amor	Sentimentalisme	<i>Love story</i>
Musical	Estètica	Bellesa	—	<i>West side story, Fama</i>
Literari	Cultural	Sensibilitat	—	<i>Fuenteovejuna, Solitud</i>

4. UNA EXPERIÈNCIA I UNA PROPOSTA

De la nostra experiència en l'educació secundària, a la docència de les ciències socials ens permetem destacar les pel·lícules *Ser o no ser*, *El gran dictador*, *Els rebels del «swing»*, *Gandhi* i *¡Vivir!*. Les tres primeres ens porten al món del feixisme, les dictadures totalitàries i intolerants i la presència també de l'art, el teatre (*Ser o no ser*) i la música (*Els rebels del «swing»*), amb la referència explícita de la tortura i la persecució de tota diferència. *Gandhi* és una pel·lícula força llarga, però un excel·lent cant al pacifisme i la llibertat dels éssers i els pobles. I *¡Vivir!*, en un altre context també oriental com *Gandhi*, presenta valors personals i familiars.

També com a resultat de la nostra experiència, hem obtingut, d'una banda, un esquema o guió per a la realització de sessions de cinefòrum des del punt de vista dels valors que presenten els films més que no pas des dels seus aspectes purament tècnics. I també hem treballat, de l'altra, una relació de més de vuit-centes pel·lícules utilitzables classificades pels valors que contenen. N'hem constituït una base de dades, de la qual s'han publicat alguns extractes en diverses ocasions alguns extractes.

4.1. FITXA PER A LA PREPARACIÓ DEL CINEFÒRUM

A més de la fitxa tècnica del film, ens interessa anotar al principi clarament el cicle, el nivell o l'edat del públic destinatari. Fa falta disposar d'una sinopsi de l'argument i conèixer bé el tema principal i els possibles subtemes que s'hi plantegen. Des del punt de vista pedagògic, convé assenyalar alguns objectius formatius, així com els continguts per treballar. Se seleccionaran algunes activitats en funció de la metodologia emprada i que proposem que es treballin al cinefòrum. Per a la formació d'espectadors actius i crítics, es pot seguir en la seva preparació i desenvolupament les fases o passos següents:

a) Recerca de la informació bàsica que permeti obtenir la fitxa tècnica i la sinopsi de l'argument.

b) Comentari general previ, tot advertint i destacant aspectes d'alguns pocs punts, els més importants, en els quals caldria fixar-se.

c) Visionament seguit en una sola sessió.

d) Debat col·lectiu posterior, preparat en grups.

Per tal de preparar les activitats, seguim el model ORA (de la Torre i Grup GAD), que consisteix en un procés com el següent: observació i comprensió; relació; aplicació. Recordem que la proposta del procés que cal seguir en els centres d'interès de Decroly era, de manera semblant: observació; associació; ex-

QUADRE 4

Proposta de fitxa per preparar unes sessions de cinefòrum centrades en els valors

OBSERVACIÓ-COMPRENSIÓ	<p>Fitxa tècnica</p> <p>Anàlisi de la història</p> <p>Gènere cinematogràfic</p> <p>— Context</p> <p>— Tema</p> <p>— Missatge: idees principals, desenllaç, valors defensats</p> <p>— Parts o seqüències</p> <p>Contingut</p> <p>— Fets reals o imaginaris (inventats, basats en una novel·la, en fets reals o històrics)</p> <p>— Argument o trama</p> <p>— Espai: ambients interiors i/o exteriors. Localització geogràfica</p> <p>— Temps: duració. Època històrica</p> <p>Elements de la pel·lícula</p> <p>— Elements tècnics</p> <p>— Elements plàstics</p> <p>— Elements sonors</p> <p>— Elements verbals</p> <p>— Efectes especials</p> <p>Personatges</p> <p>— Protagonista. Antagonista, si n'hi ha</p> <p>— Personatges principals i secundaris</p>
RELACIÓ-REFLEXIÓ	<p>Valoració de l'actitud i comportament dels personatges</p> <p>— Comportament, identificació dels espectadors, valors o contravalors que mostren cadascun</p> <p>— Possible qüestionari sobre algun personatge:</p> <p>Les seves qualitats:</p> <p>Els seus valors:</p> <p>Els seus defectes:</p> <p>Per a ell/ella, l'èxit més gran a la vida seria:</p> <p>Com podria millorar:</p> <p>M'assemblo a ell/ella en:</p> <p>Me'n diferencio en:</p> <p>Frases que diu i que em semblen bé:</p> <p>Accions que fa i que em semblen bé:</p> <p>Frases que diu i que em semblen malament: Per què?</p> <p>Accions que fa i que em semblen malament: Per què?</p>
APLICACIÓ	<p>Valoració del missatge (si és globalment positiu o negatiu)</p> <p>— Tesi de la pel·lícula. Moralitat. Aspectes criticables</p> <p>— Ideologia</p> <p>— Valoració moral</p>

pressió. És a dir, començava igualment per l'observació activa i atenta. Però amb la nostra aproximació al món dels valors no podem prescindir d'una *reflexió* molt seriosa abans de poder aplicar els coneixements a la pròpia vida quotidiana. I per realitzar finalment una expressió educativa adequada, és necessari també haver reflexionat abans, fins i tot col·lectivament, la tècnica educativa del cinefòrum, tècnica basada en la dinàmica de grups.

Respecte d'aquest punt, ens dirà González Martel (1999, p. 146) que hi ha uns requisits necessaris per poder aplicar la tècnica:

1. Viure un procés d'interiorització crítica (implicació i reflexió personal).

2. Crear una dinàmica de comunicació interpersonal (procés de lliure expressió).

3. Iniciar un diàleg [...] que ens portarà a la presa de consciència crítica.

I, d'aquesta manera, es pot arribar a compromisos personals i a canvis d'actituds, dues finalitats educatives fonamentals de l'àmbit de l'educació en valors. La proposta, esquemàticament, es pot veure al quadre 4.

4.2. CLASSIFICACIÓ DE PELLÍCULES SEGONS ELS SEUS VALORS

S'hauria de tenir en compte, primer, que totes les pel·lícules no serveixen igualment per a totes les edats. La majoria es dirigeixen com a terme mitjà a secundària i batxillerat. Les pel·lícules més difícils i complexes excedeixen el nivell de la primària en comprensió i en capacitat de jutjar els valors i els contravalors que comporten.

L'esquema de la classificació que hem realitzat i que serveix de punt de partida a la nostra base de dades és el següent (entre parèntesis es mostra el nombre aproximat de pel·lícules que conté cada apartat):

1. Valors educatius, situacions escolars, d'ambients juvenils, conflictes generacionals (52).
2. Valors socials: educació per a la igualtat d'oportunitats, per al compromís en la vida social, amb la societat civil, per a la solidaritat (33).
3. Valor de la integració, no-discriminació, superació del racisme i la xenofòbia, acollida, interculturalitat. Educació per a la igualtat (42).
 - 3.1. Tolerància a la diferència psíquica o física (18).
4. No-discriminació per raó de gènere, feminisme. Educació per a la igualtat i per al respecte (22).
5. Conflictes bèl·lics, guerres. Pel·lícules antibèl·licistes. Educació per a la comprensió per a la pau (47).

- 5.1. Conseqüències nefastes de la guerra (14).
- 5.2. Violència en general. Educació per a les relacions interpersonals positives (12).
- 5.3. Pacifisme. Educació per a la pau positiva, que no és només absència de guerra (11).
- 5.4. Guerra nuclear. Inoperància de la fal·làcia de l'argument de la dissuasió i de la guerra preventiva (7).
6. Anticolonialisme. Totalitarisme. Genocidis. Educació per al respecte als drets dels pobles (37).
7. Valors ecològics. Educació per al respecte, la defensa de la naturalesa i el desenvolupament sostenible (24).
8. Educació per al respecte d'un mateix, autovaloració, autoestima. Educació psicoafectiva (6).
9. Conflicte de parella, de família... Educació familiar (21).
10. Valors econòmics (macroeconòmics, economia domèstica...). Educació per al consum responsable. Educació econòmica (9).
11. Valors cívics i polítics. Educació per a la convivència i per a la democràcia.
 - 11.1. Repressió sindical (11).
 - 11.2. Desaparicions i homicidis polítics (6).
 - 11.3. Sobre el futur (20).
12. Educació moral. Conflictes ètics. Dilemes morals.
 - 12.1. Pena de mort (8).
 - 12.2. Tortures. Camps de concentració (9).
 - 12.3. Llibertat. Esclavitud. Llibertat d'expressió (7).
13. Valors religiosos (30).
14. Valors vitals. Biografies (22).
15. Valors estètics.
 - 15.1. Art, música, pintura, creativitat... (28).
 - 15.2. Literatura (62).

5. BIBLIOGRAFIA

- ALONSO, F. «El cine como asignatura en el Bachillerato». *Tarbiya*, núm. 31 (2003), p. 107-114.
- ÁLVAREZ MACÍAS, N. «Cine y educación en la España de las primeras décadas del siglo XX. Tres concepciones del cine educativo». *Tarbiya*, núm. 31 (2003), p. 39-66.
- AUMONT, J. *Análisis del film*. Barcelona: Paidós, 1990.
- BALLÓ, J.; ESPELT, R.; LORENTE-COSTA, J. *Conèixer el cinema*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, 1985.
- BERNARD, D. *Le film dans le cours d'histoire/géographie: Le monde des images, les images du monde*. París: Colin, 1995
- BILBAO, M.; GARCÍA, R.-A.; SÀRRIES, E.; SOLAZ, C.; VILA, M. «Guía de películas». A: *Bases teóricas de la educación ética y en valores: Materiales de apoyo*. Barcelona: Praxis, 2003.
- BLANCO, L. «A vueltas con el cine-fórum». *Padres y Maestros* [La Corunya], núm. 256 (2000), p. 17-22.
- BREU, R. «Precinema i cinema clàssic a l'ESO: Aprenre la història del cinema i aprendre a ser espectadors de cinema». *Aula Mèdia* (2001). [Revista electrònica]
- BUITRAGO RUBIRA, M. J. «Literatura, cine y valores». *Padres y Maestros* [La Corunya], núm. 278 (2003), p. 19-22.
- CABRERA, J. *100 años de filosofía: Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- CARMONA, R. *Cómo se comenta un texto filmico*. Madrid: Cátedra, 1991.
- CHANSEL, D. *L'Europe à l'écran: Le cinéma et l'enseignement de l'histoire*. Estrasburg: Conseil de l'Europe, 2001.
- COLL, M. *El cinema a l'ensenyament: Recurs didàctic o matèria curricular?* Barcelona: Claret, 1997.
- COMPANY, J. M. [ed.]. «El cine y las pasiones del alma». *Arbor* [Madrid], núm. 174 (2003), p. 686.
- CORTINA, A.; ESCÁMEZ, J.; PÉREZ-DELGADO, E. *Un món de valors*. València: Generalitat Valenciana, 1996.
- COSTA, A. *Saber ver el cine*. Barcelona: Paidós, 1988.
- Cuadernos de Pedagogía*, núm. 35 (1978): *Cine y educación*. [Monogràfic]
- Cuadernos de Pedagogía*, núm. 242 (deseembre 1975): *El cine en la reforma educativa*. [Monogràfic]
- DELMAS, G. «Le cinéma peut rénover l'enseignement de l'histoire». *Le Monde de l'Éducation*, núm. 90 (1983), p. 12-14.
- FERNÁNDEZ IBÁÑEZ, J. J. *El cine en el aula: Lectura y expresión cinematográfica*. Madrid: Narcea, 1982.
- FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, J. *Cine e historia en el aula*. Madrid: Akal, 1994.
- FERRO, M. *Comment on raconte l'histoire aux enfants*. París: Payot, 1981.
- *Cine e historia*. Barcelona: Gustavo Gili, 1990.

- FLORES, J. C. *El cine, otro medio didáctico: Introducción a una metodología para el uso del cine como fuente de las ciencias sociales*. Madrid: Escuela Española, 1982.
- GARCÍA MERCADO, M. Á. «El cine como medio para despertar el debate moral de los alumnos de secundaria y bachillerato». *Perspectiva* [Sevilla], núm. 2 (2000), p. 149-157.
- GENOVART, G. *La placenta dels somnis: Els mites, els contes i el cinema en la formació de l'afectivitat*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, 2001.
- GONZÁLEZ MARTEL, J. *El cine en el universo de la ética: El cine-fórum*. Madrid: Alauda/Anaya, 1999.
- ISERN BURGUÉS, M. P. «Els valors i les actituds a través del cinema». *Guix*, núm. 261 (2000), p. 75-82.
- JARNE ESPARCIA, I. «Algunas estrategias didácticas de la utilización del cine en el aula». *Primeras noticias de literatura infantil y juvenil*, núm. 171 (2000), p. 55-61.
- JIMÉNEZ PULIDO, J. *El cine como medio educativo*. Madrid: Laberinto, 1999.
- JUNCOSA, X.; ROMAGUERA, J. *Cine: Curso básico: Fichas cinematográficas, culturales y humanísticas de films extraordinarios*. Barcelona: FM Ediciones (Family Films), 1996.
- LILLO, F. *El cine de romanos y su aplicación didáctica*. Madrid: Clásicos, 1994.
- LOSCERTALES, F. *Violencia en las aulas: El cine como espejo social*. Barcelona: Octaedro, 2001.
- MALLART, J. «Valores». A: SALVADOR, F.; RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.; BOLÍVAR, A. [dir.]. *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Vol. 2. Málaga: Aljibe, 2004, p. 666-668.
- MALLART, J.; SOLAZ, C. «El ambiente como recurso educativo: Relación de películas relacionadas con el mundo de los valores». A: *Jesús María en España, 150 años*. Alicante: 2000, p. 27-74.
- MARAGALL I MIRA, P. «El cinema a l'aula». *Perspectiva Escolar*, núm. 255 (2001), p. 58-60.
- MARÍAS, J. *Reflexión sobre el cine*. Discurs d'ingrés a la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, el 16 de desembre de 2001.
- *La educación sentimental*. Madrid: Alianza, 1993.
- MARÍN, R. *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñón, 1976.
- *Los valores, un desafío permanente*. Madrid: Cincel, 1993.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. «El valor de la imagen en movimiento. Necesidad didáctica de la utilización del cine para una educación en valores». *Comunicar*, núm. 9 (1997), p. 23-35.
- «Aprender pasándolo de película. Utilización del cine en las aulas». *Comunicar*, núm. 11 (1998), p. 37-42.
- «¿Cómo utilizar el cine para la educación en valores?» *Actas del encuentro de grupos de trabajo*. Málaga: Centro de Profesorado, 2001.
- *Aprender con el cine, aprender de película: Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: Grupo Comunicar, 2002.
- MASLOW, A. *Religions, values and peak-experiences*. Nova York: Viking Press, 1997.
- MELLONI, X. *El cinema i la metamorfosi dels grans relats*. Barcelona: Quaderns CJ, 2004.

- MONTERDE, J. E. *Cine, historia y enseñanza*. Barcelona: Laia, 1986.
- MORDUCHOWICZ, R. «La escuela al cine». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 311 (2002), p. 37-40.
- NAVAL DURÁN, C.; URPI, C. «La formación del carácter a través del cine y la literatura: Una experiencia docente». *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 190 (2002), p. 217-226.
- ORTEGA RUIZ, P. *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel, 2001.
- ORTIGOSA LÓPEZ, S. «La educación en valores a través del cine y las artes». *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 29 (2002), p. 157-175.
- PEREIRA DOMÍNGUEZ, M. C.; MARÍN, M. V. «Respuestas docentes sobre el cine como propuesta pedagógica: Análisis de la situación en educación secundaria». *Teoría de la Educación* [Salamanca], núm. 13 (2001), p. 233-255.
- PUJALS, G.; ROMEA, C. [coord.]. *Cine y literatura: Relación y posibilidades didácticas*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona: Horsori, 2001.
- ROMAGUERA, J.; RIAMBAU, E.; LORENTE-Costa, J. *El cinema a l'escola: Elements per a una didàctica*. Vic: Eumo, 1986.
- ROSSELLINI, R. *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo: Escritos sobre cine y educación*. Barcelona: Gustavo Gili, 1979.
- SALVAT, I. *Els mitjans de comunicació social: Un repte humanitzador*. Barcelona: Facultat de Teologia de Catalunya, 2001.
- SERRA ESTRUCH, J. *Cinema formatiu*. Barcelona: Nova Terra, 1969.
- SERRANO LERA, A. [dir.]. *El cine: Recurso de aprendizaje en valores en Primaria y Secundaria*. Madrid: MEC-CIDE, 2000. [Segon Premi Nacional d'Investigació Educativa]
- TORRE, S. de la [coord.]. *Cine formativo*. Barcelona: Octaedro, 1996.
- [coord.]. *Cine para la vida*. Barcelona: Octaedro, 1998.
- *Aprender del conflicto en el cine*. Barcelona: PPU, 1999.
- TRILLA, J. *El profesor y los valores controvertidos: Neutralidad y beligerancia en educación*. Barcelona: Paidós, 1992.
- URPI GUERCIA, C. *La virtualidad educativa del cine: A partir de la teoría fílmica de Jean Mitry (1904-1988)*. Pamplona: EUNSA, 2000.

LA CONSTRUCCIÓ DE LES RELACIONS INTERPERSONALS EN L'ACTUAL CONTEXT ESCOLAR

**Dolors Busquets Prat, Elisabeth Ballús Barnils,
Marta Cabré Cunill i Annabel Fontanet Caparrós**
Epistemologia: Construcció i Integració de Sabers
(Universitat Ramon Llull)

RESUM

En aquest article es fa patent la rellevància que té actualment l'aprenentatge de les relacions interpersonals, especialment dins del procés educatiu. Entenem aquest aprenentatge com un procés tant de construcció individual com col·lectiu, en què intervenen, com en tot aprenentatge, aspectes cognitius, afectius i socials. Serà, doncs, el moment d'afavorir un espai en l'actual context escolar que ho permeti. D'aquesta manera contribuïrem a la formació integral dels nostres alumnes, permetent que siguin conscients que les diferències individuals, lluny de prejudicis i estereotips, poden enriquir-nos en els valors que cada identitat aporta en una societat oberta i plural. S'hi analitzen també alguns dels factors que intervenen en la construcció de les relacions interpersonals, com són la *identitat personal*, la *cultura de gènere* i la *diversitat cultural*.

PARAULES CLAU: relació interpersonal, aprenentatge relacional, aprenentatge emocional, gènere, diversitat cultural.

ABSTRACT

This article shows clearly the importance that nowadays learning of interpersonal relationships has, particularly within the teaching process. We understand this learning as a process of individual and also collective construction, on which, as in all learning, cognitive, affective and social aspects have a bearing. So this is the moment to encourage a space in the current school context that enables it. In this way we will contribute to our students' comprehensive education, enabling them to be conscious of that individual differences, far from prejudices and stereotypes, can enrich us in the values that each identity brings to an open and plural society. The article also analyzes several factors that

play a role in the construction of interpersonal relationships, such as *personal identity*, *gender culture* and *cultural diversity*.

KEY WORDS: interpersonal relationship, relational learning, emotional learning, gender, cultural diversity.

És ben sabut que l'ésser humà, des del primer dia de la seva existència, inicia el seu propi procés de socialització desenvolupant-se com a individu i com a membre d'una societat. El binomi individu i societat és inseparable i les relacions entre l'un i l'altra són d'inclusió i d'interacció recíproques. E. Morin (1999) deixa constància d'aquesta relació quan ens diu el següent: «Individu i societat existeixen mútuament. La democràcia permet la relació rica i complexa individu-societat, on els individus i la societat poden ajudar-se mútuament, expandir-se mútuament, regular-se mútuament, controlar-se mútuament».¹

En el llarg i continu procés de socialització, són molts els escenaris que situen les persones en contextos que fan necessari saber viure i saber conviure, on els interessos individuals i els col·lectius permetin tant un creixement de les dimensions personals com de les socials. Les relacions interpersonals esdevenen el canal a través del qual flueixen i interactuen les diferents maneres de ser, pensar, sentir i relacionar-se. En les relacions interpersonals hi podrem, doncs, identificar una de les bases de la construcció d'un mateix, una de les bases del coneixement de l'altre i una de les bases del coneixement de les interaccions entre un mateix i l'altre.

Atès que les relacions interpersonals s'inicien també des del primer dia de la nostra existència, bo serà vetllar per la seva màxima qualitat i atorgar-los el tractament i la consideració que es mereixen. Malgrat que des del primer dia interaccionem amb altres, no naixem sabent relacionar-nos; ans al contrari, reconeixem la necessitat d'un llarg i continu procés de socialització que es va desenvolupant en els diferents escenaris de convivència a què tota persona pertany.

L'escola, sens dubte, constitueix un d'aquests escenaris. Des de molt petits, els infants inicien la seva escolarització i hi dediquen moltes hores de la seva jornada. L'escola té com a finalitat l'educació integral dels seus alumnes i la promoció de l'aprenentatge de tots aquells coneixements que, suposadament, com a individus necessitaran per esdevenir agents actius en els diferents àmbits socials del qual formin part. D'altra banda, l'escola és un àmbit summament idoni per enriquir i facilitar el procés de socialització; ben reconeguda és la impor-

1. E. MORIN, *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur*, Barcelona, Centre UNESCO de Catalunya, 1999.

tància de les relacions i les interaccions entre «iguals» i el rellevant paper del mestre com a model i autoritat reguladora. Identificades aquestes possibilitats que ens brinda l'escola, caldrà preguntar-nos quin lloc i tractament reben, o haurien de rebre, les relacions interpersonals que s'hi produeixen.

LES RELACIONS INTERPERSONALS COM A OBJECTE D'APRENTATGE

És evident que les relacions interpersonals es fan presents de manera espontània en els diferents àmbits escolars, a l'aula, al pati, en celebrar festes tradicionals... Cadascun d'aquests àmbits aporta elements relacionals i emocionals diferents, provoca noves oportunitats d'interacció, genera diferents tipus de conflicte, introdueix canvis de rols en unes mateixes persones; és a dir, el ventall de contextos relacionals és ric i plural. Ara bé, quina consideració reben aquests tipus de relacions en allò que entenem per *aprenentatge*? O, dit d'altra manera, quin tipus d'aprenentatge generem entorn d'aquests contextos i totes les possibilitats que ens ofereixen? Es tracta d'un aprenentatge basat en l'espontaneïtat? És un aprenentatge que ens permet establir i fer complir unes normes que facilitin la bona convivència i evitin situacions conflictives? Generem aprenentatge només quan es fa necessari reestablir un ordre perdut, intercedir per solucionar un conflicte o anticipar una bona organització que faci possible una bona convivència i, per tant, unes relacions positives? Oferim models alternatius considerats correctes perquè responen al model social i/o cultural a què pertanyem?

Ben segur que les respostes a aquestes i moltes altres qüestions que ens podem plantejar amb relació a aquesta temàtica ens permeten observar que, evidentment, som actius i aprofitem moltes circumstàncies i situacions relacionals per convertir-les en motiu d'atenció i aprenentatge. Per tant, la nostra intervenció en aquest sentit caldrà considerar-la positiva; positiva sí però no suficient, atès que les relacions interpersonals, amb els pensaments, els sentiments i les emocions que les acompanyen, condueixen a situacions d'una complexitat sovint més gran que la de qualsevol matèria curricular.²

Al nostre entendre, cal veure l'aprenentatge de les relacions interpersonals com un procés de construcció individual i col·lectiu en què intervenen, com en tot aprenentatge, aspectes cognitius, afectius i socials. Un procés que no es pot

2. G. SASTRE i M. MORENO, *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional: Una perspectiva de género*, Barcelona, Gedisa, 2002.

deixar només en mans de l'espontaneïtat, no es pot limitar a l'establiment i l'acompliment d'una normativa o a la regulació de conflictes i a la imitació de models socialment acceptats, sinó que cal dissenyar, planificar, experimentar, analitzar, consensuar i avaluar un procés d'aprenentatge com qualsevol altre que desenvolupem sobre els diferents objectes de coneixement. Ha de ser un procés d'aprenentatge que permeti interactuar i articular les diferents maneres de pensar, sentir i relacionar-se; que permeti, de manera simultània, construir les dimensions individuals d'autoconeixement, autoestima, la capacitat d'autoregulació i, a la vegada, el coneixement de l'altre en el seu pensar, el seu sentir i la seva manera de comunicar-se. El coneixement d'un mateix, juntament amb el coneixement de l'altre, serà el que ens permetrà establir relacions positives de cooperació, solidaritat, suport, compassió i, a la vegada, analitzar i resoldre els conflictes presents en qualsevol relació. Només així atorgarem a les relacions interpersonals la consideració real d'objecte d'aprenentatge.

RIQUESA QUE ENS OFEREIX L'AULA COM A ESCENARI RELACIONAL

Anteriorment hem esmentat la gran vàlua de les relacions entre «iguals» que possibilita l'escola, i més concretament l'aula, en el procés de socialització dels infants. Parlem d'«iguals» quan ens referim a una mateixa edat cronològica, perquè certament l'escola és un dels pocs llocs on s'agrupen les persones per un rigorós criteri d'edat cronològica. Sens dubte, la proximitat per edat cronològica, que suposa també proximitat evolutiva, obre un ventall d'intercanvis cognitius, emocionals i de comunicació que faciliten tot tipus d'aprenentatge; però el col·lectiu que configura una aula ofereix una altra gran riquesa que rau precisament en les «desigualtats» entre els qui la componen. Entenem per *desigualtats* totes aquelles característiques que fan singulars cadascun de nosaltres.

Des d'aquesta òptica, en qualsevol col·lectiu d'aula podrem identificar factors que diferencien uns alumnes d'uns altres i constitueixen, cadascun d'ells, dimensions de valor afegit en la construcció de les relacions interpersonals. Alguns d'aquests factors, que a continuació analitzarem, són: *identitat personal, cultura de gènere i diversitat cultural*.

En aquesta ocasió, ens centrarem només en aquests factors per destacar les aportacions que cadascun suposa i la influència que tenen en un procés d'aprenentatge com el que estem proposant. D'aquesta manera constatarem que, lluny de suposar un impediment o una dificultat que pot alterar la proximitat entre «iguals», aquest procés d'aprenentatge enriqueix notablement tant la construc-

ció de la identitat individual com la construcció de la identitat social oberta i plural.

LA IDENTITAT DE LA PERSONA EN LA CONSTRUCCIÓ DE LES RELACIONS INTERPERSONALS

Si partim de la dimensió biopsicosocial de l'ésser humà, serà fàcil acceptar la idea que cadascú de nosaltres és un ésser irrepètible, especialment pel que fa a la configuració de la nostra personalitat. Així doncs, quan tractem d'identificar quins són els principals trets diferencials que ens ajuden a constituir les diferents identitats personals dels individus, hauríem de distingir entre els de caràcter individual i els de caràcter social.³ Les diferències de capacitat intel·lectual, d'interessos personals o de ritmes d'aprenentatge serien un exemple del primer cas, mentre que les diferències d'ètnia, religió o lingüístiques ho serien del segon cas, perquè dependrien no tan sols del desenvolupament individual, sinó també de les condicions culturals, ambientals i de l'entorn on aquest es porta a terme. Així, sembla que la tendència natural de l'individu és anar conformant la seva personalitat a partir del contrast entre les diferències i les semblances amb altres persones del seu voltant, d'una manera que li permeti trobar la millor forma d'adaptació a l'entorn i de satisfer les seves necessitats psicosocials amb més eficàcia. D'aquesta manera, les primeres etapes de la vida de la persona són d'especial importància a l'hora de construir el camp referencial de les nostres relacions interpersonals, ja que el contacte amb els altres individus, especialment si són de la mateixa edat que nosaltres, ens permetrà establir els primers processos de comparació i avaluació de les nostres habilitats, aptituds, capacitats de resposta, maneres de ser, etc. És per això que l'escola, a banda de la família, esdevé un entorn d'observació i d'intervenció privilegiat per potenciar el descobriment d'un mateix a través de la interacció amb els companys i per vetllar per un desenvolupament harmoniós de la identitat personal dins d'un entorn col·lectiu, que ens permet generar aprenentatge.

Analitzant aquests aspectes, no dubtem a afirmar que les diferències individuals constitueixen un aspecte inherent a la condició humana i que, conseqüentment, la diversitat és una característica de tots. Si observem el desenvolupament de la nostra societat, pel que fa a l'articulació d'aquestes diferents identitats, podríem dir que avui dia les societats democràtiques no s'haurien de guiar per

3. I. PUIGDELLÍVOL, *La educación especial en la escuela integrada: Una perspectiva desde la diversidad*, Barcelona, Graó, 1998.

grans principis unificadors i anul·ladors de les diferències personals (com alguna vegada sembla que tenen tendència a fer), sinó que haurien de valorar el paper de l'individu com a nucli decisor del destí de la societat, la qual és considerada un conjunt heterogeni de grups i individualitats amb una identitat pròpia, cohesionada per lleis i acords aconseguits democràticament.

En conseqüència, si la realitat social creiem que ha de ser aquesta, és evident que l'escola, la qual forma part d'aquesta xarxa socioeducativa, no pot defugir el treball sobre aquestes diferències individuals, ja que la diversitat és inherent a la pròpia vida social i constitueix un context enriquidor del desenvolupament. De resultes d'això, en els escenaris escolars hauríem de tractar les diferents realitats socials i convertir-les en eixos generadors d'aprenentatge, atès que una educació que presenta com a interès la construcció de relacions socials basades en la integració és una educació compromesa amb el canvi social.

La socialització és el resultat de les relacions entre l'individu i el context social; el procés de construcció d'aquest aprenentatge de relacions (família, escola, classe...) obre la porta a l'adquisició de nous aprenentatges.⁴

Tot i així, donar resposta a les necessitats que es deriven de la diversitat de trets personals que hi ha en qualsevol grup educatiu presenta una gran complexitat. El context educatiu ens ha de permetre interioritzar aquestes diferències i aquesta diversitat com a font de riquesa, i ens ha de possibilitar, per la importància que té, reflexionar-hi.

El fet de treballar a l'escola amb grups heterogenis ajuda a aprofitar al màxim les possibilitats d'interacció entre els alumnes afavorint les relacions d'ensenyament-aprenentatge i la superació de limitacions o conflictes. Així doncs, l'entorn escolar ha de potenciar que els individus arribin a un autoconeixement i un coneixement mutu que constitueixin la base per a l'establiment de relacions. Aquest coneixement ha d'arribar més enllà i permetre que el subjecte es posi en el lloc de l'altre i pugui aconseguir, d'aquesta manera, una acceptació i un respecte per la diferència. Educar per comprendre millor l'altra persona; es tracta d'aprendre a viure junts coneixent millor els altres éssers humans.⁵ La sensibilitat i la comprensió envers els altres s'incrementen pel reconeixement i la valoració de les diferències i no per ignorar-les.

Com ja deixàvem entreveure a l'inici d'aquest article, els nens i les nenes ja de petits construeixen significats referents al valor de la diferència; per tant, l'es-

4. M. COMPANY, *Una escola per a tots: La socialització de l'alumnat amb necessitats educatives específiques*, Barcelona, Edicions 62, 1997.

5. A. ZABALA, *Enfocament globalitzador i pensament complex: Una resposta per a la comprensió i intervenció en la realitat*, Barcelona, Graó, 1999.

cola i l'aula han de permetre a l'individu analitzar críticament els significats construïts entorn dels rols de cadascú i han de ser pròpiament un context comunicatiu en el qual s'estableixin moltes relacions.

Està demostrat que les activitats, generades a l'aula, que fomenten aquestes interaccions entre iguals promouen el desenvolupament de les relacions interpersonals i d'actuació, així com la inserció social. Es tractarà de realitzar un treball en el context escolar que ens permetrà treballar aquests aspectes i ens crearà la necessitat d'utilitzar diferents formes d'organització.

Si aconseguim aquestes relacions i aquesta inserció social, millorarem les condicions psicoafectives personals que facilitaran l'adquisició de nous aprenentatges.⁶

Feta aquesta breu anàlisi del que són i el que comporten les diferències en la construcció de relacions i en la socialització, ens atrevim a afirmar que el context escolar té un paper decisiu en aquesta articulació. Hem de fer, doncs, una aposta perquè l'individu pugui gaudir de l'espai necessari per poder construir la seva identitat personal en situacions d'interacció social, provocant l'enriquiment, la transformació social i personal, l'aprenentatge de valors i actituds que li facilitin l'establiment d'unes relacions interpersonals i d'autonomia.

LA CULTURA DE GÈNERE EN LA CONSTRUCCIÓ DE LES RELACIONS INTERPERSONALS

Entenem per *cultura de gènere* aquelles diferències psicològiques entre els dos sexes que marquen els diferents rols de gènere, és a dir, els comportaments i les actituds que cada cultura considera apropiats per als homes i per a les dones. Diferents autors han demostrat que les nostres creences sobre allò que és masculí i el que és femení, lluny de derivar-se de factors biologicoevolutius, responen a construccions socials que varien d'un país a un altre.⁷ La nostra identitat de gènere serà conseqüència de la interiorització d'aquestes creences.

De fet, els orígens de les actuals creences sobre el gènere, els estereotips sexuals i les identitats masculines i femenines sorgeixen, en bona part, amb l'especialització social del treball durant la primera revolució industrial. Fou aleshores, amb la distribució social de funcions, que la dona va anar assumint la

6. M. COMPANYY, *Una escola per a tots: La socialització de l'alumnat amb necessitats educatives específiques*, Barcelona, Edicions 62, 1997.

7. D. BEST i J. E. WILLIAMS, «A cross-cultural viewpoint», a A. E. BEALL i R. J. STENBERG (ed.), *The psychology of gender*, Nova York, The Guilford Press, 1993.

responsabilitat en l'àmbit de la llar i de les emocions, mentre que l'home ho va anar fent en el món del treball. A més a més, conceptes com la *dependència*, la *tendresa*, l'*expressivitat* o l'*autosacrifici* es van «feminitzant» progressivament, mentre que els conceptes d'*autonomia*, *autodesenvolupament*, *independència*, *confiança en si mateix*, etc., es van «masculinitzant».⁸

D'aquests plantejaments se'n deriven una sèrie de conseqüències psicològiques i socials, presents en el nostre context sociocultural:⁹ la tipificació de l'ambient (categorització d'objectes i activitats com a masculines o femenines), les normes sobre rols sexuals o de gènere definits per la cultura, les actituds relacionades amb el gènere, les conseqüències conductuals de la identitat de gènere (conductes emocionals, sexuals...) i, finalment, els estereotips culturals sobre el gènere. És evident, per tant, que tots aquests aspectes estaran presents en el procés de socialització dels nostres infants.

Freud, en la seva teoria sobre el desenvolupament psicosexual, diu que és a partir dels tres anys quan l'infant es fa conscient de l'existència de les diferències sexuals. Serà, doncs, a partir d'aquest moment que es començarà a desenvolupar la identitat de gènere, és a dir, el procés d'identificació amb la persona o grup propi del seu sexe. Sandra Bem (1976)¹⁰ va desenvolupar un nou concepte de *benestar psicològic*, i proposa que la personalitat més sana inclou una combinació equilibrada dels trets positius normalment apropiats per a un sexe o per a l'altre. Aquesta personalitat, que anomena *andrògina*, pot ésser dogmàtica, dominant i segura d'ella mateixa (trets considerats masculins), però també compassiva, simpàtica i comprensiva (trets considerats femenins). L'autora considera que la tipificació de gènere és apresada i, conseqüentment, pot ser modificable.

Serà també tasca dels adults, els pares, els mestres... que envolten els infants poder revisar els models i els valors apresos, ja que considerem que aquests adults tenen un paper clau en el procés de socialització. Són els referents adults més propers amb qui els infants poden identificar-se, és a dir, són els facilitadors de la construcció de la pròpia identitat.

L'escola es configura com el marc idoni per poder modificar aquests estereotips tan arrelats en la nostra societat. És en el mateix procés educatiu on hem de poder incloure una articulació diferent del gènere, fent-ne un tractament com

8. A. ECHEVARRIA i J. A. PINEDO «Identidad social de género: Su distribución social e influencia en el juicio», *Revista de Psicología Social*, vol. 12, núm. 2 (1997), p. 131-151.

9. P. A. KATZ, «Gender identity: Development and consequences», a R. D. ASHMORE i F. K. del BOCA (ed.), *The social psychology of female-male relations*, San Diego, Academic Press, 1986.

10. S. L. BEM «Probing the promise of androgyny», a A. G. Kaplan i J. P. Bean, *Beyond sex-role stereotypes: Readings toward a psychology of androgyny*, Toronto, Little Brown and Company, 1976, p. 48-62.

a diferència individual i com a riquesa, com a obertura i no com a restricció, que no limiti determinades inclinacions i habilitats naturals pel fet de no ser del tot femenines o masculines.

Actualment, la mateixa diversitat cultural de les nostres escoles ajuda, també, a relativitzar els estereotips de gènere, ja que varien en funció de les creences i costums dels diferents pobles.

A l'etapa d'educació infantil s'ofereixen als infants espais propis, com els racons de joc simbòlic, on es facilita la construcció de nous models de gènere i la imitació dels diferents rols protagonitzats indistintament per nens o nenes, la qual cosa ajuda a trencar els vells estereotips. En els més grans, aquests espais els podem trobar en les activitats de teatre, jocs de rol, etc. Però aquest aprenentatge de noves conductes ha de poder anar acompanyat també d'un aprenentatge emocional. La identitat de gènere ha determinat fins ara l'àmbit de les emocions dels diferents sexes. Per tant, aquest aprenentatge emocional serà també un tret diferenciador respecte a les generacions anteriors, que han patit seriosos dèficits en aquest aspecte; qui n'ha patit especialment ha estat el sexe masculí, que ha estat realment penalitzat perquè s'ha vist privat socialment de qualsevol tipus de manifestació afectiva, considerada una feblesa no pròpia de l'estereotip d'aquest sexe, la qual cosa ha dificultat seriosament les seves relacions interpersonals. Quant de temps han estat els homes sense plorar!, per posar un exemple. S'ha viscut amb una greu dicotomia: raó i emocions totalment dissociades.

És ara, doncs, el moment de contemplar un nou espai, dins del procés educatiu, de situacions d'aprenentatge envers les relacions interpersonals. D'aquesta manera contribuirem a la formació integral de la persona, educarem nois i noies capaços de compartir relacions personals equilibrades i satisfactòries.

Aquestes noves identitats socials de gènere obriran un nou ventall de relacions interpersonals entre els dos sexes. Potser ara podrem començar a parlar de nous binomis i deixar enrere per sempre aquells que han portat a relacions desiguals per a ambdós sexes, com poden ésser: independència-dependència, agressivitat-tendresa, racionalitat-sentimentalisme, dominació-submissió, fortalesa-feblesa, etc.

LA DIVERSITAT CULTURAL EN LA CONSTRUCCIÓ DE LES RELACIONS INTERPERSONALS

L'arribada cada vegada més nombrosa a la nostra societat de persones de cultures diferents és una situació relativament nova. Tots els estudis coincideixen, però, a afirmar que aquest augment continuarà sent una realitat a tot Eu-

ropa. La principal diferència entre aquesta immigració i la que va produir-se al llarg del segle XX és que actualment les persones que arriben a Catalunya no procedeixen, almenys majoritàriament, d'altres comunitats espanyoles, si no que ara provenen del Magrib, de l'Àfrica subsahariana, de l'est i centre d'Europa, de l'Amèrica del Sud i de l'Àsia, amb el que això comporta de nous i diferents components culturals i religiosos.¹¹ Aquesta nova situació està generant dins de la societat un ventall d'actituds que poden anar des del racisme més provocador fins al proteccionisme més absorbent, des de la desconeixença o ignorància de l'altre fins a seguir els estereotips més marcats i assimilats.

La interculturalitat es basa en el fet que és possible la coexistència d'esquemes culturals diversos a partir del diàleg i de les interrelacions entre els diferents grups. Des d'aquesta perspectiva, ens plantejem els interrogants següents: com ens podem comunicar amb els alumnes nou vinguts?; com podem establir ponts de diàleg si no parlem el mateix idioma?; com podem superar els estereotips establerts socialment?; com podem crear un clima escolar que afavoreixi la convivència?; com, en definitiva, podem fomentar des d'aquesta diversitat cultural unes relacions interpersonals que siguin font d'aprenentatge?

Una escola que vulgui donar resposta a aquests interrogants ha d'entendre que està davant d'una nova manera de concebre les relacions que s'estableixen tant dins com fora de l'aula i, per tant, ha de repensar la cultura escolar a partir d'aquest context intercultural.¹² Les propostes per promoure aquests canvis poden realitzar-se a partir de la reflexió sobre la manera com s'organitzen els espais —espais compartits, racons de treball o de joc, etc.—; sobre com podem fer propostes d'agrupaments flexibles, o treballar amb més suports dins de les aules —comunitats d'aprenentatge—, o com podem portar a terme propostes de treball cooperatiu. Igualment, aquests canvis poden incloure també altres accions com l'elaboració d'un pla d'acollida, la creació de les aules d'acollida, o incorporar la figura del mediador cultural. En aquest procés de canvi que l'escola ha de fer per aconseguir que la diversitat sigui enriquiment, un factor decisiu i indispensable és la col·laboració, la participació i la implicació de tota la comunitat educativa. Sense un claustre que vetlli per fer de qualsevol petit moment quotidià un temps educatiu ric per treballar la tolerància i el respecte davant la diferència; sense uns pares i mares implicats que treballin conjuntament en un projecte d'escola que no intenti homogeneïtzar, sinó que actuï a partir de l'es-

11. M. SABARIEGO, *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2002.

12. M. J. MONTÓN SALES, *La integració de l'alumnat immigrant al centre escolar*, Barcelona, Graó, 2003.

colta i del diàleg, és molt difícil que en aquest context intercultural l'establiment de relacions interpersonals generin aprenentatge.

És evident, però, que aquest nou context multicultural obre la porta a situacions de conflicte: racisme, enfrontaments, etc. Tanmateix, l'escola, que ha generat el canvi intern, viurà els conflictes com una oportunitat d'establir noves maneres de diàleg, noves maneres de generar construcció social i individual a partir de la no-violència i de la no-agressivitat, facilitant un canvi, un progrés, i per tant, una transformació social.¹³ L'escola, doncs, estarà preparada per afrontar aquesta nova situació i treballar-la, i facilitarà la gestió del conflicte, veient-lo com una possibilitat de creixement, de maduració i, en definitiva, d'aprenentatge social.¹⁴

Per tant, en aquest context intercultural l'escola ha de repensar, crear i generar nous espais i noves propostes per desenvolupar en els alumnes les capacitats, les competències i les actituds necessàries perquè les relacions interpersonals esdevinguin un procés de construcció i creixement individual a partir del diàleg amb les altres cultures.

APRENTATGE EMOCIONAL I SOCIALITZACIÓ

Com a conclusió del que hem exposat en els apartats anteriors, voldríem destacar els elements més essencials o fonamentals que, al nostre entendre, ha de tenir en consideració tot aprenentatge generat a partir de qualsevol vivència o esdeveniment dels que es produeixen en el dia a dia en l'escenari escolar i que tingui com a objecte de coneixement la construcció de les relacions interpersonals.

En primer lloc, cal insistir en la necessitat de planificació i programació, que, com tot aprenentatge formal, ha de deixar constància dels objectius que es pretenen assolir i ha d'incloure el disseny de les situacions i activitats d'aprenentatge que han de permetre la implicació i la participació de l'alumnat. Els nois i noies, en fer ús de totes les seves capacitats, suposadament adquiriran els objectius prèviament definits.

D'altra banda, tan important com la planificació dels coneixements, les competències, les actituds i els valors que l'aprenentatge es proposa aconseguir, serà la metodologia amb què es porti a terme. És evident que, per a un aprenentatge d'aquestes característiques, caldrà descartar, amb total contundència,

13. P. ORTEGA, R. MINGUEZ, R i P. SAURA, *Conflicto en las aulas*, Barcelona, Ariel, 2003.

14. J. A. SAN MARTÍN, *La mediación escolar: Un camino nuevo para la gestión del conflicto escolar*, Madrid, CSS, 2003.

un enfocament metodològic basat en la transmissió de coneixements, models pre-establerts o pautes de comportament que estableixin càtedra d'una manera determinada de viure i conviure. Per aprendre a establir relacions positives d'intercanvi, cooperació, solidaritat, així com per aprendre a resoldre conflictes des de la tolerància i el respecte mutu, serà imprescindible utilitzar una metodologia basada en l'intercanvi de diferents maneres de pensar i comunicar-se; una metodologia que afavoreixi l'exteriorització i l'expressió d'emocions i sentiments presents en cada situació; una metodologia que faciliti el diàleg, la curiositat i l'interès per totes les identitats i diferències presents en un col·lectiu per tal de buscar les diverses formes d'articular-les en actuar, definir acords, prendre decisions o proposar solucions variades a les situacions conflictives que es presenten.¹⁵ Només si prenem consciència de les diferències entre nosaltres per raó d'identitat personal, gènere i cultura, podrem superar els límits que ens imposen els prejudicis o els estereotips establerts i enriquir-nos amb els valors que cada identitat aporta en un col·lectiu dialogant, obert i plural.

Les situacions i les activitats d'aprenentatge proposades hauran de potenciar en tot moment el pensament autònom de cada alumne, expressat a través dels diferents sistemes de simbolització i comunicació de què es disposa (llenguatge oral, escrit, dibuix, dramatització, expressió artística), atès que cadascun fa possible la comunicació dels diversos aspectes cognitius i emocionals implicats en tota relació interpersonal. El pensament autònom esdevé imprescindible per adoptar actituds dialogants que permetin establir ponts de continuïtat i interacció entre les identitats personals i les identitats socials.

Retornant a l'inici d'aquest article, finalitzarem afirmant que serà l'aprenentatge en la construcció de les relacions interpersonals allò que facilitarà la possibilitat de millorar la complexa i rica relació entre individu, societat i cultura, ajudant-se mútuament, expandint-se mútuament, regulant-se mútuament i controlant-se mútuament.

Les paraules de Marcella Dondoli ens dibuixen la complexitat d'aquest camí que hem de seguir per construir, entre tots plegats, la identitat personal i la col·lectiva: «La identitat s'assembla a una teranyina, està feta de molts fils que s'entrellacen l'un amb l'altre: els uns parteixen de l'individu i van cap al món exterior, els altres arriben a l'individu des de les persones o coses que l'envolten».¹⁶

15. M. MORENO, G. SASTRE, D. BUSQUETS, A. LEAL i M. J. de MIGUEL, «Hablemos de sentimientos: Nuestros problemas y conflictos», a *El conocimiento del medio: La transversalidad desde la coeducación*, Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Educación y Ciencia, 1994.

16. M. DONDOLI, «La identitat, un camí per construir», *Guix d'Infantil*, núm. 3 (setembre-octubre 2001).

RELACIONS INTERPERSONALS, EDUCACIÓ MORAL I PREVENCIÓ DE LA VIOLÈNCIA CONTRA LES DONES

**Genoveva Sastre Vilarrasa, Montserrat Moreno Marimón,
José Hernández Mayor i Alba González Castellví**
Grup de Relacions Interpersonals i Moralitat

RESUM

En aquest article es presenten les representacions de nois i noies de dotze a setze sobre la violència contra les dones. L'anàlisi de les seves opinions sobre el relat que una noia fa del comportament violent de la seva parella ha permès detectar cinc maneres d'actuar diferents davant d'aquest conflicte. Aquests cinc models d'actuació posen en relleu que la jerarquia socialment establerta entre dones i homes configura els processos de socialització de les noves generacions d'acord amb unes creences sexistes. Si volem que l'educació participi en la construcció d'una societat plenament democràtica, és imprescindible donar a noies i nois una formació cívica i moral que els ajudi a fonamentar les seves relacions afectives en l'equilibri entre solidaritat i justícia.

PARAULES CLAU: sexisme, educació moral, prevenció de la violència, relacions interpersonals, resolució de conflictes.

ABSTRACT

This article presents the point of view about violence against women that boys and girls aged between twelve and sixteen have. The analysis of their opinions of the story a girl tells about her partner's violent behavior has enabled the detection of five different ways of acting given this dispute. These five patterns of performance highlight the fact that the socially established hierarchy between women and men makes up socialization processes of new generations in accordance with sexist beliefs. If we want education to be involved in the creation of a fully democratic society, it is essential that we offer to boys

and girls a civic and moral teaching that helps them to base their affective relationships on a balance between solidarity and justice.

KEY WORDS: sexism, moral education, prevention of violence, resolution of disputes.

La majoria de societats industrialitzades s'enfronten amb processos de canvi social i cultural que porten cap a l'heterogeneïtat i la complexitat creixent dels sistemes deontològics que regulen les dinàmiques de canvi en els diferents àmbits i contextos socials. Les relacions interpersonals i pràctiques socials de cada domini es veuen, sens dubte, afectades per aquestes transformacions. Per tal d'ubicar-se a la seva cultura, l'individu ha d'aprendre que el que està prohibit en un context en un altre pot estar permès, o fins i tot ser d'obligat compliment. La falta de nexes deontològics entre diferents àmbits dificulta la identificació de pràctiques socials que constitueixen autèntiques transgressions als drets humans i inhibeixen la capacitat individual i col·lectiva de construir alternatives a aquestes pràctiques.

El sistema sexe/gènere és una de les oposicions més potents dins de les nostres estructures socials. Vivim en una societat que ha transformat les diferències entre homes i dones en desigualtats jeràrquiques i que genera una gran diversitat de pràctiques socials i relacionals que, amb la seva freqüència i quotidianitat, legitimen les desigualtats socialment establertes. La violència és un dels temes que més preocupa. Dones i homes som objectes i subjectes de violència. Però «la violència vers les dones és el crim encobert més nombrós del món» (Tercera Conferència Mundial de les Nacions Unides). Tot i així, a la nostra societat, moltes persones creuen que el tracte que es dona als comportaments violents és independent del sexe de la persona que és objecte de violència. L'article 3 de la Declaració Universal dels Drets Humans diu que «tot individu té dret a la vida, a la llibertat i a la seguretat de la seva persona». Però l'augment de la violència contra les dones és una prova que la vida privada s'escapa fàcilment de la reglamentació d'aquest article. No n'hi ha prou de formalitzar drets humans perquè aquests es facin realitat. Els homes maltractadors troben en les pràctiques socials les arrels i la legitimació de la seva violència. Per tant, mentre no construïm un ordre social que eradiqui les discriminacions per raons de gènere, la violència contra les dones continuarà existint.

En aquest article, tractarem la representació mental de la violència contra les dones¹ com el resultat d'un fenomen social específic, que porta a agredir les

1. Presentarem treballs realitzats en el Seminari Interdisciplinari d'Estudis de Gènere ubicat a les facultats de psicologia de la UB i de la UAB.

dones pel fet de ser dones. El nostre objectiu més específic és identificar i descriure algunes característiques dels processos de socialització que fan els individus acrítics i tolerants vers un ordre social que transforma les diferències de sexe en desigualtats jeràrquiques.

Partim del postulat que els diversos contextos de la vida quotidiana amb les seves múltiples i discordants agendes (Haraway, 1995) han de deixar el seu senyal en la construcció de raonaments i sentiments, entre individus de diferent sexe. Des del nostre punt de vista teòric, els significats vinculats a la resolució de conflictes interpersonals no són simplement qüestions cognitives, sinó que són síntesis originals de processos psíquics realitzats per individus que es relacionen, senten, parlen, pensen i actuen en situacions i contextos diversos; són cristallitzacions que plasmen combinacions heterogènies d'elements que pertanyen al conjunt de processos, socials i individuals implicats en el conflicte.

Aquest postulat ens ha portat a tractar les estratègies de la resolució de conflictes com una metodologia idònia per identificar el significat que els individus atribueixen als valors morals de la seva cultura. Les estratègies d'actuació resolutives de conflictes mostren la diversitat, la riquesa i la complexitat dels principis ètics que el subjecte encarna en les seves accions. L'anàlisi d'aquestes estratègies són un bon observatori per identificar la desigualtat de principis ètics que sustenten la tolerància social vers la violència contra les dones. En conseqüència, ens aproparem a l'estudi de la violència amb una metodologia de resolució de conflictes; concretament, analitzarem les idees dels adolescents, nois i noies, sobre els seus projectes d'actuació davant d'una hipotètica situació de maltractament, però primer, i a títol introductori, farem uns breus apunts d'alguns corrents psicològics significatius en resolució de conflictes interpersonals i morals. En fer aquests apunts, tenim tan sols l'objectiu d'assenyalar alguns elements teòrics que ens seran necessaris per interpretar la tolerància social a la violència contra les dones com un reflex de: *a*) una simplificació de la temàtica que porta a la seva invisibilitat, i *b*) una construcció desigual dels valors amb els quals s'examinen els comportaments violents de dones i homes.

Ambdues característiques, simplificació i desigualtat, tenen importants repercussions en els processos interactius que homes i dones estableixen amb els models que la cultura els presenta com a propis del seu sexe i que, de manera molt esquemàtica, podem resumir per la seva orientació en justícia/autonomia per als homes i cura/solidaritat per a les dones.

1. PARADIGMES RELLEVANTS EN LA RESOLUCIÓ DE CONFLICTES INTERPERSONALS I MORALS

1.1. CONSTRUCTIVISME, CONFLICTES INTERPERSONALS I RAONAMENT MORAL

Els conflictes morals es generen en contextos relacionals formats per factors d'índole diversa. Hi ha aspectes que remetent a la normativa que regula les relacions interpersonals i socials, altres que es refereixen als comportaments manifestos de les persona en litigi, i hi ha també dades que remetent a les seves vivències internes (Sastre, 1998). Però no sempre s'ha tingut en compte la complexitat de factors implicats en els conflictes. Així, les obres de Piaget (1984) i Kohlberg (1992) sobre raonament moral varen estar fonamentalment centrades en la justícia, en l'anàlisi del significat que el subjecte concedeix a la normativa i als valors socials en el seu vessant extern.

Selman va establir un pont entre raonament moral i estratègies de resolució de conflictes interpersonals. Per ell, els conflictes interpersonals són experiències quotidianes en què té lloc una confrontació entre corrents conflictius no només entre el comportament de diferents persones, sinó també en l'interior de cada una d'elles. En tot conflicte interpersonal es dona una confrontació entre els interessos individuals i els interessos de la relació interpersonal, i és justament en el punt en què es troben els profunds i intensos corrents d'interessos individuals i d'interessos relacionals on s'originen les estratègies de negociació de conflictes interpersonals (Selman, 1988). La resolució satisfactòria de conflictes interpersonals requereix el desplegament d'actuacions que permetin detectar, comprendre i conciliar els fets, els pensaments, els sentiments, els desigs i les intencions pròpies i els de la persona o persones amb les quals es té el conflicte. Només a partir d'una acció integradora i conciliadora de la diversitat d'interessos i matisos es pot reduir el desequilibri intrapersonal i interpersonal subjacent al conflicte.

Gilligan (2003) ha posat en relleu la importància dels vincles interpersonals i el desenvolupament de l'ètica centrada en la cura i l'atenció a les persones, que segons la nostra manera de veure és diferent de l'ètica de la justícia i complementària a aquesta. Els seus treballs són dels primers que varen obrir les portes del que és interpersonal i afectiu, i aquesta obertura ha tingut importants repercussions sobre els diferents corrents teòrics centrats en les emocions morals. Segons Gilligan, és necessari que l'ètica de la cura, més pròpia de les dones, estigui present tant en les estructures de la vida pública com en la vida privada (2003).

L'ètica de la justícia atribueix a tots els individus els mateixos drets i deures. A partir d'aquest principi, es fa abstracció de la individualitat i de la identitat concreta, l'ètica de la justícia se centra en allò que tots els éssers humans tenim

en comú i se sotmet als principis d'igualtat formal i reciprocitat. El que predomina és la idea de justícia entesa com el respecte pels drets i els deures de les persones, per sobre de les seves necessitats i les seves diferències, ja que la justícia considera iguals tots els individus i no és lícit establir diferències. Aquestes idees es corresponen perfectament amb l'al·legoria de la justícia que és comunament representada amb els ulls embenats (cega a tota diferència) i una balança amb la llengüeta en posició vertical.

L'ètica de la cura i la responsabilitat, per contra, considera els éssers humans persones amb una identitat, una història i una constitució afectiva i emocional específiques. Des d'aquesta perspectiva, es dona per fet el que tenen en comú els éssers humans i s'insisteix en la singularitat de cada persona, és a dir, en allò que la diferencia de la resta. S'aspira a comprendre les necessitats, les motivacions i desigs individuals. En comptes de fer prevaler els drets d'una persona sobre les necessitats d'una altra, aquesta ètica es regeix pel principi de l'equitat i de la reciprocitat complementàries. Les normes que la regulen es basen en l'amistat, l'amor i la cura. Des de l'ètica de la justícia, cada persona té dret a ser considerada un ésser humà igual als altres. L'ètica de la cura i la responsabilitat, a més de tenir en compte els aspectes comuns a tots els éssers humans, també té en compte les característiques inherents a la seva personalitat individual. Des d'aquesta segona perspectiva, cada persona té el dret de ser considerada amb els mateixos drets que la resta i a esperar, a més a més, que es reconegui la seva individualitat i les seves necessitats específiques. Cada una d'aquestes ètiques obeeix a una posició moral diferent, tot i que ambdues són considerades complementàries. L'ètica de la justícia prohibeix tractar injustament els altres, mentre que l'ètica de la cura i la responsabilitat impedeixen abandonar algú que es troba en una situació de necessitat.

Benhabib (1990 i 1992) elabora el model d'ètica dialògica, i amb relació al complex tema de la identitat diu: «Quan el relat de la vida d'una persona només pot narrar-se des de la perspectiva de les altres, el jo és una víctima sofrent que ha perdut el control de la seva pròpia existència. Quan aquesta història només pot relatar-se des del punt de vista de l'individu, aquest jo és narcisista i solitari i pot haver assolit la seva autonomia a costa de la solidaritat. Assolim un sentit coherent de la pròpia identitat quan integrem amb èxit autonomia i solidaritat, quan combinem adequadament justícia i cura. La justícia i l'autonomia soles no poden sostenir ni alimentar aquest teixit narratiu en què es desenvolupa el sentit d'identitat dels éssers humans; però tampoc la solidaritat i la cura no poden elevar el subjecte a no ser tan sols subjecte, sinó també l'autor d'un relat coherent de la pròpia vida» (p. 59).²

2. La traducció al català és nostra.

La violència contra les dones és un fenomen complex, en què intervenen factors de naturalesa diversa. Des d'un enfocament polivalent, socio/psico/educatiu, convé dilucidar si el nostre ordre social produeix models morals en què es donen importants desequilibris entre justícia i solidaritat, i alhora està sostingut per aquests. Dit en les paraules de Benhabib, podem preguntar-nos si la nostra cultura no està afavorint en els homes la construcció d'un «jo narcisista i solitari que assoleix la seva autonomia a costa de la solidaritat», alhora que estimula en les dones la consideració de les necessitats de les altres persones, la qual cosa si bé les fa més cuidadores i solidàries, també els dificulta el control de la pròpia existència. Si aquest fos el cas, ens trobaríem davant de dues vies socials de construcció de valors, una per als homes, centrada en la justícia i l'altra, per a les dones, centrada en la solidaritat i la cura. El desenvolupament anòmal de la primera podria desembocar en la soledat i el narcisisme, i el de la segona, a la pèrdua del control de la pròpia existència.

1.2. COGNICIÓ I AFECTIVITAT

En els últims anys estem assistint a un augment considerable d'investigacions que analitzen les relacions entre cognició i afectivitat (Isen, 1970; Latané i Darley, 1970; Isen i Levin, 1972; Isen i altres, 1978; Carnevale i Isen, 1986; Isen, 1987; Isen, Rosenzweig i Young, 1991; Isen Baron, 1991; Isen, 1993; Estrada, Young i Isen, 1994; Forgas, 1995; Taylor i Aspinwall, 1996; Aspinwall i Taylor, 1997; Estrada, Isen i Young, 1997; Damasio, 2000; Damasio, 2001). En termes generals, aquests treballs mostren que els sentiments positius repercuteixen en els processos cognitius, faciliten la resolució de tasques socials i motiven comportaments prosocials (vegeu revisió d'Isen, 1999).

Des del nostre punt de vista, si incloem els comportaments prosocials en l'àmbit de la moralitat (Hoffman, 2000), arribem a la conclusió que l'extrapolació dels resultats d'aquests treballs al camp de la moralitat posa en dubte la linealitat del desenvolupament del judici moral postulada per Kohlberg. Una opció estrictament cognitivoestructural s'enfronta, entre altres reptes, amb la necessitat d'explicar el desfasament entre les etapes evolutives de diferents àmbits del raonament moral. Per exemple, els estadis descrits per Kohlberg donen per fet que l'emissió de judicis morals que estiguin d'acord amb valors i normatives socials és bastant tardana; no obstant això, els treballs de Turiel (1984) mostren que ja des d'edats molt primerenques es dona una forta concordança entre els judicis morals dels individus i els valors socials.

Kohlberg, en l'àmbit de què fer, va detectar els principis morals que utilitzaven els subjectes per determinar com un individu concret ha d'organitzar la

seva intervenció. Turiel va desvelar els principis que s'apliquen quan s'avalua moralment un comportament general. I en determinades fases evolutives es detecta una franca divergència entre uns principis i uns altres. Segons la nostra manera de veure, aquests desfasaments són un indicador clar que hi ha notables diferències entre un raonament dirigit a dissenyar maneres d'actuar moralment correctes (tema investigat per Kohlberg) i un raonament orientat cap a avaluacions «normatives» de comportaments presentats sense connotacions conductuals (Turiel, 1984).

També en l'atribució d'emocions s'han detectat desfasaments evolutius. Així, per exemple, quan s'interroga sobre com deu sentir-se l'autor d'una transgressió, s'atribueixen emocions moralment correctes a edats més primerenques que quan es pregunta com se sent realment el personatge (Lourenço, 1997).

Per nosaltres, els dos tipus de desfasaments esmentats apunten cap al desenvolupament de la moralitat com el resultat d'un procés dinàmic d'autoorganització d'un sistema de conjunt constituït per tres subsistemes diferents: fets, cognició i afectivitat. Els vincles entre els diferents subsistemes són tan forts que, en modificar-ne un, es modifica el sistema en la seva totalitat (Sastre, Moreno Marimón i Pavón, 2003).

Dins l'enfocament constructivista, els treballs de Nunner-Winkler i Sodian (1988), Arsenio (1988, 1992 i 1995), Araujo (1999), Lourenço (1997), Sastre, Moreno Marimón i Hernández (1998*a*, 1998*b* i 2003) han permès detectar la funció de sentiments com vergonya, orgull, culpa, alegria i tristesa en la construcció de la moralitat. Tots aquests treballs tenen en comú el fet de restringir la influència dels sentiments sobre el judici moral a l'àmbit de les emocions considerades morals. Hoffman (1983 i 2000), per la seva banda, ha insistit en la necessitat d'atorgar més rellevància als sentiments en la conceptualització de la moralitat.

Més enllà de l'enfocament estrictament constructivista, psicòlegs interessats en el camp de l'afectivitat han verificat que emocions que des d'una perspectiva moral eren considerades pràcticament equivalents, motiven comportaments relacionals molt diferents (Lindsay-Hartz, 1984; Ferguson, Stegg i Damhuis, 1991; Weiss, 1993; Baumeister, Stillwell i Heatherton, 1994; Barrett, 1995; Fischer i Tangney, 1995). Així, per exemple, tot i que el sentiment de vergonya es dona en els mateixos tipus de transgressions morals que el sentiment de culpa, cada un motiva diferents «tendència a l'acció». La vergonya sembla que motiva una relació interpersonal hostil, mentre que la culpa indueix al penediment i la reparació.

Si bé la violència en les relacions de parella és, sens dubte, un dels camps en què els sentiments tenen una funció més important, sorprenentment no disposem d'estudis experimentals que analitzin les atribucions afectives de què són objectes l'agressor i la víctima de la violència contra les dones. Al nostre enten-

dre, per a l'elaboració de metodologies preventives de la violència, té un gran interès la consideració i l'estudi de les projeccions afectives que es fan sobre el maltractament.

1.3. ELS NOUS PARADIGMES I LA SOLUCIÓ ALTERNATIVA ALS CONFLICTES

Els nous paradigmes posen en dubte l'excessiva importància que els models clàssics donen a la negociació i al producte final. Aquests donen la mateixa importància al procés que al producte final i fixen els seus objectius prioritaris en la comprensió d'un mateix, de l'altre i de la situació, sense per això oblidar qüestions concretes i aconseguir acords (Bush i Folger, 1994). Una de les seves figures més rellevants, D. F. Schnitman, parla d'aprendre a aprendre sobre un mateix i concedeix una funció rellevant a les estructures cognitives i constructives que permeten noves elaboracions de significats, relacions i pràctiques per treballar amb les possibilitats emergents i construir l'inèdit (Schnitman i Schintman, 2000).

Dins dels nous paradigmes, amb l'enfocament dels models organitzadors, també nosaltres concedim un espai rellevant a les estructures cognitives i constructives, a l'atribució de significats i a les pràctiques. No obstant això, el nostre model teòric inclou, juntament amb les estructures i significats cognitius, els comportaments manifestos i les estructures i significats afectius (Sastre i Moreno Marimón, 2003; Sastre, Moreno Marimón i Pavón, 2003; Leal, 2002; Arantes, 2000).

L'anàlisi de les estratègies de resolució de conflictes constitueix una metodologia idònia per entreveure l'existència d'una línia de continuïtat entre les representacions socials i individuals. El nostre interès per investigar les representacions que sostenen la tolerància cap a la violència contra les dones ens va portar a realitzar una recerca basada en una metodologia de resolució de conflictes.

2. TREBALL EMPÍRIC

2.1. OBJECTIU

L'objectiu fonamental del projecte és investigar l'existència i la naturalesa d'una línia de continuïtat entre relacions interpersonals, resolució de conflictes, raonament moral i afectivitat que permeti fonamentar-hi metodologies preventives de comportaments violents contra les dones.

2.2. HIPÒTESI

a) La construcció de valors morals està íntimament vinculada als comportaments relacionals i contextos específics dels quals s'abstreen.

b) L'aplicació de valors que permeten detectar i rebutjar la violència de parella varia en funció del sexe de l'objecte i el subjecte de la violència.

2.3. MOSTRA

La mostra estava composta per 118³ adolescents d'ambdós sexes de dotze, catorze i setze anys, que pertanyien a la classe mitjana, de centres d'ensenyança secundària de la ciutat de Barcelona.

2.4. PROCEDIMENT

Per estudiar aquestes qüestions, vàrem presentar un protocol escrit per una adolescent, que contenia el relat d'un conflicte real⁴ amb el seu company sentimental.

El noi —en Joan— és una mica més gran que ella i la Laura es mostra preocupada pel que passa a la seva relació. El seu company sempre li porta la contrària i, en una ocasió en què ella es va molestar per aquest fet, ell la va empènyer contra un arbre i la va fer caure. Després d'aquesta agressió, ell es va mostrar molt afectuós amb ella i varen estar bé durant algun temps, fins que un cap de setmana ella li diu que no podrà sortir amb ell perquè ha de preparar una avaluació. En aquesta ocasió, el noi li crida i la insulta, i finalment li dóna una forta empenta que de poc no la fa caure. La Laura es mostra molt preocupada per la conducta del Joan, a qui veu insegur de si mateix, i li aconsella que vagi a veure un psicòleg.

Per esbrinar com jutjaven les conductes dels personatges del relat i tenir informació de les seves opinions sobre com actuarien en el cas de trobar-se en el lloc de la protagonista de la història, vam demanar a l'alumnat que llegís el conflicte i que respongués a diferents preguntes. Ens centrarem aquí en l'anàlisi de les respostes donades a la pregunta: «Què faries tu si et trobessis en una situació molt semblant a la de la Laura?»

3. En treballs posteriors hem ampliat la mostra i hem obtingut uns resultats similars als presentats.

4. L'adolescent va narrar per escrit i de manera anònima la seva pròpia situació. La seva narració està extreta d'un anterior treball nostre i l'única dada fictícia són els noms dels personatges.

3. ANÀLISI DELS RESULTATS

3.1. ELS MODELS ORGANITZADORS

És difícil arribar a una interpretació fiable de les respostes dels subjectes si les analitzem a partir de les categories constituïdes entorn d'una sola variable. La complexitat del fenomen que analitzem requereix un tipus d'anàlisi que ens permeti tenir en compte simultàniament diferents aspectes, així com la manera com tots es relacionen. Per aquest motiu, hem utilitzat el concepte de «model organitzador» (Moreno Marimón, 1996; Moreno Marimón, Sastre, Bovet i Leal, 1998; Arantes, 2000; Pavón, 2002), que permet tenir en compte un conjunt d'elements seleccionats pel subjecte d'entre tots els observables possibles, considerar el particular significat que el subjecte els atribueix, les implicacions o les conseqüències que fa derivar d'aquests elements i la manera com relaciona els diferents elements que figuren en el seu model d'una situació, un fenomen o un conjunt de successos determinats.

Seguint aquestes pautes, agruparem les respostes tenint en compte els *elements*, (presents o no al conflicte escrit) als quals els subjectes concedeixen una major rellevància i en què se centren per donar les seves respostes; també tindrem en compte com els interpreten, és a dir, quin *significat* els atribueixen i quines conclusions n'extreuen sobre la manera com s'hauria d'actuar, les *impliacions* (la seva pròpia actuació quan responen a la pregunta). Finalment, considerarem de quina manera relacionen els elements que avaluen a les seves respostes, i quin tipus de relacions estableixen com a evidents o lògiques per relacionar entre si les afirmacions que fan, és a dir, quin tipus d'organització estableixen entre els elements que mencionen.

3.1.1. Model «maltractament»

La ignorància de la violència contra les dones és un tret que en fa molt difícil l'eliminació, ja que és impossible eliminar allò que no se sap que existeix. És necessari que sigui visible, és a dir, identificada com a tal, perquè provoqui reaccions de defensa o, si més no, de rebuig. Una de les primeres preguntes que ens vam plantejar és si els subjectes de la nostra mostra considerarien un element fonamental la conducta violenta d'en Joan i determinarien que les accions d'ella són derivades del significat de maltractament cap a la seva parella o de violència de gènere.

Vam trobar, en efecte, que alguns subjectes de la mostra consideren les accions del protagonista masculí relacionades amb el maltractament. Vegem un exemple d'aquests tipus de respostes:

Jo crec que aquest noi és el típic que de més gran maltractarà la seva dona i això es veu de lluny; ella crec que se'n deu adonar, però per l'amor que sent per ell no s'atreveix a deixar-lo. Ja se sap que l'amor deixa cegues les persones. (Noia, catorze anys)

L'element a què aquestes respostes donen més rellevància és les agressions que el protagonista infringeix a la seva parella, a les quals donen el significat de «maltractament». Això els condueix a la conclusió que la noia ha de separar-se del seu company.

Tenim, doncs, que la dada més significativa en els models organitzadors subjacents a aquestes respostes és la conducta violenta d'en Joan, a la qual concedeixen el significat de «maltractament». Aquest condueix a la implicació que és necessari trencar la relació, tot i que puguin existir altres elements tinguts en compte i dotats de significat que contraresten i debiliten l'element principal considerat (l'amor que sent la noia pel seu company).

És evident que en aquests models hi ha molts elements que no són considerats significatius en el moment d'emetre les respostes i que apareixeran i cobriran gran força en altres respostes, com veurem més endavant. La resta de les respostes donades pels subjectes de la mostra no fan cap al·lusió al maltractament i se centren en altres elements de la relació, aportant-ne diferents visions que són de gran interès per comprendre les idees que aquests adolescents construeixen entorn de les relacions de parella.

3.1.2. *Model «serioses desavinences»*

La relació és vista com una relació que presenta serioses desavinences, la naturalesa de les quals no és identificada com a maltractament. Les baralles o desavinences constitueixen la dada principal entorn de la qual s'articulen els altres elements. S'indiquen solucions que la majoria de les vegades consisteixen a parlar i s'apunta que si no funcionen serà necessari trencar la relació. Vegem-ne un exemple: «Jo parlaria amb la meva parella i si no funciona ho deixaria perquè si sempre m'està fastiguejant segurament em cansaria». (Noi, setze anys)

L'element fonamental de les respostes corresponents a aquest model no és el maltractament, que no es menciona directament, sinó el malestar que provoquen les desavinences o les incompatibilitats en la parella («la seva relació no és bona», «sempre m'està fastiguejant», «comença a passar de mi o a molestar-me i a portar-me la contrària»). El significat que els nois i noies donen a aquesta dada és el de quelcom negatiu que potser pot solucionar-se parlant. No obstant

això, no sembla que estiguin gaire convençuts d'aquesta possibilitat, ja que la majoria de respostes condueixen a la mateixa implicació: si no se soluciona, cal trencar la relació. L'organització que estableixen entre els elements consisteix a partir d'una possible solució —quasi sempre parlar i en molts pocs casos acudir, a més a més, a amics que els ajudin— de la qual poden derivar-se dues possibilitats: refer la relació o deixar-la.

3.1.3. *Model*

En aquest model es considera la conducta d'en Joan l'element central i s'atribueix a ell tota la responsabilitat del mal funcionament de la relació. Com a conseqüència d'això, es conclou que en Joan ha de canviar de conducta o de manera de ser. A diferència dels dos anteriors tipus de resposta, en aquest cas no s'indica la necessitat o la possibilitat d'un trencament de la relació, sinó que es busquen maneres de mantenir-la:⁵ «Sí, que en Joan deixi de portar-li la contrària i d'empènyer-la... Així, la Laura creuria que en Joan l'estima». (Noi, dotze anys)

El model organitzador en què recolzen aquestes respostes pren com a element central la conducta d'en Joan, a la qual s'atribueix el significat de «probleemàtica» i de «responsable de les desavinences». Això implica la necessitat que la modifiqui, ja sigui de manera voluntària i possibilista o recurrent a una ajuda psicoterapèutica. L'organització o el tipus de relacions que estableixen entre els elements del model consisteixen en la modificació de la conducta d'en Joan com una necessitat, recolzada o no per elements que la facin possible.

3.1.4. *Model «parlar»*

Aquest model se centra fonamentalment a buscar una solució per mantenir el lligam entre la parella, costi el que costi i sense plantejar-se la possibilitat de trencar. La fórmula que proposen per aconseguir-ho consisteix a parlar o mantenir una conversa amb el noi, la majoria de vegades sense especificar en què s'ha de centrar la conversa. El significat que donen a «parlar» és, en aquestes respostes, el d'una fórmula quasi màgica, capaç de resoldre per si mateixa tots els problemes que tenen la parella. Les agressions de què és objecte la noia no són mencionades. Exemple:

5. Apareixen respostes d'aquest tipus a la pregunta: «Creus que poden solucionar el problema que tenen?».

Els problemes de parella se solucionen parlant. Jo intentaria donar a conèixer a la meua parella la meua opinió sobre l'assumpte i aclarir-ho de manera que arribem els dos a treure partit de la relació. (Noi, setze anys)

La preocupació per mantenir els vincles relacionals, establir la relació i evitar la ruptura sembla que és l'objectiu que hi ha darrere d'aquest tipus de respostes. L'intent de buscar «una relació estable» en una mostra de subjectes tan joves no pot entendre's al marge del model social imperant, que sembla que inculca als adolescents la idea que han de tenir una parella estable tan aviat com sigui possible, encara que sigui sacrificant la qualitat de la relació.

El model organitzador en què sembla que es basen aquests tipus de respostes consisteix a desestimar les dades que indiquen una agressió unilateral per part d'en Joan i centrar-se a seleccionar únicament l'existència de conflictes, la importància dels quals es minimitzen; així doncs, se'ls atribueix un significat de «desavinences de poca importància» que poden solucionar-se simplement parlant. A diferència del segon tipus de respostes, en què també es considera que és necessari parlar, en aquestes en cap cas no s'expressa la possibilitat d'un trencament de la relació, sinó que, per contra, es defensa la seva conservació.

3.1.5 *Model «interessos del Joan i supeditació de la Laura»*

Aquest tipus de respostes denoten una adhesió al model més tradicional de relació entre un home i una dona. Apareixen diferents elements, la unió dels quals permet reconstruir el model patriarcal imperant a la nostra societat.

Un dels elements que apareix com a central és la problemàtica personal d'en Joan, els seus interessos i desigs, oblidant les necessitats i els problemes de la Laura i les agressions de què és objecte. En Joan és vist com algú a qui s'ha de fer feliç, complaure i ajudar, i això implica que la Laura no ha de jutjar-lo, sinó evitar ofendre'l i fer-lo enfadar, per a la qual cosa cal utilitzar diferents estratègies: donar-li sempre la raó, intentar que se senti millor, evitar que pateixi, etc.

Crec que si això em passés amb el meu xicot i m'agradés tant com expressa la Laura, etc., li donaria la raó a ell sempre. Si per exemple en Joan em digués: «Anem a prendre cafè en lloc d'anar al cinema, d'acord?», jo li respondria que sí. Penso que el millor per a una parella és fer feliç l'altre i no imposar les teves idees. Si estimes de veritat una persona, fas tots els possibles perquè sigui feliç. (Noia, dotze anys)

Un altre element que és tingut en compte en aquests tipus de respostes i que està també present en el model organitzador subjacent és la relació entre ambdós, que és vista com quelcom que cal salvar per damunt de tot.

Em ficaria dins del problema en cos i ànima i intentaria que se sentís millor. A part, seria una bona manera d'enfortir la relació. (Noia, setze anys)

Quan s'esmenta el comportament d'en Joan, és per atribuir-li un significat que condueix a la seva justificació, ja sigui en detriment de la valoració de la noia, ja sigui atribuïnt-ho a la inseguretat. Atès que pensen que és la inseguretat la que el fa comportar-se d'aquesta manera, conclouen que no és un problema seriós de què calgui preocupar-se.

Faria saber al Joan que el seu problema no és gens greu perquè quasi tothom se sent insegur a la vida i més encara amb una relació amorosa pel mig. El problema és que la Laura diu que és un problema greu i li diu que vagi a un psicòleg, i això crea al Joan més inseguretat i desconfiança cap a la Laura. (Noia, setze anys)

Quan la conducta d'en Joan és vista com poc greu i la seva agressivitat és minimitzada o ignorada, la noia adopta una actitud de passivitat, ja que no pren cap decisió i s'adapta a la situació creada per l'actitud violenta del seu company.

Doncs no crec que fes res d'especial, el més probable és que reflexionés sobre el tema i miraria tot el que té bo i de dolent, i a poc a poc tot el que és dolent intentaria que anés desapareixent amb l'ajuda dels meus amics i amigues, etc. (Noia, catorze anys)

Freqüentment, s'atribueix a la Laura la responsabilitat de la problemàtica de la parella, i en conseqüència és ella qui ha de solucionar-ho. Si no ho fa, se la presenta com a incapaç.

Jo crec que si la Laura accepta el problema que tenen i sap plantar-hi cara, ho podran solucionar. La Laura pot fer canviar el Joan. Si el Joan de veritat l'estima canviarà, però si no canvia vol dir que la Laura no és la noia indicada per estar amb ell. (Noia, setze anys)

En síntesi, les característiques del model organitzador subjacent a aquestes respostes posen en evidència una concepció de les relacions de parella heterosexual en què es considera que la dona s'ha de sotmetre a l'home encara que

aquest la maltracti. Es considera que ella és qui ha de fer tots els possibles per mantenir la relació, independentment de si li resulta o no satisfactòria. La ruptura de la relació posaria en evidència la incapacitat d'ella de suportar o conduir la relació. Així sembla que ho indiquen frases com: «intentaria salvar aquesta relació per damunt de tot»; «em ficaria dins el problema amb cos i ànima»; si (el Joan) no canvia vol dir que la Laura no és la noia indicada per estar amb ell».

El comportament de l'home no és posat en dubte per aquells que tenen aquest model organitzador i, per tant, tampoc no és censurat ni relacionat amb la violència de gènere. Aquest model, que encara està molt vigent a la nostra societat, apareix ja en aquests adolescents que, sens dubte, n'han estat impregnats per osmosi per mitjà de multitud de canals de transmissió sense que en l'àmbit institucional s'hagi fet res per contrarestar-ho.

El concepte de *amor romàntic* que apareix amb gran força a l'adolescència contribueix, sens dubte, a afavorir la submissió de les dones, que és disfressada d'entrega altruista a la persona estimada i fa així invisible el maltractament, perquè, tal com diu una nena de dotze anys: «Si estimes de debò una persona, fas tots els possibles perquè sigui feliç» i, si fos necessari per aconseguir-ho, «li donaria la raó a ell sempre».

Els elements que sustenten aquest model organitzador són: el significat que donen a en Joan com algú que no s'ha de qüestionar ni contradir, evitant que s'enfadi i procurant que sigui feliç. Això implica que la Laura és la persona que ha de complir totes les expectatives d'en Joan i que ha de fer tot el necessari per complaure'l, ajudar-lo i mantenir estable la relació. Si no compleix aquestes expectatives, és considerada culpable. El comportament agressiu d'en Joan, en canvi, és minimitzat, disculpat o no tingut en compte.

Vegem ara la freqüència de respostes corresponents als models identificats:

QUADRE 1
Distribució de subjectes en funció del sexe i del model
(percentatges)

<i>Models</i>	<i>Total</i>	<i>Noies</i>	<i>Nois</i>
Maltractament	14,5	14	15
Desavinences	27	22	32
Conducta d'en Joan	2	2	0
Parlar i mantenir el vincle	24	26	22
Interessos d'en Joan i supeditació de la Laura	31	34	28
Altres	2	2	3

Dels resultats d'aquesta taula, en volem destacar el següent:

—Els adolescents de la mostra són capaços d'identificar els actes de violència de gènere com el que són, però tan sols ho fan un percentatge molt baix de subjectes en la situació que els presentem (14,5 % en el model maltractament).

—La tolerància a la violència depèn de la seva identificació. Quan és percebuda com a tal no és tolerada (14,5 % del model maltractament).

—Existeix una àmplia tendència a disculpar els actes violents del protagonista de la història i a minimitzar-los traient-los importància (55 % en els models 3 i 4)

—L'agressor és vist per un percentatge gens negligible de subjectes (31 % en el model 5) com algú que necessita ajuda, de qui cal tenir cura i que cal intentar fer feliç, evitant fer-lo enfadar; d'aquesta manera, és la protagonista femenina qui ha de renunciar als seus interessos.

—La majoria dels nostres subjectes no han mostrat que disposin de recursos per identificar la violència de gènere en la situació que els hem presentat. Probablement a causa d'això, mostren un alt nivell de tolerància al maltractament i poca predisposició a oposar-s'hi (81,5 % en els models 2, 4 i 5).

—Els percentatges més alts trobats mostren una percepció molt tradicional dels rols de gènere (31 % en el model 5). Aquesta manera de concebre les relacions de parella és precisament el que nodreix la violència contra les dones. Superar aquest obstacle requereix reconstruir l'equitat en el context de les relacions de parella, i això comporta, entre altres coses, deconstruir un model social basat en el domini dels homes sobre les dones.

De manera esquemàtica, els resultats mostren que un alt percentatge de subjectes no consideren greu la problemàtica de la protagonista del conflicte. La no-consideració de les agressions unilaterals de què és objecte la noia pot tenir diferents interpretacions: *a)* als dotze, catorze i setze anys, portar la contrària, insultar, tirar a terra, etc., no són considerats comportaments violents; *b)* en aquestes edats es té la creença que qui agredeix necessita més atencions perquè és més feble, i *c)* les respostes dels subjectes són un reflex dels models socials sexistes.

Amb l'objectiu d'esbrinar quines de les tres hipòtesis era la més adient, Hernández (2003) ha realitzat una investigació utilitzant el mateix conflicte. Tan sols va canviar en el mateix text escrit el sexe dels dos protagonistes, de manera que el subjecte violent era la noia, i l'objecte de la seva violència, el noi. Els resultats obtinguts varen demostrar que quan la noia és l'agressora, augmenta el nombre de subjectes que detecten la violència i disminueixen considerablement les actituds de comprensió i ajut cap a la noia agressora. Sembla, doncs, que ens hem d'inclinar per les explicacions que responsabilitzen els models sexistes de la no-visualització

de la violència i de donar més importància a les necessitats de l'home agressor que a les de la dona objecte de la seva violència.

4. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

L'adhesió de les persones a un model de relacions de parella de tipus tradicional, com el que hem identificat, produeix més ceguesa cap al maltractament quan la persona que el rep és una dona que quan és un home. El comportament violent del noi no causa ni estranyesa ni indignació en la majoria dels subjectes, els quals no el posen en qüestió, sinó que treuen importància al seu comportament agressiu, com si es tractés d'una conducta natural a la qual la noia ha d'adaptar-se. L'evidència del tractament discriminatori i androcèntric que fan els subjectes ve corroborada per les respostes de l'enèrgic refús del comportament agressiu de la noia que fa exactament el mateix que el noi. Això mostra, una vegada més, que les bases que sostenen la violència contra les dones tenen les seves arrels en les estructures, pràctiques i models socials sexistes.

A l'inici d'aquest article, comentàvem la manca de nexes deontològics entre els diferents àmbits socials. Els resultats obtinguts mostren que les relacions de parella heterosexual es basen en el domini de l'home sobre la dona. S'espera que la recepció de violència porti les dones a prestar més cures i atencions al seu agressor, mentre que, per contra, es demana als homes que davant les mateixes agressions facin valer els seus drets i se separin immediatament de les seves parelles. Es defensen els drets de l'home agredit, però no els de la dona. La justícia no existeix per a elles. Més encara, s'espera que l'amor que un dia varen sentir pel seu agressor no només inhibeixi els drets i desigs a ser respectades, cuidades i estimades, sinó que aquest amor, que mai més no és posat en qüestió, hauria de desembocar en la cura de qui les està ferint en la seva intimitat. En les respostes de la mostra, es considera que les dones han de ser subjectes de solidaritat i cura; no han de ser ni objectes de justícia ni objectes de cura. S'espera dels homes el contrari; han de rebre cures i exigir justícia.

En la violència contra les dones es detecta, per tant, un desequilibri. Una part important d'idees, actituds i comportaments permesos als homes estan prohibits, a causa del costum, a les dones, i viceversa. Aquesta desigualtat planteja serioses dificultats d'identificació i construcció d'alternatives a pràctiques socials que, si bé formalment reben una valoració social negativa, són quotidianament i pràctica estimulades en tots els teixits de relacions interpersonals que tenen lloc en els diferents àmbits de la vida pública i privada, de dones i homes.

Les respostes dels nostres subjectes posen en relleu la influència d'idees no explícites però culturalment dominants en els processos de socialització dels individus. La jerarquia socialment establerta entre dones i homes configura els processos de socialització de les noves generacions d'acord amb unes creences sexistes que entren en franca contradicció amb els drets i els principis ètics explícits i amb els drets humans. Si volem que l'educació participi en la construcció de una societat justa i solidària és imprescindible donar a noies i nois una formació cívica i moral basada en l'equilibri entre solidaritat i justícia.

5. BIBLIOGRAFIA

- AMORÓS, C. *Ética y feminismo*. Madrid: Cátedra, 1997.
- ARANTES, V. A. *Estados de ânimo e os modelos organizadores do pensamento*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Facultat de Psicologia, 2000. [Tesi doctoral no publicada]
- *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. Sao Paulo: Moderna, 2002, vol. I, p. 159-174.
- ARAÚJO, U. F. *Conto de escola: A vergonha como um regulador moral*. Sao Paulo: Moderna/Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1999, p. 1-160.
- ARMADA, A. *Dilemas morales, sentencias judiciales y modelos organizadores*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Facultat de Psicologia, 2002. [Tesi doctoral inèdita]
- ARSENIO, W. «Children's conceptions of the situational affective consequences of social events». *Child Development* [Lafayette], vol. 59 (1988), p. 1611-1622.
- ARSENIO, W.; KRAMER, R. «Victimizers and their victims: Children's conceptions of the mixed consequences of moral transgressions». *Child Development* [Lafayette], vol. 63 (1992), p. 915-927.
- ARSENIO, W.; LOVER, A. «Children's conceptions of socialmoral affect; happy victimizers, mixed emotions and other expectancies». A: KILLEN, M.; HART, D. [ed.]. *Morality in every day life: Development perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, p. 87-128.
- ASENDORPFS, J. B.; NUNNER-WINKLER, G. *Child Development*, núm. 63 (1992), p. 1223-1235.
- BARRETT, K. C. «A functionalist approach to shame and guilt». A: TANGNEY J. P.; FISCHER K. W. [ed.]. *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride*. Nova York: Guilford, 1995, p. 25-63.
- BASTIDA, A.; CASCÓN, P.; GRASA, R. *Hazañas bélicas*. Barcelona: Octaedro-Intermón, 1999.
- BAUMEISTER, R. F.; STILLWELL, A. M.; HEATHERTON, T. F. «Guilt: An interpersonal approach», *Psychological Bulletin*, núm. 115 (1994), p. 243-267.
- BENHABIB, S. «El otro generalizado y el otro concreto, la controversia Kohlberg-Gilligan y la teoría feminista». A: BENHABIB, S.; CORNELL, D. [ed.]. *Teoría feminista y teoría crítica*. València: Alfons el Magnànim, 1990, p. 119-149.

- BENHABIB, S. «Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral». *Isegoría*, núm. 6 (1992), p. 37-63.
- BIRULÉS, F. [comp.]. *Filosofía y género, identidades femeninas*. Pamplona: Pamiela, 1992.
- BLEIER, R. *Vision of inferency*. Oxford: Polity: Blackwell, 1984.
- BOSCH, E.; FERRER, V. A. *La voz de las invisibles: Las víctimas de un amor que mata*. Madrid: Cátedra, 2002.
- BROWN, L. M.; GILLIGAN, C. *Meeting at the crossroads: Women's psychology and girls' development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1992.
- BURMAN, E. *Deconstructing developmental psychology*. Londres: Routledge, 1994.
- BUSH, R.; FOLGER, J. *The promise of mediation: Responding to conflict through empowerment and recognition*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1994.
- BUTLER, J. *Los mecanismos psíquicos del poder: Teoría sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra, 2001.
- BYBEE, J. *Guilt and Children*. San Diego, California: Academic Press, 1998.
- CAMPS, V. *La ética del cuidado*. Madrid: Cátedra, 1998.
- CARRANZA, J. A. . *Revista de Psicología de la Educación*, núm. 18 (1995), p. 51-65.
- CASCÓN, F. [coord.]. *Educar para la paz y la resolución de conflictos*. Barcelona: Ciss-praxis, 2000.
- CORTINA, A. *El quehacer ético: Guía para la educación moral*. Madrid: Santillana, 1996.
- DAMASIO, A. R. *Descartes error: emotion, reason and the human brain*. Nova York: Avon Books, 1994.
- *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. Nova York: Harcourt Brace, 2000.
- *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica, 2001.
- EINSTEIN, A.; FREUD, S. *¿Por qué la guerra?* Barcelona: Minúscula, 2001.
- FAUSTO-STERLING, A. *Myths of gender*. Nova York: Basic Books, 1992.
- FERGUSON, A. *Sexual democracy. Women, oppression and revolution*. Boulder; San Francisco; Oxford: Westview Press, 1991.
- FERGUSON, T. J.; STEGG, H.; DAMHUIS, I. «Children's understanding of guilt and shame». *Child Development*, núm. 62 (1991), p. 827-839.
- FERNÁNDEZ, J. [coord.]. *Género y sociedad*. Madrid: Pirámide, 1998.
- FISAS, V. [ed.]. *El sexo de la violencia*. Barcelona: Crítica, 1998.
- FISCHER, K. W.; TANGNEY, J. P. *Self conscious emotions: Shame, guilt, embarrassment, and pride*. Nova York: Guilford, 1995.
- FOX KELLER, E. *Reflexiones sobre género y ciencia*. València: Alfons el Magnànim, 1991.
- «La paradoja de la subjetividad científica». A: FRIED SCHNITMAN, D. [comp.], *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Barcelona: Paidós, 1994, p. 143-174.
- FRIED SCHNITMAN, D. *Resolución de conflictos: Nuevos diseños, nuevos contextos*. Buenos Aires: Granica, 2000.
- GILLIGAN, C. *Moral y teoría psicológica del desarrollo femenino*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica, 1982.

- GILLIGAN, C. *The birth of pleasure*. Nova York: Random House, 2002.
- *El nacimiento del placer: Una nueva geografía del amor*. Barcelona: Paidós, 2003.
- GILLIGAN, C; LYONS, N. P; HANMER, T. J. *Making connections*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1990.
- GILLIGAN, C.; WARD, J.; MCLEAN, J. *Mapping the moral domain*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1990.
- HARAWAY, D. J. *Ciencia, cyborgs y mujeres*. Madrid: Cátedra, 1995.
- HARDING, S. *The science question in feminism*. Ithaca, Nova York: Cornell University Press, 1986.
- HERNÁNDEZ, J. *Modelos organizadores y violencia de género*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Facultat de Psicologia, 2003. [Treball de recerca de doctorat]
- HOFFMAN, M. L. «Affective and cognitive processes in moral internalization: An information processing approach». A: HIGGING, E. T.; RUBLE, D.; HARTUP, W. [ed.]. *Social cognition and social development: A socio-cultural perspective*. Nova York: Cambridge University Press, 1983, p. 236-274.
- HOFFMAN, M. L. *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Nova York: Cambridge University Press, 2000.
- ISEN, A. *Affect and social behavior*. Cambridge: Cambridge University Press. París: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1990.
- KOHLBERG, L. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.
- LEAL, A. , *Cultura y Educación*, núm. 14 (3) (2002), p. 313-326.
- LEDOUX, J. *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta, 1999.
- LINDSAY-HARTZ, J. «Contrasting experiences of shame and guilt». *American Behavioral Scientist*, núm. 27 (1984), p. 689-704.
- LOURENÇO, O. «Children's attributions of emotions to victimizers. Some data, doubts, and suggestions». *British Journal of Developmental Psychology*, núm. 15 (1997), p. 425-438.
- MIEDZIAN, M. *Chicos son, hombres serán*. Madrid: Horas y Horas, 1995.
- MILGRAM, S. *Obedience to authority*. Nova York: Harper & Row, 1974.
- MILLER, P. H. «The development of interconnected thinking». A: MILLER, P. H.; SCHOLNICK, E. K. [ed.]. *Toward a feminist developmental psychology*. Nova York: Routledge, 2000, p. 45-60.
- MILLER, R. S. «Embarrassment and social behaviour». A: TANGNEY, J. P.; FISCHER, K. W. [ed.]. *Self-conscious emotions: Shame, guilt, embarrassment, and pride*. Nova York: Guilford, 1995.
- MORENO MARIMÓN, M. *Cómo se enseña a ser niña*. Barcelona: Icaria, 1986.
- «De las estructuras a los modelos organizadores». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 244 (1996), p. 60-64.
- [coord.]. *Del silencio a la palabra*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1992.
- MORENO MARIMÓN, M.; SASTRE, G. *Conflictos y emociones: Un aprendizaje necesario*. A: VINYAMATA, E. [coord.]. *Aprender del conflicto: Conflictología y educación*. Barcelona: Graó, 2003.

- MORENO MARIMÓN, M.; SASTRE, G. «Monográfico inteligencia y afectividad». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 271 (1998), p. 11-88.
- «Repensar la ética desde una perspectiva de género». *Intervención Psicosocial*, núm. 9 (1) (2000), p. 35-48.
- MORENO MARIMÓN, M.; SASTRE, G.; BOVET, M.; LEAL, A. *Conocimiento y cambio: Los modelos organizadores en la construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós, 1998.
- MORENO MARIMÓN, M.; SASTRE, G.; HERNÁNDEZ, J. «Sumisión aprendida: un estudio sobre la violencia de género». *Anuario de Psicología*, vol. 34, núm. 2 (2003), p. 235-251.
- MORENO MARIMÓN, M.; SASTRE, G.; LEAL, A.; BUSQUETS, M. *Falemos de sentimentos*. São Paulo: Moderna, 1999.
- MORENO MARIMÓN, M.; SASTRE, G.; PAVÓN LUPIÁÑEZ, T. «La complexitat en el desenvolupament moral: La mirada feminista». A: *El femení com a mirall de l'escola*. Barcelona: Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona, 1999. (Monografies; 4), p. 39-44.
- MORIN, E. «La noción de sujeto». A: FRIED SCHNITMAN, D. [comp.]. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Barcelona: Paidós, 1994, p. 67-86.
- MORSS, J. R. «Making waves: Deconstruction and developmental psychology». *Theory & Psychology*, núm. 2 (1992), p. 445-465.
- NUNNER-WINKLER, G.; SODIAN, B. «Children's understanding of moral emotion». *Child Development* [Lafayette], vol. 59 (5) (1988), p. 1323-1328.
- ORTEGA RUIZ, R. *La convivencia escolar: Qué es y como abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia-Junta de Andalucía, 1998.
- PASTOR, R. «Asimetría genérica y representación del género». A: FERNÁNDEZ, J. [coord.]. *Género y sociedad*. Madrid: Pirámide, 1998, p. 207-236.
- PAVÓN, T. *Modelos organizadores y razonamiento moral: El sentimiento de culpa*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Facultat de Psicologia, 2002. [Tesi doctoral inèdita]
- PEARCE, W. B. «Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad». A: SCHNITMAN, F. [comp.]. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Barcelona: Paidós, 1994.
- PIAGET, J. *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca, 1984.
- RAIRIZ, I. *La construcción de modelos organizadores en la experiencia afectiva*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Facultat de Psicologia, 2003. [Tesi doctoral inèdita]
- RIVERA, M. *Mujeres en relación*. Barcelona: Icaria, 2001.
- SASTRE VILARRASA, G. *La violencia contra las mujeres: Continuidad y rupturas*. Madrid: Instituto de la Mujer, 2001. [Ponència presentada al seminari «Las mujeres en el año 2000: hechos y aspiraciones»]
- SASTRE, G.; MORENO MARIMÓN, M. «Nuevas perspectivas sobre el razonamiento moral», *Educação e Pesquisa*. Sao Paulo, núm. 26 (2) (2000), p. 123-135.
- *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional: Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- SASTRE, G.; MORENO MARIMÓN, M.; FERNÁNDEZ NISTAL, T. «El derecho a ser y la autorrenuncia: sus modelos representacionales en la adolescencia». *Infancia y Sociedad*

- [Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales], núm. 28 (1994): *Educación, desarrollo y derechos de la infancia*, p. 128-148. [Monogràfic]
- SASTRE, G.; MORENO MARIMÓN, M.; HERNÁNDEZ, T. «Cultura de género y diversidad en el desarrollo moral». *Educar* [Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions], núm. 22-23 (1998a), p. 141-153.
- SASTRE, G.; MORENO MARIMÓN, M.; HERNÁNDEZ, T. «Educación y razonamiento moral». *Educar* [Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions], núm. 22-23 (1998b), p. 155-170.
- SASTRE, G.; MORENO MARIMÓN, M.; HERNÁNDEZ MAYOR, J.; BIGLIA, B. *Adolescencia: Percepciones de la violencia en pareja*. Terol: Psicoex, 2002, p. 409-421. [Comunicació presentada al congrés de l'INFAD, «Psicología de la infancia y de la adolescencia: Nuevos retos, nuevas respuestas», el 2002 a Terol]
- SASTRE, G.; MORENO MARIMÓN, M.; PAVÓN, T. «Cultura de género y diversidad en el desarrollo moral». *Educar* [Barcelona: Departament de Pedagogia Aplicada. UAB; Bellaterra: Servei de Publicacions UAB], núm. 22-23 (1998), p. 141-153.
- SASTRE, G.; MORENO MARIMÓN, M.; TIMÓN, M. «Educación y razonamiento moral». *Educar* [Barcelona: Departament de Pedagogia Aplicada. UAB; Bellaterra: Servei de Publicacions UAB], núm. 22-23 (1998), p. 155-170.
- «La construcción del razonamiento moral: el sentimiento de culpa». *Anuario de Psicología*, vol. 34, núm. 2 (2003), p. 191-201.
- SCHNITMAN, D.; SCHNITMAN, J. *Resolución de conflictos: nuevos diseños, nuevos contextos*. Buenos Aires: Granica, 2000.
- SELMAN, R. L. «Utilización de estrategias de negociación interpersonal y capacidades de comunicación: una exploración clínica longitudinal de dos adolescentes perturbados». A: HINDE, R.; PERRET-CLEMONT, A. N.; STEVENSON-HINDE, J. *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*. Friburg: Du Val, 1998.
- TANGNEY, J. P. [et al.]. *Journal of Personality and Social Psychology*, núm. 70 (1996), p. 1256-1269.
- TURIEL, E. *El desarrollo del conocimiento social: Moralidad y convención*. Madrid: Debate, 1984.
- VELÁZQUEZ, S. *Violencias cotidianas, violencia de género*. Barcelona: Paidós, 2003.
- WEIL, S. *Escrits sobre la guerra*. València: Bromera, 1997.
- WEISS, J. *How psychotherapy works*. Nova York: Guilford, 1993.
- YOUNG, I. M. *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra, 2000.

L'ESPORT EN LA NOSTRA VIDA QUOTIDIANA I ALS MITJANS DE COMUNICACIÓ: POSSIBILITATS PER A UNA ANÀLISI CRÍTICA A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

Susanna Soler i Prat, Albert Juncà i Pujol,
Miquel Àngel Tirado i Ramos i Maria Prat i Grau
Grup d'Investigació Valors en Joc (Universitat Autònoma de Barcelona)

RESUM

L'esport, en el seu vessant d'espectacle i objecte de consum, té una enorme presència en la nostra vida quotidiana, i assoleix altes quotes de poder en les esferes política, econòmica, cultural i mediàtica. A través dels mitjans de comunicació, o a través dels molts elements de la nostra societat que s'han «esportivitzat», l'esport i tot el que l'envolta exerceixen una gran influència sobre les actituds i els comportaments dels nois i noies, tant si practiquen com si no algun tipus d'activitat física. Davant d'aquest «poder», doncs, es fa necessària una lectura crítica de l'esport i la imatge corporal idealitzada que s'ha estès entre la joventut. En aquest article, es descriu una proposta que pretén facilitar al professorat d'educació física, o d'altres àrees curriculars d'educació secundària, una sèrie de recursos, activitats i reflexions per tal de promoure la capacitat crítica de l'alumnat. Analitzant els mateixos recursos que ens ofereix l'esport, com pel·lícules, publicitat, premsa, programes televisius, pàgines web, etc., es proposa reflexionar sobre la qüestió del gènere en l'esport; la relació entre la política, l'economia i l'esport; el consumisme i la dictadura de l'estètica que envolten el cos actualment, o la competitivitat present en les competicions esportives.

PARAULES CLAU: esport, pedagogia de l'esport, gènere, salut, educació en valors.

ABSTRACT

Sport as entertainment and an object of consumption is everywhere in our daily life, and it has a great power in the political, economic, cultural and media spheres. Through

media or many elements that in our society have been «sportized», sport and everything that surrounds it have an important influence on boys and girls' attitudes and behaviors, whether they make physical activity or not. Given this «power», thus, it is essential to make a critical reading of sport and images of idealized bodies, that are very widespread among young people. This article describes a proposal that tries to provide to physical education teachers, or teachers of other curriculum areas in secondary school, with a series of resources, activities and considerations in order to encourage students' critical skills. Analyzing the resources that sport offers itself, such as films, advertising, press, television shows or web pages, this article aims to evaluate the subject of gender in sport, the relationship among politics, economy and sport; consumerism and the dictatorship of aesthetics that nowadays affect body image, or the competitiveness that characterizes sportive competitions.

KEY WORDS: sport, sport pedagogy, gender, health, education on values.

INTRODUCCIÓ

Actualment, l'esport ha assolit una dimensió que va molt més enllà del seu vessant purament agonístic. A l'inici del segle XXI, l'esport, i especialment l'esport espectacle, ha arribat a esdevenir un autèntic fenomen universal, amb altes quotes de poder en les esferes política, econòmica, cultural i mediàtica (Puig i Heinemann, 1991). En qualsevol de les seves formes (com a activitat d'oci, de salut, de competició, d'espectacle, etc.), l'esport té una gran presència en la nostra vida quotidiana.

En aquesta rellevància de l'esport en el nostre dia a dia, hi tenen un important paper, sens dubte, els mitjans de comunicació. Premsa, televisió, ràdio... estan inundats d'esport. Aquest n'és un dels continguts principals: com a entreteniment, com a notícia, com a contingut de programes, com a tema de dibuixos animats... La lògica esportiva encaixa perfectament —millor que cap altre element cultural— amb la lògica d'aquests mitjans, especialment amb la dels audiovisuals. Es podria dir, gairebé, que no poden viure els uns sense els altres. Ho evidència, per exemple, la dependència econòmica de molts clubs de futbol dels ingressos obtinguts pels drets de televisió i els enormes contractes per aconseguir aquests drets que estan disposades a firmar les grans empreses de comunicació.

La tensió i l'emoció que genera l'esport, especialment l'esport de rendiment, és una font d'atracció immensa, gairebé única en la societat actual, que no es desaprofita per captar l'interès de les masses (Durán, García Ferrandó i La-

tiesa, 1998). L'ús que en fa la publicitat n'és un clar exemple, ja que troba en l'esport molts d'aquells valors que més li interessa per poder vendre: èxit, bellesa, competitivitat, rendiment, excel·lència, força, energia, salut, benestar, «cossos Danone», joventut, diversió, plaer... i molts més que segur que ens deixem. Malgrat que puguin semblar valors totalment divergents, les nombroses manifestacions de l'esport i la seva ambivalència permeten trobar-hi tots aquests «ideals».

Però no només trobem esport als mitjans de comunicació, ja que molts elements de la nostra societat s'han «esportivitzat» (García Ferrando, Puig i Lagardera, 2002). La moda, el cinema, els videojocs, els cotxes, les begudes, els rellotges, les ulleres... fan referència a l'esport, a l'estil de vida esportiu, als valors de l'esport.

Així doncs, al marge que puguem practicar o no alguna activitat física, l'esport i tot el que l'envolta és especialment influent sobre les actituds i els comportaments dels joves adolescents. Per aquest motiu, l'educació també ha de donar eines per tal que els nois i noies puguin realitzar una lectura crítica de l'esport i de la imatge corporal idealitzada que se'ls presenta a través dels mitjans.

1. UNA PROPOSTA D'INTERVENCIÓ DIDÀCTICA PER A L'ALUMNAT DE SECUNDÀRIA

Davant d'aquesta situació, en l'Any Europeu de l'Educació a través de l'Esport,¹ i també dels Jocs Olímpics d'Atenes, des del Grup d'Investigació Valors en Joc creiem important revisar les possibilitats i les limitacions de l'educació en valors a través de l'esport no només en el seu vessant pràctic, sinó també en el seu vessant mediàtic, d'espectacle i com a objecte de consum.

Amb aquesta intenció s'està elaborant un projecte que pretén facilitar al professorat d'educació secundària una sèrie de recursos i propostes didàctiques per promoure la reflexió crítica sobre l'esport entre els nois i noies.² Els temes que hem cregut convenient plantejar són:

- diferències i desigualtats de gènere a l'esport,
- política, economia i esport,

1. El Parlament Europeu va proclamar el 2004 Any Europeu de l'Educació a través de l'Esport, com a iniciativa per reforçar els lligams entre el món esportiu i l'educatiu, així com per demostrar que, a més de la passió i de la competició, l'esport transmet uns valors cívics que poden contribuir a una millor educació (<<http://cultura.gencat.net/esport/anyeuropeu2004/campanya.htm>>).

2. En el desenvolupament d'aquest projecte, que compta amb el suport del Consell Superior d'Esports, a més dels autors i les autores d'aquest article també hi participen Jordi Calvo, Raquel Font, Carles González, Carles Ventura, Berta Puig i Carme Oró.

- consumisme, salut i estètica corporal i
- violència, competitivitat i joc net a l'esport.

Per tal de treballar aquestes temàtiques, el mateix fenomen de l'esport ens ofereix una font inesgotable de recursos: pel·lícules, notícies de premsa, publicitat, programes televisius, dibuixos animats, videojocs, pàgines web i un llarg etcètera d'elements que estan presents contínuament en el nostre dia a dia i que abans ja hem esmentat.

D'aquesta manera, també podem utilitzar l'interès i la motivació que acostuma a generar l'esport entre els adolescents per promoure la capacitat d'anàlisi crítica d'aquestes manifestacions culturals tan influents en la societat actual.

A continuació, s'exposen algunes de les consideracions que creiem més rellevants sobre cada temàtica i algunes idees de com podem utilitzar aquests recursos a l'educació secundària, ja sigui des de l'educació física o des de qualsevol altra àrea curricular.

2. TEMÀTIQUES DE TREBALL

2.1. DIFERÈNCIES I DESIGUALTATS DE GÈNERE EN L'ESPORT

L'esport és un dels elements culturals on més clarament s'observa la reproducció dels estereotips tradicionals de gènere i un dels àmbits socials en el qual es donen més situacions de discriminació per a les dones.

Per tal de sensibilitzar els nois i noies davant d'aquesta situació, els aspectes que considerem més rellevants sobre aquesta temàtica són els estereotips tradicionals de gènere en l'esport, el paper de la publicitat, les formes de discriminació i desigualtat entre nois i noies, i l'esport femení als mitjans de comunicació, que passa de l'oblit al sensacionalisme.

2.1.1. *Els estereotips tradicionals de gènere en l'esport*

Les dades sobre els hàbits de pràctica esportiva de la població indiquen una forta influència de la variable gènere en les modalitats esportives més practicades per homes i dones, en les motivacions, en els tipus de pràctica (competició o no competició), etc. (García Ferrando, 2001). Les dades de participació als Jocs Esportius Escolars de Catalunya també mostren com aquesta influència segueix present en les generacions més joves. Per una banda, s'observa com la participació femenina a les competicions escolars es manté en uns nivells molt inferiors a la

masculina; i per l'altra, s'adverteix que encara hi ha clares diferències de participació de nois i noies en esports com el futbol, on hi ha una majoria aclaparadora de nois, o l'aeròbic, on es dona la mateixa situació però a la inversa (Soler, 2001).

A través d'aquestes dades, s'evidencia que el rol de gènere establert en la nostra societat es converteix en un factor que *condiciona* les eleccions i els gustos tant dels nois com de les noies. Les actituds i els valors que es transmeten al llarg del procés de socialització tenen una forta influència en els comportaments, els interessos i el tipus d'activitats esportives que fan els membres de la comunitat.

Per tal de posar en evidència davant l'alumnat com ens influencien aquests estereotips, com es transmeten contínuament a través dels diferents agents socials (família, escola, entorn esportiu, amistats, etc.) i com és possible trencar amb els cànons estàndards, el comentari i la reflexió de pel·lícules com *Billy Elliot* i *Quiero ser como Beckham* poden ser eines de gran utilitat. Tanmateix, també es poden presentar casos reals d'esportistes que han assolit èxits importants abandonant els models hegemònics. Per tal de mostrar aquests personatges a l'alumnat, Internet es converteix en una font d'informació inestimable.

2.1.2. *El paper de la publicitat*

La publicitat és un dels grans agents que reproduceix els estereotips de gènere tradicionals en l'esport. Poques vegades es veuen anuncis amb homes o dones practicant esports que no «corresponguin» al seu gènere, tot i que si es dona el cas, s'utilitza com una manera de destacar l'excepcionalitat del producte. Les actituds habituals dels protagonistes dels anuncis tampoc no s'escapen dels tòpics: per una banda, homes competitius i triomfants, i per l'altra, unes dones preocupades per la salut i la imatge, i que són capaces de treballar, portar la casa i tenir temps per al que es podria anomenar la *tercera jornada*: la de l'oci.

Però si aquest fet és preocupant, encara resulta més evident la utilització del cos de la dona com a *reclam sexual* per al producte (Girela, 1998). Alguns exemples podrien ser el de l'anunci d'una beguda d'origen brasiler amb unes futbolistes que traspuen extrema sensualitat —per dir-ho d'alguna manera—, o el d'un desodorant que hipnotitza totes les noies que s'hi atansen. S'observa com el cos de la dona s'utilitza amb diferents intencions: en alguns casos, per captar l'atenció del públic i en d'altres, per associar el producte amb un major èxit sexual.

La crítica de diferents anuncis publicitaris sobre temàtica esportiva en els quals el cos és el protagonista central permet descobrir els mecanismes de funcionament de la publicitat i alhora detectar com es reproduïxen inconscientment els rols tradicionals de gènere.

2.1.3. *Les formes de discriminació i desigualtat entre nois i noies*

En el marc de la nostra societat, malgrat els avenços en la igualtat d'oportunitats entre homes i dones que s'han produït al final del segle XX, els valors considerats tradicionalment masculins tenen més reconeixement social que els femenins. En l'esport, aquesta tendència és encara molt present. Alguns tòpics i expressions verbals que s'utilitzen sovint en l'argot esportiu ho fan evident: «No juguis com una nena», «Posa-hi collons», «Això és un joc d'homes», etc.

Tradicionalment, l'esport ha estat un element que ha reforçat la masculinitat, allunyant-se dels interessos més femenins i menystenint-los. La cultura corporal femenina (Mosquera i Puig, 2002) sovint no s'ha tingut en compte o s'ha ignorat. És necessari, doncs, mostrar i valorar totes les aportacions de la cultura esportiva femenina que tradicionalment es desconeixen: l'expressivitat corporal, la plàstica dels moviments, el ritme, etc.

A més, la tradició «masculina» de l'esport de competició també influeix, encara que pugui semblar anacrònic a principis del segle XXI, en el fet que les noies no puguin practicar el seu esport preferit en les mateixes condicions que els seus companys: horaris d'entrenaments, material i instal·lacions, o el nivell dels entrenadors o les entrenadores sovint són pitjors per a les atletes i per als equips femenins que per als seus homòlegs masculins (García i Asins, 1995; Soler, 1999).

En l'esport d'elit veiem reflectides algunes d'aquestes circumstàncies: sous i premis desiguals entre la categoria femenina i masculina, ordre de les competicions —que dona més rellevància a la categoria masculina—, escàs nombre de dones als càrrecs de presa de decisions als clubs, les federacions o els comitès nacionals, etc.

Un dels exemples més evidents del tracte pejoratiu que en ocasions reben les dones com a esportistes per part del mateix entorn esportiu és el de la normativa de la Federació Internacional de Voleibol. Aquesta normativa obliga a portar roba extraordinàriament ajustada amb el pretext d'afavorir el joc, però sobretot el que aconsegueix és ressaltar la figura corporal de les jugadores. A tot això cal afegir-hi que el president de la Federació Internacional de Futbol s'ha manifestat a favor d'aplicar una normativa semblant al futbol femení.

El coneixement d'aquests casos a través de les diferents notícies que apareixen als mitjans de comunicació permet posar en evidència davant els nois i noies quines són les formes de discriminació i desigualtat que encara perduren en l'esport.

2.1.4. *L'esport femení als mitjans de comunicació: de l'oblit al sensacionalisme*

Un dels àmbits on s'observa clarament una situació de discriminació vers l'esport femení és el dels mateixos mitjans de comunicació i informació. És sabut que als mitjans informatius les esportistes d'elit destaquen per la seva absència. El percentatge de notícies d'esport femení respecte al total de notícies esportives al llarg d'una setmana, als diaris esportius de casa nostra, oscil·la entre el 2,5 % i el 3,5 %. Si bé aquest fet ja és rellevant, especialment en una societat on «si no surts a la televisió no existeixes», encara és més destacable el tracte que es dona a les esportistes quan apareixen als mitjans de comunicació de massa (Ibáñez i Lacosta, 1998).

Entre altres qüestions, es pot observar com en els mitjans informatius hi ha molt més interès per aspectes sensacionalistes i no vinculats a la pràctica esportiva que pels temes estrictament esportius. A més, quan es parla de qüestions esportives resulta difícil fer-ne el seguiment perquè no hi ha continuïtat en la informació —les notícies hi solen aparèixer de manera anecdòtica. Si s'analitza també el llenguatge periodístic, s'observa que el to i el vocabulari de les notícies d'esport femení és molt més personal (fins i tot cursi) i en els textos sovint es troben expressions que reforcen els estereotips tradicionals. Alguns titulars com els següents en són un exemple: «Las sirenas también lloran», «La bella recupera el trono», «Venus Williams impressiona a Austràlia amb la vestimenta»... (Ibáñez, 2004).

A l'escola podem fer propostes didàctiques en les quals es puguin constatar aquestes circumstàncies: revisar els percentatges de notícies d'esport masculí i femení (en premsa, televisió i ràdio); mirar el lloc que ocupen a la pàgina, analitzar els continguts «esportius» de les notícies que corresponen a unes o altres, revisar el tipus de llenguatge i el que es ressalta a la foto i al titular, etc.

2.2. POLÍTICA, ECONOMIA I ESPORT

Actualment, analitzar el fenomen de l'esport de manera més o menys profunda implica endinsar-se en aspectes polítics i econòmics que el condicionen enormement.

La política i l'economia acostumen a ser temàtiques relativament allunyades dels camps d'interès de l'alumnat de secundària, i al mateix temps, solen ser percebudes com a matèries feixugues i poc atractives. És per això que descobrir les implicacions econòmiques i polítiques presents a l'esport, a més d'afavorir la comprensió d'aquest fenomen, també afavoreix unes primeres aproximacions a aquestes matèries molt més estimulants i atractives per a l'alumnat.

Tot seguit, abordem les interaccions entre l'esport, la política i l'economia en cinc apartats: «Què és política? La política esportiva més propera», «L'esport i la construcció d'identitat», «Usos polítics dels grans esdeveniments esportius», «Interessos econòmics a l'esport» i «Mitjans de comunicació: tractament de la informació esportiva».

2.2.1. *Què és política? La política esportiva més propera*

Ajudar a formar ciutadans capaços d'entendre el món que els envolta, i que al mateix temps siguin crítics i capaços d'influir-hi, ens porta a una cada cop més creixent necessitat de fer-los coneixedors i partícips del que és la política —en el sentit més genèric de la paraula. Així doncs, el plantejament d'aquesta temàtica es fa des de l'accepció més etimològica del mot *política*. La idea bàsica que destaca en tot aquest punt, quan sembla que està arrelant la consideració que la política es troba molt allunyada de la ciutadania i sobretot dels joves, és que quasi tot és susceptible de ser considerat com a polític i que, per tant, les actuacions de tothom, adolescents inclosos, estan carregades de significació política.

Mitjançant activitats com la recerca de diferents definicions del terme *política*, de la lectura d'alguns fragments que parlen de política i esport, i de l'elaboració de programes esportius virtuals per a l'escola o pel barri —on caldrà, entre altres coses, que els alumnes aprenguin a gestionar els recursos, a prendre les seves decisions al voltant dels esports i dels materials...—, es pretén que els nois i noies s'adonin del fet que hi ha moltes maneres i oportunitats de fer política; i que al mateix temps la política els afecta contínuament en molts àmbits, fins i tot, també, l'esportiu.

2.2.2. *L'esport i la construcció d'identitat*

Les identitats dels individus, que es construeixen a partir de molts factors, tenen en el camp de l'esport un entorn idoni per manifestar-se, reproduir-se i reforçar-se. Aquestes identitats acostumen a referir-se, majoritàriament, a les manifestacions nacionals, estatals o totes dues. De fet, els mateixos mitjans de comunicació que ens «ensenyen» esport, també i al mateix temps, ens «ensenyen» identitat. En general, la identitat que transmeten els mitjans sol ser banal (Billig, 1995); és a dir, que és mostrada de manera ben normal i continuada, sense explicacions, sense preguntar-se d'on ve, ni com es forma, ni per què es forma, ni a qui li convé que sigui així... Es parla dels «nostres esportistes» en detriment

dels que no ho són; es parla poc del primer o del segon si no pertany al nostre col·lectiu i molt del cinquè, del quart... si comparteix o sembla que comparteix la nostra identitat; les vexacions/injustícies als nostres són tractades de manera ben diferent de les injustícies als altres... (Juncà, 2003).

Als Països Catalans cal sumar a aquests fets, que es donen en la majoria d'estats, la paradoxal situació identitària que es produeix, que va des de la identificació de part de la població només amb Catalunya fins a la identificació només amb Espanya, passant per una amalgama d'identificacions entre els dos pols. Aquesta circumstància, a més, es veu reflectida en els mitjans de comunicació que s'editen a Catalunya i, al mateix temps, afecta tot el panorama comunicatiu i identitàri del tractament de l'esport.

Conèixer com funciona aquest fenomen de creació i reproducció de les identitats, i endinsar-s'hi a partir d'exemples pràctics que podem trobar cada dia al nostre voltant, són l'objectiu de les activitats que es desenvolupen en aquest punt. S'analitzen notícies i els gentilicis que acompanyen els atletes, s'observen les referències estatals o nacionals, es busca el posicionament identitàri dels diferents mitjans, es compara el tractament als esportistes considerats propers amb els que no ho són... Tot això amb la intenció afegida de poder entendre i comprendre la diversitat i la complexitat d'identitats que conviuen i es relacionen al nostre voltant.

2.2.3. *Usos polítics dels grans esdeveniments esportius*

Històricament, els grans espectacles han estat utilitzats pels diferents poders per influir en les grans masses de població que s'hi congreguen. Diferents autors, entre ells Elias i Dunning (1986), mostren com els espectacles amb una base d'activitat física han estat motiu de diverses apropiacions i instrumentalitzacions. En una època significaven moments de treva, mentre que en d'altres suposaven grans catarsis col·lectives que permetien apaivagar les inquietuds del poble —després de deixar aflorar les més baixes passions al llarg d'un parell de dies de disbauxa—; així mateix, també s'han utilitzat per encendre les espurnes de conflictes polítics a petita i a gran escala; en d'altres casos han servit com a altaveus de consignes i ideologies polítiques d'índole ben diversa i, ja més recentment, s'han convertit en camps simbòlics de batalla on els diferents col·lectius, pobles o nacions es desafien i es converteixen en guanyadors segons el nombre de medalles, gols o punts aconseguits.

L'esport, tal com ara el coneixem, ha esdevingut un espectacle més. De fet, és un dels majors espectacles del món. Un espectacle present arreu. I, tanmateix, un espectacle sotmès també a utilitzacions per diversos i variats poders.

Conèixer algunes de les utilitzacions històriques dels espectacles esportius de masses i analitzar els usos polítics que avui es fan de l'esport són els objectius bàsics d'aquest apartat. Així, per exemple, a partir de la comparació del cartell de l'olimpíada cultural que s'havia de celebrar a Barcelona el 1936 i el dels Jocs Olímpics celebrats a Berlín el mateix any, s'analitzen les repercussions i els usos polítics dels dos esdeveniments (Santacana i Pujadas, 1990). En un altre cas es presenten les medalles obtingudes per diversos estats en diferents participacions als Jocs i es proposen activitats per descobrir el rerefons dels èxits o les desfetes dels estats participants.

2.2.4. *Interessos econòmics a l'esport*

Actualment, al món de l'esport conviuen un seguit d'elements de tipus econòmic que el condicionen enormement. Empreses de tot tipus (tabac, calçat, roba, alimentació, automobilístiques, asseguradores, telefonia...), mitjans de comunicació (televisions, ràdios, premsa), infinitat d'institucions públiques i privades... componen, conjuntament amb els esportistes i els espectadors, el sistema esportiu.

Una gran quantitat de diners es mou en tot aquest sistema. Això possibilita, en part, els sous estratosfèrics d'alguns atletes, i explica, també en part, les minses possibilitats econòmiques o mediàtiques d'altres esportistes de modalitats que no són seguides —consumides— per una gran massa de gent. Conèixer els condicionants econòmics que s'esdevenen dins del sistema esportiu, veure'n la influència i constatar com la seva presència ens afecta en aspectes tan quotidians com les hores de retransmissió esportiva, la publicitat que ens arriba, el consum de molts productes... són un element també important per a la comprensió del funcionament de la societat actual.

Diferents pel·lícules que tenen el món de l'esport com a escenari són útils per treballar aquest contingut (*Jerry Maguire* n'és una). A més, les taules dels sous amb els esportistes més ben pagats, les imatges d'alguns esportistes plens de publicitat per tot el cos o les fotografies de les rodes de premsa amb les icones de grans multinacionals darrere dels ídols de milers de persones són materials ben útils per treballar les implicacions de l'economia al món de l'esport.

2.2.5. *Mitjans de comunicació: tractament de la informació esportiva*

En la nostra societat, els mitjans de comunicació suposen una eina permanent de generació i traspàs d'informació. Al mateix temps, aquests mitjans con-

tribueixen enormement a la creació i la difusió d'opinions i de maneres de veure i interpretar els esdeveniments actuals. És per això que educar en la utilització dels mitjans a partir d'una aproximació crítica als mitjans de comunicació de massa esdevé una tasca cada cop més necessària en el procés educatiu.

Les informacions referides als esports presenten, bàsicament, les mateixes característiques que les d'altres àmbits. En aquest sentit, hi ha moltes publicacions i estudis que mostren com els fets esportius són interpretats i mostrats de maneres ben diferents segons quines siguin les cultures o els interessos que es troben al darrere. Un exemple paradigmàtic d'aquest fenomen es troba en les retransmissions dels actes d'inauguració dels Jocs Olímpics i en la gestió de les emocions que s'hi fa. Cada mitjà ofereix una versió diferent de la cerimònia (Puig, Lagardera i Juncà, 2001).

De fet, els tractaments parcials o des d'una determinada visió són quasi consubstancials amb el fet periodístic. I els mitjans esportius no se n'escapen pas i fan bona, per tant, aquella màxima que diu «l'ideal de l'objectivitat pura és només això, un ideal».

Cal tenir present que la informació esportiva dels mitjans sol ser seguida més àmpliament pels joves que la resta de temàtiques. En molts d'ells aquest tipus d'informacions acaben esdevenint l'esquer o la porta d'entrada que els fa començar a endinsar-se en altres temàtiques.

És precisament per això que els objectius bàsics d'aquest apartat són, a partir de les informacions de tipus esportiu, copsar les manipulacions informatives que s'esdevenen als mitjans de comunicació i, al mateix temps, fer-ne una lectura crítica.

Les cròniques futbolístiques que fan d'un mateix partit dos diaris amb lectors oposats futbolísticament parlant constitueixen una bona eina per a l'anàlisi dels mitjans. És possible, també, observar el tractament diferenciat de la qüestió del reconeixement internacional de les seleccions esportives catalanes a cada un dels mitjans. Valorar l'espai destinat als diferents esports i comparar la presència d'informació esportiva amb relació als altres tipus d'informacions són també una altra activitat que ajuda a treballar des d'una perspectiva crítica aquesta temàtica.

2.3. CONSUMISME, SALUT I ESTÈTICA CORPORAL

La imatge corporal ha esdevingut una de les principals preocupacions de la societat occidental i un dels reclams publicitaris més utilitzats en els mitjans de comunicació. Aquest fet, conjuntament amb la generalització d'un estil de vida

sedentari, a causa del consum de tota mena de productes que ens faciliten qualsevol activitat sense cap mena d'«esforç», ens ha conduït a una situació paradoxal: al mateix temps que s'estén un *culte al cos* a cegues, els problemes de pes i d'obesitat s'incrementen.

En aquest apartat es pretenen aportar algunes reflexions clau per tal d'entendre la necessitat de proporcionar eines, des de l'àmbit educatiu, als nois i noies perquè afrontin de manera crítica la pressió social que es genera des del seu entorn proper i des dels mitjans de comunicació.

2.3.1. *Culte al cos*

Que vivim immersos en una societat que, cada vegada més, accentua un *culte* exacerbat *al cos* és una realitat fàcilment constatable. Només hem de parar atenció a la gran quantitat d'imatges de cossos masculins i femenins que ens mostren a diferents mitjans de comunicació: televisió, Internet, cinema, revistes, etc. En paraules de Prados (2001), estem assistint a un procés social en què el cos s'està convertint en el centre de les preocupacions de les persones.

Són uns cossos joves, estilitzats, dinàmics, bells, en forma, saludables; esportius i primers en les dones i musculats en els homes. Uns cossos que es presenten com la solució de tots els problemes: de sociabilitat, de recerca de relacions sentimentals i sexuals, de salut, d'autoestima... «Qualsevol anunci televisiu mostra que un cos, si és bell, tindrà èxit social, aconseguirà el millor cotxe, casa, treball, etc.» (López, 2002).

2.3.2. *Imatge corporal i adolescència*

A l'adolescència es presta una especial atenció als canvis físics, els quals es produeixen d'una manera abrupta. Dit amb unes altres paraules, entre els diferents canvis d'aquestes edats, les preocupacions per les transformacions físiques ocupen un primer pla. Els nostres adolescents, de fet, tenen una preocupació exacerbada per la pròpia imatge corporal: es jutgen a ells mateixos segons com són percebuts pels altres —sobretot pel grup d'amics i amigues—, amb inevitables connotacions afectives com la recerca constant de reconeixement i acceptació.

Paral·lelament a això, es troben insegurs davant d'aquests canvis, i no és fàcil que integrin totes les seves modificacions corporals: es poden trobar incòmodes i no agradar-los la imatge que perceben del seu cos. Això fa que siguin les persones més vulnerables a atendre els missatges que es deriven del *culte al cos*.

Conjuntament amb aquesta preocupació pels canvis físics propis de l'adolescència, els joves aprenen a considerar la imatge corporal com un bé de gran importància, perquè així la transmeten els mitjans de comunicació. Aquests ofereixen sovint missatges distorsionats, que condueixen molts i moltes joves a desitjar assemblar-se a la seva estrella cinematogràfica preferida, per la qual cosa recorren a exercicis i dietes per assolir una figura que va en contra de la seva salut (López, 2002). De fet, aquest model de cos ideal és inaccessible per a la gran majoria de les dones i homes.

Així doncs, el seu entorn d'amistats, per una banda, i la influència dels mitjans de comunicació, per l'altra, es converteixen en dos factors clau en la construcció de la seva imatge corporal. En molts casos, però, la seva imatge corporal real s'allunya molt del seu cos ideal, la qual cosa pot generar problemes d'autoestima i un deteriorament de les seves relacions amb els altres. De fet, la major part dels conflictes emocionals que s'esdevenen en el desenvolupament de la personalitat són a causa de la manca de concordança entre la imatge que tenen d'ells mateixos i la que els transmet la societat o el grup al qual pertanyen (Añó, 1997).

En aquest context, es fa absolutament necessari citar les dues grans malalties que han esdevingut una veritable epidèmia social, i que són fruit d'una societat que sobredimensiona l'estètica corporal i genera una dictadura de la bellesa del cos: el binomi anorèxia nerviosa i bulímia. Aquestes afeccions s'han constituït com els trastorns alimentaris més freqüents d'aquesta darrera dècada, amb un denominador comú: la recerca desenfrenada de la figura corporal prima com a mitjà per assolir l'èxit i l'acceptació social.

2.3.3. *Consumint el cos*

Entesa com a consum cultural, la pràctica del *culte al cos* es col·loca, avui, com a preocupació general transversal a tots els sectors, classes socials i períodes eteris (Castro, 1998). Aquest *culte al cos* genera una preocupació en la societat per buscar vies per apropar-se a aquest model de cos ideal que se'ns ven com la panacea per aconseguir l'èxit social: *el cos Danone*. Aquesta recerca del *cos* quasi arriba a la *psicosi col·lectiva* a mesura que s'apropa l'estació de l'any en què els cossos es descobreixen: l'estiu. És abans i durant aquest període estacional quan el bombardeig d'imatges i *neosolucions als problemes estètics* és major.

Això és fàcilment constatable; només hem d'engegar la televisió i fixar-nos en la publicitat. Podem trobar-hi tota mena de solucions per aconseguir el cos de moda: anuncis de productes quotidians (aigua, iogurt, llet...) amb la consu-

mició dels quals aconseguixes el cos del model o la model que el presenta; anuncis de cosmètics que, sense esforç, esculpeixen el teu cos amb només unes passades de pomada pels glutis; anuncis d'aparells elèctrics per aconseguir aquell ventre pla, sense esforç, mentre estàs ajagut veient la televisió; dietes miraculoses amb les quals perds els quilos que et sobren sense passar gana i en un tres i no res; fàrmacs, tractaments integrals d'estètica, vestits especials...

És un bombardeig constant d'un *culte inculte al cos*. *Inculte* perquè sovint tots aquests productes utilitzen una publicitat enganyosa que cal que els nois i noies sàpiguen desemmascarar perquè descobreixin la informació o la desinformació que s'amaga darrere d'aquests missatges publicitaris.

2.3.4. *Obesitat i problemes de pes*

Paral·lelament, però, i de manera paradoxal, el creixent percentatge d'adolescents amb problemes de pes i d'obesitat generats per un consumisme descontrolat de productes alimentaris no gaire saludables i un estil de vida cada dia més sedentari ha començat a activar les alarmes. Als Estats Units aquest problema ja s'ha convertit en una epidèmia social de difícil solució, i en la nostra societat viatgem cap al mateix horitzó: actualment, el 15 % de la població general i el 13 % de la població infantil és obesa.

D'aquestes reflexions es desprèn la necessitat de fomentar i desenvolupar la capacitat crítica dels nostres joves envers tots aquests missatges que giren al voltant del cos ideal, l'alimentació i un estil de vida molt acomodat. D'aquesta manera, i amb el suport d'una correcta educació física, podran fer front a una actitud reflexiva a la pressió social generada per una filosofia globalitzada d'idealització del cos i el sedentarisme.

2.4. VIOLÈNCIA, COMPETITIVITAT I JOC NET

La competició esportiva és una font d'emocions, tensions i conflictes que contínuament posa a prova la capacitat d'autocontrol dels esportistes, els dirigents, els tècnics i el públic. En aquestes circumstàncies, dins l'ampli ventall d'esdeveniments esportius, podem trobar des de comportaments de joc net (*fair play*) dignes d'admirar fins a actes d'autèntica violència.

Per això, cal formar ciutadans amb judici crític, capaços de valorar el joc net i diferenciar la competitivitat esportiva de la rivalitat que pot conduir a la violència. Amb aquesta intenció, els aspectes que es proposa treballar són: què

és el joc net?, la violència al terreny de joc, la violència fora del terreny de joc, i la violència i l'agressivitat als mitjans de comunicació.

2.4.1. *Què és el joc net?*

Partint de la definició de joc net del Diccionari de les Ciències de l'Esport (1992), el concepte implica essencialment: *a)* un reconeixement i un respecte per les regles de joc; *b)* unes relacions correctes amb l'adversari; *c)* el manteniment de la igualtat d'oportunitats i de condicions per a tothom; *d)* el rebuig de la victòria a qualsevol preu; *e)* una actitud digna tant en la victòria com en la derrota, i *f)* el compromís real de donar tot el que es pugui d'un mateix (Cruz i altres, 2001).

Així doncs, el joc net es pot entendre des de dos vessants. Per una banda, es pot interpretar com el respecte a les regles de joc d'un determinat esport, però des d'un punt de vista més ampli, el joc net també es pot entendre com aquell comportament generós que no és obligatori i que no forma part de les regles fixades. En aquesta definició, el joc net fa referència a un valor humà fonamental, la justícia, que va més enllà del reglament establert. Aquesta doble significació fa que resulti difícil traduir aquest terme a altres idiomes, i també, que s'utilitzi en diversos contextos que no són pròpiament esportius: en l'àmbit de la política, dels negocis, de les relacions socials, etc. (UNISPORT, 1993). Aportar exemples i models d'esportistes que promouen les conductes de joc net, malgrat que aquesta no sigui l'actitud més destacada als mitjans de comunicació, pot ser una bona manera d'estendre aquest concepte i donar-li valor educatiu.

Tot i així, els educadors no n'hauríem de tenir prou quedant-nos amb la simple reflexió sobre les conductes de joc net, sinó que la nostra pretensió hauria d'anar més enllà i propiciar situacions pràctiques en què l'alumnat pugui implicar-se amb veritables comportaments de joc net i esportivitat. Així, per exemple, l'elaboració per part dels alumnes d'un codi de joc per a les seves pràctiques esportives, amb aplicacions a les hores de classe, és una de les propostes en aquest punt.

2.4.2. *La violència al terreny de joc*

La competició esportiva en si mateixa és una font inesgotable de conflictes que cal aprendre a resoldre d'una manera dialogada, sense arribar a la violència. Però en l'esport d'elit, en què cal sumar els interessos econòmics que hi ha en

joc, no sempre és així, de manera que sovint es troben a faltar els principis del joc net que anteriorment anomenàvem i es produeixen accions o comportaments violents que traspassen els límits d'agressivitat tolerables.

Per aquest motiu, es fa necessari distingir els conceptes de *agressió* i *agressivitat*, ja que, tal com assenyalen diferents autors, no volen dir el mateix: jugar amb agressivitat no vol dir agredir el contrari. Les conductes violentes que sorgeixen de l'agressió són actes evitables, mentre que la tendència o disposició natural cap a l'agressivitat és inevitable i, fins i tot, pot ser considerada positiva per al procés de socialització de la persona.

Certament, els ídols esportius constitueixen un envejable exemple que voldrien imitar milions de joves en procés de formació, però això inclou, també, els comportaments reprovables (Gutiérrez, 1995). I malauradament, les conductes pròpies de l'esport professional sovint apareixen a l'esport escolar, on es produeixen incidents que poden arribar a ser realment greus i que cal evitar.

Per aquesta raó, cal que els nois i les noies analitzin críticament les causes i les conseqüències d'aquestes conductes violentes per tal que no reproduïxin aquestes accions en la seva pràctica esportiva quotidiana. Al mateix temps, els educadors ens hem de plantejar la resolució dels conflictes de manera no violenta ensenyant a gestionar l'agressivitat (Mosquera, Lera i Sánchez, 2000).

2.4.3. *La violència fora del terreny de joc*

Els casos més greus de violència sorgeixen, però, fora dels terrenys de joc. La violència entre espectadors és un tema que, per desgràcia, sovint es produeix al món de l'esport. Són especialment coneguts els enfrontaments dels *hooligans* al futbol professional i hi ha alguns records especialment dramàtics (la tragèdia a l'estadi de Heysel el 1986, per exemple).

Després d'una celebració esportiva, és habitual sentir a parlar d'incidents, destrosses, intervenció de la policia... Grups d'ideologies extremistes aprofiten aquestes ocasions per propugnar la violència i exaltar els seus idearis i actituds xenòfobes i racistes. L'esport, i sobretot el futbol, serveix per donar identitat i sentit a aquests grups, que l'utilitzen com a excusa per actuar de manera violenta i com a caixa de ressonància per tal de fer-se sentir. La informació que proporcionen els mitjans de comunicació sobre aquests fets resulta de gran utilitat per mostrar les conseqüències de tots aquests actes entre els adolescents i generar una reflexió crítica sobre les circumstàncies que els envolten.

2.4.4. *La violència i l'agressivitat als mitjans de comunicació*

La rivalitat, la competició, l'afany de victòria..., tot això també es troba als mitjans de comunicació. En molts casos, són els mateixos mitjans els que afavoreixen, estimulen i desperten un clima de violència (a dins i a fora del terreny de joc), promovent o lloant les accions antireglamentàries i exaltant les rivalitats entre els equips esportius. Titulars com: «A por ellos» o «Están buscando otra víctima» són ben freqüents a les pàgines esportives. En els discursos periodístics, a més, sovint s'hi recull el llenguatge bel·licista que ha adoptat l'esport, la lògica del qual, en molts aspectes, és calcada a la militar: «disparar a porteria», «ofegar la sortida», «superar la rereguarda»...

Sembla evident que fomentar la tensió i les disputes entre els equips serveix per augmentar el nombre de vendes, de manera que resulta molt beneficiós per a algunes empreses del sector. I a més, els mitjans també es troben que el gran nombre d'espai dedicat a l'esport requereix constantment nous titulars, noves informacions..., algunes de les quals s'han d'aconseguir emprant estratègies èticament condemnables (preguntes trampa, insistència fins a l'extenuació en determinats aspectes...).

Analitzar el vocabulari, el to o les imatges que s'empren en moltes de les informacions esportives, ja siguin de televisió, ràdio o premsa, i valorar si promouen la crispació o bé fan justament el contrari, resulta una activitat ben aclaridora per tal de generar una reflexió crítica sobre el paper dels mitjans en la promoció del joc net o bé de la violència en l'esport.

3. CONSIDERACIONS FINALS

Desenvolupar la capacitat d'anàlisi crítica entre els nois i les noies sobre l'esport, i a través de l'esport, es pot fer des de l'educació física, però també des de qualsevol àrea d'educació secundària i batxillerat. Resultaria molt pertinent, per exemple, poder treballar-hi des de l'assignatura de ciències socials, la d'ensenyaments alternatius o també a les tutories.

Considerem que l'esport és un fenomen suficientment complex i una realitat tan actual i problemàtica que possibilita perfectament l'oferta d'un tractament transversal en el currículum. Ja en altres ocasions hem manifestat que, de fet, podríem considerar-lo com un tema transversal, tal com ho són l'educació per a la pau, l'educació per a la salut, l'educació per al consumidor, etc. (Prat, 2000; Prat i Soler, 2003). Per tant, fóra bo que les intervencions didàctiques que es plantegen en la nostra proposta es poguessin tractar des de l'òptica de diferents assignatures.

Per tal de dur a terme aquest plantejament, però, cal disposar de recursos i materials que siguin pròxims a l'alumnat. Per això, considerem oportú aprofitar les possibilitats que les noves tecnologies ens ofereixen.

En aquest sentit, el Grup d'Investigació Valors en Joc es planteja facilitar l'aplicació dels plantejaments i els materials que acabem d'esmentar des de la xarxa d'Internet. Una pàgina web és el lloc que considerem més adient per difondre tot aquest seguit de propostes, ja que és fàcil d'accedir-hi per a tothom, en qualsevol moment i des de qualsevol lloc. A més, permet escollir la informació que més s'adeqüi a les necessitats i les pretensions de cadascú, s'hi poden obtenir els materials preparats per ser treballats a l'aula, permet actualitzar els recursos periòdicament, i finalment, es converteix en un lloc d'intercanvi d'experiències.

D'aquesta manera, pretenem orientar la mirada dels nostres alumnes cap a unes posicions més reflexives, comprensives i racionals del món en què estan —i estem— immersos.

4. BIBLIOGRAFIA

- AÑO, V. *Planificación y organización del entrenamiento juvenil*. Madrid: Gymnos, 1997.
- BILLIG, M. *Banal Nationalism*. Londres: Sage, 1995.
- CASTRO, A. L. de. «Culto al cuerpo, modernidad y medios de comunicación» [en línia]. *Efdeportes.com*, any 3, núm. 9 (1998). <<http://www.efdeportes.com>> [Revista digital]
- CRUZ, J. [et al.]. «Es perd el fair-play i l'esportivitat a l'esport en edat escolar?». *Apunts d'Educació Física i Esports*, núm. 64 (2001), p. 6-16.
- DURÁN, J. «Deportes y medios de comunicación: una propuesta educativa». A: *La educación física en el s. XXI: Actas del I Congreso Internacional de Educación Física*. Jerez: Universidad de Cádiz, 1999.
- DURÁN, J.; GARCÍA FERRANDO, M.; LATIESA, M. «El deporte mediático y la mercantilización del deporte: la dialéctica del deporte de alto nivel». A: GARCÍA FERRANDO, M.; PUIG, N.; LAGARDERA, F. [coord.]. *Sociología el deporte*. Madrid: Alianza, 1998.
- ELIAS, N.; DUNNING, E. *Quest for excitement sport and leisure in the civilizing process*. Oxford: Basil Blackwell Publisher Ltd., 1986.
- GARCÍA, M.; ASINS, C. *La coeducació en l'educació física*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1995. (Quaderns per a la Coeducació; 7)
- GARCÍA FERRANDO, M. *Los españoles y el deporte: Prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX: Encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles, 2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Superior de Deportes, 2001.

- GARCÍA FERRANDO, M.; PUIG, N.; LAGARDERA, F. [coord.]. *Sociología el deporte*. 2a ed. Madrid: Alianza, 2002.
- GIRELA, M. J. «La imagen de la mujer en la publicidad desde la perspectiva de la actividad física y el deporte». A: *Ocio y deporte en España*. Madrid, 1998, p. 207-214.
- GUTIÉRREZ SANMARTÍN, M. *Valores sociales y deporte: La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos, 1995. (Monografías sobre Ciencias de la Actividad Física y el Deporte)
- IBÁÑEZ, M. E. «L'altra visió de l'esport. El tracte diferenciat que la dona rep en els mitjans informatius esportius». *Revista Dones* [Barcelona], núm. 14 (2004), p. 14-15.
- IBÁÑEZ, M. E.; LACOSTA, M. *Gènere i informació: Informació esportiva. Només per a ells*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Institut Català de la Dona, 1998.
- JUNCÀ, A. «Una perspectiva de análisis sobre el nacionalismo, la identidad nacional y el deporte». *Boletín AEISAD* [Asociación Española de Investigación Social Aplicada al Deporte] [Barcelona], núm. 21 (2003).
- LÓPEZ, P. A. *Mitos y falsas creencias en la práctica deportiva*. Barcelona: INDE, 2002.
- MOSQUERA, M. J.; PUIG, N. «Género y edad en el deporte». A: GARCÍA FERRANDO, M.; PUIG, N.; LAGARDERA, F. [coord.]. *Sociología el deporte*. 2a ed. Madrid: Alianza, 2002.
- MOSQUERA, M. J.; SÁNCHEZ, A.; LERA, A. «La educación para la "noviolencia": Una propuesta de intervención ante las conductas de violencia en el mundo del deporte». A: LATIESA, M.; MARTOS, P.; PANIZA, J. L. [coord.]. *Deporte y cambio social en el umbral del siglo XXI*. Vol. 2. Madrid: AEISAD: Librerías Deportivas Esteban Sanz, 2001.
- MOSQUERA, M. J.; LERA, A.; SÁNCHEZ, A. *No violencia y deporte*. Barcelona: INDE, 2000. (Biblioteca Temática del Deporte)
- PABLOS, J. C. de. «El deporte como objeto de consumo». A: LATIESA, M.; MARTOS, P.; PANIZA, J. L. [coord.]. *Deporte y cambio social en el umbral del siglo XXI*. Vol. 2. Madrid: AEISAD: Librerías Deportivas Esteban Sanz, 2001.
- PRADOS, E. «Contextos de tratamiento del cuerpo por parte de las mujeres». A: LATIESA, M.; MARTOS, P.; PANIZA, J. L. *Deporte y cambio social en el umbral del s. XXI*. Vol. 2. Madrid: AEISAD: Librerías Deportivas Esteban Sanz, 2001.
- PRAT, M. *Els continguts actitudinals en educació física a l'educació primària, 2000*. [Tesi doctoral inèdita]
- PRAT, M.; SOLER, S. *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: INDE, 2003.
- PUIG, N.; LAGARDERA, F.; JUNCÀ, A. «Tot ensenyant sociologia de les emocions a l'esport». *Apunts d'Educació Física i Esports* [Barcelona], núm. 64 (2001), p. 69-77.
- PUIG, N.; HEINEMANN, K. «El deporte en la perspectiva del año 2000». *Papers*, núm. 38 (1991), p. 123-141.
- SANTACANA, C.; PUJADAS, X. *L'altra olímpada Barcelona 36'*. Badalona: Llibres de l'Índex, 1990.

- SOLER, S. «Es busca: entrenador/a per a equip femení. Recompensa: la satisfacció per la feina ben feta». *Apunts d'Educació Física i Esports* [Barcelona], núm. 55 (1999), p. 98-100.
- «Evolución de la competición deportiva escolar en Cataluña de 1940 a 1999: análisis a partir de las normativas». A: *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física: Facultades de educación y escuelas de magisterio*. Murcia: Servicio de Publicaciones. Universidad de Murcia, 2001, p. 643-653.
- TORO, J. *El cuerpo como delito: Anorexia, bulimia, cultura y sociedad*. Barcelona: Ariel, 1995.
- UNISPORT. *Juega limpio en el deporte: Campañas de promoción del fair play*. Málaga: UNISPORT, 1993.

APRENDRE A VIURE VALORS DE CONVIVÈNCIA

Carme Negrillo i Enric Queralt

Grup d'Educació en Valors de la Universitat Rovira i Virgili (EVALURV)

He endreçat el calaix; ja l'hi tenia
però no se sap mai què pot passar.
Si bé que, fet i fet, em globalitzen.
Amb l'endrega defenso una misèrrima
quota de poder: la de pensar
lliurement el que vulgui i comportar-me
discretament d'acord amb el que pensi.

MIQUEL MARTÍ I POL

RESUM

En aquest article s'ha intentat exposar algunes idees i experiències relacionades amb l'educació en valors recollides en activitats de formació del professorat en centres d'educació primària. A través d'aquest recull, es vol encetar un marc de reflexió i plantejar qüestions o pistes útils per ajudar a dissenyar activitats per aprendre a viure valors de convivència. L'article analitza reptes molt concrets i intenta aportar idees amb relació a elements individuals i col·lectius dels centres escolars per engegar aquesta tasca educativa.

PARAULES CLAU: valors, convivència, diversitat, currículum, organització escolar.

ABSTRACT

This article has tried to show several ideas and experiences in connection with education on values, which have been gathered in teachers' training activities at primary schools. The purpose is to set out and consider questions or clues that can help to prepare activities so as to learn to live values of coexistence. The article analyzes very specific challenges and tries to give ideas relative to individual and collective elements at schools in order to set up this educational task.

KEY WORDS: values, coexistence, diversity, curriculum, school organization.

Cada dia hem d'«endreçar-nos el calaix» per plantejar què volem dir quan parlem de valors i encara més quan parlem d'educar-los. En aquest article hem intentat exposar algunes idees i experiències relacionades amb l'educació de valors recollides en activitats de formació desenvolupades en centres d'educació primària. Ens agradaria que poguessin servir de primer marc de reflexió per començar a endreçar el calaix dels valors de l'escola, o potser per plantejar-nos uns primers interrogants, o potser unes primeres pistes per dissenyar activitats.

PER QUÈ ENS CAL «ENDREÇAR EL CALAIX»?

A l'escola, al costat d'una diversitat de persones que sovint «donen un valor diferent» a les idees, als subjectes, als objectes... del món, ens trobem amb la necessitat de definir objectius i normes per poder conviure plegats i desenvolupar un projecte educatiu comú. Sovint aquesta situació està plena de complexitat, de reptes.

A partir de l'informe de la UNESCO sobre l'educació per al segle XXI, coordinat per Jacques Delors (1996), nombrosos autors s'han apuntat a assenyalar que dos dels pilars més importants de l'educació obligatòria del segle XXI han de ser aprendre a ser i aprendre a viure en aquesta complexitat i amb aquests reptes. S'apunta, doncs, la necessitat de plantejar una educació en valors en els centres educatius. En aquest sentit, la tradició i l'experiència pedagògiques dels darrers anys i la majoria de les lleis marc d'educació dels països occidentals subratllen la importància de construir uns valors personals, socials, ambientals i culturals per arribar a un desenvolupament integral de la persona.

En els centres, doncs, es planteja un debat sobre la construcció d'uns valors que, a grans trets, es troben vinculats a tres grans àmbits:

a) Un àmbit *personal* que inclouria aquells valors que fan referència a un mateix. Es podria descriure com «allò que aprens sobre tu mateix».

b) Un d'*interpersonal* que abraçaria aquells valors que tenen a veure amb les relacions del mateix subjecte amb els altres. Es descriuria com «allò que aprens sobre les relacions amb els altres».

c) I encara un de *relació amb l'entorn* referent a les relacions del propi subjecte amb la natura i la cultura. «Allò que aprens sobre la natura i la cultura», definiria aquest apartat.

Aquests àmbits ens poden permetre integrar diferents aproximacions conceptuals sobre com educar en valors. Tres en particular. La teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner (2001), que defensa la necessitat d'oferir contex-

tos i habilitats per incrementar la intel·ligència personal i la interpersonal com a part del currículum i, alhora, també la intel·ligència ecològica o naturalista, que ens ha de permetre unes relacions respectuoses amb l'entorn.

Kohlberg (1992), que amplia el plantejament piagetia de l'evolució moral i que ajuda a comprendre els esquemes de pensament que guien els comportaments al llarg de les diferents etapes evolutives, esdevé fonamental per establir una seqüència dels estadis d'evolució moral que es poden anar assolint. Així, a l'etapa d'educació primària se subratlla la necessitat de potenciar moments per a la reflexió sobre experiències personals, socials, culturals... quotidianes per confrontar les pròpies avaluacions amb les dels altres i per superar el propi punt de vista a través de la comprensió del de l'altre.

Altrament, Goldstein *et al.* (1989) defensa la importància de les habilitats socials que permeten resoldre una situació concreta de manera efectiva, és a dir, acceptable per al mateix subjecte i per al context social on es troba. Resultarà essencial recollir aquestes habilitats com a aprenentatges bàsics a l'educació primària, ja que esdevenen un primer pas en l'adquisició de les relacions interpersonals positives en diferents contextos (grup classe, escola, família...) i en la construcció de ciutadans d'una societat democràtica i respectuosa amb l'entorn i la diversitat.

ALGUNS REPTES PER COMENÇAR A ENDREÇAR EL CALAIX

Tal com hem esmentat, hi ha també diversos reptes per engegar el tema d'educació en valors en els centres educatius. Serà imprescindible obrir un debat per construir propostes d'actuació que hi puguin donar resposta.

Un primer repte posa al descobert la necessitat de recuperar *el valor de cada persona* que forma part de l'escola. Cal ajudar cada subjecte a reconstruir-se, és a dir, a reflexionar qui és i qui vol arribar a ser. Aquest plantejament caldrà que vagi lligat, alhora, amb un concepte d'autèntic respecte de la diversitat.

Cada persona d'un centre ha de ser, i ha de sentir que és, un element important en la definició de la identitat col·lectiva, ja que aquesta interactuarà en la reconstrucció de la pròpia identitat. Sovint, el pes de les normes o els principis anomenats *institucionals* se sobreposen als interessos i les inquietuds més particulars, obviant la necessitat de trobar les connexions entre les diferents individualitats. Per potenciar el paper de cada membre de la comunitat educativa, és força útil repensar les vies que ja tenim però que, de vegades, no acaben de funcionar:

— Cal instaurar actituds, comportaments i paraules realment acollidores. Tots els membres de l'escola s'han de sentir acollits; tots, individualment, han de construir la convicció que formen part de la comunitat educativa: tots hi han de tenir un espai, una funció, tots hi han de poder fer aportacions i contribucions diverses.

— Cal augmentar el protagonisme de cada infant en el seu aprenentatge, cal donar-li veu, responsabilitats, espais de participació i decisió... Hom s'ha de saber valuós, respectat, considerat.

— Cal també progressar en la revisió del tipus de relacions que s'estableixen entre mestre i alumnat. Seria convenient reconsiderar el paper de l'educador —no un tutor burocràtic, sinó un tutor que coneix, acull, pregunta, acompanya...— amb temps i noves fórmules per atendre cada infant o jove. En aquest sentit, el tema de la tutoria a l'educació primària queda obert al debat.

Fàcilment, hom s'adona que moltes de les propostes que es poden experimentar per anar replantejant els aspectes anteriors tenen a veure amb l'anomenada *alfabetització emocional*, és a dir, saber expressar com ens sentim i quines situacions ens fan sentir bé o malament, saber gestionar bé les emocions per tenir unes bones relacions amb els altres... I també amb facilitat hom s'adona que la llengua i l'organització del treball també hi tenen un paper cabdal.

La llengua ens permet explicar qui som, com som, com ens sentim, quines coses ens agraden, quines ens fan patir. La llengua ens permet organitzar-nos, planificar, contrastar parers, sentiments, emocions, dubtes. La llengua ens permet comunicar què sabem i què no sabem, què entenem i què no entenem, què ens interessa i què ens avorreix sobiranament. Ara bé, per fer tot això no val «qualsevol llengua», no val qualsevol situació de llengua i no val qualsevol organització del treball.

Les situacions didàctiques que permetrien l'ús d'aquesta llengua estan necessàriament vinculades a la llengua oral comunicativa (Río, 1993). Una llengua que es necessita per «tirar endavant» l'activitat.

Un exemple: «[...] les situacions de lectura [...] poden constituir una situació embolcallada de calidesa afectiva, que s'espera amb ganes [...]» (Solé, 2001). Imagineu alumnes que es recomanen llibres els uns als altres, alumnes que comenten sensacions, sentiments viscuts durant la lectura, alumnes que s'identifiquen amb el protagonista d'una història i que ho fan saber als companys.

I més encara, imagineu que a partir de la lectura expressiva d'un llibre o de diversos llibres relacionats per la temàtica comença una conversa col·lectiva, un debat a l'aula en què es comparteixen sensacions, interessos, dubtes, ràbies, etc. Els llibres seleccionats haurien de connectar, lògicament, amb les preocupacions, els sentiments, les pors i els anhels dels infants o dels joves d'aquestes edats:

el xumet, la por de la foscor, els avis que es moren, els grans que peguen als petits, el pipí que s'escapa a la nit, els pares que es barallen, els amics que em deixen de racó, el xiquet que ha arribat nou a l'escola i no l'entendem quan parla, la separació dels pares, la guerra, l'arribada d'immigrants, etc.

Hi ha un segon repte que posa de manifest *la importància de creure que educar en valors és possible*. Resulta interessant recollir i analitzar opinions i idees que tenen els membres dels claustres en aquest sentit com a punt de partida en el replantejament d'aquesta temàtica. Algunes de les creences que hem pogut registrar són:

a) Educar en valors? No tenim temps de fer tantes coses, la societat ho encomana tot a l'escola...

b) Avui a la societat no hi ha valors i l'escola no els té clars...

c) El que fem els mestres no serveix de res, si els pares no van en la mateixa línia.

d) Si tots els mestres de l'escola no compartim els mateixos criteris d'actuació, val més no fer res.

e) A l'escola tota la vida que hem ensenyat valors. Els valors s'aprenen en el dia a dia i no són necessaris uns programes específics.

f) Aquí ja s'ensenyen valors... Cada any, a la setmana cultural, estudiem un valor diferent: la tolerància, la solidaritat, la pau...

g) Educar en valors és una tasca molt desagraïda. No veus els resultats del teu treball d'una manera immediata. Segurament no es veu en tota l'etapa.

Moltes d'aquestes opinions amaguen una certa actitud de resignació a la fatalitat. Posen de manifest el convenciment que la tasca d'educar en valors té molts inconvenients: la poca definició o identificació amb els principis oficials de la institució escolar, la interacció amb altres valors socials viscuts com a oposats o la poca reflexió al voltant de la tasca pedagògica de construir una identitat moral. Ara més que mai, però, es necessita creure i defensar la «misèrrima quota de poder» de la institució escolar per ajudar a pensar lliurement i comportar-se d'acord amb el que hom pensi.

En aquest sentit, una bona formació del professorat pot ajudar en la reelaboració de moltes d'aquestes creences. Així, s'hauria de plantejar no sols la necessitat d'aprendre noves estratègies d'educació en valors, sinó també la reconstrucció d'actituds i valors dels docents i de la mateixa institució escolar. Potser els formadors han de dissenyar reptes dosificats que possibilitin descobrir la màgia de compartir «allò que val».

El tercer repte planteja la necessitat d'unir el vessant individual dels valors amb el vessant col·lectiu. *Cal subratllar el valor de l'altre*, en el sentit de trobar allò per compartir, per consensuar... L'apropament a l'altre fa necessari tro-

bar punts comuns, establir acords per poder aconseguir un projecte que identifiqui tots els membres de la comunitat educativa. És important trobar espais, organitzacions de treball i eines que ens permetin debatre, intercanviar i definir marcs de valors per viure. Si aquest treball es fa des de la riquesa de la diversitat, pot arribar a delimitar sistemes de valors força funcionals.

Cal també posar sobre la taula el tipus de relacions que s'estableixen per arribar a definir principis comuns. Encara que resulti bastant obvi, no es pot oblidar la necessitat d'arribar a acords des de la simetria, des del fet de mirar l'altre i parlar-hi, atorgant-li el mateix valor que el propi. Partint d'aquesta premissa, té sentit recordar el valor de la compassió (o estima genuïna) com una motivació important en el context educatiu.

Aquest repte ens porta de ple a cercar formes de treball en equip, de cooperació, sistemes d'intercanvi d'opinions i creences que garanteixen la màxima participació de tots els membres de la comunitat educativa. Així, la qüestió organitzativa de l'aula i del centre esdevindrà un tema clau: establir eines per a una bona gestió en aquests contextos és essencial. Alguns d'aquests instruments propis del context de gestió de classe, com ara l'orla de classe, els encarregats, el llibre d'acords i reflexions de l'assemblea, la bústia de l'aula, el noticiari, l'agenda col·lectiva, el targeter, l'àlbum de la classe, el reglament del grup, el servei de medicació, estan sent experimentats en alguns centres de les nostres contrades. Poder utilitzar molts d'aquests recursos com una manera habitual d'expressar-se i relacionar-se ajuda a formar una cultura de gestió democràtica i activa.

Un quart repte fa referència a la necessitat de *saber escollir quines finestres amb vistes al món que ens envolta val la pena d'obrir* i quines finestres s'haurien de tancar. La qüestió del disseny del currículum es torna a fer decisiva per crear lligams de connexió entre cada persona i allò que s'ensenya i s'aprèn. Ara bé, observem el següent (Corominas i Lladó, 1999, p. 7):

Al llindar d'aquest mil·lenni no ens trobem pas en un moment tranquil pel que fa al món educatiu i a tot allò que significa per a la societat; davant seu té el gran encàrrec d'assimilar els canvis profunds que està experimentant per formar persones preparades, amb recursos suficients per moure's i desenvolupar-se sense problemes en aquesta societat.

Aquesta tasca no és gens fàcil, ja que fa variar en gran part el mateix sentit de l'escola. Es tracta del pas d'una institució transmissora de coneixements a una altra que té com a principal missió la transformació de la informació en coneixement significatiu per als nois i les noies, així com la formació de persones autònomes i solitàries.

La institució escolar viu, ara mateix, una època de profundes revisions. En aquest sentit, es revisen, s'amplien, es qüestionen quasi permanentment els cur·rículums.¹ Es revisen, i en certa manera també es qüestionen, els papers que fins ara han desenvolupat els diversos actors de les institucions educatives: els docents, les famílies i els alumnes. S'està revisant el mateix escenari educatiu, el sentit de la pròpia institució. El moment és particularment interessant. L'activitat de diversos organismes, associacions, iniciatives i programes il·lustren a bastament aquest «repensar l'escola». Debats generals de política educativa al Parlament de Catalunya, Jornades Escoles 3-12, programa PISA de la Comunitat Europea, Conferència Nacional d'Educació,² proposta de competències bàsiques del Departament d'Ensenyament,³ plans estratègics de centre, demandes creixents de formació en els mateixos centres, redefinició dels serveis i programes del mateix Departament d'Ensenyament, etc.

El procés de reflexió iniciat a partir de les competències bàsiques representa una oportunitat interessant per repensar aquells continguts que han de ser objecte d'atenció preferent. En aquesta situació, cal reivindicar el paper dels claustres o dels equips docents com a arquitectes o dissenyadors curriculars, recuperant la responsabilitat en la presa de decisió i l'autonomia d'escollir allò que és important aprendre a l'escola. Cal reivindicar quotes més altes d'autonomia escolar per mirar de trobar respostes educatives de qualitat a cada context.

El cinquè repte té a veure amb *quins elements cal definir per plantejar una educació en valors a l'escola*. Potser aquest és un repte difícil, donada la complexitat del tema. Tot i amb això, alguns centres coincideixen a delimitar tres grans *objectius* per engegar aquesta tasca:

a) *Objectius per reflexionar* sobre qui som, sobre què passa al món i quina posició adoptem amb relació a aquests fets...

b) *Objectius per compartir* moments que construeixin records col·lectius positius, per elaborar una memòria històrica compartida...

c) *Objectius per crear* noves maneres d'enfocar els problemes, noves habilitats per ser qui volem ser, noves preguntes per créixer i evolucionar...

Per desenvolupar i assolir progressivament aquests objectius, es van experimentant diverses estratègies específiques o complementàries d'educació moral.

1. Un bon exemple el tenim en la proposta de competència bàsica en les TIC, senqüenciada per cicles, que es pot consultar al web de la XTEC, <http://www.xtec.es/escola/tec_inf/tic/competencia.htm>.

2. Conferència Nacional d'Educació 2000-2002. *Debat sobre el sistema educatiu català: Conclusions i propostes*, Barcelona, Departament d'Ensenyament, 2002.

3. Congrés de Competències Bàsiques, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2003.

Alguns exemples d'aquestes tenen a veure amb l'anomenada *educació socioemocional*. Durant anys, les emocions no han format part explícita del currículum escolar i sovint s'han transmès models i formes d'expressió de sentiments i emocions socialment acceptats, que en alguns casos podien resultar fins i tot qüestionables com «els homes no ploren», «si no ho fas bé, no t'estimaré»...

Alguns dels objectius de l'educació socioemocional són reconèixer i interpretar quina emoció o sentiment defineix millor l'estat personal, així com les causes i les reaccions que els acompanyen, aprendre a reflexionar sobre la manera com s'enfoquen i resolen problemes o situacions que sorgeixen durant la vida, comprendre com se senten altres persones, compartir sentiments i opinions, saber utilitzar fórmules socialment acceptables per saludar, donar les gràcies, disculpar-se...

Treballar aquests objectius permetrà aconseguir un millor autoconeixement personal i interpersonal que esdevindrà un primer pas en l'assoliment de l'autocontrol en l'expressió de diferents pautes de comportament socialment acceptable, així com la prevenció de situacions conflictives. També pot ajudar a analitzar la manera com una persona enfoca una situació difícil. Així, aquell que es troba amb un problema (se li ha mort el seu gos, el seu pare s'ha quedat sense feina...) pot aprendre recursos per fer front a aquestes experiències.

Les estratègies educatives per desenvolupar la intel·ligència socioemocional són diverses. L'anàlisi d'experiències quotidianes que poden generar emocions o nous esquemes d'actuació social; activitats d'autoconeixement; contes on s'ensenyen models positius o que fan qüestionar els models poc adequats; tècniques de control postural, de relaxació muscular o de respiració; dramatització de situacions on es plantegen problemes o dilemes... en són una petita mostra.

Els resultats de l'ús d'aquestes estratègies han permès, en molts casos, que els infants expressessin com se senten i observessin diferents models de vivència de valors. També ha permès que es prenguessin decisions i s'argumentessin diferents respostes davant determinades situacions socials que plantejaven diversos camins d'actuació.

Un altre aspecte fonamental fa referència a la tasca educativa. D'una banda, aquesta requereix potenciar un cert context de models que donin suport a determinades accions relacionades amb allò que hom considera que val, i de l'altra, cal cultivar la perspectiva valorativa dins de la pràctica diària de la docència (Fibla, 1995).

En aquesta línia, cal subratllar el paper del professor com a model d'aprenentatge social. Cada paraula o idea defensada guanya valor pedagògic quan es corrobora amb un fet o una emoció reforçadora. El cas de la Fina és un exemple que ho il·lustra.

Com a professora, un dia va sortir amb els seus alumnes al bosc i, després d'avisar-los prèviament que no es podien llençar deixalles, es va adonar que als

llocs on s'havia realitzat la sortida els alumnes hi havien deixat llaunes, bosses de plàstic... La Fina es va enfadar moltíssim i la primera reacció que va tenir va ser la de pensar en un càstig exemplar per als seus alumnes. Després de reflexionar sobre la qüestió, va decidir que amb el càstig no faria els alumnes més sensibles i nets. Així doncs, va recollir tota la brossa i la va portar a la classe. La Fina va explicar als seus alumnes que estava dolguda i enfadada perquè, com que ella estimava el bosc, li costava entendre que els alumnes l'haguessin embrutat deliberadament. Els va demanar que classifiquessin totes les deixalles en funció de si eren o no reciclables i que pensessin les conseqüències de tirar-les al bosc. Els alumnes van analitzar i valorar la seva conducta i van raonar les conseqüències que podria tenir. Però el que més els va impactar va ser l'actitud compromesa de la Fina de respecte al bosc. Aquest va ser un model important per a l'aprenentatge d'un valor.

ENDREÇAR EL CALAIX ÉS POSSIBLE!

Educar en valors suposa fer front a alguns reptes importants. Un primer pas esdevé saber quins són aquests reptes per poder encetar el camí i establir marcs de reflexió i experimentació als centres educatius. La resta de feina pertoca a cada col·lectiu i a cada persona.

Educar en valors és possible. Com a educadors hem de creure que allò que fem pot motivar l'aprenentatge de noves maneres de pensar, de sentir i d'actuar en els altres. És a dir, hem de creure que la nostra proposta educativa pot fomentar la construcció de persones sensibles, reflexives i respectuoses de si mateixes i dels altres. Aquest és el veritable repte de cada educador/a, recordar sempre el valor i el poder de la seva limitada tasca.

BIBLIOGRAFIA

- COROMINAS, A.; LLADÓ, C. *L'escola i la societat de la informació: Pensem-hi!* Barcelona: Rosa Sensat, 1999.
- DELORS, J. *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins.* Barcelona: Club UNESCO de Catalunya, 1996.
- FIBLA, P. *Educació i valors: Patrimoni ètic de la humanitat.* Vic: Eumo, 1995.
- GARDNER, H. *La intel·ligència reformulada.* Barcelona: Paidós, 2001.
- GOLDSTEIN, A; SPRAKFIN, R. P.; GERSHAW, N. S.; KLEIN, P. *Habilidades sociales y auto-control en la adolescencia.* Barcelona: Martínez Roca, 1989.

- KOHLBERG, L. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Descleé de Brouwer, 1992.
- MARTÍ I POL, M. *Després de tot*. Barcelona: Proa, 2002.
- RÍO, M. J. del. *Psicopedagogía de la lengua oral: Un enfoque comunicativo*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona: Horsori, 1993.
- SOLÉ, I. «Els padrins i les padrines de llegir». *Guix d'Infantil*, núm. 2 (2001), p. 42-46.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES SOBRE EDUCACIÓ MORAL

Mònica Gijón Casares i Laura Rubio Serrano
Grup de Recerca en Educació Moral (Universitat de Barcelona)

L'article que presentem recull algunes de les principals referències bibliogràfiques sobre educació moral. Aquest pretén ser una panoràmica contemporània de línies d'investigació sobre l'educació en valors, que inclou també alguns clàssics de referència obligada. L'elaboració d'un article en què apareguin representades les diferents tendències ha suposat un treball de síntesi que en cap cas no pretén ser exhaustiu. Cal destacar la voluntat de presentar de manera àmplia el treball que en aquesta direcció s'està duent a terme per part dels membres de la Xarxa Temàtica d'Educació en Valors.

Les obres que recollim estan organitzades en quatre blocs. En primer lloc, es presenta Senderi com una acció col·lectiva de la Xarxa d'Educació en Valors i altres institucions que també la integren. Immediatament després, les referències bibliogràfiques d'autors vinculats a la Xarxa d'Educació en Valors. A continuació, s'inclou una selecció de les principals obres d'educació en valors. En tercer lloc, presentem un conjunt de materials i recursos didàctics tant en paper com en altres formats. Finalment, oferim algunes pàgines web d'interès relacionades amb l'educació moral.

SENDERI, EDUCACIÓ EN VALORS

Senderi és una xarxa de dinou institucions compromeses amb l'educació en valors, que té la voluntat de constituir un espai d'intercanvi i reflexió conjunta, de difusió d'experiències de treball i de recursos al voltant d'aquesta temàtica. Per aconseguir-ho, s'utilitza un format telemàtic a través de la pàgina web <<http://www.senderi.org>>. Les institucions que l'integren són l'Associació de

Mestres Rosa Sensat, el Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i Ciències de Catalunya, la Fundació Catalana de l'Esplai, la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, la Fundació Jaume Bofill, el Grup de Recerca d'Educació Moral i l'Institut de Ciències de l'Educació (Universitat de Barcelona), la Fundació Pere Tarrés, Intermón Oxfam, la Lliga de Drets dels Pobles, l'Institut de Ciències de l'Educació (Universitat Autònoma de Barcelona), Mans Unides, Sedupaz, la Xarxa Temàtica d'Educació en Valors, el Grup de Recerca d'Educació Intercultural (GREDI-Universitat de Barcelona), el Grup de Recerca Educativa (Universitat de Vic), el Grup d'Investigació Valors en Joc (Universitat Autònoma de Barcelona) i la Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia.

Senderi és un espai virtual que s'edita en català i castellà. Avui dia, el nombre de subscriptors és de 2.259 (1.647 subscriptors a la versió en català i 612 en la castellana). Alguns dels espais que ofereix són: el Calaix d'actualitat, on es fa una anàlisi de temes relacionats amb l'educació en valors; el Butlletí és la secció de la publicació de revista electrònica on s'aborden de manera monogràfica temes relacionats amb els valors; els Recursos didàctics, on es poden trobar materials per intervenir en valors i treballar-los als diferents àmbits educatius; l'Agenda, que informa el lector de Senderi dels diferents actes que s'organitzen al voltant de l'educació en valors; la Mediateca, que recull bibliografia comentada, filmografia i pàgines web sobre el tema; i els Contactes, que pretén l'intercanvi directe de recursos i iniciatives entre professionals de l'educació.

Els temes tractats a Senderi fins al moment han estat: «Situació actual de l'educació en valors» (*Butlletí*, núm. 1); «Drets humans» (*Butlletí*, núm. 2); «Valors, emocions i l'educació» (*Butlletí*, núm. 3); «Pau, resolució de conflictes i educació» (*Butlletí*, núm. 4); «Transmissió de valors amb població en risc» (*Butlletí*, núm. 5); «Família i valors» (*Butlletí*, núm. 6); «Religió i escola» (*Butlletí*, núm. 7); «Ciutat i valors» (*Butlletí*, núm. 8); «El pensament crític o gosar a pensar diferent» (*Butlletí*, núm. 9); «Consum i valors» (*Butlletí*, núm. 10); «Internet: societat de la informació *versus* societat del coneixement?» (*Butlletí*, núm. 11); «Parlem de gènere» (*Butlletí*, núm. 12); «Una mirada ètica als mitjans de comunicació» (*Butlletí*, núm. 13); «El valor de la salut» (*Butlletí*, núm. 14); «L'educació intercultural a debat» (*Butlletí*, núm. 15); «La qualitat de la Llei de qualitat» (*Butlletí*, núm. 16); «Educació política-Educació democràtica» (*Butlletí*, núm. 17), i «Laïcitat en l'educació» (*Butlletí*, núm. 18).

El 23 d'abril de 2004, Senderi va rebre el Premi de Civisme als mitjans de comunicació en la modalitat de pàgina web de contingut cívic, lliurat pel Departament de Benestar i Família de la Generalitat de Catalunya.

SELECCIÓ BIBLIOGRÀFICA D'AUTORS
VINCULATS A LA XARXA D'EDUCACIÓ EN VALORS

- BÁRCENA, F.; MÈLICH, J. C. *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós, 2000.
- BARTOLOMÉ, M.; CABRERA, F.; CAMPO, J. del; ESPÍN, J. V.; MARÍN, M. A.; RODRÍGUEZ, M. *Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea, 2002.
- BARTOLOMÉ, M.; CABRERA, F.; CAMPO, J. del; ESPÍN, J. V.; RODRÍGUEZ, M.; SANDÍN, M. P. *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs, 1997.
- BARTOLOMÉ, M.; FOLGUERAS, P.; MASSOT, I.; SABARIEGO, M. *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2003.
- BESALÚ, X.; CAMPANI, G.; PALAUDÀRIAS, J. M. *La educación intercultural en Europa*. Barcelona: Pomares-Carredor, 1998.
- BUSQUETS, D. «Educación integral y desarrollo curricular». *Cuadernos de Pedagogía* [Barcelona], núm. 271 (1998), p. 52-55.
- BUSQUETS, M. D.; CAÍNZOS, M.; FERNÁNDEZ, T.; LEAL, A.; MORENO, M.; SASTRE, G. *Los temas transversales: Claves de la formación integral*. Madrid: Santillana: Aula XXI, 1993.
- BUXARRAIS, M. R. *La formació del professorat en educació en valors*. 2a edició revisada. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1999.
- BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M.; TRILLA, J. *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: Edelvives, 1995.
- CARBONELL, J.; SIMÓ, N.; TORT, A. *Magribins a les aules: El model de Vic a debat*. Vic: Eumo, 2002. (Interseccions; 28)
- CARRILLO, I. «Pensar l'educació moral». A: MALLART, J.; TEIXIDÓ, M.; VILANOU, C. [ed.]. *Repensar la pedagogia avui*. Vic: Societat Catalana de Pedagogia: Eumo, 2001, p. 39-42.
- CASALS, E.; DEFIS, O. [coord.]. *La educación en valores en educación infantil*. 2a edició. Bilbao: Desclée de Brower, 2001.
- CID, X.; DAPÍA, M.; HERAS, P.; PAYÀ, M. *Valores transversales en la práctica educativa*. Madrid: Síntesis, 2001.
- COLLELDEMONT, E.; VILANOU, C. [coord.]. *Historia de la educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000. 2 v.
- DOMÈNECH, I. «Hablar de valores: Los debates». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 325 (juny 2003), p.71-72.
- DUART, J. M. *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Paidós, 1999.
- ESCARDÍBUL, S.; MARTÍN, X.; NOVELLA, A.; PUIG, J. *Com fomentar la participació a l'escola*. Barcelona: Graó, 2000.

- ESTEBAN BARA, F. [coord.]. *Mi querida educación en valores: Cartas entre docentes e investigadores*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2003.
- FEU, J.; PALAUDARIAS, J. M. «Drets Humans i universitat. Una reflexió crítica». A: *Drets humans i educació: Actes de la Primera Jornada sobre Drets Humans i Educació*. Girona: Universitat de Girona. Institut de Ciències de l'Educació, 1996, p. 43-48.
- GALCERÁN, M. M.: «La participación social en las organizaciones de tiempo libre infantil y juvenil». *Aula de Innovación Educativa* [Barcelona; Graó], núm. 129 (febrer 2004), p. 47-51.
- GALCERÁN, M. M. «Els educadors socials i el compromís de transformació social: ètica i deontologia professional». A: PLANELLA, J.; VILAR, J. [ed.]. *L'educació social: Projectes, perspectives i camins*. Barcelona: Claret, 2003, p. 195-216.
- GIJÓN, M.; MARTÍN, X. «Encuentros cara a cara». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 325 (juny 2003), p. 63-64.
- GOMIS, C. *Emmanuel Lévinas: L'ètica com a sentit*. Barcelona: Cruïlla, 1994.
- GUASCH, M.; MARTÍNEZ, E.; MARZA, T.; MELGAR, J.; NEGRILLO, C.; PORTA, J. M.; VÍNAS, J. *Educació en valors de convivència en centres d'ESO: Estratègies d'intervenció*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. Institut de Ciències de l'Educació, 2002.
- MARQUÉS, S. «Derechos humanos y educación intercultural». A: BESALÚ, X.; CAMPANI, G.; PALAUDARIAS, J. M. *La educación intercultural en Europa: Un enfoque curricular*. Girona: Universitat de Girona. Institut de Ciències de l'Educació, 1998, p. 35-43.
- MARTÍN, X.; PADRÓS, M.; PUIG, J. M.; RUBIO, L.; TRILLA, J. *Tutoría: Técnicas, recursos y actividades*. Madrid: Alianza, 2003.
- MARTÍN, X.; PUIG, J. *L'educació moral a l'escola: Teoria i pràctica*. Barcelona: Edebé, 2000.
- *Materials d'educació en valors*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular, 2000.
- MARTÍNEZ, M. *El contrato moral del profesorado*. 2a edició revisada. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.
- MARTÍNEZ, M.; BUJONS, C. [coord.]. *Un lugar llamado escuela: En la sociedad de la información y la diversidad*. Barcelona: Ariel, 2001.
- MARTÍNEZ, M.; BUXARRAIS, M. R. *Educación en valores éticos y democráticos*. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998.
- MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M. [coord.]. *La educación moral: Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó, 1991.
- MARTÍNEZ, M.; TEY, A. [coord.]. *La convivencia en los centros de secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2003.
- MASSOT, I. *Jóvenes entre culturas: La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2003.
- MÉLICH, J. C. *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder, 2002.

- MÈLICH, J. C.; FONS, M.; PALOU, J.; POCH, C. *La veu de l'altre: Reflexions i experiències per educar en valors ètics*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2000.
- MORENO, M.; PAVÓN, T.; SASTRE, G. «La complexitat en el desenvolupament moral: la mirada feminista». A: *El femení com a mirall de l'escola*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1998, p. 39-44.
- MOREU, A. «Asambleas de clase en la enseñanza obligatoria». A: ANTÚNEZ, S. *Disciplina i convivència en la institució escolar*. Barcelona: Graó, 2000, p. 133-142.
- NOGUERA, E. «Els valors a Internet» [en línia]. *I*EARN-Pangea*. Secretaria de la Societat de la Informació de la Generalitat de Catalunya, 2002. <<http://www.guiaeducativa.net>>
- NOVELLA, A.; PRATS, A. «La participación infantil en la ciudad». *Aula de Innovación Educativa* [Barcelona: Graó], núm. 129 (febrer 2004), p. 56-61.
- OBIOLS, N. *Cómo desarrollar los valores a partir de la literatura*. Barcelona: CEAC, 1998.
- *Mirando cuentos: Lo visible e invisible en las ilustraciones de la literatura infantil*. Barcelona: Laertes, 2004.
- PADRÓS, M.; ZAFÓN, A. «Hacer el instituto más nuestro». *Aula de Educación Educativa* [Barcelona: Graó], núm. 129 (febrer 2004), p. 69-72.
- PAYÁ, M. *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.
- POCH, C. *De la vida y de la muerte: Reflexiones y propuestas para educadores y padres*. Barcelona: Claret, 2000.
- PRAT, M.; SOLER, S. *Los valores en la educación física y el deporte: Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: INDE, 2003.
- PRATS, E. *Racismo en tiempos de globalización: Una propuesta desde la educación moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.
- PUIG, J. M. *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació: Horsori, 1995.
- *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós, 1996.
- *Feina d'educar: Relats sobre el dia a dia d'una escola*. Barcelona: Edicions 62, 1999.
- *Prácticas morales: Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós, 2003.
- PUIG, J. M.; MARTÍNEZ, M. *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes, 1989.
- ROMIA, C. «Educación para la paz». A: MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M. [coord.]. *La educación moral: Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó, 1991, p.173-181.
- SABARIEGO, M. *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2002.
- SALINAS, H. *Individuo, cultura y crisis*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1998.
- SASTRE, G.; MORENO, M. *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa, 2003.

- SASTRE, G.; MORENO, M.; HERNÁNDEZ, J. «Sumisión aprendida: Un estudio sobre la violencia de género». *Anuario de Psicología* [Barcelona: Universitat de Barcelona], vol. 34, núm. 2 (2003), p. 235-251.
- SASTRE, G.; MORENO, M.; PAVÓN, T. «Cultura de género y diversidad en el desarrollo moral». *Educación*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1998, p. 141-153.
- TRILLA, J. *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona: Paidós, 1992.
- *Pedagogia del grup i del projecte: Una aproximació a l'obra de Joaquim Franch*. Barcelona: Edicions 62; Vic: Eumo, 2000.
- *La aborrecida escuela junto a una pedagogía y otras cosas*. Barcelona: Laertes, 2002.
- VILAR, J. «L'ètica en la pràctica quotidiana de les professions socials». *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, núm. 17 (2002), p. 10-27.
- «Responsabilidad y compromiso ético de los formadores en pedagogía social y educación social». *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social* [Múrcia: Universidad de Murcia], núm. 9 (2003), p. 143-160.

BIBLIOGRAFIA D'EDUCACIÓ EN VALORS

- ALLPORT, G. W. *Psicología de la personalidad*. Mèxic: Paidós, 1970.
- APEL, K.O. *La transformación de la filosofía*. Madrid: Taurus, 1985. 2 v.
- *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós, 1991.
- APEL, K.O.; CORTINA, A.; DEZAN J.; MICHELINI, D. *Ética comunicativa y democracia*. Barcelona: Crítica, 1991.
- APEL, M.; BEANE, J. *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata, 1997.
- ARAÚJO, U. *A construção de escolas democráticas: Histórias sobre complexidades, mudanças e resistências*. Brasil: Moderna, 2002.
- ARAÚJO, U.; GROPPA, J. *Os direitos humanos na sala de aula: A ética com tema transversal*. Brasil: Moderna, 2002.
- AZNAR, P. [coord.]. *La educación ambiental en la sociedad global*. València: Universidad de Valencia, 1998.
- BANDURA, A. *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza, 1974.
- *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe, 1982.
- BÁRCENA, F. *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Paidós, 1997.
- BÁRCENA, F.; GIL, F.; JOVER, G. *La escuela de la ciudadanía: Educación ética y política*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1999.
- BELLO REGUERA, G. *La construcción ética del otro*. Oviedo: Novel, 1997.
- BENHABIB, S.; CORNELL, D. *Teoría feminista y teoría crítica*. València: Alfons el Magnànim, 1990.
- BERKOWITZ, M.; OSER, F. *Moral education: Theory and Application*. Londres: Lea, 1985.

- BERKOWITZ, M. W. «Educar la persona moral en su totalidad». *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 8 (1995), p. 73-101.
- BILBENY, N. *Ètica intercultural*. Barcelona: Ariel, 2004.
- BOLÍVAR, A. *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma*. Madrid: Escuela Española, 1992.
- BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa, 1988.
- BUBER, M. *Yo y tú*. Madrid: Caparrós Editores, 1998.
- CAMPS, V. *Historia de la ética*. Barcelona: Crítica, 2000. 3 v.
— *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya, 1994.
- CORTINA, A. *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya, 1995.
— *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza, 1997.
— *Hasta un pueblo de demonios: Ética pública y sociedad*. Madrid: Taurus, 1998.
- CURWIN, R.; CURWIN, G. *Cómo fomentar los valores individuales*. Barcelona: CEAC, 1984.
- DAMON, W. *The moral child: Nuturing children's natural moral growth*. Nova York: The Free Press, 1988.
— [ed.]. *The social world of the child*. San Francisco: Jossey Bass, 1997.
- DE VRIES, R.; ZAN, B. *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education*. Nova York: Teachers College Press, 1994.
- DEWEY, J. *Democracia y educación*. Madrid: Morata, 1995.
- DÍAZ AGUADO, M. J.; MEDRANO, C. *Educación y razonamiento moral: Una aproximación para trabajar los contenidos transversales*. Bilbao: Mensajero, 1994.
- DUCH, Ll. *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós, 1997.
- DURKHEIM, E. *La educación moral*. Madrid: Trotta, 2002.
- DUSSEL, E. *Ética de la liberación: En la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta, 1998.
- DWORKIN, R. *Ética aplicada e igualitarismo político*. Barcelona: Paidós, 1993.
- EINSENBERG, N.; STRAYER, J. *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.
- ESCÁMEZ, J.; GIL, R. *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós, 2001.
- ESCÁMEZ, J.; ORTEGA, P. *La enseñanza de las actitudes y los valores*. València: Nau Llibres, 1986.
- ESSOMBA, M. *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó, 1999.
- ESTEVE, J. M. *La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós, 2003.
- ETZIONI, A. *La nueva regla de oro*. Barcelona: Paidós, 1999.
- FRANCH, J. *El lleure com a projecte*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1985.
- FREINET, C. *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia, 1972.
- FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1979.
— *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 2002.

- FRONDIZI, R. *¿Qué son los valores?* Mèxic: FCE, 1977.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. *La sociedad educadora*. Madrid: Fundación Independiente, 2000.
- GARCÍA, R.; SALES, A. *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.
- GIDDENS, A. *Un mundo desbocado: Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus, 2000.
- GILLIGAN, C. *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*. Mèxic: FCE, 1985.
- GINER, S. «Sociología y filosofía moral». A: CAMPS, V. *Historia de la ética*. Barcelona: Crítica, 2000, p. 118-162. 3 v.
- GIROUX, H. A. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Mèxic: Siglo XXI, 1993.
- GOLDSTEIN, A. P.; SPRAFKIN, R. P.; GERSHAW, N. J.; KLEIN, P. *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca, 1986.
- GOLEMAN, D. *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Paidós, 1999.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Alhambra, 1990. — *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda: Anaya, 1994.
- GOODLAD, J. I.; SODER, R.; SIROTNIK, A. [ed.]. *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey Bass, 1990.
- GORDILLO, M. V. *Desarrollo del altruismo en la infancia y en la adolescencia: Una alternativa al modelo de Kohlberg*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1996.
- GOTTHEIL, J.; SHIFFRIN, A. *Mediación: Una transformación en la cultura*. Barcelona: Paidós, 1996.
- GUIDDENS, A. *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península, 1995.
- GUISAN, E. *Introducción a la ética*. Madrid: Cátedra, 1995.
- HABERMAS, J. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península, 1998. — *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1981. 2 v.
- HARGREAVES, A. *Una educación para el cambio*. Barcelona: Octaedro, 1996.
- HERSH, R.; REIMER, J.; PAOLITO, D. *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea, 1984.
- IBÁÑEZ MARTÍN, J. A. «Formación cívica y sistema democrático». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 181 (1988), p. 441-451.
- INNERARITY, D. *La ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península, 2001.
- JACKSON, P.; BOOSTROM, R.; HANSEN, D. *The moral life of schools*. San Francisco: Jossey-Bass Education, 1993.
- JARES, X. *Educación y derechos humanos*. Madrid: Popular, 1999.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R. *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós, 1991.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, T.; HOLUBEC, E. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós, 1999.
- JONAS, H. *El principio de responsabilidad*. Barcelona: Herder, 1995.

- JORDÁN, J. A. *Multiculturalisme i educació*. Barcelona: Proa, 1998.
- JORDÁN, J. A.; SANTOLARIA, F. *La educación moral hoy: Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU, 1987.
- JUDSON, S. *Aprendiendo a resolver conflictos*. Barcelona: Lerna, 1985.
- KOHLBERG, L. *Essays on moral development: The philosophy of moral development*. Vol. 1. San Francisco: Harper and Row, 1981.
- *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.
- KOHLBERG, L.; POWER, F. C.; HIGGINS, A. *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa, 1997.
- KYMLICKA, W. *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós, 1996.
- LADEN, A. S. *Reasonably radical: Deliberative liberalism and the politics of identity*. Chicago: Cornell University Press, 2001.
- LEVINAS, E. *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Caparrós, 1993.
- *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme, 1977.
- LICKONA, T. *Education for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Nova York: Bantam, 1983.
- LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANVAN, F. S. *La filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre, 1992.
- LLOPIS, J. A.; BALLESTER, M. R. *Valores y actitudes en la educación: Teorías y estrategias educativas*. València: Tirant lo Blanch, 2001.
- MAALOUF, A. *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza, 1999.
- MACINTYRE, A. *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica, 1987.
- MARINA, J. A. *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama, 1996.
- *Ética para naufragos*. Barcelona: Anagrama, 1995.
- MEIRIEU, P. *La opción de educar: Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro, 2001.
- MERCER, N.; EDWARDS, D. *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós, 1999.
- MICHELSON, L; SUGAI, R.; KAZDIN, A. *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca, 1987.
- MIFSUD, T. *La educación moral: Enfoques contemporáneos*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, 1982.
- MÍNGUEZ, R.; ORTEGA, P. *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Ariel, 2001.
- *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel, 2001.
- MÍNGUEZ, R.; ORTEGA, P.; SAURA, P. *Conflicto en las aulas: Propuestas educativas*. Barcelona: Ariel, 2003.
- MOSHER, R.; KENNY, Jr.; GARROD, A. *Moral education: A first generation of research and development*. Westport: Praeger, 1994.
- NAVAL, C. *Educar ciudadanos: La polémica liberal-comunitarista*. Navarra: EUNSA, 1995.
- NUCCI, L. P. [ed.]. *Moral development and character education: A dialogue*. Berkeley: McCutchan, 1989.

- NUCCI, L. P. *La dimensión moral en la educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2004.
- NÚÑEZ CUBERO, L. *La escuela tiene la palabra*. Madrid: PPC, 2000.
- PALOS, J. *Educación para el futuro: Temas transversales del currículum*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1998.
- PASCUAL, A. *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid: Narcea, 1988.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P. M.; MARÍN, R.; VÁZQUEZ, G. *Los valores de los niños españoles*. Madrid: Fundación Santa María, 1993.
- PÉREZ-DELGADO, E.; GARCÍA-ROS, R. *La psicología del desarrollo moral*. Madrid: Siglo XXI, 1991.
- PETERS, R. S. *Desarrollo moral y educación moral*. Mèxic: FCE, 1984.
- PIAGET, J. *De la pedagogía*. Barcelona: Paidós, 1999.
- *Dónde va la educación*. Barcelona: Teide, 1975.
- *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca, 1984.
- PIAGET, J.; HELLER, M. J. *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires: Losada, 1968.
- PIAGET, J.; PETERSEN, P.; WODEHOUSE, H.; SANTULLANO, L. *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada, 1967.
- PORRO, B. *La resolución de conflictos en el aula*. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- QUINTANA, J. M. *Pedagogía moral*. Madrid: Dykinson, 1995.
- RATHS, L.; HARMIN, M.; SIMONS, S. *El sentido de los valores y la enseñanza*. Mèxic: Uthea, 1967.
- RAWLS, J. *Teoría de la justicia*. Mèxic: FCE, 1979.
- *Justicia como equidad*. Madrid: Tecnos, 1986.
- *Sobre las libertades*. Barcelona: Paidós, 1990.
- REED, D. R. *Following Kohlberg: Liberalism and the practice democratic*. Notre Dame: Notre Dame University Press, 1998.
- REST, J. *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University Press, 1979.
- *Moral development: Advances in research and theory*. Westport: Praeger, 1986.
- REST, J.; NARVAEZ, D.; BEBEAU, M.; THOMA, S. *Postconvencional moral thinking: A neo-kohlbergian approach*. Mahawah, Nova Jersey: Erlbaum, 1999.
- ROGERS, C. *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós, 1986.
- ROGOFF, B. *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós, 1993.
- RUBIO CARRACEDO, J. *Educación moral, posmodernidad y democracia*. Madrid: Morata, 1996.
- SANTOS REGO, M. A. *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: PPU, 1994.
- SAVATER, F. *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel, 1991.
- *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, 1997.
- *Invitación a la ética*. Barcelona: Anagrama, 1998.
- SELMAN, R. L. *The growth of interpersonal understanding. Development and clinical analysis*. Nova York: Academic Press, 1980.

- SELMAN, R. L. *The promotion of social awarences*. Nova York: Russell Sage Foundation, 2003.
- SELMAN, R. L.; SCHULTZ, L. *Making a friend in young: Development theory and pair therapy*. Chicago: University of Chicago Press, 1990.
- SENNETT, R. *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama, 1998.
- SIMON, S. B.; CLARK, J. *More values clarification*. San Diego: Pennant Press, 1975.
- SIMON, S. B.; HOWE, L.; KISCHENBAUM, H. *Values clarification*. Nova York: Dood Mead, 1977.
- STRAGHAN, R. *Can we teach children to be good?* Londres: Georges Allen, 1971.
- TAYLOR, C. H. *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Mèxic: FCE, 1993.
- *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós, 1994.
- *Las fuentes del yo: La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós, 1996.
- THIEBAUT, C. *Los límites de la comunidad*. Madrid: Centros de Estudios Constitucionales, 1992.
- THIEBAUT, C. *Vindicación del ciudadano*. Barcelona: Paidós, 1998.
- TOMLINSON, P.; QUINTON, M. *Values across the curriculum*. Londres: The Falmer Press, 1986.
- TORRES, J. *El currículum oculto*. Madrid: Morata, 1991.
- TOURINÁN, J. M.; SANTOS, M. A. [ed.]. *Interculturalidad y educación para el desarrollo*. Santiago de Compostel·la: Xunta de Galicia: Grafanova, 1999.
- TUGENDHAT, E. *Problemas de ética*. Barcelona: Crítica, 1988.
- *Lecciones de ética*. Barcelona: Gedisa, 1997.
- TURIEL, E. *El desarrollo del conocimiento social: Moralidad y convención*. Madrid: Debate, 1984.
- *The culture of morality: Social development, context and conflict*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, 1989.
- VYGOTSKY, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.
- WALZER, M. *Moralidad en el ámbito local e internacional*. Madrid: Alianza, 1996.
- *Tratado sobre tolerancia*. Barcelona: Paidós, 1998.
- WATSON, M. *Learning to trust: Transforming difficult elementary classrooms through developmental discipline*. San Francisco: Jossey-Bass, 2003.
- WILSON, J.; COWELL, B. *Diálogos sobre educación moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1999.
- YUS, R. *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Alauda: Anaya, 1997.
- *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó, 1996.

MATERIAIS DIDÀCTICS D'EDUCACIÓ EN VALORS

- Adéu a les armes*. Barcelona: Intermón Oxfam, 2001.
- ALGUACIL, M.; BARCELÓ, V.; BOIXADER, A.; POCH, C.; VILA, M. *Horitzó: La tutoria al batxillerat*. Barcelona: Claret, 2002.
- AMANI. *Educación intercultural: Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular, 1994.
- ANIMACIÓN Y PROMOCIÓN DEL MEDIO. *Cuenta con tu planeta*. Madrid: Animación y Promoción del Medio, 1993. [Vídeo]
- ARÀNEGA, M.; DELGADO, F. *Drets i deures dels infants*. Barcelona: Edebé, 2002.
- BASTIDA, A.; CASCÓN, P.; GRASA, R. *Hazañas bélicas: Guerra y paz*. Barcelona: Intermón Oxfam, 1997.
- BIBLIOTECA DEUSTO. *Cómo dialogar de manera constructiva*. Bilbao: Deusto, 1991.
- BOLÍVAR, A. *Diseño curricular de ética para la enseñanza secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis, 1993.
- BOQUÉ, M. C. *Guia de mediació escolar: Programa comprensiu d'activitats*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2002.
- BRIÀ, L.; MOLINA, M. C.; MARÍAS, I.; RAMÍREZ, A. *Educación sexual en el cole*. Madrid: Diseño, 1991.
- BRUNET, J. J.; NEGRO, J. L. *Tutoría con adolescentes*. 12a edició. Madrid: San Pío X, 2001.
- BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M. [dir.] *Colección de vídeos sobre educación en valores*. Madrid: OEI: MEC: ATEI, 1996. [Vídeo]
- BUXARRAIS, M.; MARTÍNEZ, M.; PAYÀ, M. *Ética y educación en valores: Contenidos, actividades y recursos. Guía praxis para el profesorado de ESO*. Barcelona: CISS Praxis, 2000.
- CASILARI, M. *El tercer món al teu centre: I tu, què en penses?* Barcelona: Món-3, 1990.
- CHASNOFF, D.; COHEN, H. S. *És fonamental*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2001. [Vídeo]
- COLECTIVO NO VIOLENCIA Y EDUCACIÓN: *Taller de convivència*. Madrid: Colectivo No Violencia y Educación, 1993.
- Col·lecció Jo sóc de...* Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2003.
- Col·lecció Senderi. Quaderns d'educació ètica*. Vic: Eumo. Fundació Jaume Bofill.
- COOPERATIVA DE CONSUMO EROSKI. *La educación del consumidor en la escuela*. Vitòria: Instituto Nacional del Consumo, 1989.
- CORTINA, A. *El quehacer ético: Guía para la educación moral*. Madrid: Santillana, 1996.
- DÍAZ AGUADO, M. J. *Programa para favorecer el desarrollo de la tolerancia en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- Drets al cor*. Mont-real: Office National du Film du Canada, 1994. [Vídeo]

- EDEX KOLEKTIBOA. *Unidad didáctica sobre tabaco*. Bilbao: Edex Kolektiboa, 1993.
- ESSOMBA, M. A. [coord.]. *SANDUK: Guia per a la formació dels educadors i les educadores en la interculturalitat i immigració*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill-Secretaria de Joventut, 2001.
- EUROPEAN PLAYWORK ASSOCIATION. *Eurosexopoly*. Hamburg: European Playwork Association, 1993.
- FEDERACIÓ CATALANA DEL VOLUNTARIAT SOCIAL. *Què veus al teu voltant?* Barcelona: Federació Catalana del Voluntariat.
- FONS CATALÀ DE COOPERACIÓ I DESENVOLUPAMENT HUMÀ. *La Mediterrània: Pau i desenvolupament humà*. Barcelona: Fons Català de Cooperació i Desenvolupament Humà, 2001.
- FULLAT, O.; FERRER, G. *La moral como problema*. Barcelona: Vicens Vives, 1990.
- FUNDACIÓ LA CAIXA. *SIDA: Saber ajudar*. Barcelona: Fundació La Caixa, 1994.
- FUNDACIÓ PER LA PAU-INTERMÓN. *Un programa pedagògic per a la tolerància*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1995.
- FUNDACIÓ PERE TARRÉS; MOVIMENT DE CENTRES D'ESPLAI CRISTIANS. *Per un món de colors! Canvia't les ulleres!* Barcelona: Fundació Pere Tarrés. Moviment de Centres d'Esplai Cristians, 2001.
- GALCERÁN, M. M. [et al.] *Desigualtat i convivència: Crèdit variable d'educació en valors a l'ESO*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 1998.
- *Els valors de la convivència: Crèdit variable d'educació en valors a l'ESO*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 1999.
- GIL, F.; JOVER, G.; REYERO, D. *La enseñanza de los derechos humanos: 30 preguntas, 29 respuestas i 76 actividades*. Barcelona: Paidós, 2001.
- GREM. *Ètica i escola: El tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona: Rosa Sensat: Edicions 62, 1991.
- *El multiculturalismo en el currículum: Educación moral y racismo*. Barcelona: Edicions 62: Ministerio de Educación y Ciencia, 1993.
- *Transversal: Educació moral 6-12*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana: Edicions 62, 1993-1998.
- GÜELL, M.; MUÑOZ, J. *Desconexa-te tu mateix: Programa d'alfabetització emocional*. Barcelona: Edicions 62, 1998.
- HARIMAGUADA. *Carpetas didácticas de educación afectivo-sexual*. Tenerife: Gobierno de Canarias, 1994.
- INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ - UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA. *Quaderns per a la coeducació*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona, 1994.
- INTERMÓN. *Setmana del medi ambient i el desenvolupament*. Barcelona: Intermón, 1992.
- *Educación ahora (I i II)*. Barcelona: Intermón Oxfam, 1999.

- JIMÉNEZ, F. *La comunicación interpersonal: Ejercicios educativos*. Madrid: ICCE, 1991.
- LIPMAN, M. *Lisa*. Madrid: De la Torre 1988.
- LIPMAN, M.; SHARP, A. M. *Investigación ética: Manual del profesor para acompañar a Lisa*. Madrid: De la Torre 1988.
- MANS UNIDES. *Fem un sol món*. Barcelona: Claret, 1990.
- MARTÍN, X.; PUIG, J. M. *Materials d'educació en valors*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular, 1996.
- MARTÍN, X.; PADRÓS, M.; PUIG, J. M.; RUBIO, L.; TRILLA, J. *A mida: Materials d'educació en valors per fer de tutor/a a l'ESO*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2002. [CD-ROM]
- MARTÍNEZ, Q. *Els mitjans de comunicació*. Vic: Eumo, 1993.
- MARTÍNEZ, M.; BUXARRAIS, M. R. [coord.]. *Materials per a la formació del professorat en educació moral*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, 1993.
- MÍNGUEZ, R.; ORTEGA, P. *Educación para la convivencia: La tolerancia en la escuela*. València: Nau Llibres, 1994.
- MINYONS ESCOLTES I GUIES SANT JORDI DE CATALUNYA. *El gran joc dels continents*. Barcelona: Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi de Catalunya, 1994.
- MORENO, M. [et al.]. *El conocimiento del medio: Las transversalidades desde la coeducación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Instituto de la Mujer, 1994.
- MOVIBAIX. *Estimo la terra*. Sant Feliu de Llobregat: Movibaix, 1992.
- MOVIMENT DE CENTRES D'ESPLAIS CRISTIANS. *Obre fronteres: Fem un sol món*. Barcelona: MCEC, 1994.
- OMIC. *El joc del consum*. L'Hospitalet de Llobregat: OMIC.
- PER UNA EDUCACIÓ INTERCULTURAL - SODEPAU. *Visquem la diversitat*. Barcelona: Sodepau, 1995.
- PAYÀ, M. [et al.]. *Els drets humans: Crèdit variable d'educació en valors a l'ESO*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 1997.
- PRESENCIA GITANA. *Vamos a rérnos muy en serio del racismo*. Madrid: Presencia Gitana, 1993.
- PUIG, J. M. *Aprender a dialogar*. Madrid: Infancia y Aprendizaje, 1995.
- PUIG, J. M. [et al.]. *El coneixement d'un mateix: Crèdit variable d'educació en valors a l'ESO*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 1997.
- SANDÍN, M. P. *Identidad e interculturalidad, materiales para la acción tutorial: Primer ciclo de ESO*. Barcelona, Laertes, 1998. 2 v.
- SAVATER, F. *Ètica per al teu fill*. Barcelona: Ariel, 1995.
- SEMINARI D'EDUCACIÓ DEL CONSUMIDOR. *L'educació del consumidor: Els aliments*. Barcelona: Rosa Sensat, 1994.
- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ - APDH: *La alternativa del juego*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 1994. 2 v.

- SOS RACISME. *Igualtat per viure, diversitat per conviure*. Barcelona: SOS Racisme, 1994.
- TUGENDHAT, E.; LÓPEZ, C.; VICUÑA, A. M. *El libro de Manuel y Camila: Diálogos sobre ética*. Barcelona: Gedisa, 2001.
- TUVILLA RAYO, J. *Educación en los derechos humanos*. Madrid: CCS, 1993.
- UNESCO. *Contra la discriminación racial*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 1987.
- *Dona i societat*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 1987.
- UNESCO-PNUMA. *Guía de simulación y de juegos para la educación ambiental*. Bilbao: Los Libros de la Catarata, 1993.
- UNICEF. *Un día en la vida d'un nen*. Holanda: Netherlands Information Service, Holanda. [Vídeo]
- URRUZOLA, M. J. *Manual para amar desde el aula*. Bilbao: Maite Canal, 1991.
- VILA, B.; COLÀS, E. [realitzadors]. *Sexualitats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2001. [Vídeo]
- VILAR, J. [et al.]. *Qüestions ètiques de la ciència i la tecnologia: Crèdit variable d'educació en valors a l'ESO*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 1998.
- WOMEN'S EDUCATIONAL MEDIA. *Famílies*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2001. [Vídeo]

PÀGINES WEB SOBRE EDUCACIÓ MORAL

Studies in moral development and education (University of Illinois at Chicago)
<<http://tiger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/index.html>>

Web impulsada per Larry Nucci. Conté bancs d'articles i experiències d'educació moral que s'amplien mensualment. També inclou una important selecció bibliogràfica, un fòrum de discussió i enllaços a d'altres webs d'interès.

Association of Moral Education (AME)

<<http://www4.wittenberg.edu/ame/index.html>>

Pàgina que informa de les principals activitats i propostes de l'associació. L'AME va ser fundada el 1976 amb l'objectiu de promoure la discussió interdisciplinària a l'àmbit de l'educació moral.

Character Education Partnership (CEP)

<<http://www.character.org>>

La CEP pretén impulsar l'educació del caràcter als Estats Units. De la pàgina destaca un pla per premiar escoles excel·lents (National Schools of Character) i un pla per detectar realitzacions puntuals (Promising Practices).

The character education pages

<<http://cuip.uchicago.edu/~cac/chared>>

Conduïda per Craig A. Cunningham, de la University de Chicago, la pàgina ofereix llistes de recursos sobre l'educació del caràcter, i també una relació d'investigadors i enllaços del tema.

Moral issues

<<http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/>>

Interessant llista d'articles relacionats amb l'educació moral i altres temes afins. Es tracta d'una important aportació, tot i que es detecta el fet d'estar en el context americà.

Center for the fourth and fifth.rs

<<http://www.cortland.edu/www/c4n5rs/>>

Aquesta pàgina està dirigida per Thomas Lickona i representa una de les fonts més importants sobre educació del caràcter. Inclou també informació sobre altres autors i associacions implicades en aquest moviment.

Character Counts (CC)

<<http://www.charactercounts.org/>>

L'organització El Caràcter Compta és el moviment d'educació del caràcter més ampli als Estats Units. Institució divulgativa, impulsada per Josephson Institute of Ethics, que defensa sis valors bàsics: ser respectuós, responsable, fiable, humà, just i bon ciutadà.

Topeka city of character

<<http://cjonline.com/character/>>

Espai destinat a difondre l'educació del caràcter. Cal destacar que M. Berkowitz n'és un dels principals col·laboradors. Inclou articles de divulgació, bàsicament d'educació familiar.

International Center for Character Education

<<http://www.teachvalues.org/icce/>>

Cal destacar aquesta pàgina perquè inclou informació sobre cursos en línia sobre educació del caràcter que s'ofereixen des de la Universitat de San Diego. També conté una selecció de pàgines dedicades a aquesta temàtica.

The Communitarian Network

<<http://www.gwu.edu/~ccps/>>

Representa un dels punts d'informació i difusió del moviment comunitarista, fundat per A. Etzioni. Ofereix una revista en línia (*The Responsive Community*), nombrosos articles i altres tipus d'informació.

The Jean Piaget Society (Society for the Study of Knowledge and Development)
<<http://www.piaget.org>>

Pàgina d'interès, tenint en compte la importància de les aportacions de Piaget i la seva influència en l'educació moral. Informa de les activitats pròpies de l'organització. També té un enllaç amb Les Archives Jean Piaget (www.unige.ch/piaget/).

The Giraffe Project

<<http://www.giraffe.org/>>

Programa escolar que conté nombroses activitats per impulsar conductes heroiques. És a dir, herois o ciutadans valents, actius, responsables, capaços de fer front a les dificultats i amb ànim d'assolir l'excel·lència.

Centre UNESCO a Catalunya

<<http://unesco.cat.org>>

Web informativa que difon ideals, documents i activitats d'aquesta organització. També inclou enllaços d'interès.

Edualter

<<http://pangea.org/edualter>>

Xarxa que pretén l'intercanvi de recursos. Adjunta una agenda ben informada i bibliografia. Els temes són l'educació per a la pau, el desenvolupament i la interculturalitat.

Xarxa Telemàtica Educativa a Catalunya

<<http://www.xtec.es>>

Àmplia xarxa de recursos, serveis, informació, agenda i enllaços amb webs d'interès:

—Centres de recursos pedagògics: <<http://www.xtec.es/sgfp/crp/index.htm>>

—Reflexió ètica: <<http://www.xtec.es/recursos/valors/etica.htm>>

—Educació moral: <<http://www.xtec.es/recursos/valors/edumoral.htm>>

—Educació per a la pau: <<http://www.xtec.es/recursos/valors/pau.htm>>

—Educació intercultural: <<http://www.xtec.es/recursos/valors/intercul.htm>>

—Educació i drets humans: <<http://www.xtec.es/recursos/valors/dretshum.htm>>

—Educació ambiental: <<http://www.xtec.es/recursos/valors/mediamb.htm>>

- Educació per al desenvolupament: <<http://www.xtec.es/recursos/valors/edu-desen.htm>>
- Educació i comunicació: <<http://www.xtec.es/recursos/valors/mitjans.htm>>
- Educació per al consum: <<http://www.xtec.es/recursos/valors/consum.htm>>
- Acció tutorial: <<http://www.xtec.es/recursos/valors/tutoria.htm>>
- Educació sexual: <<http://www.xtec.es/recursos/valors/sexual.htm>>
- Educació per a la igualtat d'oportunitats: <<http://www.xtec.es/recursos/valors/igualtat.htm>>
- Educació viària: <<http://www.xtec.es/recursos/valors/eduviari.htm>>
- Educació per a la salut: <<http://www.xtec.es/recursos/valors/salut.htm>>

Fòrum Global d'Educació

<<http://www.forumglobal.org>>

Pàgina que proposa diferents temes de debat, amb relació als quals s'aporten materials diversos.

ESTUDIS, RECERQUES
I EXPERIÈNCIES

PEDAGOGIA NECESSÀRIA A L'ESCOLA, A LA FAMÍLIA, A LA SOCIETAT

Martí Teixidó i Planas¹

RESUM

Es defensa la pedagogia com a saber teòric, fonamentat en les diverses ciències que estudien l'educació com a objecte i com a saber pràctic que dona normes per a una acció educativa amb les claus per a la seva aplicació a cada context. Es revisen les finalitats de l'educació pensades per a la societat industrial, que avui cal redefinir per a la societat de masses i de consum, i també societat plural i democràtica. S'admet que s'ha fet molta pedagogia inútil i s'afirma que a l'escola és necessària una pedagogia feta professionalment amb direcció científicotècnica, lideratge i organització regulada. Es posa en relleu la necessitat d'una pedagogia familiar per donar seguretat als pares, que han d'educar prenent decisions que no aporta la tradició. S'assenyala la necessitat de fer una mediació educadora respecte a la comunicació de masses i demanant que les empreses de mitjans es comprometin en el pacte social per a la infància i l'educació. Finalment, es demana que l'Administració redueixi la normativa legal al mínim, potenciant més la professionalitat pedagògica i promovent la col·laboració efectiva entre escoles com a via de millora efectiva.

PARAULES CLAU: pedagogia, reforma educativa, mediació educadora, societat post-moderna, projecte educatiu, comunitat d'aprenentatge.

1. Aquest text correspon a la conferència inaugural del curs 2004-2005 de la Societat Catalana de Pedagogia, que va tenir lloc el dia 13 d'octubre de 2004, a la seu de l'Institut d'Estudis Catalans.

ABSTRACT

Pedagogy is defended as a theoretical value, based on the several sciences that study education as an object and practical knowledge that gives rules for a teaching action, with the keys for their implementation in each context. This article also reviews education's purposes that have been conceived for industrial society, which today must be redefined for mass and consumer society, that is also plural and democratic. It is admitted that a lot of useless pedagogy has been done, and it is stated that at school a professionally made pedagogy is necessary, with a scientific and technical guidance, leadership and controlled organization. It is stressed the need of a family pedagogy which gives confidence to parents, who must educate making decisions that tradition does not consider. It is pointed out the need to offer an educational mediation with regard to mass communication, and to ask media to commit themselves to the social agreement for children and education. Finally, Administration is required to minimize legal regulations, promoting to a greater extent the teaching professionalism and encouraging effective collaboration among schools as an effective improvement.

KEY WORDS: pedagogy, educational reform, educational mediation, postmodern society, educational project, learning community.

1. INSTRUIR, ENSENYAR I EDUCAR PERSONES A LA NOSTRA SOCIETAT

Cal conèixer bé en cada moment la societat a la qual volem incorporar els petits nous ciutadans. La *paideia*, l'educació, és això: incorporar a la societat i a la seva cultura acumulada els nous éssers biològics: *a*) una protoeducació o socialització primària de caràcter marcadament conductual (construir l'ésser social), i *b*) en la societat plural democràtica, incorporar a la consciència social amb llibertat de consciència personal una educació personal i social que promogui el màxim desenvolupament. «L'educació és una regulació del procés d'integració a la consciència social; la regulació de l'activitat individual sobre la base d'aquesta consciència social és l'únic mètode segur per a una reconstrucció social [...]». A l'escola ideal tenim la reconciliació entre els ideals individualistes i els institucionals», va sintetitzar Dewey el 1897 a *My pedagogic creed*, on proposava principis d'un model pedagògic per a la societat democràtica.

La institució escolar que tenim avui respon al model de l'escola dels il·lustrats dissenyada per fer ciutadans i adaptada a la societat industrial. Inicialment, era una escola uniformitzadora, enciclopedista i verbalista amb gran herència de

l'escolàstica medieval. La màxima transformació va venir dels moviments renovadors de l'*escola activa* impulsats a Europa per una petita burgesia romàntica d'orientació existencialista, defensora de la identitat personal i de la capacitat pràctica i experiencial per completar la il·lustració enciclopèdica. Als Estats Units hi ha el moviment paral·lel de la *progressive school*, més centrat en l'educació científica i la competència social a través de la decisió del currículum escolar on es concreten els coneixements i competències necessaris per viure a la societat democràtica. Però hem d'admetre que aquesta renovació pedagògica no ha arribat a canviar la institució escolar de manera generalitzada per a tots els ciutadans, i les formes expositives herència de l'escolasticisme superen de bon tros el primer principi de l'escola activa: l'escola és un laboratori de pedagogia pràctica.

El model de la societat industrial ha estat sobrepassat per la seva pròpia productivitat a les economies occidentals i ens ha dut a la societat de masses i consum. Es produeix industrialment i a gran escala, però no amb uns productes que van guanyant mercat; ben al contrari, són productes que entren amb un gran aparell publicitari i la seva acceptació inicial és la que fa que es mantinguin durant més temps com a productes massius. Si un producte té acceptació, apareixeran nous productes en competició i el que perdi consumidors acabarà desapareixent. La qualitat no garanteix la continuïtat d'un producte; són més determinants una publicitat estratègica i l'oferta de preu més baix. Des del punt de vista de la producció, no guanya la qualitat, sinó tenir major informació i tenir-la abans que els altres. Els guanys econòmics s'han de fer al principi, abans que els competidors puguin superar-nos. És una economia basada en la informació i la velocitat que ens duu a *La bomba informàtica* (Paul Virilio, 1998), on es desintegren la distància en el global (deslocal, no-espai) i el temps en l'instant (*just in time*, al moment).

Si els valors de la societat industrial eren la qualitat del producte, la continuïtat de l'empresa, la millora progressiva del producte, la garantia de servei i la incorporació dels ciutadans com a professionals i treballadors per a tota la vida, a la societat de consum i de la informació són valors: la novetat del producte, l'espectacularitat de l'empresa, l'impacte del producte, la flexibilitat o descatalogació contínua i la incorporació dels ciutadans amb contractes temporals, pocs amb gran formació i molts amb capacitat adaptable sense formació sòlida.

L'infant i el jove que trobem a la institució escolar d'aquesta societat no és el que presenten els llibres de psicologia evolutiva, ja clàssics. Cal conèixer l'infant com va assenyalar Rousseau, però no l'infant que presenten els llibres, sinó l'infant que tenim al davant: l'infant de pare i mare que treballen fora de casa amb horaris que els obliguen; l'infant a qui potser ningú no explica un conte,

però que s'encanta hores davant el televisor; l'infant d'una societat hiperactiva amb un ritme horari complet des que es lleva fins que se'n va a dormir, de quatre dies i mig de molt treball i dos dies i mig de molt descans (?). L'infant i jove que no coneixem bé mestres i professors és molt ben conegut i seduït per la publicitat i el consum, perquè compten amb ell com no hi compta ningú. La televisió li diu què ha de menjar, què ha de demanar, què l'entusiasmarà i, si els pares dubten, se'ls farà veure que tots els companys porten aquella marca, que tots tenen aquell llibre (que no sempre llegeixen) i que tots han vist la pel·lícula més taquillera.

L'escola segueix demanant que els infants estiguin atents, que s'estiguin quiets, que pensin abans de fer les coses, mentre que a la televisió domina el modelatge de nens impacients, impertinents i que exigeixen com si ja fossin adults, com avui no gosien fer els adults. A l'educació secundària esperem uns joves disciplinats, formals, habituats a un treball regular, mentre que la publicitat ens presenta joves que trenquen esquemes, que s'atreveixen a tot, que s'aparten de tot formalisme. Hi ha una clara tensió entre allò que demana la institució escolar —esforç, continuïtat, racionalitat, abstracció— i el que difonen arreu els mitjans de masses —plaer, fragmentació, emoció i representació visual. L'obra de Neil Postman (1990) *La desaparició de la infantesa* retrata una realitat que ja fa temps que és evident, encara que l'autor no hi ha aportat alternatives.

A pesar d'això, l'escola, l'institut és la casa comuna de tots els infants i joves, i es gravarà en la seva memòria com una experiència inefable per la gratificació de tenir companys i amics i per l'admiració que senten davant de professors i professors, dones i homes adults amb cultura que s'interessen per ells amb generositat. D'altra banda, la institució escolar és la més adequada per desvetllar, en un entorn col·lectiu, l'entusiasme per descobrir la ciència, que ens dóna un coneixement precís i causal de la realitat i la cultura en conjunt, que mostra allò que els humans hem sabut construir de manera cooperativa quan hem superat les confrontacions de valors o d'interessos. En aquest punt, vull fer un esment de reconeixement al professor Josep Costa-Pau, que el 1974 liderava un projecte de pedagogia per a adolescents amb la Institució Cultural Catalana Súnion i que efectivament aconseguia entusiasmar noies i nois.

L'evolució cultural derivada de la modernitat ha patit un trencament comprensible —modernitat contra tradició, racionalitat contra ingenuïtat, llibertat contra institució—, però que ja seria hora d'haver-lo articulat de manera flexible i complementada. La confrontació dialèctica s'ha traslladat al carrer, entre les classes populars, a vegades amb una limitada formació, i amplificada per la televisió, la ràdio i les revistes de més tiratge. Així, tothom diu allò que pensa i sent en nom de la llibertat i la democràcia i qualsevol ximpleria es converteix en espectacle de grans audiències.

Hem de saber viure amb determinades antinòmies culturals, perquè no es redueixen a un ni comporten confrontació sinó complementarietat. La llibertat necessària per decidir la pròpia vida s'ha de veure potenciada per la seguretat que ofereix viure en una comunitat (família, escola, municipi), que evidentment demana ajustar-se a determinades normes comunes, les quals s'ha de procurar que siguin mínimes. Això s'ha de veure reflectit en una sòlida educació cívica o política (en el sentit més ampli), alhora que es desenvolupa una educació ètica que incorpora el sentit del deure personal en ús de la llibertat de consciència.

El procés de *construcció-desconstrucció* o de *modernitat-postmodernitat* que fa la nostra societat en prendre consciència que la cultura té el seu dinamisme i la seva evolució no es pot presentar de manera anticipada als infants i als joves. És després d'haver construït molt que, per evitar fonamentalismes, fem l'exercici intel·ligent de desconstruir; perquè sabem que hi ha altres constructes culturals. Convençuts del valor dels principis de la modernitat, acceptem la crítica de la postmodernitat que evita aplicar-los amb jacobinisme, que la racionalitat no es pot separar de la «relacionalitat» de la vida social i que, per salut mental, l'adult es pot donar permís per no complir les normes quan té altres necessitats i no perjudica les necessitats col·lectives. Però tot això és possible en l'adult madur que ha desenvolupat uns hàbits, que controla els seus impulsos i desenvolupa la seva acció intencional. No correspon als infants, que han de fer encara el seu personal procés de construcció amb la creació d'hàbits a la infància i d'adopció de valors universals a l'adolescència; en la vida adulta, els primers esdevindran autocontrol i els segons, guia d'acció i assertivitat.

2. LES FINALITATS DE L'EDUCACIÓ

Des de Johann-Friedrich Herbart ha quedat clar que la pedagogia, que és una ciència amb dimensió normativa, s'ha de derivar dels fins de l'educació. La pedagogia dóna normes d'acció aplicades a les finalitats que hagin pogut explicar les filosofies i que hagi pogut decidir la política. Sense un bon coneixement de la història de l'educació, no s'arriba a comprendre la continuïtat i alhora el salt que hi ha entre la *Didáctica Magna*, de Jan Amos Komenský (Comenius) (1635) i la *Pedagogia general, derivada del fin de la educación*, de Herbart (1806). El pedagog txec parlava des de la cristiandat, totes les repúbliques cristianes, malgrat el cisma de divisió entre els cristians. El pedagog il·lustrat alemany ja ha viscut el procés revolucionari de France que amb totes les seves contradiccions ha fet una clara proclamació universal dels drets del ciutadà i una inqüestionable defensa de la llibertat de consciència. A partir d'aquest moment,

a l'educació han de ser ateses sense contradicció la dimensió social i la dimensió personal humana. La política haurà de regular la dimensió pública de l'educació lligada al dret de ciutadania i haurà de protegir també la dimensió privada lligada a la diversitat de cosmovisions i de sentits de la vida que respectin la pluralitat democràtica.

Nosaltres sembla que hem fet poc més que donar per superada una pedagogia tradicional que hem identificat com a autoritària i hem volgut fer-nos partidaris de la pedagogia activa, de l'infant com a centre i de la participació, del diàleg, de la renovació i de la innovació. Quan això es fa amb superficialitat, sense una reflexió aprofundida i sense prendre clares decisions en determinades qüestions, ben lluny de fer infants autònoms, es fa el joc a una societat postmoderna que nega la duresa de la modernitat i demana viure a l'instant, evitar tota mena d'esforç, donar-se tots els gustos i no amargar-se perquè —es justifica— no és possible arreglar el món. Aquesta societat postmoderna ens ofereix l'anestèsia del consum, que pot crear-nos totes les necessitats inútils i que pot fer-nos oblidar allò que ens fa ser persones: saber manejar les nostres mans, peus o boca (per recordar els pintors de peu i José Sampedro, que va estar molts anys tetraplègic i tot i així va intentar superar les dificultats); contemplar i comprendre amb la nostra ment la cohesió de la natura, les fractures i el malestar de la cultura, les certeses i les precisions que ens porten la ciència i la tecnologia; ser nosaltres mateixos, ser amb els altres amb cooperació i amiat, ser amb tot l'Univers, o amb el no-res —segons una tercera dimensió que projectem des de la nostra existència.

Les finalitats estan relacionades amb unes opcions prèvies de valors que fa la societat política, l'*ètica de mínims* que proposa Adela Cortina (*Alianza y contrato. Política, ética y religión*, Madrid, Trotta, 2001, p. 140), i comporta deures que obliguen a tots. Hi ha valors i finalitats que concreta cada institució escolar al *projecte educatiu* per diàleg i acord dels seus membres: docents, pares-mares i alumnes que donen cohesió comunitària. Hi ha valors que els ciutadans adopten lliurement en la seva vida personal i familiar a partir de les propostes de felicitat que els fan des d'*ètiques de màxims*, religioses o no (Adela Cortina, 2001), que la societat política ha de protegir en el marc del pluralisme, com ja he afirmat abans.

Darrerament, l'educació en valors ha estat objecte de nombroses publicacions de molts cursos de formació de docents, de moltes conferències a pares i mares. Cal recordar que els valors es poden presentar amb paraules, però que se susciten en els alumnes, es desenvolupen en la vida diària a través de la seva pràctica i també de l'expressió simbòlica amb actes d'identificació compartida. Convé que siguin actes carregats de simbolisme expressats amb formes harmò-

niques, estètiques, seductores si m'ho permeteu, encara que posteriorment convingui raonar i explicar cognitivament.

Les finalitats de l'educació han de donar resposta a les necessitats personals i socials dels infants i els joves. De les necessitats de tots els alumnes en general, ni se'n parla, es donen per descomptat. Cal recordar una vegada més que la institució escolar actual respon a la societat industrial uniforme i també a l'entorn rural. Així, trobem determinats desajustos que tenen indubtables conseqüències en la seguretat i el bon desenvolupament dels infants i els joves. Tot seguit farem referències concretes que evidentment obren una discussió, raonada o acaolorada, tot depèn.

Podem considerar el *temps horari escolar*. Una pausa per dinar a les dotze o quarts d'una no s'ajusta als horaris del nostre país: la construcció para d'una a dues; els comerços, a quarts de dues, i les oficines, a les dues o a les tres, i cada dia hi ha més activitats d'horari continuat sense interrupció. L'entrada escolar a les nou de matí estava pensada per a una societat rural amb clima dur a l'hivern o per a una societat industrial que donava feina als homes i es veia com un signe de prosperitat que les dones mares restessin a casa atenent les necessitats familiars. El curs escolar de la societat rural acabava el juny, quan tota la família, infants inclosos, s'incorporaven a les moltes tasques del camp; els infants podien espigolar camps, talaïar el bestiar o anar a dur el dinar com en el conte del Patufet..., no gaire lluny dels adults, atrafegats amb les feines dures com la sega. A la societat industrial urbana el curs acabava, però començaven cursos de repàs o d'avançament en horari de matí mentre no arribaven les vacances dels pares. En ambdós casos veiem que el curs escolar venia marcat pel calendari estacional.

Actualment, els ciutadans posen en evidència que els seus horaris no s'ajusten als horaris escolars dels fills i s'han de fer les mil combinacions amb intervenció de persones molt diverses si no es pot recórrer als avis. Al juliol, són moltes les escoles privades i públiques o ajuntaments que ofereixen casals d'estiu per atendre els infants, però amb el principi que l'activitat de casals d'estiu no interfereixi en l'escola, rarament hi cap un temps d'aprenentatge o, si més no, d'exercitació de matemàtiques o llengua que ajudés a recuperar aprenentatges als alumnes més endarrerits o a inventar i crear als més avançats. No hi ha cap plantejament conjunt entre la institució escolar i les activitats de lleure d'estiu i potser s'ha assignat a l'alumne unes activitats o quadern de vacances que no pot fer sol. La inquietud social ha fet molt soroll, de moment per a no res, perquè no es resol amb explicacions sociològiques. Calen dissenys pedagògics fonamentats en el coneixement dels infants i els joves, aplicables amb una acció integrada i professionalment dirigida dels recursos que ja tenim (educació, cultura, benestar i famílies, joventut, esport). S'ha de pensar en dissenys a mida adequats

a les diferents realitats socials, compensant situacions de partida i posant una certa creativitat imaginativa adequadament supervisada però lluny de les regulacions normatives feixugues que acaben ofegant.

No es poden adduir raons pedagògiques per mantenir l'horari i el calendari actuals. Sí que cal considerar raons de salut professional dels docents i que estiguin un temps de dos mesos sense alumnes. No hem de pensar que els docents hagin de treballar més ni menys, sinó millor i en adequades condicions. Cal, però, donar solució a necessitats evidents. Amb criteris pedagògics podríem dissenyar horaris de matí per als uns i horaris de tarda per als altres, amb coincidència conjunta desitjable en una franja de temps o no. Els pares i les mares que treballen en activitats de tarda cada vegada més habituals (gimnasos, restauració, comerços...) podrien dedicar temps als seus fills al matí, que no s'incorporarien a l'escola fins a les dotze o a les dues i acabarien l'activitat a les sis o les vuit del vespre.

Som en la societat de la diversitat i la institució escolar es fonamenta encara en la uniformitat. Aquest és un desajust crític que cal reconduir. Els pedagogs hem de dissenyar sistemes d'organització escolar que donin seguretat i alhora garanteixin llibertat als alumnes i a les famílies. És contradictori mantenir uns horaris convencionals i lamentar que un infant de vuit anys estigui sol a casa des de quarts de cinc a les sis o les set. I encara sort que la televisió li fa una aparent companyia que, momentàniament, li estalvia de fer alguna dolenteria. Potser, però, a vegades li dóna idees per fer-la en un altre moment. Molts alumnes d'educació secundària podrien desenvolupar determinades activitats d'aprenentatge a casa i no necessàriament sols, sinó en petit equip, amb ordinador i sense anar al centre a les tardes. D'altres però, amb menys autonomia, tindrien activitat personal i estudi tutorat al centre. Si se superen les posicions defensives, es pot trobar un horari funcional més adequat a les necessitats actuals.

El *calendari escolar*, més enllà de la funcionalitat, té també un valor simbòlic. Està relacionat amb el calendari de festes que, de manera simbòlica i ritual, vinculen una comunitat creant sentiments compartits, i cal prendre les decisions pedagògiques oportunes. El desenvolupament de sentiments de pertinença a través de símbols formen part de l'educació d'infants i joves. La pedagogia no pot desatendre l'opció política per la cohesió social. Hi ha dues diades prou clares, la de Sant Jordi, com a festa de la cultura, i l'Onze de Setembre, com a diada nacional, que enguany han fet un pas cap a la cohesió de tots convocant l'acte institucional. Es pot pensar a potenciar a l'escola la diada del solstici d'estiu, que celebrem a la foguera de Sant Joan amb els símbols de la flama i la llengua, els quals vinculen les terres mediterrànies de parla catalana. No veiem clares a l'escola festes com la castanyada, que ara fem en màniga curta a vegades tocada

de Halloween, i el Carnestoltes, festa clarament satírica que desborda en una societat laica on sempre és permesa la crítica i hi ha dret de lliure expressió. Sembla que la primera correspongui més a l'entorn familiar i la segona és una opció oberta a la ciutadania.

Finalment, com a defensors de la infància hauríem d'aclarir-nos respecte a les celebracions infantils, les més dominades pel consum interessat, que per això les aprofita totes i les superposa les unes a les altres: Sant Nicolau, el Pare Noel, el cagatió, els mags o els savis d'Orient (que no reis). Haurem de trobar formes per presentar de manera oberta el Nadal, religió per a uns, expressió d'un poble de pastors a les nostres contrades com ens feia veure Esteve Albert, però en definitiva la festa occidental més estesa, avui associada amb la pau a partir de les treves acordades en aquesta diada.

En qualsevol cas, cal pensar en rituals de creixement que ajudin els infants i els joves a prendre consciència que es fan grans i van assumint responsabilitats fent-se adults. Si no els proposem rituals, els faran de totes maneres, més innocents com pentinats o vestits o bé més arriscats com pírcings agressius, quintades o comportaments de tipus *bullying*. Les finalitats de l'educació no s'assoleixen solament amb explicacions racionals. Calen també símbols i rituals amb els quals es van construïnt valors ètics i estètics. Podem observar que, actualment, els mitjans de comunicació de massa i la publicitat són més destres que la institució escolar.

3. CONEIXEMENT DE L'EDUCACIÓ I INTERVENCIÓ PROFESSIONALITZADA

El coneixement de l'educació ens l'aporten diferents ciències que, des de diferents perspectives, estudien l'educació com a objecte, com a procés humà (de desenvolupament, d'enculturació, de relació entre dos), com a funció social especialitzada. La biologia de l'educació, amb els coneixements que tenim a partir de les tècniques TAC (tomografia axial computada) sobre localització dels llenguatges, sobre connexió d'hemisferis cerebrals, sobre neurotransmissors i la seva recaptació; la psicologia del desenvolupament, que ens dona a conèixer el destinatari de l'educació; la sociologia de l'educació, tan necessària per comprendre la diversitat; l'economia de l'educació, que estableix una relació amb l'ocupació laboral fins ara poc considerada; la història de l'educació i, més específicament, de la pedagogia, que ens ha de donar coneixement contextualitzat de sistemes pedagògics (escola del treball de Kerschensteiner, mètode de projectes de Kilpatrick, pla Dalton, sistema Winnetka, pla Jena) que avui hauríem de

revisar i considerar pel seu interès, quan tenim menys de seixanta alumnes i tants recursos materials disponibles; l'educació comparada, que permet contrastar diferents sistemes o una estèril uniformitat de models poc valents; la filosofia i la política de l'educació, que reflexionen sobre les decisions que cal prendre; la planificació i l'administració de l'educació, que aporten mètodes i tècniques per gestionar un sistema tan complex.

La pedagogia ha de tenir en compte de manera integrada tot aquest coneixement, però no es pot reduir a explicar l'educació. Ha de dissenyar sistemes d'intervenció que es demostrin que són funcionals, eficaços i eficients en la consecució dels objectius pedagògics (*goals*); que són concrets i avaluable, i que ens permeten avançar en les finalitats educatives (*aims*) que són guia però mai no seran assolibles perquè són immenses, ideals, utòpiques i ucròniques. No endebades projectem l'ésser humà més enllà de les coordenades d'espai i temps en un desig d'eternitat indeterminable. Però tornem i hi insistim: la pedagogia ha de donar normes d'intervenció clares, ha de dissenyar sistemes per educar en determinats contextos amb determinades variables, ha de fer fonamentats diagnòstics i ha de fer pronòstics que es puguin veure complerts en un alt percentatge, i ha de donar les claus d'interpretació de la complexitat humana i social que permetin aplicar les normes d'acció amb criteri, modificar-les si cal, o no aplicar-les basant-se en el mateix criteri. Aquesta competència a l'hora de prendre decisions, de donar directrius i assessorament expert és la que correspon als pedagogs professionals.

Hi ha les altres ciències pedagògiques directament centrades en l'aplicació i que duen a perfils professionals pedagògics especialitzats. La didàctica o les didàctiques, que han d'incorporar un clar coneixement epistemològic de la matèria d'ensenyament i proposar formats d'ensenyament-aprenentatge adequats; l'orientació psicopedagògica, que ha de poder dissenyar intervencions personalitzades a la mida de cada alumne; l'organització escolar, que ha d'incorporar tot el coneixement aportat per la ciència de l'organització i les tècniques de gestió i direcció; la planificació, com a conjunt de mètodes i tècniques que han de facilitar la presa de decisions polítiques amb condicions de possibilitat, entre les quals les econòmiques, per evitar somnis ingenus que aboquen a la frustració. Aquestes especialitzacions dibuixen uns perfils professionals que no podem subordinar a la necessària participació democràtica. Una cosa és elegir i renovar la presidència del consell escolar, que pot ocupar un docent o un pare-mare, i una altra és tenir els centres docents sense direcció pedagògica, amb una desprofessionalitzada orientació escolar, amb línies didàctiques diferents i a vegades oposades i sense un sistema d'organització estable més enllà d'un període directiu. La planificació del servei escolar se subordina massa a indicadors ma-

temàtics que s'apliquen a tots els contextos i ja és temps de donar participació contextualitzada a tècnics municipals que es puguin especialitzar en educació.

El coneixement de l'educació dels professionals evoluciona en el decurs de la seva carrera professional. Evoluciona cap a millor, s'estabilitza en la rutina o no passa de la fase inicial per un mal aprenentatge. El sistema organitzatiu ha de fomentar una evolució positiva, de manera que el màxim nombre de docents avanci des de l'estat de novell imitador fins a l'estat d'expert investigador. D'entrada, cal garantir que els docents novells o principiants (fins a tres anys) puguin iniciar-se al costat dels docents experts sense haver de canviar de centre cada curs o d'afrontar els encàrrecs més difícils pel fet de ser els darrers arribats al centre. Són cinc els graus de competència docent identificats pel pedagog Fernández Huerta, l'any 1970: *docent mitjà*, que imita; *docent hàbil*, que fa la feina amb èxit; *tècnic docent*, que instrumenta recursos normatius amb èxit; *tecnòleg didàctic*, que estructura i sistematitza les normes, i *investigador didàctic*, que descobreix els efectes de les normes. Coincideixen amb els que recentment ens ha presentat David Berliner (III Simposi de l'Ensenyament de les Ciències Socials, UAB, 2004) com a resultat de les darreres investigacions als Estats Units (novell, principiant en progrés, competent, hàbil i expert).

4. PEDAGOGIA NECESSÀRIA

En primer lloc, hem de ser autocrítics i admetre que la pedagogia no ha acabat d'aportar el seu valor a la societat, i això ja fa massa temps que dura. Alhora que afirmem que la pedagogia és necessària, hem de posicionar-nos contra la pedagogia inútil. A principis del segle XX, el pedagog francès Gabriel Compayré ja criticava que als manuals de pedagogia s'hi trobessin inacabables pàgines que parlaven de principis, modes, formes, procediments i mètodes. «Si no s'hi posa remei, els pedagogs del nostre temps arribaran a formar una espècie d'escolàstica enrincolada de fórmules sàvies, de divisions subtils i de termes pedantescos, i acabaran per convertir un estudi senzill i pràctic en una lògica de nova espècie, d'aspecte repulsiu, plena de paraules altisonants i buida de tota realitat» (Compayré, 1916, p. 251-252). Encara avui, part del pensament pedagògic que s'elabora a la universitat aporta poc a la millora de l'acció docent però hi ha professors i equips compromesos en línies de recerca que responen a les necessitats de les escoles: educació emocional i en valor, ús de les tecnologies de la informació i dels mitjans de comunicació, escoles comunitat d'aprenentatge, etc.

També trobem, però, que sembla que de pedagogia tothom en sap. Sovint se sent a dir que s'ha de fer pedagogia d'un determinat assumpte com qui diu

que s'ha de convèncer, significat evidentment empobridor i instrumentalitzat. I amb aquesta banalització de la pedagogia, cada mestre, cada professor, cada llicenciat té el seu sistema (?), la seva petita seguretat, i justament quan se li proposa una determinada orientació per millorar la seva pràctica diu que ja ho fa, que ja ho sap. També és ben inútil actuar sense coneixement pedagògic, pensant que tota la pedagogia es redueix a uns procediments que em permeten tenir una certa seguretat personal a la classe.

Darrerament, potser per cobrir el buit d'una mala pedagogia o de l'absència de pedagogia, s'han publicat algunes obres del que podríem dir *pedagogia balsàmica*. Són obres que han volgut subratllar la importància de l'educació i trobar explicacions a la situació insatisfactòria actual, posant de manifest el valor d'educar o el desconcert de l'educació; sembla que aconsegueixen calmar el desànim dels docents i fins i tot sentir-se més valorats. Efectivament, contribueixen a fer una anàlisi prou fonamentada, però difícilment podran aportar normes d'acció, i això és el que a continuació ha de fer la pedagogia: donar normes d'acció i alternatives.

Hi ha encara el cas de les publicacions del que direm *pedagogia corporativa*. Es pot aconseguir una bona qualitat narrativa explicant la ineficàcia d'una determinada intervenció pedagògica, però lluny de buscar alternatives a una realitat complexa, es magnifica un model de passat que ja no pot funcionar per calmar l'angoixa que genera trobar-se exercint una professió docent que no és la que un havia imaginat quan feia els estudis d'especialitat universitària. Cal entendre que aquestes obres esdevinguin un calmant, però no es resoldrà el problema si no anem a les causes, que d'altra banda són diverses.

Pedagogia necessària a l'escola, cèl·lula del sistema educatiu. La institució escolar ha de funcionar com a sistema pedagògic autònom. Per prendre les decisions, evidentment en el marc d'un sistema educatiu regulat políticament, la institució escolar no ha d'estar pendent del compliment de la norma, sinó de respondre a les necessitats que es plantegen per assolir els objectius que es proposen per a tots els ciutadans. La institució escolar ha de tenir direcció científicotècnica i lideratge, una organització regulada, una identitat col·lectiva amb bon clima de convivència i una manera de procedir racional i amb coneixement.

La institució escolar és la institució pedagògica per excel·lència. No és solament una institució d'educació, i s'ha encarregat a professionals com s'encarrega l'hospital a professionals de la medicina, encara que hi hagin de col·laborar molt diversos professionals i correspongui a tots els ciutadans atendre la salut. A les nostres institucions escolars no està garantida una direcció pedagògica i als centres d'educació secundària, concretament, qualsevol docent pot ésser designat per a l'únic càrrec de perfil pedagògic, el de coordinador pedagògic.

La pedagogia aspira a un coneixement universalitzable a molt diverses situacions, però la seva aplicabilitat exigeix compleció i ajustos a una realitat sociocultural concreta. Criteris psicopedagògics i propostes curriculars derivades de la LOGSE de 1990 pensades amb fonament per a l'educació actual solament s'han desenvolupat en escoles i instituts quan hi ha hagut direcció pedagògica amb seguretat pròpia. Això ens permet afirmar que és més necessari assegurar una direcció pedagògica a cada institució que fer un extens i costós desplegament legislatiu uniforme per a tots els centres. L'informe UNESCO sobre l'educació per al segle XXI de la comissió Delors ja subratllava «la necessitat d'un enfocament a més llarg termini per tal que les reformes siguin un èxit» i que «massa reformes una rere l'altra poden matar la reforma perquè no deixen que el sistema tingui el temps necessari per absorbir el canvi o per involucrar totes les parts interessades en el procés» (*Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*, Centre UNESCO de Catalunya, 1996, p. 23).

La nostra pedagogia de l'escola ha de tenir especial cura del projecte d'ensenyament i ús de *la llengua* adequant-se als infants de parla familiar catalana així com als infants de parla familiar castellana o d'una altra, i garantir que tots facin ús del català i no solament del castellà. No és un treball d'aficionats articular l'aprenentatge de català i castellà i, successivament, francès i anglès. Una hipòtesi que proposem i voldríem verificar en la pràctica és que, a partir del coneixement de català i castellà, cal proposar que els alumnes amb bona competència lingüística (per tant, no tots) facin dos anys d'iniciació al francès per passar tot seguit a l'anglès. El nostre pronòstic pedagògic és que alumnes amb bona competència lingüística i amb un aprenentatge progressiu fan transferència d'aprenentatge d'una llengua a l'altra per semblança i diferència, i amb dos anys d'anglès consecutius als dos anys de francès, assolirien el mateix nivell d'anglès que alumnes amb competència lingüística mitjana que hagin fet quatre anys d'anglès (i no haurien fet francès).

Des d'una pedagogia catalana, cal impulsar la recerca de mètodes d'ensenyament de la llengua, des de l'àrab, llengua consonàntica, fins al català; des del xinès, llengua ideogràfica no sil·làbica, fins al català... Això no ho farà ningú més que nosaltres, que en tenim necessitat. La llengua va estretament lligada a *la cultura*. Conèixer l'entorn i els elements d'identificació política al propi país, però també la presència del català arreu del món, a l'Itàlia de l'edat moderna; a Mèxic, amb l'aportació cultural dels catalans exiliats per haver restat fidels a la República espanyola; a les càtedres de llengua catalana en universitats d'arreu del món; al Japó, amb la projecció de l'arquitectura de Gaudí, o en el cant tradicional de l'Índia, on possiblement cal trobar les arrels del *Cant dels ocells*.

Pensem que cal encarar avui la *interculturalitat* des de l'escola bastint noves identitats entre el que és comú i el que és genuí de cadascú: «altres catalans», en va dir Paco Candel, «negres catalans», ha dit Edmundo Sepa, i també així magribins catalans, amasirm catalans (els de la regió de Nador que se senten diferents)... Catalans d'origen amb identitat pròpia i oberts a la diversitat cultural del món, especialment sensibles als drets dels pobles, dels pobles minoritaris també.

L'escola ha de funcionar com a sistema pedagògic amb iniciativa pròpia. Els professionals han d'organitzar-se en equip, amb autonomia per donar respostes a les necessitats i els projectes, i també donant compte dels processos i els resultats analitzats en el seu context. Una acció específica respecte als continguts de comunicació de masses és assumir la corresponent funció mediadora racional i emotiva alhora.

Pedagogia necessària a la família, nucli primordial d'educació. La tradició de pares a fills garantia en gran part l'adequada educació i la seva mateixa preparació per ser pares competents. Hom havia de fer amb els seus fills allò que havien fet amb ell els seus pares. Això ja no és així. La societat de masses i consum actual fa que els actuals pares hagin de prendre moltes decisions noves que una generació abans no s'havien ni plantejat. Caldria bastir algunes tradicions que facilitessin als pares l'educació en assumptes habituals i que poguessin centrar l'atenció en les decisions importants per a les noves necessitats. La societat postmoderna ha accentuat a l'extrem la identitat generacional fins al punt que els fills avui, des dels Beatles i la música dels anys seixanta, expressen les diferències de manera extrema en la música, en el tallat del cabell, en la manera de vestir, en marques d'identitat sobre l'únic que tenen com a propi, el seu cos. Tot això està molt ben orquestrat per la societat de masses i consum. Els pares-mares necessiten comprendre què és l'important i què és secundari en l'educació dels fills, i saber que a ells els correspon la dimensió més emocional de l'educació, la que ha de donar més seguretat, sense per això deixar de banda una fonamentació cognitiva.

Com ho aprendran, això, els pares-mares si ells mateixos no van ser educats amb aquesta orientació? No cal pensar ja en una pedagogia familiar que es pugui explicar de manera consistent? Una pedagogia familiar que doni resposta a les preguntes i les decisions que es plantegen en el dia a dia i que les fonamenti amb rigor, de manera comprensiva. No es tracta de donar receptes, sinó de formar a partir de receptes que es poden modificar segons iniciatives i adaptar segons necessitats. S'obre un nou camp als professionals de la pedagogia si som capaços de donar respostes clares que donin seguretat als pares-mares i els ajudin a prendre les seves decisions.

La família ha de garantir la seguretat emocional de l'infant i el jove en un clima de comunicació, que no s'ha de trencar mai malgrat que a l'adolescència apareixen tensions necessàries. La participació progressiva dels fills en àmbits de decisió (activitats de lleure, selecció de programes de televisió...) s'ha de donar també avui a la família. També la família ha d'exercir la funció de mediació educadora estant al costat dels infants en l'ús dels mitjans de comunicació.

Pedagogia necessària a la societat i als mitjans de comunicació. L'ambient educador que abans tenia la seva expressió al carrer, en els hàbits de la gent, avui es fa present a totes les llars amb la televisió, finestra que aproxima determinats comportaments socials i hi dóna relleu. Els mitjans de comunicació de massa en general però molt particularment els d'imatge fan modelatge educatiu, estableixen patrons de conducta, normalitzen determinades actituds i posen al descobert que allò que fem no es correspon moltes vegades amb el que diem. Indubtablement, han estat un instrument per al progrés de la llibertat d'expressió, però això ha de ser compatible amb la necessària protecció de la infància. No se la pot exposar de manera tan freqüent, i a vegades tan frívola en la ficció, a les contradiccions humanes. Cal esperar que s'hagi desenvolupat una certa capacitat de discerniment. Abocar els infants precoçment a un excés de contradiccions afecta la seva seguretat.

Com assenyala el darrer informe del Consell de l'Audiovisual de Catalunya: «Davant aquest fenomen, el professorat es veu desconcertat i abandonat, enfrontat amb una tasca pròpia de Penèlope: generar un teixit ètic i conceptual durant les hores escolars que la televisió que miren cada dia els seus alumnes s'encarrega de desfer en horari de vespre i nit («Llibre blanc: L'educació en l'entorn audiovisual», *Quaderns del CAC*, 2003, p. 52).

Això no tindrà més importància a les llars on la família fa la necessària mediació educadora respecte als continguts de la televisió però, en vista del comportament dels infants a les escoles, sabem que són molts els infants que reproduïxen models vistos a la televisió. Tenim dret a demanar un pacte social per a la protecció de la infància i no és desmesurat afirmar que alguns mitjans emeten programes que són clars maltractaments infantils. El pacte social ha de comprometre els mitjans a no emetre determinats continguts en determinades franges horàries per respecte i protecció als infants petits, a no abusar dels programes hiperactius com, en efecte, es fa per captar més audiència, i a oferir també programes que atenguin la dimensió contempladora. Les dimensions humanes d'acció i contemplació es complementen.

Als pedagogs ens correspon aportar elements de comprensió i anàlisi per tal que els mateixos mitjans de comunicació puguin orientar la seva producció respecte a la infància o bé que els òrgans polítics puguin fer les regulacions neces-

sàries mínimes. Respecte a l'escola, cal aportar orientacions que facilitin als docents incorporar l'actualitat dels mitjans de comunicació, ja siguin d'informació, ja siguin de ficció, en el desenvolupament dels continguts d'ensenyament-aprenentatge introduint la necessària alfabetització verboicònica.

Els mitjans de comunicació de massa s'han de comprometre en el pacte social per a la infància i l'educació. Han d'entendre que han d'exercir una autoregulació de la programació de televisió i publicitat emesa en horaris oberts als infants. Els mateixos mitjans poden exercir la mediació educadora promovent una audiència de qualitat creixent.

La necessitat de donar una orientació coherent a l'educació dels infants i els joves ha fet parar esment a la necessitat d'impulsar la *comunitat d'aprenentatge* que integri en un projecte comú la institució escolar, les famílies i la comunitat local amb els seus recursos. La iniciativa es pren quan s'arriba a comprendre que les escoles més convencionals no funcionen per a una important part dels alumnes. És tot el model escolar de la societat occidental desenvolupada que evidencia una falta d'eficàcia i està en crisi. Quan trobem algunes escoles que reïxen, fins i tot en entorns socialment desfavorits, trobem al seu redós un conjunt de persones que hi confien, que hi col·laboren, que hi donen suport directe i personal. Això ja va ser un dels valors de determinades escoles de renovació pedagògica del nostre país que es van crear en barris obrers, amb l'ajut de pares o de grups parroquials, i ho hem trobat en algunes comunitats rurals de l'Índia o de països centreamericans. Aquest fet posa en evidència que, malgrat la fonamentació científica i la instrumentació tècnica, la pedagogia exigeix un cert compromís deontològic i que solament així desvetlla la implicació social necessària. Hi ha tot un corrent, el *community learning centers*, sorgit a Minnesota, als Estats Units, que és present a diversos països i és impulsat aquí pel Centre de Recerca Social i Educativa (CREA), de la Universitat de Barcelona.

Quan parlem de pedagogia com a ciència normativa, volem referir-nos a normes d'intervenció educativa científicament fonamentades i que hagin mostrat la seva aplicabilitat. Però mentre la pedagogia s'ha inhibit davant la complexitat de l'educació en una societat plural caracteritzada per la diversitat, l'Administració educativa ha volgut suplir-ho amb normativa legal, normativa que regula de manera uniforme per a tots els centres en totes les circumstàncies atès el seu caràcter prescriptiu. L'Administració educativa com a executiu de la legitimitat política ha de regular l'educació però ho ha de fer de manera mínima, impulsant que siguin els col·lectius professionals els que exigeixin una millora de la pràctica professional docent i un funcionament eficaç de les institucions escolars. L'excés normatiu en educació que dóna per normativa legal criteris pedagògics ha dut a situacions erràtiques que han enfrontat els professionals i han desorientat la ciutadania.

El cas que encara ens afecta de qualificació acadèmica i de promoció de nivell d'aprenentatge és un clar exemple que ha ocupat moltes tertúlies a la ràdio. La normativa legal ha de ser clara, positiva, i no pot reflectir la complexitat de l'avaluació. Inevitablement, l'avaluació com està regulada actualment s'interpreta com a promoció automàtica o, en l'extrem oposat, sistema selectiu de repetició. L'avaluació és una acció complexa de l'equip professional que, en vista dels assoliments d'aprenentatge (eficàcia), ha de considerar el rendiment personal de l'alumne (eficiència) i comprendre les causes, entre les quals, la motivació (funcionalitat) i prendre una decisió personalitzada. Per fer-ho correctament, calen docents experts que ajudin a analitzar cada cas i la pràctica regular d'analitzar en equip l'adequació de les decisions passades preses per afinar més en el futur.

Hem de veure que hi ha un excés de normativa legal que genera inseguretat, dependència. Les instruccions d'inici de curs s'han convertit en una mena de pseudotractat de pedagogia i un bon nombre de docents no arriben a comprendre la raonable fonamentació de la majoria d'aquestes normes. En canvi, pensem que hi ha un àmbit desatès on l'Administració podria emprendre accions.

Ateses les necessitats de les famílies, caldrà promoure accions de formació i orientació a pares i mares. La promoció d'escoles de pares i mares és una possibilitat sempre oberta, però ens preguntem per què encara avui no s'ha fet ús de manera regular dels mitjans públics. Un programa setmanal de trenta minuts a la televisió pública, «Tots eduquem», amb enregistraments de situacions educatives comentades i el desenvolupament d'un programa de pedagogia familiar, està al nostre abast i contribuiria a donar pautes d'actuació amb els infants als pares-mares i als ciutadans en general. Així mateix, l'Administració educativa, a través d'un organisme independent com és el Consell de l'Audiovisual de Catalunya, hauria d'incidir sobre l'autoregulació necessària que han de fer els mitjans per a la necessària protecció de la infància. Aquest consell, bàsicament integrat per periodistes experts de la comunicació, també hauria d'incorporar pedagogs experts d'educació.

PER CLOURE

Aquesta presentació té la intenció de lligar tots els esforços que es fan per al bon funcionament de la institució escolar i l'ensenyament però que sovint no veiem reeixits i ens neguitegen. A mi mateix, un mestre d'escola que ha pogut anar desenvolupant diferents oficis de l'ensenyament i que ha pogut acomplir les seves aspiracions professionals en un recorregut de trenta-sis anys, em desplaia no haver vist encara el conjunt d'escoles i instituts amb un funcionament

eficaç i segur, que engresqui els alumnes, que doni confiança als pares i les mares, i on els professors se sentin gratificats per la seva funció intel·lectual i social. Ja ha passat el temps de les reformes de paper, d'aprovar lleis que es queden al paper, ja siguin millors o nefastes. El que hem de fer és la reforma escola per escola, institut per institut.

La desprofessionalització pedagògica de la tasca educativa ha estat assenyada per Juan-Carlos Tedesco, director de l'Oficina Internacional d'Educació (1995), que és un bon observatori dels sistemes escolars. Demana la inversió de criteri en una política educativa democràtica: «La formació bàsica és la que demana majors nivells de professionalitat específicament pedagògica. Ensenyar a llegir i escriure, per exemple [...]», i també una mesura política ben concreta: «Col·locar els millors docents en aquests llocs hauria de ser, en conseqüència, una de les demandes democràtiques més importants. Per a això, a més de la formació professionalitzadora, serà necessari definir els incentius que tradueixin la prioritat política en una imatge social» (Tedesco, 1994, p. 173).

La pràctica pedagògica és la que, efectivament, pot millorar les nostres escoles. Com declarava el mestre i pedagog, potser el millor pedagog del segle XX, Célestin Freinet: «I això és perquè les nostres recerques mai no s'han desviat del seu objectiu per consideracions extraescolars, perquè nosaltres hem sabut aplegar la col·laboració efectiva i permanent de centenars d'escoles públiques, així que hem aconseguit una conjunció que potser sigui única en la història pedagògica: la de la tècnica escolar i de la teoria pedagògica, l'una justificant l'altra» (Freinet, 1994, p. 42).

Així doncs, la pedagogia és necessària per al funcionament de l'educació i la política pot crear les condicions perquè els docents puguin actuar amb pedagogia a tota institució escolar. Cal afrontar urgentment la formació pedagògica dels docents d'educació secundària, tantes vegades ajornada, i garantir la direcció pedagògica dels centres.

Confio que els professionals de l'educació puguem compartir aquesta orientació i impulsar una important millora a les nostres escoles i instituts.

SEQÜÈNCIES D'IMATGES DE TELEVISIÓ PROJECTADES PER MOSTRAR EVIDÈNCIES

- *Resident Evil*, videojoc anunciat a Canal Plus. Això atrau els joves.
- Fira i web dels joves, 3xl.net, de Canal 33. Així es presenta als joves.
- *Pantalla Batalla*, votació a 3xl.net, de Canal 33. Es presenten models de dona.

- *Shin Chan i el nou mestre*, K3, de Canal 33. Un modelatge continu de nen. Producció importada que els nostres nens no poden entendre però sí imitar.
- Els nens es riuen de la mestra, que surt derrotada. K3, de Canal 33. Imatge de mestra donada als nens.
- *Les tres bessones i Don Quijote*, a TVE2. Mostra de simpatia i de poder compaginar gratificació amb cultura. Producció catalana exportada a altres llengües i països.

BIBLIOGRAFIA

- BERLINER, David C. «Expert teachers: Their characteristics, development and accomplishments». A: *De la teoria... a l'aula*. Bellaterra: UAB, 2004. [Ponència presentada al III Simposi de l'Ensenyament de les Ciències Socials]
- CONSELL DE L'AUDIOVISUAL DE CATALUNYA [CAC]. «Llibre blanc: L'educació en l'entorn audiovisual» [en línia]. *Quaderns del CAC* (novembre 2003). <<http://www.audiovisualcat.net>>
- COMPAYRÉ, Gabriel. *Pedagogía*. Mèxic: Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1916. [Edició en llengua castellana de Sucesores de Hernando]
- CORTINA, Adela. *Alianza y contrato: Política, ética y religión*. Madrid: Trotta, 2001.
- COSTA PAU, Josep. *Súnion: Una nova pedagogia per a adolescents*. Vic: Eumo 1988.
- CENTRE DE RECERCA SOCIAL I EDUCATIVA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA [CREA]. <<http://www.pcb.ub.es/crea/>>
- DEWEY, John. *My pedagogic creed*. Vic: Eumo, 1985. (Textos Pedagògics; 3)
- FERNÁNDEZ HUERTA, José. «Didáctica». A: *Diccionario de ciencias de la educación*. Madrid: Diagonal; Santillana, 1983.
- FREINET, Célestin. *Oeuvres pédagogiques*. Vol. 2. París: Éditions du Seuil, 1994.
- HERBART, Johann-Friedrich. *Pedagogia general derivada del fin de la educación*. Barcelona: Humanitas, 1983.
- KOMENSKÝ, Jan Amos (Comenius). *Didáctica magna*. Madrid: Instituto Editorial Reus, 1971. [Versió en espanyol de Saturnino López Peces]
- POSTMAN, Neil. *La desaparició de la infantesa*. Vic: Eumo, 1990. [Original anglès de 1982]
- TEDESCO, Juan-Carlos. *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya, 1994.
- UNESCO. *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 1996. [Ponència presentada a la Comissió Internacional sobre l'Educació per al Segle XXI, presidida per Jacques Delors]
- VIRILIO, Paul. *La bomba informàtica*. Madrid: Cátedra, 1999.

DEL TEXT A L'HIPERTEXT: MULTIMEDIALITAT I LENGUATGE EN XARXA

Anita Gramigna
Universitat de Ferrara

RESUM

L'autora defensa que el text, almenys des del naixement de l'escriptura, conté virtualment totes les potencialitats de l'hipertext, tal com han mostrat autors de diferents temps i cultures. Així, doncs, el text és —des del seu origen— un autèntic i veritable hipertext. En realitat, l'escriptura incorpora les possibilitats del codi oral, que ara són potenciades per les noves tecnologies, aspecte que ha de provocar positives conseqüències en el pla formatiu a través de la interacció en xarxa. A més, l'hipertext permet que el lector intervingui en la mateixa estructura del text, transformant-lo fins al punt de convertir-se en una mena de coautor. Per tant, la societat xarxa transcendeix els límits físics de la materialitat del paper, la qual cosa permet aportar transformacions significatives per a la construcció dels propis itineraris de coneixement.

PARAULES CLAU: filosofia del llenguatge, text, hipertext, multimèdia, societat xarxa.

ABSTRACT

The author defends that text, at least since the beginning of writing, contains all the potential of hypertext, as authors from different periods and cultures have already shown. Therefore, text is —since its origins— a real and true hypertext. In fact, writing includes the possibilities of oral code, which now is being boosted by new technologies, an aspect that should have positive effects on the formative level by means of network interaction. Moreover, hypertext allows the reader to take part in the struc-

ture of the text itself and change it to the point that he or she turns into a kind of co-author. Thus, the network society goes beyond the physical limits of paper as a material object, what results in important changes in the construction of individual ways of knowledge.

KEY WORDS: language philosophy, text, hypertext, multimedia, network society.

UNA XARXA PEDAGÒGICA

En aquest assaig em proposo traçar les línies fonamentals per a una confrontació entre els models de text i hipertext. Aquesta confrontació assenyala, a més de l'evolució de la tecnologia del saber i els nous apropaments gnoseològics, el canvi operat en la concepció actual de la cultura en un sentit antropològic i, amb aquest, el de les necessitats formatives que se'n deriven. En aquest sentit, la tesi fonamental d'aquesta confrontació sosté que el text, almenys des del naixement de l'escriptura, conté virtualment totes les potencialitats de l'hipertext, com en part han mostrat els grans autors de tots els temps i totes les cultures, i com ja havien posat de manifest els estructuralistes abans de la desbordant invasió multimedial del nostre temps.

Les potencialitats a què ens referim tenen en compte els aspectes següents:

a) *Reticularitat-disseminació*: la presència d'històries múltiples dins d'un únic text que s'obre, a través d'un fil conductor general, en itineraris que poden tenir un estatut propi per si mateixos. És el cas, per exemple, de *Cien años de soledad*, de García Márquez, on la història de cada personatge pot ser llegida com un microcosmos, o d'*Els nuvis* de Manzoni, pensant en les vivències de Gertrudis, la famosa monja de Monza. Els exemples, en aquest sentit, serien nombrosos.

b) *Multimedialitat*: la possibilitat d'utilitzar, al costat del codi alfabètic, l'icònic, el pictòric o el numèric. Així succeeix sobretot en la literatura infantil i en els manuals escolars, però no només en aquests gèneres textuais.

c) *Participació*: l'oportunitat, per part del lector, d'intervenir en el text amb notes, subratllats, ressaltats, afegits i remissions a altres itineraris bibliogràfics o de navegació. Una vegada més, són els llibres dedicats als més joves i la manualística els que ofereixen els exemples més clars sobre aquesta qüestió.

d) *València formativa*: la tensió educativa íntima i constitutiva no només pels continguts que transmet, sinó també pels termes metacognitius amb relació als codis que utilitza.

Ara bé, la història evolutiva de les tecnologies de conservació —construcció del saber— ens mostra un continu enriquiment en termes de llenguatge, ètica i estratègies de la intel·ligència, i a més a més, el lent i inexorable oblit de certes formes pròpies irrepetibles. Les potencialitats que hem sintetitzat resumidament assumeixen caràcters diversos segons la tècnica de referència, perquè tota tecnologia del saber no actua només com a suport per a la memòria d'una cultura, sinó que es converteix ella mateixa en la «mesura» que circumscriu l'horitzó simbòlic.¹ Aquest nexa ontològic tecnologia-cultura emergeix clarament en la societat en l'oralitat primària, de la qual la tecnologia de conservació-producció del coneixement apareix davant els nostres ulls, potser per prejudicis, poc evolucionada.

Per exemple, en l'època mitjana grega, en l'apogeu de la civilització minoica, que es quan se situa tradicionalment el naixement de l'escriptura, és a dir, entre el segle IX i el VIII aC, el ritme hexamètric dactílic, que representa la tècnica oral de la narració èpica, és a més una espècie de suport per a la memòria, i representa també la «mesura» ètica i estètica que s'atorga en aquella civilització.

També és, al mateix temps, un codi de referència simbòlic i de valors. La recurrència, la regularitat, la condició circular de la mètrica homèrica constitueixen les característiques destacades de la memòria i de la repetició, però també de l'estètica musical i de la virtut heroica: justament de l'*areté*. Tots aquests aspectes representen la «mesura» que delimita i substancia els continguts-valors-models sobre els quals es basa l'educació del guerrer i del ciutadà. I, a més per extensió, la identitat cultural de tota una civilització.

Creiem que aquesta relació significant es pugui estendre a les evolucions successives de la tecnologia del saber, ja sigui ampliant les connexions, ja sigui complicant-les, o totes dues coses, fins a arribar a la nostra societat complexa, de la qual Internet representa la gran metàfora exemplificadora. Estem convençuts que la reticularitat i la multimedialitat no representen exclusivament les sofisticades característiques tècniques de la comunicació contemporània, sinó que interpreten un conjunt de valors fortament constitutius de la identitat del nostre context sociocultural, en tant que es refereixen a una particular epistemologia del coneixement.

1. A favor d'aquest discurs, el debat és força ampli i articulat, tot i que paga la pena recordar algun estudi en particular: U. GALIMBERTI, *Psiche e Technè: L'uomo nell'era della tecnica*, Milà, Feltrinelli, 1999; U. MARGIOTTA (cur.), *Pensare in rete: La formazione del multialfabeta*, Bolonya, CLUEB, 1997, i els diversos volums de P. LÉVY, entre els quals, en particular, assenyalem *Qu'est-ce que le virtuel?*, París, La Découverte, 1995.

La complexitat de la nostra civilització respon a un ordissatge de vincles en nombrosos plans. La naturalesa d'aquests vincles socioantropològics i lingüístics poden trobar una adherència simbòlica en la xarxa. De fet, la xarxa és la més important metàfora del saber del nostre temps, com ho va ser en el passat el laberint, símbol de la biblioteca medieval,² i, abans encara, el vers que llegia a través del *pathos* la vivència humana, com ens mostra de manera clara i evident la tragèdia clàssica. Avui, el vinculant deure existencial es llegeix en termes de prestament, eficàcia, velocitat, informació, flexibilitat. Totes aquestes característiques de valors les trobem en la comunicació en línia al costat del desconcert, la solitud, l'alienació i la incertesa.

Però tornem a la capacitat que el text ja conté i que l'hipertext exalta. Aquestes capacitats s'expandeixen en la forma hipertextual amplificant la *reticularitat-fragmentació* en la xarxa infinita del ciberespai, i la *multimedialitat* a través de la utilització combinada de més llenguatges (so, moviment) que se sumen a aquells ja presents en el text (codi alfabètic, numèric, d'imatges). La *participació* es converteix després en *interacció*; i la *metacognitivitat* es fa sistèmica perquè l'ordissatge combinat de codis i llenguatges respon, en el pla del pensament i en el de les estratègies d'aprenentatge, a l'ús de més estils cognitius, de més formes contemporànies d'intel·ligència, és a dir, d'un pensament que es torna connectiu. Per tant, el salt formatiu en les confrontacions amb el mitjà tradicional, el llibre, poden tenir extraordinàries conseqüències, especialment en el pla dels mapes cognitius i de la seva elaboració creativa per part del subjecte. Creiem, no obstant això, que poden ser igualment consistents els riscos d'empobriment i pèrdua cultural. Justament és en aquest espai, entre la densitat i la labilitat cognitiva, on es col·loca el paper de l'educació i d'una reflexió pròpiament pedagògica en el més ampli sentit social.

Fora d'això, l'escriptura ja conté i reelabora les «potencialitats» del codi oral. Porta en la seva memòria genètica els sediments de tecnologia més arcaics de conservació i de producció del saber; ens referim als artificis de l'oralitat i de la iconografia que romanen ocultament dintre dels signes de l'alfabet, registrant-s'hi com una espècie de restes fossilitzades. Aquestes tecnologies, ja siguin les del món oral anterior a l'escriptura,³ ja siguin les successives, intenten trobar una resposta a l'angúnia de l'oblit i es fa privilegiat el tràmit de l'educació: «La memòria del propi patrimoni cultural és una necessitat vital per a una societat; per molt simple que sigui, és la condició necessària de la seva mateixa

2. U. ECO, *El nom de la rosa*, Barcelona, Destino, 1985.

3. B. LORÈ, *Preliminari alla storia dell'educazione nel mondo greco orale*, Roma, Kappa, 1996.

supervivència en el temps i en l'espai. L'educació és, essencialment, la manera com aquest patrimoni és transmès d'una generació a l'altra i, com a tal, està estretament connectada a la memòria.»⁴ En qualsevol cas, representen les primordials «tecnologies de la instrucció» perquè es presten vertaderament, estructuralment, a la transformació, a la conservació i a l'elaboració del coneixement. La didàctica, de fet, pot definir-se com la ciència de la transformació dels sabers. Per tant, les tècniques a les quals ens referim tenen íntimes i indefugibles valències didàctiques.

L'escrit ha transformat el fluir del discurs en imatge, jeroglífic i signe alfabètic, segons un procés de progressiva abstracció del signe, que lentament s'ha fet menys connatural i més simbòlic. D'aquesta manera, aquesta obra formalitzadora de transformació de l'experiència en símbols ha abandonat gradualment la seva semblança en les confrontacions d'allò real que voldria representar per tornar-se sempre més abstracta. D'aquí ve el pas de la imatge al signe alfabètic.

Però quan «llegim» una figura, un jeroglífic o una paraula escrita, ressona en la nostra memòria l'eco del seu so, la petjada verbal de la seva existència, el flux sonor d'una experiència codificada. És una presència indeleble. Aquest fet és palmari en el cas de la mètrica, dels versos onomatopeics i, en general, de la poesia. D'altra banda, entre les primeres tecnologies de la cultura associades amb el naixement de la civilització occidental trobem precisament el cant aèdic, del qual conservem una marca sublim en las transcripcions de la gesta homèrica. La *Ilíada* i l'*Odissea* ja responen al requisit de la fragmentació del text en múltiples vivències per si mateixes molt significants i, no obstant això, inserides en un *unicum* que actua com a marc o fil conductor. Ulisses, el fascinant astut, narra les diverses aventures que es disseminen en el seu viatge fins a la tornada a Ítaca, als braços de Penèlope. Cada vivència pot representar una història completa. La lectura en veu alta en grec antic de certes batalles eqüestres fa que ressoni, fins i tot a les oïdes més inexpertes, el galop impetuós de la cavalleria, i anticipa el drama heroic que tot seguit es consumarà sanguinàriament. En suma, allò escrit remet, es refereix al món oral i les imatges que evoca, ho recorda, i per consegüent, en un cert sentit, és en si mateix, *in nuce*, genèticament, multimedial. En definitiva, s'ha de dir que ja en un món d'oralitat primària, com podem definir l'homèric, el cant conté l'embrió del text escrit i algunes de seves inclinacions.

4. B. LORÈ, *L'educazione dei figli: L'antichità*, Florència, La Nuova Italia, 1999, p. 11; cfr. també H. I. MARROU, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, París, Éditions du Seuil, 1950 (traducció a l'italià *Storia dell'educazione nell'antichità*, Roma, Studium, 1984).

Però tornem al text escrit. Les seves capacitats, per dir-ho així, originàries són ara exaltades per les noves tecnologies, les característiques destacades⁵ de les quals —connectivitat, interacció, immersió, multimedialitat— han tingut i tindran extraordinàries conseqüències en el pla formatiu. Tot això remet, com sempre que hom s'aboca a l'horitzó de qualsevol revolució, al debat entre apologistes i pessimistes:⁶ entre els que temen els riscos d'un possible empobri-ment cultural, intel·lectual, existencial, i els que, en canvi, exalten els avantatges dels nous accessos a la informació, de les formes inèdites del pensament i del saber.

La reflexió pedagògica i social és desnua, entre riscos i oportunitats, amb les anàlisis dels impactes formatius que les noves tecnologies determinen en els estils cognitius i amb propostes operatives en sentit educatiu. Aquesta és la nostra perspectiva, que no pot i no ha de ser críticoexegètica, ni tecnicoinformàtica. Però els estímuls, implícits en l'argument, ens empenyen a reaccions, aprofundiments, itineraris que poden obrir altres camins, ampliacions i exploracions que prefiguren una *xarxa* de vies obertes.

EL TEXT ÉS UN HIPERTEXT

RETICULARITAT-DISSEMINACIÓ

En la refinada anàlisi que Roland Barthes proposa del text literari sobre el seu assaig *Una lectura de «Sarrasine» de Balzac*, apareix una magnífica, encara que inconscient, descripció de l'hipertext: «[...] les xarxes són múltiples, i juguen entre elles sense que cap no pugui recobrir les altres; aquest text és una galàxia de significats; no té començament; és reversible; s'hi accedeix per diferents entrades de les quals cap no pot ser decretada amb certesa la principal; els codis que mobilitza es perfilen fins on arriba la vista, són inefables (el sentit no es troba mai no subordinat a un principi de decisió, que no sigui el d'un cop de sort); d'aquest text absolutament plural els sistemes de sentit sí poden posseir-se, però

5. Sobre aquest punt, es pot veure: A. CALVANI, *Manuale di tecnologia dell'educazione*, Pisa, ETS, 1995; del mateix autor, *Multimedialità nella scuola*, Roma, Garamond, 1996; M. CAVALLO, *Formazione e nuove tecnologie*, Bolonya, CLUEB, 1993; R. CERRI MUSSO, *Tecnologie educative*, Gènova, Sagep, 1995; O. de SANCTIS (cur.), *Orizzonti multimediali della formazione*, Nàpols, Liguori, 1999; P. LÉVY, *Cyberculture: Rapport au Conseil de l'Europe*, Odile Jacob, 1997; A. TALAMO (cur.), *Apprendere con le nuove tecnologie*, Florència, La Nuova Italia Scientifica, 1998.

6. Hem aprofundit aquest discurs en el nostre article «Scuola e nuove metafore del sapere», *Prisma* (Florència: Le Monnier), vol. 2, núm. 2 (gener-desembre 2000), p. 102.

el seu nombre mai no està tancat, mesurant-se en la infinitat del llenguatge».⁷ Aquí la «pluralitat» del text i de les direccions de lectura que aconseguim reclamem a la ment la multiplicitat de recorreguts que caracteritzen l'organització hipertextual. No és el cas de l'estudiós, que anticipa moltes de les valències semàntiques que aquest terme ha vingut a assumir en el debat contemporani, amb vista a l'ús de la metàfora de la xarxa. És, doncs, una referència a la mobilització de més codis que recorda, precisament en la multimedialitat, la convivència estructural dels diferents mitjans de comunicació.

En el seu assaig *El plaer del text*, el mateix autor reprèn aquest tema individualitzant un dels elements principals que desvetllen el gust per la lectura: «El subjecte accedeix al goig a través de la cohabitació dels llenguatges que treballen braç a braç».⁸ A més, Barthes ens descriu en una plana exemplar una parada normal en un bar. Se'ns presenta una espècie de vídeo on les imatges que passen s'acompanyen de rumors, sons, converses, al costat de la veu silenciosa del mateix autor, el seu pensament inconnex, marcat en les sensacions que evoca, que és refractari a la geografia de la frase. Un vídeo que s'assembla molt a un hipertext, on és possible, a nivell intel·lectual, aïllar un discurs, profunditzar una mirada, expandir una imatge, amplificar un so o obrir un recorregut que es debana entre records literaris. Tot això seguint simplement l'inconnex moviment de la nostra atenció o l'arcà fluir de la imaginació: «Una tarda, mig adormit sobre el seient d'un bar, buscava per joc censar tots els llenguatges que entraven en la meua escolta: músiques, converses, sorolls de seients, de vasos. Tota una estereofonia d'una plaça de Tànger (descrita per Severo Sarduy) és el lloc exemplar. Es parlava fins i tot, dins de mi (és cosa sabuda), i aquesta paraula «interior» s'assemblava molt al rumor de la plaça, a aquell escalonament de petites veus que m'arribaven de l'exterior: jo mateix era un lloc públic, un *souk*».⁹ Ell descriu una situació hipertextual i la seva manera de navegar-hi dins. Tant és així que aquesta descripció constitueix una elegant exemplificació de com cada text es construeix dins d'una xarxa de referències culturals, estètiques, morals, eròtiques..., que remet en de manera explícita o implícita i que s'entretreixen amb la imaginació del seu lector, en una reticularitat que es presenta privada de límits.

Però ara veiem una definició especialitzada, per dir-ho així «tècnica», de l'hipertext: és «un text amb múltiples direccions de lectura, cada una de les quals

7. R. BARTHES, *Una lettura di «Sarrasine» di Balzac*, Torí, Einaudi, 1981, p. 11.

8. Cfr. R. BARTHES, *Il piacere del testo*, Torí, Einaudi, 1975 (títol original: *Le plaisir du texte*, París, Éditions du Seuil, 1973, p. 3-4).

9. R. BARTHES, *Il piacere del testo*, 1975, p. 48.

correspon a una relació d'algun tipus. Aquestes relacions conceptuals poden transcórrer tant entre documents diferents com entre parts diverses d'un mateix document. En ambdós casos la visualització de les relacions intertextuals fan possible una lectura no seqüencial i selectiva».¹⁰ Es tracta, per tant, d'una arquitectura reticular organitzada per connexions o interseccions anomenades *enllaços*. Aquests *enllaços* transcendeixen tant la linealitat com la contigüitat, com la direccionalitat suggerida per l'autor per seguir el caprici del lector que ara hem après a definir, justament basant-nos en aquesta llibertat de recorregut, com «navegant». Aquest navegant, sempre que això li sigui consentit, pot intervenir en la composició de l'hipertext participant d'una espècie d'escriptura col·lectiva. D'aquesta manera, el text no té un únic centre, fins al punt que pot tenir una imprevisible multiplicitat de coautors.

Michel Foucault va escriure: «El fet és que les fronteres d'un llibre no són mai clares ni rigorosament delimitades; més enllà del títol, de les primeres línies i del punt i final, més enllà de la forma que el converteix en autònom, aquell es troba pres en un sistema de remissions a altres llibres, a altres textos, a altres frases: és el nus d'una xarxa [...]. És inútil que el llibre es doni com un objecte que es té en una mà; és inútil que es replegui en aquest petit paral·lelepípede que el conté: la seva unitat és relativa i variable. Perd la seva evidència tan bon punt se l'interroga; comença a indicar-se i a construir-se solament a partir d'un camp complex del discurs».¹¹ Aquí l'estudiós arriba fins a negar el físic del llibre. Aquesta és, de fet, només l'aparença. El fet que es presenta com un «paral·lelepípede» que conté fulles de paper no és substancial, ja que n'hi ha prou d'obrir-lo, llegir-lo, «interrogar-lo», perquè aquest perdi, en la complexitat del discurs, les seves fronteres i la seva presumpta qualitat de compacte, i s'obri envers infinites remissions. Passa com si l'espai físic del llibre s'ampliés en un ambient virtual, com ocorre precisament en la comunicació multimèdia en el ciberespai.

Des d'un punt de vista purament conceptual, el text és ja, doncs, un hipertext, a pesar de la pobresa del suport de paper que fa referència a una tecnologia de tipus tradicional. Aquest, de fet, conté totes les potencialitats que l'hipertext palesa, amplifica, exalta, i que una anàlisi desencantada del text mateix reconeix. En el llibre roman, no obstant això, la materialitat del suport paper, al qual podem adscriure, inevitablement, només el llenguatge alfabètic amb el de les imatges. En realitat, aquesta és una composició de tipus lineal.

10. P. FEZZI, «Introduzione agli ipertesti», *Quaderni di Informatica*, núm. 38 (1990), p. 5.

11. M. FOUCAULT, *L'archéologie du savoir*, Milà, Rizzoli, 1980, p. 32 (títol original: *L'archéologie du savoir*, París, Gallimard, 1969).

Derrida, en el seu volum *La grammatologie*, escriu: «La brisure marque l'impossibilité pour un signe, pour l'unité d'un signifiant et d'un signifié, de se produire dans la plénitude d'un présent et d'une présence absolue».¹² Aquí la fragmentació del text es converteix en forma i contingut al mateix temps. A més, l'autor anticipa la inquietud del món del saber pel caràcter finit del model lineal que caracteritza i resol, en el llibre, el mitjà cultural per excel·lència: «Depuis plus d'un siècle, on peut percevoir cette inquiétude de la philosophie, de la science, de la littérature dont toutes les révolutions doivent être interprétées comme des secousses détruisant peu à peu le modèle linéaire. [...] Ce qui se donne aujourd'hui à penser ne peut s'écrire selon la ligne et le livre, sauf à imiter l'opération qui consisterait à enseigner les mathématiques modernes à l'aide d'un boulier. Cette inadéquation n'est pas moderne, mais elle se dénonce aujourd'hui mieux que jamais».¹³

Amb aquests estudis es perfila, doncs, la idea de l'escriptura com a metàfora d'una complexitat desconstruïda. Es tracta d'una espècie de retícula que es teixeix entre laberints de relacions i trames que impliquen el lector en recorreguts de cerca existencial, cultural, estètica, segons la seva sensibilitat, les seves necessitats, els seus coneixements, fins i tot independentment de l'ordre lineal que el llibre li suggerís. Amb la distància en el temps, aquesta definició sembla que respon plenament a la de l'hipertext i anticipa, així, l'ansia de trobar una «figura», una translació simbòlica del saber que respongui més a la complexitat de la nostra societat. En fi, tot plegat forneix una metàfora diferent respecte al llibre.

Avui el *medium* privilegiat d'accés, elaboració i difusió del saber és el text electrònic. D'aquesta manera, aquell ha perdut la seva materialitat de paper perdent-se la seva bidimensionalitat, s'ha convertit plenament en un text fluctuant pel fet d'estar «disseminat» en una retícula de connexions. La linealitat de l'escrit llibresc s'ha complicat en l'estructura reticular, que, no obstant això, pot contenir, atès que la «navegació» pot escollir, entre altres, una ruta de tipus lineal. Així es posa en evidència el que afirmava Derrida sobre l'organització lineal del saber, i la inquietud de la cultura contemporània en el seguiment d'altres estructures gnoseològiques. L'hipertext pot servir-se, fins i tot, del pensament lineal com d'una possibilitat entre altres, però es presta a nombroses i fertíllimes contaminacions en termes de mapes conceptuals i d'estratègies intel·lectives.

12. J. DERRIDA, *La grammatologie*, París, Éditions de Minuit, 1967, cfr., anche *La dissémination*, París, Éditions du Seuil, 1972, p. 102 (traducció a l'italià: *La disseminazione*, Milà, Jaca Book, 1989).

13. J. DERRIDA, *La grammatologie*, p. 130.

MULTIMEDIALITAT

La imatge estampada, o millor, xilografada, és a dir, gravada sobre fusta i després premsada sobre un material de suport, com per exemple el paper d'arròs, precedeix a la Xina¹⁴ la invenció de l'estampat: «La història de Souei, redactada en el segon quart del segle VII, ens mostra, per exemple, uns sacerdots taoistes que incideixen sobre els encantaments en què estaven reproduïdes unes constel·lacions com el Sol i la Lluna». Un mica més tard se situa la difusió de llibrets xilografiats que triomfarà entre els segles XII i XIII. També cal assenyalar que, fins i tot a Europa, ja abans de la invenció de Gutenberg, els codis miniats conferien a la imatge tota la seva força evocativa. El llenguatge alfabètic i ideogràfic imprimia a la imatge un plus de comunicació que, a l'Orient, assumeix una connotació màgica, i a l'Occident es lliura als sentiments de la devoció. La força explicativa de les imatges és àmpliament reclamada en els llibres dedicats a la infància, on la seva centralitat amb freqüència deixa al marge el text escrit, sobretot en els manuals escolars, en què la iconografia assumeix una clara intencionalitat didàctica. Ja al final dels anys seixanta molts llibres de faules anaven acompanyats de cintes magnetofòniques i és així com amb l'alfabet i amb les il·lustracions s'associava la paraula parlada, que subratllava, en el text recitat, la suggestió d'allò escrit. Som encara lluny del trenat combinat de llenguatges, d'aquesta espècie de gramàtica general que comprèn i formalitza les úniques gramàtiques de referència. Això és justament el que succeirà amb l'hipertext.

PARTICIPACIÓ

El llibre neix molt temps després de la invenció de l'escriptura i experimenta una llarguíssima evolució tècnica que, a la vegada, prefigura un canvi paral·lel en els apropaments cognoscitius i en la teoria del coneixement: del volum en paper o pergamí, passant pel *liber*, pel còdex medieval, per l'incunable, fins a la vestimenta tipogràfica contemporània. Naturalment, tot això canvia inevitablement la condició de text. No obstant això, està documentat que la transcripció de les obres clàssiques i sagrades que es feia en els *scriptoria* eclesiàstics estava acompanyada d'índexs, notes, comentaris, potser breus resums i explicacions o aclariments, quan es tractava de textos destinats a les lliçons acadèmiques. El text en suma ja traspua la seva tensió d'obertura i disponibilitat envers «altres» intervencions.

14. Cfr. H. J. MARTIN, *Storia e potere della scrittura*, Roma i Bari, Laterza, 1990 (títol original: *Histoire et pouvoirs de l'écrit*, París, Librairie Académique Perrin, 1988, p. 223).

Sempre ha existit la possibilitat d'intervenir en un llibre amb subratllats, divisions en epígrafs, paràgrafs, esquemes i fitxes resum, com mostren sobretot els llibres dedicats als joves lectors que amb freqüència acaben amb un cert nombre de planes en blanc, perquè el text no està del tot acabat; el noi o noia pot intervenir-hi, resumir-hi i fer-hi anotacions i, si té fantasia, canviar el final. Però el suport de paper i l'estructura lineal del llibre no fan fàcils ni còmodes aquestes intervencions, que resulten inevitablement juxtaposades i marginals en la confrontació del sentit inicial. En l'hipertext, en canvi, la intervenció del navegant pot estendre's fàcilment, canviar i complicar el missatge inicial, i pot interactuar directament amb intervencions d'altres navegants. La participació es converteix, així, en interacció, exploració activa, creació. El text informàtic és receptiu, elàstic, reactiu. La tecnologia es transforma, així, en ambient de formació en la mesura que sol·licita una relacionalitat constructiva en el pla de l'aprenentatge.

La participació del lector està concentrada, se serveix sobretot del pensament abstracte i d'una estructura vertical de l'organització del saber. El pensament escrit es converteix en la lupa mitjançant la qual observem kantianament l'home, i en el *logos*, la mesura privilegiada per la seva definició i per a la identitat d'una civilització.¹⁵

La interacció en xarxa, en canvi, implica una immersió lògica, emocional, sensitiva, sensomotriu, del subjecte que aprèn, i actua simultàniament, a la vegada que connecta significats d'un codi a un altre, seguint mapes conceptuals, estratègies intel·lectuals, recorreguts emocionals, vocacions estètiques i opcions de valors. La nostra vivència humana i social es presta a una lectura menys unívoca de la suggerida per l'epistemologia del llibre, una lectura reticular que recuperi la ritualitat oral, i exalti a la vegada el suggeriment, allò emocional, allò racional.¹⁶ D'aquí ve l'extraordinària valència formativa dels multimèdia, en la seva complexa metacognitivitat. El subjecte, que opera de manera experta en l'hipertext, construeix el coneixement en l'elaboració de trames relacionals que es debanen entre llenguatges diversos, i per tant utilitza simultàniament diverses formes d'intel·ligència. Està obert a apropaments cognitius múltiples, recull informacions amb procediment lògic, emocional, estètic, sensomotriu. No fa referència exclusivament al pensament abstracte, sinó que se serveix de diverses estratègies intel·lectives que mantenen les diverses formes lingüístiques. Utilitza en sentit creatiu un pensament connectiu i és a punt per reconfigurar la pròpia

15. He tractat aquest tema en el meu assaig «Qualità dell'educazione e interazione mente-affetti», *Ricerche Pedagogiche*, vol. 31, núm. 120-121 (1996).

16. Cfr. R. MARAGLIANO, *Tre ipertesti su multimedialità e formazione*, Roma i Bari, Laterza, 1998.

teoria del coneixement davant noves experiències cognitives. Però estem parlant del navegant expert, no del noi o noia que acaba de penjar-se en un pobre i estereotipat videojoc.

L'hipertext es consulta des de diversos punts de partida, autònoms i independents, evita la successió lineal dels capítols i dels paràgrafs del llibre, on aquesta característica és recuperable només a escala conceptual. L'hipertext dialoga a través de la interfície gràfica, les informacions de la qual estan organitzades de manera que l'usuari esculli els seus propis itineraris de lectura, adjuntant connexions o materials. Aquestes que hem registrat són, doncs, les mateixes característiques del suport de paper i del codi alfabètic, exaltades per l'enorme capacitat tecnològica de l'interfície amb les seves funcions de tallar-enganxar, buscar-substituir, visualització *zoom*, moviments ràpids.

Però si el text comprèn conceptualment totes les capacitats de l'hipertext, les conté servint-se d'un codi que és l'alfabètic, al qual pot adjuntar, potser, l'icònic: les il·lustracions. És a dir, es tracta de la utilització de solament dos mitjans, els quals remetent al nostre imaginari de la infinitat de llenguatges que habiten la nostra experiència real i hi repercuteixen, com ens feia notar Barthes adormit en la taula del bar. En l'hipertext, en canvi, el codi alfabètic s'acompanya, en una nova i més àmplia organització gramatical, del cinètic, el sonor, l'icònic, etc. La connexió dels mòduls estructurals respon, de fet, a la dels llenguatges. Cada codi —icònic, cinètic, sonor, musical, alfabètic...— insereix la pròpia gramaticalitat dins d'una organització més general que resulta una espècie de formalització de les gramàtiques particulars, una sistematització del conjunt ordenat i coherent a què es refereix cada llenguatge particular. És a dir, una «formalització» de les formalitzacions particulars.¹⁷

Segons la nostra opinió, aquesta potencialitat heurística de lectura, expansió, remissió a aprofundiment, ja present en el llibre i present de manera rellevant en els clàssics, troba una posterior dilatació tècnica d'expressió en l'hipertext, que així augmenta aquelles potencialitats. El que importa subratllar és que la riquesa tecnològica del món multimèdia comporta, amb l'entramat dels codis que imposa, una actuació de la intel·ligència més complex i ric,¹⁸ o encara millor, dels diferents tipus d'intel·ligència que junts treballen de manera inèdita. Això té evidents conseqüències en el pla formatiu. La hipertextualitat transforma el llibre en text electrònic, en *byte*, el priva de la seva dimensió de paper, que pot ser

17. He aprofundit aquesta reflexió en la segona part del volum escrit en col·laboració amb M. RIGHETTI, *Multimedialità e società complessa*, Milà, Angeli, 2001.

18. Sobre la relació pensament-llenguatge, fem aquí referència a L. S. VIGOTSKIJ, *Pensiero e linguaggio*, Florència, Giunti e Barbera, 1954.

recuperada només imprimint, o millor, copiant el document de l'ordinador. Però, al mateix temps, l'associa amb els altres codis amb què trenca una interrelació de sistema, una espècie de formalització de les formalitzacions. A més, l'hipertext permet al lector intervenir dintre de la mateixa estructura, que el transforma en una espècie de coautor, atès que l'espai de la informàtica transcendeix els límits físics de la materialitat de paper i dels fulls; per això permet a cadascú aportar transformacions significatives per a la construcció dels propis itineraris de coneixement. I per tant, permet també operar en sentit didàctic, si posseeix la consciència de la valència metacognitiva del multimèdia, i si sap orientar la pròpia investigació de manera crítica en la cascada d'informacions a les quals té accés. En resum, si sap orientar el mitjà telemàtic a les seves pròpies necessitats formatives. Aquests «si» prefiguren amplis riscos d'empobriment cultural, desorganització, superficialitat en les estratègies cognitives, així com la urgència d'una escola que alfabetitzi el pensament informàtic.

ELS MULTIMÈDIA SÓN UN VERÍ?

S'obre aquí una antiga interrogació, la mateixa que Sòcrates planteja a *Fedre*¹⁹ en el diàleg platònic homònim (370 aC): amb l'escriptura el missatge s'allunya perillosament de la intenció del seu autor; quines en seran les conseqüències? Sòcrates afirma que l'escriptura és un *phàrmakon*, una medicina, que és també verí. Mentre resol alguns problemes ajudant la labilitat de la memòria, encén perills inquietants. I així neix el mite de Theuth.

Així com el faraó Tutmosis posa en guàrdia el déu Theuth, que havia inventat l'escriptura, sobre els perills de la negligència de la memòria i, per tant, de l'oblit de l'ànima, actualment ens temem que la hipertextualitat allunyi els joves tant de la lectura com del pensament abstracte.

A més, les perplexitats que Sòcrates manifesta a Fedre són d'ordre ètic: el discurs, una vegada escrit, podrà caure en mans de qui no sap com utilitzar-lo o que l'ultratjarà sense que el seu autor estigui present per defensar-lo. De la mateixa manera, ens preocupem del nostre treball que, en la forma hipertextual, pot estar obert a qualsevol manumissió, intervenció, ampliació, etc.; pot desorientar la «navegació» inexperta dels que s'hi aventurin, o pot estar alterada i traïda tant en els continguts com en els itineraris i, per tant, instrumentalitzada amb fins que eren aliens en el seu origen. En fi, ens inquieta veure la difusió del prejudici segons el qual per conèixer no és necessari aprendre res. Molts joves estan posseïts

19. PLATÓ, *Fedra*, Barcelona, Fundació Bernat Metge, 1989

per la convicció ingènua que és suficient prémer en la icona adequada per accedir a un saber, que és sempre més fragmentat en informacions particulars i culte en la seva funció instrumental immediata. Freqüentment, amb la seva habilitat de moviments sobre el teclat de l'ordinador no es correspon una consciència de l'estructura del pensament que sosté certes accions, ni del programa informàtic en què creu moure's lliurement, inconscient del fet que cada una de les seves respostes ja està prevista, com succeeix per exemple, en els videojocs.

Per una part, així, les potencialitats que el text *in nuce* conté, i que l'hipertext explicita i amplia, evoquen paranys inquietants particularment, mentre s'enlluernen amb les meravelles didàctiques que la nova tecnologia sembla que els ofereix. Per l'altra, l'expansió d'aquesta forma expressiva en tots els camps de la comunicació, de la informació i de la consciència ha portat ja mutacions d'època sobre els estils d'aprenentatge i sobre els models de comportament. De fet, l'exposició als nous mitjans de comunicació ha portat els nostres nois i noies cap a estils i apropaments cognitius molt allunyats dels previstos, fins fa pocs anys, de l'ensenyament formal de la escola i de la universitat. No solament són diferents les estratègies d'aprenentatge, l'imaginari en què la motivació de l'estudi aprofundeix les pròpies arrels, les socialitzacions, el sentit lúdic, les referències de valors, etc. També és diferent el seu cervell, perquè cada procés d'aprenentatge comporta un nivell estructural i funcional, modificacions específiques i peculiars dels circuits nerviosos, com ens han mostrat les investigacions en el camp de la neurobiologia.²⁰

I arribem així a les hipòtesis d'acció que poden consumir-se dintre del hiatus entre riquesa i pobresa del saber hipertextual: l'extraordinària tensió didàctica que aquestes problemàtiques posen en qüestió. Estimem que la didàctica sigui la ciència que es planteja l'objectiu prioritari de transformar els sabers amb el fi d'optimitzar l'aprenentatge i, per tant, de potenciar la intervenció educativa. Resulta evident com l'estructura hipertextual implica per si mateixa, per la seva naturalesa, la transformació, la recodificació i la formalització dels coneixements en mapes conceptuals que fan referència, precisament, a una multiformitat de llenguatges, de mitjans de comunicació. Aquí hi ha un món de noves oportunitats formatives per explorar, a fi d'utilitzar de manera conscient la tecnologia multimèdia, però també per observar amb una diferent òptica visual tota la tecnologia del saber: des de l'oral, passant per l'escripta, fins a la informàtica, i la seva relació constitutiva amb el context social.

Un nus pedagògic crucial en aquesta nostra estació fragmentada, desorientada i inquieta està atent precisament a la urgència d'ajudar els joves navegants

20. L. MAFFEI, *Il mondo del cervello*, Roma i Bari, Laterza, 1998.

a construir els instruments crítics per a una exploració-creació de la consciència, segons les emergències formatives que el nostre món ens imposa, i als itineraris existencials que assenyalen l'aventura de cada un. Per això és important estudiar les gramàtiques dels llenguatges multimèdia i les formes de pensament que actuen en nosaltres, per comprendre les estructures, les intel·ligències, les seduccions més o menys amagades. Es fa necessari estudiar també en sentit filosòfic el pensament informàtic, per comprendre els nexes estructurals que el vinculen als codis; en sentit pedagògic, per conèixer i potenciar les tensions metacognitives; en fi, en sentit sociològic i antropològic, per identificar les relacions que s'entrelliguen entre cultura, tecnologia i societat, perquè és des de la caleidoscòpica combinació d'aquests elements des d'on podem intentar interpretar el nostre temps cultural i els seus símbols. Es tracta, notòriament, d'estratègies que responen a una organització del saber reticular, a apropaments interdisciplinaris i multiculturalis i, fins i tot, a un aprenentatge de model constructivista.

El professor competent és el que coneix les estratègies que cada tecnologia, cada llenguatge i cada codi plantegen, i el que sap exercitar una acció en sentit pedagògic. En el fons d'aquestes reflexions, queden les lliçons de l'activisme amb vista a la seva atenció a la relació íntima experiència-coneixement —com Célestin Freinet i Bruno Ciari varen aclarir amb eficàcia— del constructivisme, que situa el coneixement com resultat de l'actuació del subjecte en col·laboració amb allò social, exaltant el caràcter creatiu i polisèmic.²¹ Així es constata en les més recents reflexions sobre el pensament multialfabètic d'Umberto Margiotta: el «navegant» expert no és necessàriament un tècnic informàtic, sinó que és abans que res un multialfabet, o el que és el mateix, un explorador creatiu de textos, que està al corrent de les estratègies intel·lectuals i dels apropaments cognitius que actuen mitjançant codis i tècniques. Aquests deuen poder tenir els instruments culturals i intel·lectuals per orientar la lectura-navegació personal i per afrontar les innovacions tecnològiques sense patir. Quant a l'ús correcte o incorrecte que en voldrà fer després, la responsabilitat serà exclusivament seva, no certament de la tècnica que té a la seva disposició. No obstant això, comparteix una bona part d'aquesta responsabilitat amb l'educació que ha dipositat la seva experiència i que no diposita la història existencial. Quant a la resta, també la presència habitual de mestres dolents exposa a persuasions perilloses, a aprenentatges dolorosos, a inconscients instrumentalitzacions, a una relació deformada amb les formes, com també poden fer la televisió, els diaris i l'ordinador.

21. A. CALVANI, M. ROTTA, *Comunicazione e apprendimento in Internet: Didattica costruttivista in rete*, Trent, Erickson, 1999.

Potser, mitjançant una pedagogia renovada, en una escola competent, amb una didàctica conscient de les relacions d'interdependència entre tecnologia i pensament, entre tècnica i cultura, és possible elaborar instruments, cultures i estratègies per afrontar l'època de revolució que ens domina. Potser haurem de procurar formar individus disposats a configurar novament la pròpia teoria del coneixement tenint present les noves experiències, amb la condició de construir mapes conceptuals que es resolguin entre diverses organitzacions o entre diferents nivells de la mateixa estructura. Potser només d'aquesta manera podem arriscar un parcial i certament transitori intent de resposta a les eternes preguntes que Sòcrates ens va plantejar i seguirà plantejant-nos segurament en el futur.

VINT ANYS DE TALLERS DE LLENGUA I LITERATURA CATALANES A L'ENSENYAMENT SECUNDARI

Joaquim Arenas i Sampera

RESUM

Els Tallers de Llengua i Literatura Catalana a l'ensenyament secundari, a banda de ser unes jornades bianuals de perfeccionament del professorat, han esdevingut un fòrum de debat i de propostes que l'autor ressenya. La història dels Tallers presenta unes característiques, quant l'organització i els continguts, ben específiques. L'article se'n fa ressò i al·ludeix als plantejaments de fer normal l'ús del català existents als anys vuitanta i a les consideracions que els mateixos professors han aportat en els debats i les taules rodones celebrades en els Tallers al llarg de vint anys. A més, també en aquest sentit, a la professionalitat dels docents perquè esdevinguin educadors i compensadors de la desigualtat lingüística i cultural dels discentos partint de les seves propostes. Finalment, convida l'Administració a possibilitar el projecte normalitzador de la llengua de manera clara i fa una crida al professorat a no sentir-se aliè a l'Administració i a implicar-s'hi per donar validesa a les seves peticions, a fi que les qüestions millorables no continuïn sent com són.

PARAULES CLAU: pedagogia catalana, ensenyament secundari, Tallers de Llengua i Literatura Catalanes, llengua catalana.

ABSTRACT

The Catalan Language and Literature Workshops in secondary education, apart from being a biannual conference aimed to teachers' improvement, have become a discuss forum where proposals like the ones the author describes are made. Workshops' history presents very specific characteristics regarding organization and contents. The article ex-

plains them and mentions the approaches to standardize the use of Catalan that were made during the eighties, and also the considerations the teachers themselves have made in the debates and round tables that have taken place for twenty years at the Workshops. The article refers too, in this sense, to the teachers' professionalism, since thanks to their proposals teachers can make up for the language and cultural inequality that affects their students. Finally, the author invites the Administration to make definitely possible the Catalan language standardization project and he appeals for teachers' involvement in the Administration to give effect to their claims and change things that could be better.

KEY WORDS: catalan pedagogy, secondary education, Catalan Language and Literature Workshops, catalan.

En començar aquest escrit no puc amagar, a l'amable lector, un cert sentiment d'emoció en reprendre, tot just uns mesos després d'haver-ne deixat la responsabilitat administrativa, el discurs per la causa de fer normal l'ús de la llengua a l'ensenyament de Catalunya, en el qual he treballat des del Servei d'Ensenyament del Català, de la Generalitat de Catalunya.

Han estat vint-i-cinc anys de feina intensa, de projectes, i també d'avatars i de superació de contradiccions, diguem-ho tot, però han estat igualment vint-i-cinc anys en què hem pogut recollir moltes satisfaccions, entre les quals sobresurten dues especialment: la complicitat de tot l'equip nombrós de col·laboradors interns del Servei d'Ensenyament del català i l'acollida de les nostres iniciatives per part dels professors i els mestres. Sense aquesta col·laboració i sintonia, difícilment res no hauria estat possible en el grau que ho ha estat.

Una mostra d'aquesta complicitat, una mostra palpable, d'aquesta entesa entre el Servei d'Ensenyament del Català i els centres docents, són els Tallers de Llengua i Literatura Catalanes, que enguany s'han convocat per onzena vegada i es van inaugurar amb la presidència l'Honorable Sr. Bargalló, professor d'educació secundària i conseller d'Educació.

«El passat defineix el present», deia Freud. Seguirem, doncs, la premissa del psicoanalista més famós per esbossar la trajectòria dels Tallers en la inacabable via de la normalitat lingüística a l'ensenyament secundari.

Era el curs 1983-1984 quan es va endegar la primera edició d'aquestes jornades de formació mútua, de debat, de propostes. Anaven adreçades, en un primer moment, als professors de llengua i literatura catalanes de la formació professional. Era el sector de l'educació catalana més necessitat d'ajut, ja que s'hi constataven, de manera especial, les penúries lingüístiques que palesaven les primeres generacions d'alumnes de secundària que havien tingut poc contacte amb el català.

La paraula *tallers* volia tenir una connotació amb el món del treball i de la formació professional. El cartell anunciador dels primers tallers imprimia en l'esguard de l'observador un missatge subliminar de l'esperit de l'Escola Nova, entès com a possible també a l'ensenyament secundari. Un alumne adolescent, cabell ros i llarg amb bata blava, componia en una caixa d'impremta les tres paraules inicials: «Tallers de Llengua».

Obeïa, doncs, a una de les premisses pedagògiques de l'Institut Escola, «educar treballant». L'Institut Escola va desaparèixer malauradament després de la Guerra Civil i no ha estat mai més considerat model educatiu.

L'entusiasme amb què va ser rebuda la iniciativa per part del professorat va ser gran. Recordem que el mateix any 1983 s'havia aprovat al Parlament de Catalunya la Llei de normalització lingüística, la qual declarava que el català era la llengua pròpia de l'ensenyament.

Les expectatives eren bones. Molts, des de dintre mateix de l'Administració i molts professors i professores des dels centres, vàrem entendre que «aquella ciutat de somnis» que es volia bastir tenia elements normatius suficientment forts per començar-la a edificar des de l'escola, des dels instituts.

I la normativa no es va aturar aquí, sinó que va oferir un desplaçament concretat en decrets i ordres: singularment, l'ordre sobre la reestructuració del reciclatge de català per a docents de totes les etapes i també la de convocatòria única del concurs de trasllats, que incloïa vacants per a les quals calia posseir una titulació de català. També el 1983 és l'any que comencen els plans de normalització lingüística a l'anomenada, aleshores, «educació general bàsica», en l'aplicació dels quals per primera vegada s'intenta amb prou èxit crear un pont de continuïtat entre l'ensenyament en català dels centres d'EGB amb els de secundària quan els alumnes hi són transferits.

El Servei d'Ensenyament del Català va ser la unitat administrativa que va organitzar els primers Tallers amb col·laboració amb la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Van tenir lloc a Sant Cugat en el Casal Borja, edifici que es va convertir en la seu de les futures edicions fins a l'any 2000. Des de llavors es fan en el Campus Universitari de la Vall d'Hebron, a la Facultat de Formació del Professorat o de Psicologia.

Continuo la meua relació fent referència a totes les convocatòries d'aquestes jornades de formació, i crec que és bo esmentar que unes de les característiques dels Tallers des dels primers anys fins avui ha estat la modalitat aplicada en la seva organització.

Seguint l'esperit que brolla de la definició d'«escola catalana», *sensu lato*, que va fer el pedagog Alexandre Galí, com un concepte educatiu sorgit de la voluntat dels catalans per disposar d'una educació forjadora de ciutadans per

al nostre poble i, per tant, participativa; el Servei d'Ensenyament del Català, doncs, amplia la concurrència de l'organització convidant el Departament de Didàctica de la Llengua i de Literatura i el Departament de Filologia Catalana de la Universitat de Barcelona a elaborar una planificació que faci possible un programa participat. Per a això, ha demanat col·laboracions al professorat i a experts de diverses matèries relatives a àrees de coneixement i de llengua.

Amb aquest tipus d'organització i programacions, en les quals predominen l'exposició d'experiències docents i l'anàlisi de la situació mitjançant els debats generats per les taules rodones, es va arribar a aconseguir que hi planés un esperit d'innovació, de reflexió pedagògica i lingüística relacionat amb les preocupacions i els interessos del moment:

- Qüestions com les del català *light* contraposat al català *heavy*.
- L'escriptor i la literatura a l'escola.
- El model de llengua dins de l'ensenyament.
- El repte de la catalanització global de l'ensenyament.

Tots aquests enunciats, escollits a l'atzar, són un exemple dels molts que han estat el tema d'animades i controvertides taules rodones. El gruix, però, de la innovació se l'emporten els Tallers, és a dir, aquests grups de treball de tema proposat pel mateix professorat que convida els seus companys de professió a compartir l'experiència o una teoria concreta sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge.

D'aquests grups que constitueixen els tallers genuïns, se n'han programat una trentena de mitjana per edició. Assenyalem-ne uns quants:

- És quan conto que no hi veig.
- La integració de l'aprenentatge de la llengua en assignatures no específiques de llengua.
- Com preparar muntatges teatrals als instituts.
- L'expressió oral a l'aula, recursos i organització.

Quant a les conferències dictades, als Tallers hi han assistit els millors especialistes, entre els quals esmentaré T. Cabré, C. Arnau, J. Tusón, J. Molas, C. Junyent... L'acceptació que han tingut, amb una assistència que supera, en nombres absoluts, els cinc mil participants al llarg de les deu edicions, s'ha d'atribuir al nostre entendre a l'encert dels professors que proposen el contingut del programa i en realitzen l'exposició. Per tant, hi són presents a la soca, a l'arrel i a la capçada de tal manera que els Tallers han esdevingut un fòrum d'intercanvi, de posades en comú i d'afanys de superació.

No serà, doncs, balder considerar les onze edicions dels Tallers de Llengua i Literatura Catalanes com les monjoies, o indicadors de vivències, d'aquest am-

ple, llarg i inacabable camí de fer el català la primera llengua del centre docent, pel seu ús i per la consideració de llengua pròpia, la principal de l'ensenyament. Tant és així que podríem dir amb Segarra «un camí, quina cosa més curta de dir, quina cosa més llarga de seguir: un camí».

Potser pot sobtar el lector, o recordar-li una vella cançó amb olor de naftalina, el fet que continuï amb unes preguntes de contingut molt específic i procedent de les inquietuds del mateix professorat participant:

— Què se n'ha fet, de l'objectiu primordial de l'educació, fer ciutadans integrats a la societat on viuen, arrelats al país i capaços d'estimar-lo i transformar-lo, amb prou coneixements del món que els permeti interpretar-lo?

— On ha anat a parar el projecte de centre docent educatiu que ha de donar, a tots els nois i noies, els mateixos instruments lingüístics i culturals per tal que puguin desenvolupar-se tots en condicions similars, sense fer de la llengua un instrument de discriminació?

— On són els bons i sans propòsits dels anys vuitanta i del segle passat, que volien el català com a llengua predominant del centre?

Desitjàvem una educació, una docència catalana, innovadora, de qualitat. Alguns aspectes dels nostres desigs s'han aconseguit.

Però sembla que, d'uns anys ençà, s'hagi perdut la memòria sobre l'efecte de l'educació, quant a projecte compensador i integrador. Justament ara que noves migracions plantegen nous reptes a un sistema escolar que, en moltes zones i indrets de Catalunya, encara és lluny d'haver assolit un mínim acceptable de normalitat.

No esmento aquesta situació com un record nostàlgic, ara que em trobo en situació de jubilat, ben a la inversa. Ho faig perquè crec que en la relació entre l'Administració i els centres de secundària s'ha de parlar més dels fins de l'educació catalana i dels objectius que pretén o ha de pretendre.

Per mi, és innegable que una part de la desigualtat social és la desigualtat lingüística i cultural dels nois i les noies, a la qual ajuda molt, també, el dèficit d'estímul que reben els professors tant en la seva docència com en l'ús de la llengua.

Estic segur que ningú no està d'acord a perpetuar desigualtats d'aquesta mena. I és possible donar credibilitat als nostres centres docents de secundària com a elements de compensació d'aquesta situació que afecta l'ensenyament i la societat.

Al llarg de les onze edicions dels tallers, els professors han posat a debat, en el si del mateix treball, qüestions no gens simples, preguntes adreçades implícitament o explícita a l'Administració. Perquè la pregunta o qüestió simple, en el cas de les desigualtats, voldria dir la renúncia a conèixer les diferències i els

desnivells sociolingüístics i culturals dels aprenents, i en molts casos, la feble situació de la llengua catalana en el sistema educatiu.

I tot plegat seria assumir de manera sobreentesa que no es pot fer res per canviar la situació. Aquest no és el cas de la majoria del nostre professorat de llengua i literatura catalanes i d'altres docents de la resta de matèries.

Tanmateix, el plantejament normalitzador de l'Administració requereix una intensificació concreta respecte als instituts d'educació secundària i cal que s'orientin els centres perquè no esdevinguin un instrument neutre en aquesta qüestió. I cal fer-ho amb certa bel·ligerància i amb un clar plantejament de prioritzar una educació catalana per sobre de qualsevol altre objectiu escolar.

Com a organitzador, participant i observador dels Tallers de Llengua i Literatura Catalana, he pogut escoltar com es considerava entre els professors, més d'una vegada, si de debò existia la voluntat política de fer normal l'ús de català a secundària.

És innegable que en el marc teoricoadministratiu aquesta voluntat ha existit; només cal considerar la normativa promulgada en aquest sentit. Però potser és arribada l'hora de deixar clar i de manera inequívoca que sí, que el projecte existeix, i més enllà de la normativa.

Aquest projecte que s'ha anat elaborant, des de la transició política, i que l'Administració ha fet seu i ha plasmat en la normativa, implica entendre que educar, i educar en català i amb continguts catalans, és ajudar a construir. I per bastir un edifici, encara que només sigui per a la vida de les persones, el projecte també ha d'aportar una formació completa perquè esdevinguin ciutadans plenament. Per això cal tenir un projecte viu, actiu, amb credibilitat.

Ensenyar educant voldrà dir promoure les possibilitats de nois i noies, superant les diferències: intentar que tinguin un resultat positiu de les seves vivències, propiciades en llengua catalana, que se sentin membres d'un grup social, l'escolar, i que puguin gaudir de l'institut com «l'altra casa» quan en la llar l'expressió usual és en castellà o en un altra llengua, i que la cultura que es respira no és la del país.

Perquè «l'altra casa», aquella on per objectiu i missió se'ls ajuda a esdevenir ciutadans lliures, crítics i conscients, els satisfà plenament, en tots els àmbits. Tota aquesta reflexió l'he anada desenvolupant i l'he escrita després, repassant els apunts presos en diverses edicions de les deu, ja fetes d'aquests tallers de llengua.

I encara faré esment d'un altra qüestió que ha estat, sovint, present en aquest fòrum de formació, que ja ha entrat a la majoria d'edat, després d'haver complert vint anys d'existència. És una qüestió, una qüestió relacionada amb l'anterior, en la qual es demanava creure de debò i efectivament en l'educació cata-

lana, i en la docència, en la docència feta en llengua pròpia, explícites en un projecte concret i clar.

És la qüestió que exposarem ara, que, com he indicat, hem pogut copsar com una inquietud, com un afer reclamat com a urgent, que demana solucions, imaginació i confiança. Es tracta de facilitar la pràctica educativa i docent en concordança amb el projecte definit, perquè la cosa rau a entendre el fet educatiu en concordança amb el concepte de «escola catalana», com alguna cosa més que planificar el sistema educatiu.

Una cosa és planificar l'aprenentatge i una altra, molt diferent, és facilitar el fet educatiu i docent d'una «escola al servei d'un poble».

El més important d'un sistema educatiu no són els continguts, ni els sistemes d'aprenentatge, l'organització dels currículums o l'itinerari de l'alumne per l'institut. El més important és fer possible, amb millor o pitjor organització de l'aprenentatge, amb millor o pitjor currículum, un concepte d'educació propi en el qual la llengua i el seu ús autodeterminin el sistema escolar i facilitin el fet educatiu de qualitat. Ja ho deia el pedagog i lingüista Dr. Tarroja: «A tal tractament de la llengua, tal escola, tal institut».

Facilitar el fet educatiu vigent autodeterminat pel model propi, per la llengua i pel seu ús voldria dir fer plenament vigent que el català, com a llengua pròpia de l'ensenyament i de Catalunya, és objecte d'una jerarquia distingida.

I, per tant, és la que disposa d'una dotació privilegiada de recursos, professorat, materials específics, incentius arran del seu ús per part d'alumnes i professors, assistència tècnica i suport extern per endegar projectes concrets de normalització de la llengua als centres i al seu entorn, orientació, supervisió, i reconducció de situacions anòmales en cada institut, funcions pròpies de la inspecció d'ensenyament, creació d'espais de lleure per viure en català en els mateixos centres. Alhora s'ha de tenir cura que els continguts curriculars arrenquin de la nostra realitat física, històrica, científica i literària, i que els procediments i les actituds concordin amb el pensament educatiu propi.

En aquest àmbit, justament, tan reivindicat i treballat en aquests tallers, més que en cap altre, fa uns mesos vàrem veure arribar amenaçadors «vents de ponent» que bufaven en sentit contrari, i posaven en perill, com mai en tots aquests vint anys, el projecte educatiu català, per la imposició per llei d'una ampliació d'horaris i continguts curriculars de la llengua i cultura, encara dominant a casa nostra.

Amb relació a la qüestió de la diversitat cultural, caldrà adaptar el funcionament dels centres a aquest objectiu, el de fomentar la llengua i la literatura catalanes, de manera que la llengua catalana esdevingui el vincle sensible i cohesionador que faciliti el procés maduratiu dels alumnes.

També s'imposa impregnar de vida els aprenentatges escolars, atès que cada dia que passa, la vida és més a fora del món acadèmic. Per tant, caldrà ajudar els centres educatius per fer-los capaços d'integrar l'alumnat amb el compromís de cohesió en l'acció educativa de tots i cadascun dels professors.

I tantes coses més que han estat objecte de discussió, de petició o de queixa i també, perquè no, d'il·lusió en els Tallers al llarg de quatre lustres.

Acabaré aquest article amb una invitació a la crítica i a la coherència professional dels professors. No perquè els lectors d'aquesta revista tinguin la necessitat que se'ls recordin evidències. Precisament, als centenars de professors que han participat en els Tallers i a aquells que, d'una manera o altra, els interessa el món de l'ensenyament no cal recordar-los allò que ja saben i practiquen o que tenen clar en l'àmbit dels seus desigs envers l'educació, si més no. Però hi ha realitats que cal esmentar una vegada i una altra, i qualsevol circumstància és bona per fer-ho.

Sovint, els docents ens expressem de tal manera que situem la realitat que cal canviar lluny de nosaltres, com si no tinguéssim gaire art ni part en el canvi desitjat, potser a causa de les mil i una vicissituds que afecten l'ensenyament secundari.

Pot semblar que l'Administració i la societat reflecteixin alguna cosa aliena, una realitat que ens podem mirar a distància. Amb tot, formem part d'una societat i, a més, gairebé tots els professors som funcionaris o cobrem dels eraris públics.

Hi ha una part, una colla de necessitats exigibles que ens concerneixen. Tanmateix, hi ha responsables socials i polítics, per damunt de nosaltres, que a vegades veiem posicionats a l'opció contrària d'allò que ens sembla que cal fer per millorar.

La realitat crua és que molts de nosaltres hem agafat el tren de l'Administració, i, en certa mesura, som també Administració, encara que els responsables de la màquina del tren, els conductors, siguin uns altres.

Una part dels nostres desigs i demandes a favor de la llengua i el seu ús als centres passa per complicar-nos la vida dins els processos de l'Administració, per suggerir, reclamar, perquè les coses no continuïn sent iguals, i pressionar, si cal.

El nou sistema educatiu, la reforma, avui contrareformada, és criticable en gran mesura, i ho és per diverses raons que ara no cal escatir. Per nosaltres, també ho és, i molt, de criticable perquè no ha facilitat en la seva aplicació el gran repte que de bon començament se li va presentar: la catalanització global del sistema educatiu com una concepció fruit d'una pràctica.

I aquesta fita no assolida s'haurà de tornar a plantejar en l'aplicació d'una possible nova llei orgànica que cal esperar que no posi més entrebancs a la do-

cència en català. Si no fos així, només la perícia de l'Administració autonòmica, l'esforç resistent dels professionals de l'ensenyament i la voluntat social els podrien superar, en benefici de la catalanització global del sistema educatiu.

Però no seria seriós fer la crítica col·locant-nos enfora i prenent posicions d'uns mers instructors que es neguen a assumir que fan educació i que l'han de fer autodeterminant el sistema educatiu per a la llengua i els continguts de tot ordre.

Assumim, doncs, una vegada més, i no ens cansem d'estar cansats els qui creiem en l'educació, la nostra responsabilitat d'educadors i de catalans, tot esperant que els dirigents educatius facilitin més i millor la construcció de la «ciutat dels somnis» de l'educació; només així podrem reclamar, sempre que sigui necessari, l'impuls al projecte comú d'«escola catalana» i fer-ne viable l'aplicació als centres.

REVALORITZACIÓ DE LA IMAGINACIÓ I DE LA NARRATIVA: LES PROPOSTES DE KIERAN EGAN

Lluís Busquets Dalmau

RESUM

En aquest article es fa una anàlisi de la concepció educativa de Kieran Egan, segons el qual cada forma de comprensió deriva de l'adquisició d'un instrument lingüístic fins al punt que estableix diferents estrats i instruments: llenguatge corporal, llenguatge oral, llenguatge escrit, llenguatge abstracte i llenguatge irònic. Endemés, Egan critica l'excés de racionalisme i l'oblit del paper de la imaginació, especialment important en la ment infantil. D'acord amb aquests antecedents, estableix diferents tipus de narracions i de comprensió que són cabdals per a l'educació: somàtica, mítica, romàntica, filosòfica i irònica.

PARAULES CLAU: teoria de l'educació, psicologia de l'educació, llenguatge, imaginació, comprensió, narrativa.

ABSTRACT

This article analyzes Kieran Egan's educational conception, who considers that each form of understanding comes from the acquisition of a linguistic tool, and in this sense he establishes different levels and tools: body language, oral language, written language, abstract language and ironic language. Moreover, he criticizes the excess of rationalism and the forgotten role of imagination, which is particularly important in children's mind. In accordance with all this, Egan sets different types of accounts and understandings that are essential to education: somatic, mythical, romantic, philosophical and ironic.

KEY WORDS: theory of education, psychology of education, language, imagination, understanding, narrative.

Fa poc vaig tenir l'oportunitat de veure les programacions de joves professors d'història a primària i ESO. L'escola era prestigiosa. L'equip de socials es considerava molt competent: havien fet bé la carrera i havien tingut una bona formació didàctica en les noves teories de la reforma... La programació era molt semblant als llibres de batxillerat... Es descrivia com era la societat en les diferents èpoques amb tota la seva complexitat, profusió de documents, dades numèriques, explicacions multicausals... És a dir, un apropament científic a la història, segurament el més proper a la veritat històrica, però de molt difícil digestió per part de nens i preadolescents.

Aquestes reflexions encara serien més dures si ens referíssim a matèries dites «de ciències». Si bé Bruner va afirmar que es pot ensenyar tot a un nen, si es fa bé, l'última part de la frase exigeix un gran nivell didàctic en professors i autors. Si tens la impressió que l'ensenyament actual és massa abstracte, que als alumnes se'ls exigeix un esforç excessiu, el qual supera les possibilitats d'una majoria i és una de les causes principals del fracàs escolar, segueix llegint aquest article i sobretot llegeix les obres de Kieran Egan.

1. L'AUTOR I L'OBRA

És professor de la Facultat d'Educació de la Universitat Simon Fraser de la Colúmbia Britànica (Canadà) i un dels autors destacats del corrent crític de l'educació actual, que jutja excessivament tecnificada, defensor d'una educació més «humanista» i d'un paper més rellevant de la narrativa. Va guanyar el prestigiós premi Grawemeyer d'Educació l'any 1991.

És autor dels dos primers llibres d'una anunciada tetralogia que representa un enfocament revolucionari de l'educació des del parvulari fins a l'edat adulta. Com explica el mateix autor, «cada volum s'ocupa de com donar raó del món i de l'experiència, de la manera més adequada a cada edat; quines coses val la pena aprendre, des del punt de vista educatiu, i com ensenyar-les de la manera més significativa i interessant en les diferents edats... Descric el programa educatiu com derivat de quatre estrats diferents, en cada un dels quals desenvolupem una forma diferent de comprensió. El programa educatiu prescriu com poden adquirir-se successivament aquestes formes diferents de comprensió durant els anys de formació d'un individu, de manera que la seva coincidència aporti com a fruit una consciència educada moderna».

La forma primària de comprensió, que Egan denomina «comprensió mítica», és analitzada en el primer volum *Primary understanding: Education in early childhood 1988* (*La comprensión de la realidad en la educación infantil y pri-*

maria, Morata, 1991), on tracta d'«evidenciar que aquest constituent de la comprensió madura és més fàcilment accessible durant els primers anys». El segon estadi el defineix com el de «comprensió romàntica», i hi dedica el segon volum, *Romantic understanding: The development of rationality and imagination, ages 8-15* (1990).

Cada volum teòric va acompanyat d'un de pràctic, *Teaching as story telling* i *Imagination in teaching and learning: The middle school years* (1992), corresponents als dos primers volums teòrics. De tots dos hi ha traducció: *Fantasia e imaginación: Su poder en la enseñanza, una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria* (Madrid, Morata, 1999), *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje: Para los años intermedios de la escuela* (Buenos Aires, Amorrortu, 1999).

El tercer estadi, la comprensió filosòfica, i el quart i últim, la comprensió irònica, es descriuen en l'últim llibre publicat *The educated mind* (1997) (*Mentes educadas, cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*, Paidós, 2000). Aquest llibre és una síntesi dels quatre estrats i, per tant, és l'obra que comprèn la totalitat de la teoria. En aquesta última obra s'introdueix un nou estadi, el de la *comprensió somàtica*, que correspon als dos primers anys de vida.

També ha publicat o editat reculls d'articles. Per exemple, *Narrative in teaching, learning and research* (1995) (*La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Amorrortu, 1998).

Per Egan, cada forma de comprensió deriva de l'adquisició d'un instrument lingüístic. Així doncs, els estrats i els instruments serien:

1. Comprensió somàtica de 0 a 2 anys (llenguatge corporal).
2. Comprensió mítica de 2 a 8 anys (introducció del llenguatge oral).
3. Comprensió romàntica de 8 a 15 anys (introducció del llenguatge escrit).
4. Comprensió filosòfica, a partir dels 15 anys (introducció del llenguatge abstracte).
5. Comprensió irònica (introducció del pensament i el llenguatge irònic).

Hem de dir que Egan explica que no tothom arriba als últims estrats, i que els estrats no són successions substitutives, sinó que cada nova etapa incorpora les anteriors. D'aquesta manera, una persona que assoleix l'estrat filosòfic o l'irònic no deixa de tenir comprensió romàntica (interès per novel·les, pel·lícules romàntiques...), mítica (els mites d'avui, personatges mitificats, com algun artista, cantant, esportista...) i somàtica (mimesi del llenguatge corporal).

2. CRÍTICA DE L'EDUCACIÓ ACTUAL

Egan basa aquesta crítica en un excés de racionalisme i un oblit del paper de la imaginació, especialment important en la ment infantil. Durant massa temps s'ha contraposat la racionalitat a la ment primitiva i infantil. Sosté que la diferència és en el domini del llenguatge oral i, després, en l'escrit. Reivindica un cert paral·lelisme entre la ment infantil i la de les primeres etapes de la humanitat i, en definitiva, un cert recapitulacionisme.

2.1. DESCURANÇA DE LA IMAGINACIÓ

Egan lamenta la descurança de la fantasia en la teoria i en la recerca educatives, i mostra que podem deduir diverses qüestions importants en educació a partir de la valoració de la fantasia dels nens.

Aquesta descurança ve de lluny i des de plantejaments clàssics. «Si l'educació —diu Egan— consisteix en un procés en què construïm i utilitzem la racionalitat per descobrir el que és real, la fantasia que no té en compte els límits de la realitat, apareix com l'enemic». Pels racionalistes victorians, l'educació consistia a domesticar o suprimir la fantasia. Fa poc s'ha vist, però, que la fantasia no és contrària ni està mancada de raó, i que els mites i la mentalitat primitiva tenen la seva raó i utilitat, «que s'ha de buscar —com diu Egan— tant en el cor com en el cap».

Des dels plantejaments moderns i progressistes, hi ha la creença que tota la instrucció es basa en l'experiència i que aquesta es limita al món pràctic quotidià proper als nens. El *learning by doing* deweià porta, a més, a centrar-se quasi exclusivament en metodologies actives. També la recerca empírica (Piaget) es limita al raonament (sovint el que el nen no té encara) i oblida la imaginació (que és el que més té).

Per sort, aquesta valoració negativa de la imaginació per part dels teòrics contrasta amb el que en la pràctica fan molts professors, especialment de llengua, expressió, educació artística...

De tota manera, que els nous coneixements s'han de basar en els que el nen ja posseeix —una de les bases del constructivisme— no està necessàriament en contra del que diu Egan. Depèn del que s'inclogui en aquests coneixements previs. Si s'entén que l'infant només coneix l'entorn immediat, l'experiència de l'acció i que, per tant, la casa, el barri, el carter són els tòpics del primer ensenyament, les idees d'Egan queden excloses. Si, contràriament, també coneix conceptes com *llibertat-esclavatge*, *bé i mal*, *justícia-injustícia*, etc., podrà construir qualsevol contingut que s'expressi amb aquests conceptes.

En síntesi, a més de l'experiència pragmàtica, hi ha la imaginativa. Aquesta s'ha de treballar a l'escola i sobre la imaginació Egan fonamenta el seu treball.

2.2. DIVISIÓ ENTRE EL PENSAMENT RACIONAL I EL PRIMITIU

En la història cultural, amb la descoberta de la Grècia clàssica, s'aprofundeix la divisió entre el pensament racional i el primitiu, que, a més, es menysprea. Des de la perspectiva educativa, s'equipara la vida mental infantil amb la primitiva i es descriu el creixement infantil com una evolució des del pensament irracional cap al racional i la substitució del primer pel segon. Amb tot, actualment s'ha vist que els dos tipus de pensament estan presents en les societats i en els individus (les societats primitives tenen pensament racional, encara que diferent del de les societats industrials, i aquestes tenen pensament primitiu, també diferent del de les primitives).

3. FONAMENTS DE LES TEORIES D'EGAN

3.1. LES DIFERÈNCIES DEPENEN DE LES TECNOLOGIES DEL LLENGUATGE A L'ABAST

Les diferències evidents entre els dos tipus de pensament (primitiu i racional) es deuen a la incidència de tecnologies (noves en el seu temps) i, en concret, de l'escriptura que va afectar les estratègies del pensament. Mentre que en la cultura oral se sap el que es recorda i són bàsiques les estratègies de la memòria (rima, metàfora), en la cultura escrita amb l'accés visual a cossos organitzats de saber, la memòria perd protagonisme.

En aquest punt, Egan recorre a Vigotsky. Segons aquest, comprenem el món mitjançant la utilització d'uns instruments intel·lectuals mediadors, els quals, a la vegada, influeixen profundament en el tipus de comprensió que obtenim. Per tant, el desenvolupament intel·lectual no es pot entendre adequadament en funció del coneixement que acumulem o en funció d'unes etapes psicològiques com les de Piaget, sinó que exigeix una comprensió del paper dels instruments intel·lectuals disponibles en la societat on creix la persona. En realitat, aquests instruments es van interioritzant. «Dominar l'alfabet —diu Egan— no suposa simplement la capacitat d'escriure el producte dels propis pensaments; en realitat, l'escriptura passa a formar part del procés de pensament. El discurs escrit no és una simple còpia externa d'un tipus de pensament que es desenvolupa en l'inte-

rior; constitueix un tipus característic i diferenciat de pensament alfabetitzat.» Ara bé, aquest tipus de pensament, però, no és explotat per tots els nens.

3.2. RECAPITULACIÓ CULTURAL

El recapitulacionisme contemplava el desenvolupament de la civilització de manera anàloga a l'evolució de les espècies. La pseudollei biològica de Haeckel (l'ontogènia, o desenvolupament individual, com a paral·lela a la filogènia, o desenvolupament de l'espècie) aplicada al món de la cultura va tenir els seus partidaris en el segle XIX. Es pensava que el desenvolupament cultural històric podia conformar uns programes educatius més eficaços. «En la ment del nen sembla que es dona una espècie de repetició natural de les activitats típiques dels pobles primitius; observi's la barraca que al noi li agrada construir en el pati, mentre juga a caçar amb arcs, fletxes, llances, etc.», deia Dewey en la seva època recapitulacionista.

Aquests moviments fracassaren per diverses raons. Mentre que no era difícil fer un programa en història o literatura, era casi impossible fer-lo en matemàtica o ciències. A més, urgia preparar els nois per a l'entrada en un món industrial i, per tant, prevalien els programes pràctics. Però és indubtable, tal com afirma Egan, que el desenvolupament humà de cada individu s'assembla al de la història humana. L'estadi oral infantil és paral·lel al període en què no va haver-hi escriptura; l'únic llenguatge o tecnologia era l'oral. És el període que Egan defineix com a *mític*. Després ve el període en què es comença a conèixer el llenguatge escrit, les narracions escrites (estadi romàntic d'Egan), i que és paral·lel al període en què la humanitat desenvolupa l'escriptura. Comença el pensament racional, que no arriba al seu desenvolupament complet fins al període racional (que Egan denomina *filosòfic*).

Aquesta transició individual al pensament racional és lenta, com ho va ser en la història de la humanitat. Amb relació a aquesta història, Egan explica que en el segle V aC es produeix el *miracle grec*. S'inventa la lògica, la filosofia, la història, el teatre, la introspecció reflexiva, la democràcia, i aquests descobriments estan relacionats amb la generalització, l'elaboració, l'assimilació i la interpretació de textos escrits. Això, però, tan sols ocorre a uns determinats ciutadans grecs i d'una manera progressiva. Durant un temps, els mites encara els influencien. Eradiquen la màgia i els déus com a explicació de la realitat, però en les explicacions encara hi ha restes dels mites. Tales arriba a la conclusió que tot està fet d'aigua, ja que parteix de la base dels quatre elements derivats de les tres divinitats: Zeus, el cel, l'aire; Hades, l'infern, el foc; Neptú, el mar, l'aigua, i la Terra,

que és comuna a tot. De la mateixa manera, la medicina hipocràtica es basa en l'equilibri dels quatre humors derivats del mateix.

L'autor, però, manifesta que no vol ressuscitar el recapitulacionisme dels continguts culturals, sinó de les capacitats, de les formes de comprensió, per donar sentit al món. Identificar el que es recapitula en funció dels instruments intel·lectuals de mediació i dels tipus de comprensió que generen, no d'uns coneixements o processos psicològics. «Mitjançant l'adquisició d'uns instruments intel·lectuals específics, l'individu modern genera uns tipus de comprensió similars als que posseïen les persones que utilitzaven aquests instruments en el passat». En un altre lloc llegim: «No pretenem dir que, per exemple, s'ha de treballar l'astrologia abans de l'astronomia, perquè històricament la primera va precedir la segona. Però sí que hem de dir que l'astronomia va néixer de l'astrologia». (L'astrologia pertany al període precientífic i seria un tipus d'explicació romàntica o narrativa dels astres i el seu moviment.) Quines eines emprava l'astròleg? L'avenç cultural de l'astrologia va consistir en la recerca imaginativa del *significat* en les estrelles, per molt que s'hi barrejin elements màgics, i aquest mateix objectiu va il·luminar el treball dels astrònoms, ja amb un predomini de l'element racional. Aquesta visió, aquesta actitud és la que Egan propugna que han de captar els alumnes i han d'incorporar també. Per captar el significat cultural dels monestirs, per exemple, s'ha d'emmarcar el seu treball en la lluita per assolir la saviesa (i contra la ignorància), l'esforç per recuperar i conservar els manuals antics...

3.3. PAUTES TECNICORACIONALS *VERSUS* PAUTES IMAGINATIVES

El pensament actual ve determinat per la ciència, i la seva aplicació pràctica, la tècnica. Un pensament que podríem anomenar *tecnicoracional* i que es pren com l'únic accés a la realitat i a la veritat. No només predomina, sinó que domina l'escenari intel·lectual i també l'educatiu, bandejant altres tipus de pensament i cultura, com les humanitats, inclosa la cultura literària, la narrativa, etc. «En realitat —escriu Egan—, el sistema educatiu reflecteix determinades tendències de pensament que envaeixen en gran mesura la nostra societat [...], el persistent predomini del que se sol dir *pautes tecnicoracionals de pensament en qüestions socials i polítiques*. Són tecnicoracionals en el sentit restringit [...] i solen promoure's de manera agressiva i amb gran optimisme: optimisme cada vegada més difícil de mantenir [...]».

»El dogma que diu que les escoles no poden canviar la societat només pot sostenir-se si hom no es molesta a analitzar-lo [...]. La nostra recomanació

d'un canvi [...] no està mancada d'implicacions socials i ideològiques. Què succeeix a les institucions socials que solen ser calculadores i tecnicoracionals en sentit restringit, quan es veuen envaïdes per agents més imaginatius? Entraríem en conflicte amb els actuals i acceptats objectius i imatges de la nostra nació si els membres de la societat fossin cada vegada més proclius a la imaginació? Si és fàcil intentar estimular un desenvolupament més imaginatiu en els nens petits, no és obvi en absolut quines serien les conseqüències socials d'una major imaginació en política, negocis, burocràcies, serveis socials, comerç, etc.»

4. DIFERENTS TIPUS DE NARRACIONS I DE COMPRESIÓ

Així doncs, Egan considera la narrativa com un dels principals continguts culturals i n'estudia els diferents tipus al llarg de la història. Per exemple, a Grècia, Heròdot, en les seves *Històries*, descrivint els fets extraordinaris inventa una forma d'investigació racional. No és un simple relat com els primitius autors de mites o poetes (Homer canta una guerra i utilitza fets, però les explicacions són de tipus poètic, no tenen precisió, detall...). Segons Heròdot, són els humans els herois principalment responsables dels fets extraordinaris. Tucídides, en certa manera successor d'Heròdot, formula ja una teoria de la història, basada en els fets. Cada un d'aquests períodes grecs pertany a un estrat diferent: Homer, a l'estadi mític; Heròdot, al romàntic; Tucídides, al filosòfic.

En conseqüència, els tipus de comprensió difereixen en els punts següents:

1. El contingut de la realitat i de la ment, des del predomini de la fantasia (continguts fantàstics, déus, fades...) fins al pensament científic, passant per un món amb predomini del factor humà dels protagonistes dels fets (herois).

2. L'accés a la realitat des de l'accés per parelles oposades de qualitats (els bons i els dolents) fins a l'accés a sistemes de coneixements connectats (teories), passant per un període d'accés mitjançant els límits de la realitat (entre el real i l'irreal) i les qualitats humanes dels protagonistes.

3. La causalitat, des de causalitats irrealis (els déus, màgia) fins a una causalitat científica, passant per una causalitat basada en les qualitats personals dels agents.

4. Les tecnologies en ús, des de la llengua oral i la memòria fins al llenguatge abstracte del pensament científic i filosòfic, passant per un nivell d'introducció del llenguatge escrit a nivell concret.

5. Les narracions que s'han utilitzat, des dels contes fins a les matèries curriculars, passant per relats o novel·les.

6. Selecció del currículum i elaboració de les unitats didàctiques, començant sobre una estructura d'idees binària, fins a conceptes de les diferents matèries, passant per basar-se en les qualitats humanes dels personatges.

4.1. COMPRESIÓ SOMÀTICA

Es manifesta abans del desenvolupament del llenguatge: és una comprensió sense paraules, mitjançant les actituds del cos, gestos, és a dir, corporal o somàtica. Altres autors en diuen *cultura mimètica*, ja que s'aprèn per mimesi (imitació). És la primera de les comprensions, però subsisteix en els estadis posteriors, verbals, ja que les paraules mai no arriben a expressar tota la realitat. Sabem que compremem més enllà de la possibilitat d'expressió, i això es relaciona amb la comprensió somàtica i amb la reflexivitat de la ironia.

El seu paral·lel filogenètic és l'home primitiu (prehistòric). Els costums, jocs, tècniques de caça, lluita, treball es transmeten per comprensió somàtica i constitueixen un vertader modelatge col·lectiu. Les pintures prehistòriques són un reflex d'aquesta comprensió. Aquest llenguatge corporal és, però, una aptitud humana, no animal. El lloro i altres animals imiten la paraula humana (reproducció exacta), les cries animals segueixen pautes de conducta dels pares (no en detall, però). En canvi, la mimesi és una representació —per exemple, tapar-se la cara per indicar pesar—, feta davant d'un públic amb la intenció de comunicar quelcom. Per a aquesta representació corporal, és necessari l'esquema corporal estàtic i dinàmic.

4.2. COMPRESIÓ MÍTICA

4.2.1. *Predomini de la fantasia*

Per part, doncs, dels pedagogs teòrics, «s'ha perdut la capacitat de veure el món tal com el veu el nen transfigurat per la fantasia», diu Egan, que destaca dues característiques de la fantasia infantil:

—Els continguts de la ment inclouen ambients i personatges exòtics o imaginaris (i, per tant, apartats del suposat interès infantil per allò proper).

—Els relats i els personatges sembla que estiguin construïts sobre idees (o parelles d'idees) i conflictes entre aquestes. I aquestes idees són generals i abstractes. El bo i el dolent, el valent i el covard, els opressors i els oprimits.

De manera que, segons Egan, encara que és veritat que els continguts del món imaginatiu efectivament no corresponen al que és proper físicament als nens,

sí que ho són, i molt, les idees i els sentiments subjacents. Els nens, en efecte, coneixen, per exemple, les decisions injustes dels pares i els mestres o dels altres nens, i hi són molt sensibles. I a més, aquestes idees són anteriors a l'aprenentatge «pràctic». «Abans que els nens puguin caminar o parlar, abans que puguin patinar o anar en bicicleta (és a dir, actuar), coneixen l'alegria i la por, l'amor i l'odi, l'expectativa i la satisfacció, el poder i la impotència [...], d'aquesta manera, en tractar les fantasies dels nens [...] no ens dediquem a buits intel·lectuals, sinó a les formes primitives i als primers desenvolupaments dels conceptes més profunds i fonamentals que utilitzem per donar sentit al món i a l'experiència».

El cultiu de la imaginació no exclou, però, el cultiu d'altres capacitats (raonament, observació, manipulació), però Egan insisteix en la necessitat de no abandonar el cultiu de la imaginació, presentant-la com l'origen de la creativitat, la sensibilitat, el sentit poètic i artístic...

L'autor critica l'actual tendència del retorn al que és bàsic. «Avui dia, insistir en les tècniques bàsiques (lectura, escriptura, càlcul) i no en la imaginació és com insistir en el desenvolupament muscular a costa de la imaginació per aconseguir treballadors manuals en l'era de les màquines [...]. No es tracta tampoc de començar a desenvolupar la imaginació en comptes de les tècniques bàsiques o dels músculs, però les tècniques de —diguem-ne— la utilització dels nombres o de l'escriptura, de la força [...] són útils en la mesura que estan governades per la imaginació».

4.2.2. *Accés a la realitat*

Els nens capten conceptualment el món, en primer lloc, en termes de parells oposats. Egan segueix Bettelheim quan diu que la polarització (bons i dolents, treballadors i dropos...) permet que el nen compregui fàcilment la diferència entre ambdós, la qual cosa no li seria fàcil si els personatges dels contes s'assemblessin més als menys polaritzats de la vida real. És una conseqüència del llenguatge que lògicament expressa diferències en les propietats dels objectes: l'oposició objectes rodons i no rodons, A i no A, deriva de la discriminació somàtica anterior: jo-els altres, figura-fons, cara-no cara, etc.

4.2.3. *Causalitat*

Pel pensador mític, les coses succeeixen perquè uns éssers superiors ho volen. Els déus en les epopeies gregues, les fades, les bruixes, la màgia en els con-

tes. Els nens no qüestionen aquestes explicacions. Tot s'ho creuen, tot és possible en la barreja de fantasia i la realitat que és el seu pensament.

4.2.4. *Tecnologia. Estratègies orals*

Egan insisteix que l'oralitat no constitueix una condició deficitària (la carença d'escriptura), sinó que té entitat i instruments (o tecnologies) propis, entre els quals destaquen els mecanismes de memorització, com la rima poètica, les narracions, la metàfora..., que considera que s'han de recuperar i treballar a l'escola.

De tota manera, Egan no pretén que l'objectiu de l'educació «consisteixi a preservar i desenvolupar de manera acrítica unes estratègies (orals) com aquestes. No tractem de preparar els nens per viure en una societat oral, però sí [...] per a una cultura que és tant oral com escrita». A més, avui assistim al desenvolupament d'una «segona oralitat», mitjançant el desenvolupament dels mitjans electrònics de comunicació, majoritàriament més verbals i visuals o icònics que escrits.

4.2.5. *Formes narratives. Els contes*

Una altra característica de la comprensió mítica és la forma narrativa. L'autor ens recorda que abunden els escrits pedagògics sobre els contes i la investigació sobre la comprensió dels nens que els utilitzen, però hi ha menys bibliografia sobre les raons que propicien que els contes tinguin tanta força per suscitar l'interès dels nens, i menys encara sobre com poden utilitzar-se les característiques formals dels contes per ensenyar qualsevol tipus de contingut curricular i les seves implicacions per al conjunt del currículum de la primera infància. Després d'afirmar que els contes constitueixen un dels escassos universals culturals (totes les cultures tenen contes), Egan es pregunta què són els contes, per què són útils, què ens proporcionen.

Però els contes no solament són convenients per al desenvolupament dels nens i per al desenvolupament del currículum, sinó que també són necessaris per assolir els instruments mentals que tots els infants necessiten, tant intel·lectuals (vocabulari) com afectius. La conquesta de la memorització és molt celebrada pels mateixos nens, ja que els encanta tornar a sentir els mateixos contes i anticipar-ne la continuació. Els nens viuen els contes i s'identifiquen amb el protagonista, gaudeixen amb els seus triomfs, pateixen amb ell...

4.2.6. *Selecció i organització del currículum*

L'anàlisi de l'estructura dels contes, dels seus arguments i dels que interessen als nens petits ens obre nous aspectes de l'aprenentatge i ens proporciona uns principis nous per seleccionar i organitzar el contingut del currículum en forma de contes. Ja hem vist com Egan considera que les idees de la fantasia infantil s'organitzen per parells oposats. Proposa, doncs, organitzar les narracions al voltant de parelles d'idees oposades. La lluita de la humanitat contra la injustícia, per exemple, es pot explicar amb una narració o un conjunt de narracions sobre injustícies al llarg de la història (esclavitud, racisme...) i les persones que feren quelcom per oposar-s'hi i aconseguir un món més just (Espàrtac, Gandhi, Martin Luther King...). A més, la presència del pensament mític en els adults es detecta en el gust per les narracions o les pel·lícules on els personatges són nítidament bons o dolents, com per exemple molts films de l'Oest.

4.3. COMPRENSIÓ ROMÀNTICA

4.3.1. *La fascinació per la realitat i els seus límits*

Davant d'una realitat dominada pels déus, fades, gegants i nans en el període anterior, a aquest li comença a correspondre una *realitat autònoma* (que ho serà del tot en el període següent), amb personatges reals, per bé que poden tenir qualitats excepcionals: els herois. Encara és molt difícil no aportar quelcom personal, més o menys fantàstic, a l'observació.

Aquesta realitat es comença a captar pels seus límits, pels extrems. Interessen els rècords que assenyalen els límits de les qualitats i les capacitats humanes, de les dels animals, de les màquines, etc. Més que el clima propi, interessen els climes extremament freds i els molt càlids. Més que el relleu del paisatge proper, els extrems de les muntanyes més altes i les fosses més profundes... Aquest apropament a la realitat començant pel *descobriments dels seus límits* té la seva lògica: «Només quan ens haurem assegurat de les fronteres, podem tenir prou confiança per dedicar-nos a explorar amb més deteniment els detalls».

Un exemple narratiu seria les *Històries* d'Heròdot. És un llibre que explica les grans gestes dels grecs i altres pobles en lluita amb els seus enemics. Són fets reals, però no ordinaris o habituals, sinó extraordinaris: les *grans gestes*. Fet i fet, aquestes grans gestes, el record d'allò extraordinari, han estat essencials en la literatura romàntica des d'Heròdot fins avui. Les *Històries* d'Heròdot s'han anomenat irònicament «el llibre Guinness dels rècords de l'antiguitat».

Egan recomana treballar amb l'actual llibre Guinness dels rècords, que s'esforça per aplicar mètodes racionals d'investigació per descobrir qui és el més alt, qui corre més de pressa, quina és la muntanya més alta, quin és el riu més cabalós... Pretén fer desaparèixer els mites i les afirmacions exagerades i establir els límits de la realitat i els extrems de l'experiència. També els alumnes d'aquesta edat tenen la necessitat de *captar de manera exhaustiva* (també es tracta d'un límit) algun aspecte de la realitat, i el llibre comprèn les formes no narratives de classificació i explicació semblants a les operacions concretes o el començament del pensament abstracte o descontextualitzat. Això explica l'afecció a les col·leccions.

4.3.2. *Accés: qualitats humanes transcendents*

El personatge romàntic arquetípic és l'heroi que viu, com nosaltres, dins els límits del món quotidià. Però, a diferència de nosaltres, aconsegueix transcendir-lo. Els nens i nenes de deu anys s'enfronten amb una realitat cada vegada més autònoma, desconeguda, temible, i troben la seguretat en el descobriment de les seves pròpies qualitats (que, tanmateix, són semblants a les de l'heroi).

Aquestes qualitats s'utilitzen per fer accessible, interessant i significatiu el saber. Les diferents matèries seran més significatives si les descobrim mitjançant les qualitats humanes dels seus impulsors i cultivadors, i no com a cossos lògicament organitzats. Egan recomana dedicar un temps a petites biografies dels científics, els descobridors, els inventors, els artistes, els pensadors.

4.3.3. *Causalitat*

En l'estrat mític, els límits de la realitat no tenen gran importància per al nen (no fa falta saber d'on vénen les fades). En l'estadi romàntic, és important ajustar-se a les limitacions de la realitat i donar *explicacions* (causes realistes): encara que hi pugui haver personatges amb poders fantàstics (com per exemple, Superman), és important donar-hi *una explicació* encara que sigui poc probable (per exemple, que va néixer en el planeta Krypton...). La realitat, les grans gestes s'expliquen per les qualitats dels herois, dels personatges de les històries.

4.3.4. *Tecnologia*

S'inicia la utilització del *llenguatge escrit*, les narracions o les novel·les, però encara no es domina plenament, i es capten els personatges, els esdeveniments i

els detalls concrets, però no les explicacions de conjunt, les teories. En l'esquema de Piaget, el nivell no és encara formal, sinó concret.

4.3.5. *Elaboració d'unitats didàctiques*

L'autor recomana, per elaborar les unitats didàctiques, una pauta semblant a la de l'estadi anterior, però aquí no utilitza els parells oposats, sinó que busca la tensió dramàtica en les *qualitats humanes* i els *continguts amb els quals els alumnes poden formar associacions romàntiques*. Per exemple, si el tema és la revolució industrial, no n'hi ha prou d'explicar la màquina de vapor com un invent, ni els factors economicosocials que varen donar lloc a aquest descobriment (que encara no els interessien i generalment no serien compresos) i el seu desenvolupament, sinó que els alumnes han de sentir i entendre *l'esperit subjacent* a aquests esdeveniments: *l'esperit de progrés*, la *confiança* i l'*energia creativa*. I aquest esperit es transmet millor mitjançant *narracions*, *petites biografies* dels personatges de l'època.

Els coneixements tecnològics i les experiències necessàries s'inclouen dins de l'esquema general narratiu.

4.4. COMPRESIÓ FILOSÒFICA

4.4.1. *Comprensió de la realitat*

Una de les principals certeses que sosté el desenvolupament de la comprensió filosòfica és el sentit que *tots els coneixements que tenim del món estan connectats*. En l'estadi romàntic, encara que l'alumne és conscient que tots els coneixements es refereixen a l'únic món que habitem, la connexió entre les parts no és un assumpte gaire urgent.

Sembla que tinguin lloc dos processos estretament relacionats: en primer lloc, els alumnes entenen que el món és una complexa unitat interconnectada d'alguna manera. Però també, en lloc de mantenir una influència romàntica de les persones sobre la història, associada amb la grandesa i el bé, el noble i l'heroic, els alumnes «filosòfics» entenen que les persones són una part del procés històric únic, que hi estan atrapades i de manera significativa, i que en vénen determinades. Els alumnes comencen a veure també que els seus vertaders «jos» són determinats no com a resultat de les seves predileccions, eleccions i associacions romàntiques, sinó per *les lleis de la història*, *de la psicologia humana*, *del món natural*, *de l'organització social* i *de tots els esquemes generals*, com és evident que actuen en les nostres vides i en el món que habitem.

4.4.2. Estructura. Accés. Orientació

El resultat de la concepció filosòfica és que es dirigeix *l'atenció o orientació* intel·lectual a aquests *esquemes generals o filosòfics*. Podem veure una mena de manifestació d'aquesta reorientació, d'aquesta implicació, la relativament sobtada aparició en el vocabulari dels alumnes, de *conceptes molt generals* com *societat, cultura, evolució o naturalesa humana*. La *política, l'economia, l'antropologia, la psicologia*, almenys en les seves qüestions més generals, esdevenen àrees de creixent interès.

Un dels reptes intel·lectuals, psicològics i emocionals que els alumnes encaren al final de l'etapa romàntica és establir *concepcions d'un mateix com a part de processos generals naturals, socials, històrics...* L'impuls per establir un *sentit d'identitat segur* porta a desitjar comprendre com funcionen aquests processos generals. Una important característica definidora de la comprensió filosòfica, llavors, és *la cerca de la veritat sobre la psicologia humana, de les lleis científiques i el desenvolupament històric, de la veritat sobre el funcionament de les societats*, i així successivament. És a dir, en l'estadi filosòfic, l'orientació dels estudiants es dirigeix envers *les lleis generals que regeixen el món, sobre les àrees o matèries d'estudi científiques i filosòfiques*.

4.4.3. Causalitat

Després d'haver caracteritzat la comprensió romàntica de la història com un tipus d'història amb incidents i personatges amb episodis (la rellevància dels quals en la història total és força incerta), presenta la comprensió filosòfica de la història com *un únic procés complex de cadenes i nusos causals*. «[E]n lloc de mantenir una influència romàntica de les persones sobre la història, associada amb la grandesa i el bé, el noble i l'heroic, els alumnes "filosòfics" entenen que les persones són una part del procés històric únic, que hi estan atrapades i, de manera significativa, que en vénen determinades.»

4.4.4. Tecnologia

La que correspon a aquest estadi és la llengua escrita a nivell abstracte, que permet la comparació, la classificació, la generalització de les idees (conceptes generals) i l'elaboració de lleis, hipòtesis, teories.

4.4.5. *Unitats didàctiques*

Els punts centrals serien els conceptes generals de les diferents matèries, les hipòtesis, les teories generals que expliquen tota la realitat o aspectes interconnectats de la realitat. Com passa amb el primer estadi respecte al segon, les capacitats de la comprensió romàntica no s'abandonen, sinó que es barregen amb la comprensió filosòfica quan aquesta es desenvolupa. I així ha de ser també en el currículum, on també han de subsistir les narracions orals i escrites. Com en el nivell anterior, no tot són guanys. Hi ha pèrdues també, i les tasques educatives haurien de minimitzar les pèrdues de comprensió mítica i romàntica, mentre estimulen i desenvolupen les capacitats de la comprensió filosòfica.

4.5. COMPRESIÓ IRÒNICA

L'ideal del pensament racionalista, en especial des del temps de la Il·lustració, era l'explicació científica de la realitat. La ciència anava guanyant terreny a l'obscurantisme. Aquest ideal, però, sempre ha tingut crítics, des del dubte metòdic de Sòcrates fins a l'escepticisme d'alguns romàntics només superat pels artistes. Per Victor Hugo, tots els sistemes són falsos, només el geni és veritat. El modernisme amb Nietzsche i el postmodernisme promouen també l'escepticisme i la ironia. De fet, la ironia com a pensament recursiu pren distància del pensament i del llenguatge, per valorar-ne i qüestionar-ne la validesa. «La ironia possibilita aquesta estranya comunicació que té lloc entre el que es diu i el que es vol dir.» Davant la impossibilitat que el discurs expliqui tota la realitat, la ironia facilita o insinua aquesta insuficiència i amplifica la ment i el significat.

Egan s'esforça a explicar la coexistència del pensament irònic amb les altres formes de pensament. Més que construint teories, els irònics expliquen històries; valoren més la imaginació que el raonament per representar la realitat. Heus aquí la seva coexistència amb el pensament mític.

La ironia relativitza l'entusiasme de la identificació romàntica amb qualitats transcendents, ampliant aquesta identificació a altres. No només s'admira els compatriotes, sinó també altres pobles, i s'és capaç de descobrir qualitats en persones i idees marginals. La comprensió irònica no deixa d'utilitzar també la capacitat teòrica generalitzadora de la comprensió filosòfica.

5. POSTILLA FINAL

Hem arribat al final. Les idees de Kieran Egan em semblen summament interessants aquí i ara quan predomina tant el racionalisme. Crec sincerament que no es tracta d'un canvi total, sinó de tenir en compte la imaginació i les narracions, i de combinar-ho amb una introducció segurament més mesurada de la racionalitat. Potser no és inoportú dir que qui firma aquest article és un professor de ciències, que va fer la tesi doctoral sobre Piaget i la lògica infantil, que ha dedicat bona part de la seva vida a endegar projectes curriculars que pretenen introduir els procediments i els conceptes científics avançats a l'escola primària, i que ha militat, i segueix fent-ho, en les teories didàctiques constructivistes. Per mi, Egan ha estat tot un descobriment. Les seves cultes disquisicions m'han fascinat i, sobretot, m'ha semblat una alenada d'aire fresc en el densificat món de l'educació. Crec que val la pena aprofundir-hi i experimentar en la pràctica les seves idees.

6. BIBLIOGRAFIA

- EGAN, K. *Primary understanding: Education in early childhood*. Nova York: Routledge, 1988.
- *Teaching as story telling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. Chicago: University of Chicago Press, 1989.
- *Romantic understanding: The development of rationality and imagination, ages 8-15*. Nova York: Routledge, 1990.
- *La comprensión de la realidad en la educación infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Centro de Publicaciones: Morata, 1991.
- *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. Chicago: University of Chicago Press, 1997.
- *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.
- *Fantasia e imaginación: Su poder en la enseñanza, una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Centro de Publicaciones: Morata, 1999.
- *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje: Para los años intermedios de la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.
- *Mentes educadas: Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós, 2000.

NO T'EMOCIONIS... ESCOLTA! L'ÚS DE LA MÚSICA EN L'EDUCACIÓ EMOCIONAL

Josep Gustems Carnicer i Caterina Calderón Garrido

RESUM

Aquest article tracta d'explicar com la música pot considerar-se un element més de l'educació emocional de les persones. En la primera part es fa una aproximació al fenomen musical des d'una perspectiva neurobiològica i acústica, relacionant la seva existència amb la del llenguatge humà i amb els símbols més freqüents que li són atribuïts. També s'aborda el concepte de *habilitat musical* a partir de categories perceptives i d'altres elements com l'oïda absoluta i l'execució musical. La segona part de l'article presenta les relacions entre música i emocions, tant des de les fonts històriques com des de les bases psicobiològiques de la conducta (amb especial èmfasi en la influència hormonal i en la dualitat cerebral). També s'inclouen estudis realitzats en aquest camp, tant en la infància com entre els adults i els músics professionals per a les seves distincions. En la tercera part, es fa un repàs dels actuals conceptes de *educació emocional* i les seves possibilitats en la formació integral de la persona. Finalment, la quarta part de l'article pretén presentar els principis fonamentals d'ús de la música en l'educació emocional i una mostra d'activitats musicals susceptibles de ser incloses en programes d'educació emocional.

PARAULES CLAU: música, educació musical, emocions, educació emocional.

ABSTRACT

This article tries to explain why music can be considered as another element of emotional education of human beings. In the first part, the musical phenomenon is tackled from a neurobiological and acoustic perspective, and its existence is related to that of

human language and that of the most common symbols that are attributed to it. The concept of *musical competence* is also tackled from perceptive categories and other elements such as the perfect pitch and the musical performance. The second part of the article presents the relationships between music and feelings, both from historical sources and from psychological basis of behaviour (placing particular emphasis on hormonal influence and brain duality). The article also includes studies that have been carried out in this field, both in children, and adults and the professional musicians so as to make distinctions. In the third part the current concepts of *emotional education* and their potential within the individual comprehensive education are reviewed. Finally, the fourth part of the article aims to present the basic principles to use music for emotional education and a selection of musical activities that could be included in emotional education programmes.

KEY WORDS: music, musical education, feelings, emotional education.

Avui dia, parlar d'educació emocional no suposa cap novetat. Són molts els autors que s'han dedicat a tractar aquest tema tan necessari per als educadors i altres professionals que han d'interactuar amb persones en situacions delicades, on les emocions poden estar a flor de pell i sovint acaben sent motiu de conflicte. Per exercir aquestes professions (com mestres de primària, professorat de secundària, pedagogs, psicòlegs...), cal cada cop més un equilibri emocional que normalment no s'ensenya ni s'exigeix en la formació bàsica d'aquestes professions. Molts dels problemes actuals dels educadors tenen més a veure amb els conflictes personals sorgits a les seves classes que amb les matèries que pròpiament s'ensenyen.

L'estudi de l'emoció musical viu actualment un renaixement, encara que la literatura sobre el tema presenti un perfil confús i sovint, poc científic. L'àrea epistemològica encara està en procés de delimitació i necessitem més precisió sobre la manera com s'ha d'estudiar música i emoció. En aquest article intentarem explicar, de manera realista, com la música pot contribuir a l'educació emocional de les persones de diferents edats i quins en són els límits i les possibilitats.

La música comprèn tant la creació com la recepció. La raó per la qual la majoria de nosaltres participem en una activitat musical —ja sigui compondre, interpretar o escoltar— rau en la capacitat que té la música de suscitar en nosaltres emocions profundes i plenes de sentit. Certament, aquestes no són les úniques raons, ja que una gran quantitat d'activitats musicals són també activitats socials. No oblidem que la música és un art practicat d'una manera o altra per una gran part de la ciutadania. Cada comunitat té les seves institucions on pot formar-se musicalment: conservatoris, acadèmies... I de manera més informal però

molt efectiva, tenim les bandes, els orfeons, les corals, les rondalles, els esbarts i els grups de balls folklòrics.

La música és, amb diferència, l'activitat preferida pel jovent de casa nostra, encara que les enquestes no es refereixen només a la pràctica musical en si, sinó al gust per escoltar o participar en activitats on apareix la música, com la dansa o el ball. Així, doncs, programes de ràdio o televisió dedicats a la promoció o el concurs d'interpres aconseguen quotes d'audiència dignes d'elogi. De tota manera, no hem d'oblidar que, així com la música és font de goig per als qui la gaudeixen, també pot ser font de frustració i enuig per als qui l'estudien i fins i tot per a aquells que es veuen forçats a escoltar-la sense desig. Els gustos musicals són molt personals i provoquen grans empaties i grans desavinences entre els membres d'un grup: en determinades edats, coincidir a ser fan d'algun músic o grup musical és prou motiu per a pertànyer a un grup o per iniciar o enfortir una amistat.

UNA APROXIMACIÓ AL FENOMEN MUSICAL

La música es la inminencia de una revelación, que no se produce.

J. L. BORGES

La música és un fenomen complex, difícil de definir des d'una perspectiva neurobiològica. Des del punt de vista perceptiu, s'hi produeixen variacions combinades de pràcticament tots els paràmetres acústics, de manera simultània i successiva, acords dintre de conjunts d'acords i conjunts de timbres inserits en marcs harmònics canviants i dinàmics. Des del punt de vista executiu, la música requereix el desenvolupament i la integració de programes motrius complexos i elevats nivells de competència en tasques visoespacionals, seqüencials i propioceptives amb relació a tasques motrius concretes. Finalment, existeix una qualitat musical especialment rellevant per a determinats sectors de músics professionals, com els directores o els compositors. Es tracta de la memòria tonal, o memòria per a configuracions seqüencials de tons, i de la imaginació auditiva, entesa com a representació auditiva musical en absència del so físic.

La música és un fenomen transcultural, així com l'existència del llenguatge o de les emocions, atès que en el nostre cervell trobem un impuls bàsic que ens anima a escoltar o a produir música i, per tant, ha d'existir un substrat neurobiològic que sustenti aquesta funció i que justifiqui l'habilitat musical implícita del cervell humà. Efectivament, tot i estar mancat de significació concreta, l'es-

forç emprat a crear o reproduir música és realment ingent. L'habilitat musical, al contrari de la lingüística, no és universal, sinó que és desenvolupada únicament per algunes persones. Encara no són clares les causes genètiques o ambientals que determinen l'existència o el desenvolupament d'aquesta habilitat, però és evident que la interpretació i la composició musicals inclouen un nombre considerable d'habilitats perceptives visuals, auditives i motrius.

Per Lévi-Strauss, la música seria el camí intermedi entre el pensament lògic i la percepció estètica, amb la qual cosa convertiria la música en un fenomen que compartiria elements sígnics i simbòlics en totes les cultures. Com en totes les formes del discurs simbòlic, la música té la capacitat de portar-nos més enllà de nosaltres mateixos, del nostre petit espai i temps, eixamplant i mantenint oberta la nostra capacitat de conèixer.

La música no és necessària per a la supervivència humana, encara que les diferents cultures del món li hagin assignat força funcions: la comunicació, l'expressió emocional, la representació simbòlica, el plaer estètic, l'entreteniment, la contribució a l'estabilitat i continuïtat de la cultura, la contribució a la integració en la societat... La música permet entrar en el ritme i l'harmonia universals a través de la identificació amb els sons, naturals o creats.

En intentar tractar el tema del significat de la música, cal tenir en compte la paradoxa de, d'una banda, la presència inevitable de l'evocació que suscita, i de l'altra, la impossibilitat d'explotar-la, és a dir, de verbalitzar-la de manera unívoca. L'arrel de molts errors rau, en el fons, a creure que el llenguatge constitueix el model de tots els fenòmens simbòlics. En això, l'estudi de la música aporta una correcció i una contribució essencials al coneixement del món simbòlic.

La música, pel fet de ser un art no representatiu, pot fer aflorar millor que cap altre art la capacitat de transformació simbòlica de la ment humana. Podríem qualificar el símbol musical de *autorepresentacional*, en el sentit que el seu significat està implícit, no fixat convencionalment; la música no expressa sentiments, sinó que simplement els exhibeix, els presenta. Les seves estructures mostren una certa analogia amb models dinàmics presents en la nostra experiència interior, i d'aquí ve la seva força com a símbol: la música pot articular-se en formes que són negades al llenguatge. Més que dirigir-se a cap objecte extrínsec, la música es representa com un llenguatge que se significa a si mateix. Per uns, el significat de la música estaria donat en la descripció del significat, mentre que altres admeten la coexistència de referències tan externes com internes: segons les èpoques, les cultures i les teories, es concedeix al reenviament intrínsec (absolut) o al reenviament extern (referencial) un pes més o menys gran.

En general, coincidim amb Sloboda en el fet que un universal profund del pensament musical pot resumir-se com a *induir i resoldre una tensió motivada*.

Molts compositors comparteixen aquesta idea, encara que afegeixen altres significacions induïdes per la música, i completen tres tipus de representacions:

—Esquemes de *tensió i de calma*: moviments corporals i actituds emocionals.

—Esquemes de *ressonància emocional (afectes i sentiments)*: estats d'ànim positius i negatius, integració i desintegració-angoixa.

—Representacions *icòniques i cinètiques*.

En aquests últims anys, a París, l'Institut de Recherche et de Coordination Acoustique/Musique (IRCAM) ha efectuat estudis d'anàlisi significativa de la música, que han arribat a identificar fins a dinou tipus diferents de les anomenades *unitats semiòtiques temporals* (UST), com podrien ser la caiguda, l'estirament, la frenada, les onades, l'intent d'arrancar, la trajectòria, la desorientació per excés d'informació, la contracció-extensió, el flotar, la pesadesa, l'avanç, la inèrcia, la suspensió-interrogació, l'impuls, la suspensió, l'obsessió, el gir, el moviment estacionari... La majoria d'aquestes expressions tenen relació amb la imaginació d'un tipus de moviment determinat que suscita una situació emocional concreta.

Tota la tradició mitològica i rondallística avala el caràcter místic de l'experiència musical. Les religions aprofiten el poder d'aquesta musa que és capaç d'amansir les feres, d'encantar els nens d'Hamelin, de crear el món amb un mot, o de doblegar la voluntat més poderosa amb el cant d'una sirena.

L'HABILITAT MUSICAL I ELS ELEMENTS PERCEPTIUS

El que podríem anomenar *habilitat musical* no és, en realitat, un concepte unitari. Es tracta, en realitat, d'un conjunt d'habilitats i aptituds musicals concretes que inclouen elements perceptius, executius i de memòria, tant sensoriomotriu com tonal, o imaginació auditiva. Dins de les aptituds concretes podríem mencionar les relatives al to, al timbre, al ritme, a la intensitat o a l'harmonia, tant en els seus aspectes perceptius com executius. Aquestes aptituds concretes poden ser específiques o aparèixer de manera conjunta en un mateix individu.

L'audició és el mecanisme bàsic i fonamental de la conducta musical. El so és un fenomen produït per vibracions físiques, que posseeix uns paràmetres fonamentals —to, timbre i intensitat—, i la seva discriminació requereix una complexíssima organització neuroanatòmica. Les ones sonores són recollides per un conducte en què trobem, en un extrem, una petita membrana interna: el timpà. Les vibracions de l'aire fan que el timpà vibri; aquesta vibració, en resposta a canvis de pressió, és només l'inici d'una llarga cadena d'esdeveniments que, en

última instància, donen lloc a la percepció del so. La vibració del timpà es transmet a través de tres petits ossos de l'oïda mitjana fins a una altra membrana, la finestra oval, una obertura òssia situada en la paret de la còclea. Això provoca la vibració de la membrana basilar, que tradueix l'estímul mecànic en impulsos elèctrics; aquests viatjaran a través de diversos feixos de vies nervioses (conjunts d'axons) fins el còrtex auditiu, on és interpretat. No obstant això, la discriminació auditiva permet diferenciar elements concrets de l'estímul sonor organitzat; els tons, per exemple, es reconeixen perquè estimulen regions anatòmiques diferents a l'oïda interna, i aquesta organització es manté al llarg del recorregut del nervi auditiu, que alhora sinapta amb àrees específiques del còrtex auditiu. Actualment, s'admet que existeix una escorça auditiva de processament «groller» de l'estímul auditiu, amb la missió de categoritzar l'estímul sonor, i una altra de més especialitzada, responsable de la integració de la sensació auditiva amb conceptes i idees emmagatzemades a la memòria, la qual cosa permet, per comparació a experiències prèvies, la interpretació d'aquesta sensació en el marc de cànons estètics, culturals o personals.

Aquesta percepció categòrica auditiva ens permet reconèixer nombroses variacions d'un mateix senyal, agrupant-les en unitats majors; aquesta habilitat és la que ens permet reconèixer les síl·labes o les notes musicals. Així, la modalitat sensorial auditiva inclou dos processos cognitius qualitativament diferents: els *lingüístics* i els *musicals*. Existeix, de fet, una estreta relació entre música i llenguatge des del punt de vista perceptual, de manera que ambdós sistemes poden ser considerats sistemes formals elaborats, capaços de transmetre una informació concreta, però també uns valors culturals, socials, emocionals i intel·lectuals.

En diferents estudis en què s'han emprat tècniques d'imaginació cerebral, s'ha pogut demostrar que els músics estableixen una percepció categòrica per als tons similar a la que s'estableix per a les consonants en el llenguatge. Per a fer-ho, la informació musical es lateralitza de manera diferent en els professionals de la música que en aquelles persones que tenen només una relació amb l'experiència musical merament recreativa; d'aquesta manera, la informació musical és interpretada en els primers a l'hemisferi esquerre, establint un nivell profund d'anàlisi, mentre que en els segons la informació es dirigeix cap a l'hemisferi dret, en què únicament es capta el contorn melòdic, sense penetrar en un nivell analític profund. Així, podem concloure que la integració i la reelaboració de la informació sonora depèn de l'habilitat tonal innata i de l'experiència prèvia de cada individu.

Hi ha altres elements interessants dintre de la percepció auditiva, com les «habilitats tonals» específiques. Som capaços, per exemple, d'establir una audi-

ció selectiva, és a dir, podem ignorar determinats estímuls sonors. Una de les habilitats tonals més apreciades és la que anomenem *to* o *oïda absoluta*. Es tracta de la capacitat de produir a voluntat una freqüència concreta, sense un so de referència. Aquesta habilitat, en alguns àmbits culturals, ha estat considerada indispensable per a poder realitzar estudis musicals. S'ha discutit llargament sobre l'innatisme d'aquesta qualitat, encara que no s'ha pogut establir amb claredat si apareix de manera congènita o és quelcom adquirit a través de l'experiència auditiva primerenca. Actualment, sabem que els músics que la posseeixen presenten una asimetria en una de les regions cerebrals més relacionades amb el llenguatge, el *planum temporale*. Molts aspectes del processament melòdic depenen de la integritat de les escorces temporal superior i frontal i, més específicament, les regions d'escorça auditiva situades en el gir temporal superior dret es troben implicades en l'anàlisi del to i del timbre. De la mateixa manera, la memòria de treball per als tons musicals depèn de la interacció entre les escorces temporal i frontal. A diferència de l'oïda absoluta, l'habilitat harmònica i el sentit del centre tonal van augmentant amb l'edat i són fenòmens bàsicament culturals, fins al punt que les preferències per la consonància o la dissonància no són gens transculturals.

Un altre element que condiona de manera molt important el tipus d'habilitat musical és la memòria tonal, o memòria per a configuracions seqüencials de tons. Aquesta memòria va augmentant amb l'edat, però no amb el grau d'experiència musical, si bé aquesta habilitat es perd més fàcilment en individus amb una experiència musical escassa. Més encara, nivells elevats d'experiència musical en persones d'edat avançada atenuen l'efecte negatiu de l'edat sobre la memòria i la velocitat de percepció.

ELEMENTS EXECUTIUS EN LA MÚSICA

La música requereix el desenvolupament i la integració de programes motrius complexos i elevats nivells de competència en tasques visoespacionals, seqüencials i propioceptives amb relació a tasques motrius concretes, que es refereixen, de manera més específica, a aspectes de motricitat fina. És necessari, tanmateix, per a poder executar una peça instrumental, desenvolupar una exquisida coordinació bimanual d'activitats ben similars o ben divergents. No obstant això, aquestes tasques purament motores han d'estar sustentades per un fi ajustament audiomotor i per una memòria específica per a tasques motrius complexes. L'aprenentatge de seqüències motrius exigeix no solament un desenvolupament mecanicista, sinó un complex ajustament audiomotor que relacioni

de manera molt fina l'audició amb la resposta motora. En aquest aprenentatge, l'element reforçador més important és la combinació del tacte i la propiocepció.

S'ha relacionat la dedicació a la música amb el desenvolupament de determinats tipus de memòria o amb l'execució de determinades tasques cognitives. En aquest sentit, l'execució de tasques sensoriomotrius fines es pot adaptar a la velocitat de la música, de manera que seqüències tonals ràpides l'acceleren, encara que no es modifiqui en funció d'un metrònom. Tanmateix, la realització d'una prova de matemàtiques es veu incrementada per l'audició de música de Bach o de Mozart.

De tot això es conclou que l'audició i la interpretació musicals desenvolupen aptituds motrius, perceptives i cognoscitives, i activen processos afectius i de socialització, fins al punt que l'activitat musical ha estat considerada un sistema d'introducció en el marc cultural. Pensem que una de les característiques més significades del cervell humà és precisament la seva capacitat per a modificar la seva pròpia estructura i funció en resposta a l'experiència a què se'l sotmet. Aquesta plasticitat és present a tot el cervell, però es caracteritza per una clara especialització regional, amb una precisa topografia sensorial, motora i associativa, de tal manera que l'estimulació d'una àrea influeix no solament en el desenvolupament d'aquesta àrea concreta, sinó en el desenvolupament general del cervell.

MÚSICA I EMOCIÓ: MOLT MÉS QUE UNA SIMPLE EQUACIÓ

La música és el mitjà d'expressió dels estats anímics.

DESCARTES

La música és capaç d'evocar emocions de manera poderosa. Això que tots els poetes i músics de la història han posat de manifest, fins i tot en forma de lleis (com Plató a la seva *República*) resulta intrigant, atès que la música, a diferència d'altres estímuls capaços de fer-ho, com les olors, els gustos o les expressions facials, no posseeix, almenys de manera òbvia, un valor intrínsec biològic o de supervivència. Una manera de poder objectivar aquestes respostes és mesurar les emocions negatives generades per les dissonàncies o la desafinació, que sembla que són relativament consistents i estables, sense estar influenciades per les preferències musicals (Meyer, 2001).

S'ha comprovat que la percepció d'estímuls musicals plaents o desplaents produeix canvis en algunes hormones responsables dels sistemes de neurotransmissió cerebrals. Així, l'audició d'estímuls musicals agradables produeix un in-

crement de cortisol (hormona contra l'estrès), i els sons desagradables produeixen un increment en els nivells cerebrals de serotonina, una neurohormona que s'ha relacionat amb fenòmens com la depressió o l'agressivitat, i fins i tot, s'ha pogut correlacionar el grau de desplaer amb l'increment dels seus nivells. No obstant això, la resposta a la dissonància és un fenomen cultural, de manera que els oients occidentals, acostumats a un tipus de música generalment tonal, responen de forma més intensa a la dissonància, fins i tot en absència d'un entrenament musical. Això reflecteix, possiblement, la internalització de les regles tonals i la reacció a la transgressió d'aquestes.

Per Hargreaves (1998), l'impacte de l'experiència musical sobre l'esfera emocional és especialment important en determinats col·lectius, com el dels adolescents, en els quals té una funció integradora, ja que els permet formar una imatge del món exterior i satisfer les seves necessitats emocionals.

Des del punt de vista macroestructural, el cervell es divideix en dues meitats, aparentment iguals: els hemisferis cerebrals. La meitat esquerra rep informació i controla els moviments de la part dreta del nostre cos, de manera que ambdues meitats del cervell i les del nostre cos estan «encreuades». Cadascun dels hemisferis sembla que aconsegueix una funció biològica diferent. Així, l'hemisferi esquerre està implicat en la regulació precisa de les accions motrius i en l'establiment d'un ordre serial de seqüències motrius repetitives. Des del punt de vista perceptual, l'hemisferi esquerre participa en l'anàlisi temporal de seqüències auditives no verbals i, des de fa temps, és ben coneguda la seva implicació fonamental en el processament, la comprensió i la producció del llenguatge. Per contra, l'hemisferi dret controla la prosòdia del llenguatge i l'entonació en el cant. Així, les lesions a l'hemisferi dret no alteren el llenguatge, però donen lloc a la producció d'una parla monòtona, sense inflexions. Contràriament, les lesions en àrees de l'hemisferi esquerre fan que el pacient no pugui parlar, encara que mantingui la capacitat de cantar cançons amb lletra. L'estudi de diversos casos de lesions cerebrals ha demostrat que l'hemisferi dret produeix una discapacitat específica per al reconeixement de la informació musical. Per contra, lesions a l'hemisferi esquerre produeixen alteracions en tasques de memòria musical (Despins, 1994).

La complexitat del processament cerebral que duu a terme un músic implica una fenomenologia biològica encara no aclarida del tot. Encara més quan s'ha pogut comprovar que les àrees cerebrals activades durant l'audició musical són substancialment diferents en persones amb o sense entrenament musical. D'entrada, s'ha descrit una diferència general entre persones «musicals» i «no musicals», suggerint que existeix un innatisme musical. Això, en alguns casos, ha suposat una certa discriminació d'aquelles persones que es troben mancades d'una

habilitat musical innata (Blacking, 1994). Un estudi britànic suggeria que més de tres quartes parts dels professors de música consideraven que un nen no arribaria a ser un bon músic llevat que posseís aquest talent innat. En realitat, no existeixen, de moment, proves científiques que defensin l'existència d'una base genètica clara per a l'habilitat musical. L'estudi de bessons de Minnesota estableix un nivell de correlació per a l'habilitat musical molt més baix en aquells bessons criats separatament que en els que han viscut en la mateixa família, la qual cosa suggereix que l'experiència familiar contribueix substancialment al desenvolupament de l'habilitat musical. De la mateixa manera, a l'estudi realitzat amb bessons, Coon i Carey (1989) van concloure que l'habilitat musical en els adults joves està més influenciada pels aspectes educacionals que pels genètics. Així doncs, la pròpia plasticitat cerebral fa que no rebutgem aquelles persones que no poseïxin aquesta habilitat innata per a l'exercici de la música.

A un grup de músics experts ($n = 98$) se'ls va demanar que contestessin un qüestionari sobre les seves reaccions afectives, cognitives i psicològiques davant d'una obra musical que haguessin escoltat poc temps abans i que els hagués impressionat. A més, se'ls va demanar que elaboressin una llista d'esdeveniments musicals i extramusicals que haguessin pogut influir en les seves reaccions. Respecte als símptomes corporals, les reaccions més freqüents incloïen variables semifisiològiques com plors i estremiments, símptomes cardiovasculars, alhora que incitació a moviments com saltar o dansar. Respecte a les experiències subjectives, els sentiments nostàlgics, afectuosos, moguts o excitats van ser més freqüents que les emocions bàsiques com la tristesa, l'angoixa, l'alegria o la por. L'estructura musical ocupa un elevat lloc en la llista de determinants potencials, però els fets tècnics, acústics i interpretatius també van rebre una alta valoració en l'esmentada llista (Scherer, Zentner i Schacht, 2000).

No tothom reacciona de la mateixa manera davant la música, ni els seus beneficis són tan palesos. Els músics professionals, per exemple, haurien de ser els principals beneficiats i en canvi, tenen una esperança de vida inferior en un 22 % a la resta de la població (segons un estudi de l'International Society for Music Education, 1997). Per tant, no tot són flors i violes: haurem de ser molt prudents en les generalitzacions fàcils, no sigui que els resultats se'ns girin en contra. Cal separar el gra de la palla!

EMOCIÓ I MÚSICA A LA INFÀNCIA

L'ambient que rodeja la infància es caracteritza per nombrosos elements musicals. La conversa de les mares amb els seus fills és com música, exhibeix una

varietat de recursos musicals que reflecteixen la seva expressivitat emocional. No obstant això, aquesta comunicació té un contorn melòdic similar segons cada cultura, fet que reflecteix unes intencions expressives comparables; cada mare té models intervàlics individualment distintius (tons de parla).

En els seus estudis de nadons, Tafuri (2000) ha pogut constatar com els nens des de ben petits prefereixen una comunicació afectivament positiva que una de neutra, i també trien cançons cantades per altres nens a qualsevol altre tipus d'interpretació. Les mares també canten als seus fills d'una manera emotiva; les seves interpretacions repetides són inusualment estables en entonació i tempo. Quan les interpretacions de les mares inclouen elements audiovisuals, els nens mostren més interès sostingut en els cants que en els episodis de parla. Finalment, el cant directe de la mare té majors efectes sostinguts sobre els nens que la conversa.

Al llarg de la infància, l'ús de la música en l'educació permetrà la pràctica individual i social de nombroses activitats que despertin tant l'emoció com la intel·ligència dels alumnes. La pràctica musical pot considerar-se, doncs, una veritable i completa educació intel·lectual en el sentit més tradicional del mot, que abraça la interpretació (cant, instruments, dansa...), la improvisació, la creació, la audició, la imaginació... Com proposa Csikszentmihalyi (1999), l'educació musical permet ampliar el nombre de situacions vitals on la música és font de plaer i, per tant, de qualitat de vida, sempre que es respecti el component de gaudi en la seva pràctica: que sigui com un joc, on les dificultats i les pròpies capacitats vagin en consonància i estiguin en una proporció estimulants...

QUÈ ENTENEM PER EDUCACIÓ EMOCIONAL?

Qualsevol pot enfadar-se, això és molt senzill.

Però enfadar-se amb la persona adequada, en el grau exacte, en el moment oportú, amb el propòsit just i de la manera correcta, això, certament, no resulta tan senzill.

ARISTÒTIL

L'educació tradicional s'ha ocupat especialment del desenvolupament cognitiu, oblidant el desenvolupament emocional. Podem caracteritzar una persona emocionalment intel·ligent per algunes de les seves conductes, com ara manifestar una actitud positiva; reconèixer els propis sentiments i emocions; ser capaç d'expressar i controlar els sentiments i les emocions; sentir i mostrar empatia, sentir-se motivat, il·lusionat o interessat; gaudir d'una autoestima sufi-

cient; saber donar i rebre; ser capaç de superar dificultats i frustracions; ser capaç d'integrar polaritats oposades. En definitiva, ser capaç de prendre les decisions més adequades en la seva vida (Bisquerra, 2000).

L'educació emocional pretén conèixer els fenòmens emocionals d'un mateix i dels altres, identificant-ne les emocions, millorant-ne el control, fomentant una actitud positiva davant la vida, potenciant l'automotivació, prevenint les emocions negatives i educant per al gaudi de la vida. L'objectiu prioritari de l'educació emocional és el *benestar personal i social* dins del marc de la personalitat integral.

Les repercussions de l'educació emocional en els contextos educatius habituals (escola, institut) abastarien les relacions interpersonals, el clima de classe, la disciplina, el rendiment acadèmic, la prevenció d'actes violents, la prevenció del consum de drogues, la prevenció de l'estrès, la prevenció d'estats depressius...

Podríem relacionar l'educació emocional amb les intel·ligències múltiples proposades per Gardner (1998), especialment amb l'anomenada *intel·ligència intrapersonal*, que s'ocupa dels nostres aspectes interns com a persona: la pròpia vida emocional, l'avaluació de les emocions, la capacitat de discriminar emocions i anomenar-les, la capacitat de recórrer a les emocions com a medi per a interpretar i dirigir la pròpia conducta... De manera secundària, ens permet distingir matisos en els estats d'ànim dels altres, les seves motivacions i intencions...

Per Lazarus (1991), la maduresa emocional inclou tres tipus de coneixements bàsics en tot procés emocional:

1. Identificació dels senyals socials.
2. Coneixement de les regles d'expressió i de sentit que poden produir-se.
3. Utilització i control de les emocions.

Les *emocions* (del llatí *movere*, 'moure') són reaccions a les informacions que rebem del nostre entorn. La seva intensitat està en funció de l'avaluació subjectiva que realitzem sobre com la informació rebuda pot afectar el nostre benestar. En aquesta avaluació, hi intervenen els coneixements previs, les creences, els objectius personals, la percepció de l'ambient provocatiu, etc.

La funció de l'emoció és motivar la conducta, i segons Darwin, tindrien una funció adaptativa, per tant, funcional. Les emocions poden afectar la percepció, l'atenció, la memòria, el raonament, la creativitat, etc. En resum, l'emoció té una funció motivadora, adaptativa, informativa i social, amb una important contribució al desenvolupament personal de l'individu.

Un *estat emocional* és una reacció positiva o negativa provocada per un context específic. Un *tret emocional* és una característica de la persona, una tendència a reaccionar d'una determinada manera, facilitant l'aparició dels estats emocionals. A causa del fet que les emocions creen hàbit, experimentar amb freqüència emocions negatives pot implicar que la persona tendeixi, per exemple, a la tristesa.

Les emocions infantils són molt més intenses del que els nens són capaços d'expressar. L'experimentació de l'emoció és sempre anterior a la capacitat d'expressar-la: els nens saben discriminar entre les emocions abans de ser capaços d'anomenar-les. Un nen de vuit mesos ja pot identificar el significat emocional de l'expressió facial dels seus pares. Cap als tres anys, els nens són capaços de distingir les persones apropiades a qui han de dirigir-se amb diferents propòsits: saben a qui poden demanar ajuda, amb qui poden jugar... A partir dels quatre anys, els nens són capaços de reconèixer els sentiments dels personatges dels contes que els expliquen.

Als sis anys ja saben que barallar-se produeix ira, i també que les experiències positives produeixen felicitat. Entre els sis i els onze anys, les experiències escolars tenen una gran influència en el comportament posterior, sobretot en l'adolescència. El sentit que té el nen d'autovaloració depèn substancialment del seu rendiment acadèmic. L'educació emocional pot ajudar l'alumnat conflictiu a superar el seu egocentrisme centrat en la pròpia experiència vital, per a passar a l'abstracció reflexiva de les emocions subjacents en situacions de conflicte.

Els alumnes han de comprendre que totes les emocions són acceptables, però que les reaccions que segueixen les emocions poden ser bones o dolentes: això és el que cal controlar. La discriminació entre les diferents emocions i la seva denominació va augmentant amb l'edat. També es reconeix que un mateix fet pot generar emocions diverses. En general, cal tenir en compte que la duració temporal de les emocions negatives és major que la duració de les positives (l'anomenada «lleï de la simetria hedònica», de Frijda).

Per Goleman (1995), existeixen *sis emocions bàsiques* (felicitat, tristesa, ira, sorpresa, por i disgust), encara que sovint les reaccions emocionals contenen elements combinats de diverses emocions alhora. Mentre que unes són de signe positiu, d'altres ens allunyen de la font de l'emoció perquè indiquen un perill present o futur, una pèrdua, un sentiment de culpa... De totes, la més preuada és la *felicitat*, ja que facilita l'empatia, principal valor que afavoreix l'aparició de conductes altruistes, de compromís social i voluntariat; genera actituds positives cap a un mateix i cap als altres, i afavoreix l'autoestima, l'autoconfiança, les bones relacions socials, la curiositat, el rendiment cognitiu, la creativitat, la memòria i els aprenentatges.

L'educació emocional no pretén canviar les persones, ni tampoc ignorar alguns esdeveniments terribles que a voltes ens toca viure. L'educació emocional pretén, sobretot, decidir amb quina actitud ens afrontarem amb aquests fets. La *competència emocional* ve determinada, segons Goleman (1995), per dos grans factors: la competència personal (consciència, autoconeixement, autoregulació, motivació...) i la competència social (empatia...).

La relació entre el benestar subjectiu i les emocions és evident. Percebem benestar subjectiu en la mesura que experimentem esdeveniments positius. La felicitat depèn de les circumstàncies que ens rodegen i de la interpretació que en fem. L'educació emocional és un procés educatiu, continu i permanent que pretén potenciar el desenvolupament emocional com a complement indispensable del desenvolupament cognitiu, ambdós elements essencials per al desenvolupament de la personalitat integral.

L'educació emocional s'ha de considerar al llarg de tot el *cicle vital*, ja que durant tota la vida es poden produir conflictes que afectin l'estat emocional i requereixin una atenció psicopedagògica. L'educació emocional pot entendre's com una forma de prevenció primària inespecífica, consistent a intentar minimitzar la vulnerabilitat a les disfuncions. Els nens i els joves necessiten que se'ls proporcionin recursos i estratègies per a enfrontar-se amb les inevitables experiències que la vida ens ofereix a tots. La música pot ser un d'aquests recursos.

LA MÚSICA EN L'EDUCACIÓ EMOCIONAL

Qui canta, els seus mals espanta.

Abans d'entrar en propostes concretes per a aplicar la música en programes d'educació emocional, volem fer algunes puntualitzacions respecte als principis fonamentals d'actuació de la música sobre les emocions.

En primer lloc, cal establir que la música influencia i provoca diferents estats anímics, estats que ja en la cultura grega clàssica han estat caracteritzats (llavors els anomenaren *ethos*). També els trobem en la teoria musical medieval i en la forma rítmica (*talas*) i la forma melòdica (*ragas*) hindús. De tota manera, hem de pensar que una mateixa música no necessàriament aconseguirà en tots els qui l'escoltin els mateixos efectes, ja que això dependrà de les característiques de cada receptor, de les seves metàfores personals i socials vinculades al fet sonor.

Així arribem a una segona consideració: el fet que unes músiques sintonitzen millor que unes altres amb la nostra manera de ser, com un arquetip personal. Aquesta identificació (que alguns autors, com Benenzón, anomenen *ISO*) està relacionada amb l'educació i les experiències musicals de cada individu o de cada grup social. Podem, doncs, considerar que tots ens sentim vinculats amb diferents *ISO*: l'universal, el grupal, el gestàltic, el complementari...

Un dels usos de la música dins l'educació emocional podria ser l'*homeostàtic*, és a dir, la contribució al manteniment d'un cert equilibri personal i social.

Això s'aconsegueix (a més de l'ús *identificador* abans esmentat) utilitzant la música com a *compensació*, en contrast amb els estats d'ànim que es viuen en el present (com explica Betés de Toro, 2000), o per al seu ús com a *objecte intermediari*, atès que la música permet establir vincles i comunicar-nos sense desencadenar estats d'alarma intensos (especialment en algunes patologies).

El poder de la música rau, entre altres, en l'experiència *hedonista* que provoca, ja que és, bàsicament, plaent. L'individu permet que la música actuï de manera *holística* en tot l'organisme, estimuland-lo, relaxant-lo, inspirant la imaginació mitjançant sensacions intenses... Qualsevol emoció provocada mitjançant l'escolta musical és similar a les aconseguides per mitjans no musicals.

Tots els elements de la música (el ritme, l'agògica, la dinàmica, la mètrica, la melodia, l'harmonia, la forma, el gènere...) estableixen d'alguna manera el contingut emocional de cada música, encara que no hem de caure en l'error d'establir una simple relació lineal entre les característiques de cada paràmetre musical i de les expressions emocionals.

Entre les moltes propostes d'ús de la música en l'educació emocional, presentem algunes de les més rellevants:

—Qualificar (seguint els caràcters del test de Hevner) uns fragments musicals seleccionats (sense conèixer-ne el títol). Posar en comú els resultats.

<i>Caràcter</i>	<i>Ritme</i>	<i>Tempo</i>	<i>Altura</i>	<i>Melodia</i>	<i>Mode</i>	<i>Harmonia</i>
Solemne	marcat	lent	greu	ascendent	major	senzilla
Trist	ferm	lent	greu	descendent	menor	complexa
Sentimental	fluctuant	lent	agut	—	menor	senzilla
Serè	fluctuant	lent	agut	ascendent	major	senzilla
Graciós	fluctuant	ràpid	agut	descendent	major	senzilla
Feliç	fluctuant	ràpid	agut	—	major	senzilla
Exaltat	ferm	ràpid	greu	descendent	—	complexa
Majestuós	ferm	ràpid	greu	descendent	—	complexa

—Buscar un títol per a alguna de les peces abans escoltades. Posar en comú els resultats i observar-ne les coincidències i les motivacions personals en l'elecció.

—Elaborar un *mapa sonor personal*, concretant-ne les preferències respecte dels estils musicals que més agraden (i menys agraden), l'instrument preferit per escoltar i tocar (i el que menys), la cançó preferida (i la que menys agrada), la dansa preferida (i l'estil de dansa que menys)... Si posteriorment posem en comú tots aquests resultats, veurem les contradiccions i les preferències dels grups d'edat i serà més senzill proposar activitats que utilitzin la música com a suport.

—Analitzar el *paisatge sonor* de cadascú, tenint en compte el soroll, les músiques, els sons i els silencis que acompanyen cadascun dels alumnes al llarg de les hores del dia. Serà útil comparar-les per a veure les dificultats escolars i de concentració que se'n derivin i la qualitat de vida que se li atorga (Gustems, 2001). Recordem que l'exposició excessiva al soroll degrada progressivament la sensibilitat, a més d'augmentar la irritabilitat i les dificultats en la son i el descans.

—Confeccionar una llista de quines tasques es realitzen millor amb música i de quin tipus (com a referència, cal dir que la música anomenada *clàssica* ajuda a concentrar-se en treballs intel·lectuals —si no és vocal—, mentre que la moderna augmenta el rendiment en activitats físiques).

—Crear, en grup, *històries amb expressió corporal* basades en músiques que els proposem (o que ells proposin). Per exemple, les *new age* de tipus descriptiu poden ser molt útils.

—*Relaxar-se mitjançant la música*, estirats a terra (sobre una estora) en petits grups o bé individualment, amb músiques lentes, amb poques variacions, sense canvis d'intensitat, molt ressonants...

—*Imaginar escenes* a partir de l'audició d'una música. Cal crear un ambient de relaxació i de silenci, d'una certa calma i intimitat (es pot fer a casa). Després es pot posar en comú els resultats comparant-ne els ambients, els colors, les formes, els moviments, les accions, les emocions...

En qualsevol cas, l'eficàcia de la música en l'educació emocional estarà condicionada per les característiques contextuais en què s'hi presenti: nombre i durada de les sessions, formació del professor/monitor, valor social de la música atorgat pels participants, complementarietat amb altres disciplines dins d'un quadre d'abordatges multimodals...

La música no és màgia, encara que hi comparteixi algunes arrels ben perdudes en el temps. A l'igual de les emocions, ens acosta al misteri del present.

BIBLIOGRAFIA

- BENENZÓN, Rolando O. (1981). *Manual de musicoterapia*. Barcelona: Paidós.
BETÉS DE TORO, Mariano [comp.] (2000). *Fundamentos de musicoterapia*. Madrid: Morata.

- BISQUERRA, Rafael (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- BLACKING, John (1994). *Fins a quin punt l'home és músic?* Vic: Eumo.
- COON, H.; CAREY, G. (1989). «A simple method of model fitting for adoption data». *Behavior Genetics*, núm. 20, p. 385-404.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (1999). *Fluir*. Barcelona: Kairós.
- DESPINS, Jean-Paul (1994). *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa.
- GABRIELSSON, Alf (2000). *Emoción percibida y emoción sentida: ¿Igual o diferente?* [en línia]. <<http://musicweb.htm-hannover.de/escom/MusicSc/Mssi01/Mssi01ES.htm>>
- GARDNER, Howard (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, Daniel (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GUSTEMS, Josep (2001). «L'entorn sonor, un element educatiu de primer ordre». *Temps d'Educació*, núm. 25, p. 77-88.
- HARGREAVES, David (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- LAZARUS, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nova York: Oxford University Press.
- MEYER, Leonard (2001). *Emoción y significado en la música*. Madrid: Alianza.
- SCHERER, Klaus R.; ZENTNER, Marcel R.; SCHACHT, A. (2000). *Estados emocionales generados por música: Un estudio exploratorio de expertos musicales* [en línia]. <<http://musicweb.htm-hannover.de/escom/MusicSc/Mssi01/Mssi01ES.htm>>.
- SLOBODA, John. (1985). *The musical mind*. Oxford: Oxford University Press.
- TAFURI, Johanella (2000). «El origen de la experiencia musical». *Eufonía, didáctica de la música*, núm. 20, p. 81-92.
- THAYER GASTON, E. [et al.] (1989). *Tratado de musicoterapia*. Barcelona: Paidós.

ALUMNES AMB NECESSITATS ESPECIALS: QUINS CANVIS D'ACTITUD I COOPERACIÓ S'HAN PRODUÏT EN LA PERCEPCIÓ DELS SEUS COMPANYS?

Pedro Jurado de los Santos¹ i Antonio Sánchez Asín

RESUM

L'anàlisi longitudinal del procés seguit en la promulgació de les lleis internacionals i nacionals, per tal d'aconseguir el desenvolupament dels principis de «normalització» i «integració» de les persones amb alguna discapacitat, ha representat un treball difícil per a aquells que han lluitat per la instauració plena de la filosofia de la integració, que té les seves arrels en els drets humans. Sobre la base d'aquests principis, s'han articulat les diferents modalitats d'integració, cadascuna de les quals fonamenta la seva actuació en diferents conceptes que, amb el pas del temps, han evolucionat fins a l'actual model d'«escola inclusiva». Les diferents avaluacions que s'han realitzat posen de manifest les dimensions que es van consolidar, aquells aspectes que encara es troben en procés d'implantació i els punts que encara avui presenten serioses dificultats en la seva aplicació. En general, les avaluacions realitzades consideren aspectes organitzatius, continguts curriculars, provisió de serveis i formació del professorat. Per contra, l'avaluació de les actituds de l'alumnat vers els seus companys discapacitats, en l'àmbit espanyol, no ha merescut la mateixa atenció que les variables anteriors. Aquest treball —després de vint anys d'implantació legislativa a Catalunya— tracta d'indagar, a través d'un qüestionari passat a una mostra de dos-cents alumnes de primària i secundària, el canvi d'actitud i cooperació vers els companys amb diferents discapacitats. En aquesta investigació es confirma que s'ha produït una modificació espectacular pel que fa al grau del coneixement, expectatives, amistat i ajuda dels alumnes vers els seus companys discapacitats.

1. Coordinador del grup de treball format per Josep Adrián, Antònia Bosch, Rosa Fontanals, Agustí Garcia, Roser Gelis, Miquel Jiménez, Anna Matellanes, Anna Melià, Pedro Ponce i Dolors Vilardell.

PARAULES CLAU: educació especial, necessitats educatives especials, integració, discapacitat, Catalunya.

ABSTRACT

The longitudinal analysis of the process followed for the enactment of national and international laws, in order to develop the «normalization» and «integration» principles of disabled people, has been a difficult task for those who have fought for the fully endorsement of the integration philosophy, which has its roots in human rights. On the basis of these principles, the different kinds of integration have been co-ordinated, each one of which bases its performance on different concepts that, with time, have evolved into the current model of «inclusive school». The different assessments that have been carried out reveal the elements that were consolidated, those aspects that still are being implemented and the questions that still today present serious difficulties to be applied. In general, the assessments that were made consider organizational aspects, curricular contents, supply of services and teachers' education. On the contrary, the assessment of students' attitudes towards their disabled schoolmates in Spain has not deserved the same attention as the preceding variables. This work —after twenty years of legislative application in Catalonia— tries to examine, using a question paper that was answered by a sample of two hundred and ten primary and secondary students, the change of attitude and co-operation towards the disabled schoolmates. This research confirms that there has been a great change in the degree of students' knowledge and expectations towards their disabled schoolmates, and also in the friendship and help they offer them.

KEY WORDS: special education, special educational needs, integration, disability, Catalonia.

INTRODUCCIÓ

En aquest article presentem un treball l'objectiu del qual consisteix a analitzar la percepció dels alumnes de primària i de secundària (primer cicle) envers els alumnes que, per la circumstància que sigui, es poden caracteritzar perquè presenten necessitats especials o bé pertanyen a determinats col·lectius susceptibles de ser percebuts com a «diferencials». Es tracta, en definitiva, de tenir present la «diversitat»; per això assumim que, al llarg del temps, des que l'impuls de la integració va consolidar noves perspectives de treball educatiu, les percep-

cions envers l'atenció a la diversitat han variat o s'han modificat. En aquesta línia, el treball s'ha centrat en la percepció cap als alumnes que presenten: discapacitat visual, discapacitat auditiva, discapacitat motora, dificultats d'aprenentatge, alteracions conductuals i alumnes que provenen d'altres cultures. Per tot plegat ens ha interessat plantejar els objectius següents:

1. Indagar sobre el coneixement que tenen dels alumnes especificats anteriorment.
2. Constatar quines dificultats tenen per poder integrar-se plenament a l'escola ordinària.
3. Quin paper creuen que poden assumir per ajudar-los a integrar-se en les activitats de l'aula i a l'escola.

Els resultats obtinguts, a través de l'aplicació d'un qüestionari, podem considerar-los molt positius i indicadors d'un canvi ascendent d'una tendència que, pel seu cost social i professional, no ha estat gratuïta a través del procés seguit aquestes dues últimes dècades.

Hem recollit, a la primera part de la investigació, dos blocs que configuren les línies de treball que s'han seguit en aquestes dues últimes dècades, per produir un canvi de la percepció dels alumnes envers els seus companys amb alguna discapacitat o companys procedents d'altres cultures. Ens hem centrat en els aspectes següents: la legislació internacional i nacional, el canvi conceptual en la terminologia emprada i les investigacions més significatives relacionades amb la temàtica tractada.

Respecte al primer bloc, hem de dir que el procés seguit a la nostra legislació, per normalitzar la igualtat d'oportunitats en la població de persones amb alguna discapacitat, ha estat llarg i amb un cúmul d'obstacles per part de familiars i professionals que treballen en diferents àmbits de l'educació especial. Els resultats d'aquesta lluita han donat els seus fruits, que s'han reflectit en un lent canvi d'actituds a la nostra societat i al sistema educatiu. Hem de destacar la població jove que ha tingut l'oportunitat de compartir els mateixos espais i drets amb companys discapacitats i amb altres problemàtiques, i així es pot veure segons els resultats obtinguts pel qüestionari que s'ha fet a deu centres.

En el segon bloc es recullen una sèrie d'investigacions de caràcter institucional, on es reflecteix la implicació dels diferents professionals. També es fa una recopilació d'unes altres investigacions de caràcter internacional centrades específicament en el camp de professors i alumnes envers els companys que tenen alguna problemàtica derivada de determinades condicions personals, socials o d'ambdós tipus.

La segona part tracta del procés metodològic que s'ha seguit i els diferents elements que configuren l'univers de la població. L'elecció de l'instrument de

recollida d'informació ha tingut una intencionalitat manifesta en l'elecció d'unes preguntes clares, senzilles i amb un llenguatge intel·ligible i directe, amb la finalitat d'evitar equívocs per mitjà de termes que no siguin d'ús comú en el llenguatge col·loquial del nostre alumnat.

L'anàlisi dels resultats es presenta en diferents graelles i, per facilitar-ne la visualització i la comprensió, s'ofereixen diferents gràfics amb les respostes obtingudes, seguides d'una valoració interpretativa. També se n'exposen les conclusions i s'indiquen alternatives possibles de millora en aspectes que encara han de ser superats pels diferents elements del sistema educatiu.

1. ELS ALUMNES AMB NECESSITATS ESPECIALS I LA DIVERSITAT

Els graons en la consecució de la lluita per la igualtat d'oportunitats s'han recolzat en un cos de disposicions legals. En aquest sentit, volem deixar mínima constància de les que més han contribuït al canvi històric i conceptual de l'educació especial, i també del canvi d'actitud en la percepció dels alumnes amb discapacitat.

Les fites prèvies a la promulgació del Reial decret de l'ordenació de l'educació especial de 1985 van ser plasmades en diferents iniciatives institucionals, de caràcter internacional i nacional, i van ocórrer en diferents moments cronològics que a continuació exposarem. A l'Assemblea General de l'ONU del 10 de desembre de 1948 es va proclamar la Declaració Universal dels Drets Humans, i a l'article 6 va quedar constància del dret a l'educació que té tota persona.

A l'Assemblea General de l'ONU del 10 de desembre de 1947 es va proclamar la Declaració Universal dels Drets del Nen, la qual a l'article 5 assenyalava que «el nen físicament o mentalment impedit i que pateixi algun impediment social ha de rebre el tractament, l'educació i la cura especial que necessiti el seu cas particular».

A Espanya, amb la creació del Patronat Nacional d'Educació Especial, el 1955, es posen les bases del que podríem entendre com la primera referència seriosa per fer una reorganització tímida dels centres d'educació especial (EE). Per la seva banda, la publicació de la Llei general d'educació (1970) va suposar un avanç important, ja que va recopilar els diferents serrells jurídics que havien aparegut fins a aquell moment de manera poc coherent i sistemàtica, i es va aglutinar en quatre principis, que es van desenvolupar, com s'especifica més endavant, en diferents decrets; aquests principis es van concretar bàsicament en quatre punts:

QUADRE 1

-
1. Principi de normalització i dret a la integració laboral del deficient mental (art. 49).
 2. Diagnòstic i atenció mèdica escolar mitjançant la col·laboració de professors especialistes en pedagogia terapèutica (art. 50).
 3. Integració escolar en centres ordinaris per a deficients lleugers i mitjans, de manera que els centres específics queden per a les minusvalideses més greus (art. 51).
 4. La creació de programes, estructura, duració i límits de l'educació especial (EE), en funció de cada deficient i la seva edat.
-

Amb la creació del Reial Patronat d'Educació Especial (1976) i la seva posada en funcionament el 25/6/1980, es reprenen els principis de la Llei general d'educació i se n'afegeixen d'altres. Es constitueix el que podríem anomenar la *carta magna*, des de la qual es fan els successius decrets en matèria d'educació especial (EE) a partir dels principis següents:

QUADRE 2

-
- Normalització dels serveis
 - Integració escolar
 - Sectorització dels serveis i atenció dels equips multiprofessionals
 - Individualització de l'ensenyament
-

A Anglaterra, es va presentar l'informe Warnock (1978) amb una visió més àmplia del concepte de *educació especial* i de la prestació educativa necessària per cobrir les necessitats educatives especials (NEE). El propòsit subjacent en aquest document era promoure un canvi d'actitud, tant a nivell educatiu com social, que optimitzés aconseguir les idees que s'hi exposaven. De fet, va servir de clixé per a l'elaboració i la regulació de l'educació especial a diferents països europeus.

L'informe Warnock (1978) va plantejar una anàlisi del caràcter conceptual de les Necessitats Educatives Especials (NNE), les quals es van entendre des d'una dimensió molt més àmplia i unificadora. Supera la categorització de les deficiències, pel fet de partir de la realitat de les potencialitats, les possibilitats i les necessitats de l'alumnat; implica, per tant, una superació del model de dèficit per endinsar-nos en l'anàlisi de les necessitats educatives que presenten els alumnes.

La normativa es va completar i en part es va esmenar amb la LOGSE (1990, capítol 5, article 36), on es van establir els recursos de què ha de disposar el sistema educatiu per a la identificació i la valoració de les NEE, juntament amb els principis que la fonamenten i els criteris que s'han de seguir per a l'emplaçament d'aquests alumnes en els centres, les adaptacions curriculars, el professorat especialitzat i els sistemes d'avaluació.

Recentment, la LOCE (Llei orgànica de qualitat de l'educació, 2002), a l'article 44.1, en referir-se als alumnes amb NEE, ha introduït elements de certa ambigüïtat que donen als articles un to de declaració d'intencions però amb pocs indicadors per concretar i desenvolupar la seva aplicació. Ho ha fet en termes com: «Els alumnes amb necessitats educatives especials que necessitin, durant tota l'escolarització o només un període, i en particular pel que fa a l'avaluació, determinats suports i atencions educatives específiques pel fet de tenir discapacitats físiques, psíquiques, sensorials, o pel fet de manifestar trastorns greus de la personalitat o de conducta, tindran una atenció especialitzada d'acord amb els principis de no-discriminació i normalització educativa, amb la finalitat d'aconseguir-ne la integració. Amb aquesta finalitat, les administracions educatives dotaran aquests alumnes del suport necessari des del moment de la seva escolarització o de la detecció de la seva necessitat».

2. INVESTIGACIÓ I CANVI D'ACTITUD

En aquest treball ens referirem a alguns resultats obtinguts en l'avaluació de la integració escolar realitzada des d'un macroprograma en un sector ampli de Catalunya, a l'avaluació realitzada pel Centre d'Informació i Documentació Educativa (CIDE, 1990) i a la del Ministeri d'Educació i Ciència a diferents comunitats autònomes.

Als dos primers programes avaluats es van evidenciar deficiències, en palesar que el nostre sistema educatiu presentava serioses mancances o bé estava en un procés de consolidació. Al principi, es va posar de manifest l'obsessió compulsiva d'integrar i es deixava en segon terme la necessitat d'avaluar per seleccionar les millors condicions, des de dimensions tan importants i decisives per a una integració efectiva, com ara els emplaçaments físics i funcionals més adequats, la informació donada al claustre per fomentar actituds positives; la selecció dels especialistes millors per realitzar el diagnòstic des del qual es generi un programa, que combini l'aprenentatge de continguts curriculars bàsics amb l'aprenentatge d'habilitats socials i la introducció de les tecnologies i metodologies que en puguin compensar el canal sensorial o la mobilitat, amb la finalitat de

millorar-ne la integració escolar i sociolaboral; els nivells d'assessorament tècnic al professorat ordinari, al de suport, al logopeda i al fisioterapeuta; el seguiment periòdic del programa, i l'elaboració d'un dictamen per part de la Comissió Tècnica sobre el desenvolupament i la coordinació dels serveis enunciats i dels objectius aconseguits. No obstant això, pocs estudis permeten incidir sobre el paper que els alumnes tenen a l'hora d'afrontar els processos d'integració, qüestió que ens plantejem en el nostre estudi.

2.1. AVALUACIÓ REALITZADA A DIFERENTS COMARQUES DE CATALUNYA

El primer programa d'avaluació de Romeu (1989) i Puig (1989) es va limitar a una mostra de centres i estaments de diferents comarques de Catalunya, relacionades directament o indirectament amb el procés d'integració, i per mitjà d'un qüestionari ampli es van avaluar tots els aspectes relacionats amb alumnes integrats des del preescolar fins al cicle superior.

A causa de la proliferació de dades estadístiques i l'amplitud de la mostra consultada, ens referirem a aquelles dades més rellevants, que provenen dels professionals de suport per la seva implicació directa en el treball que constitueix el procés d'integració escolar, tant en centres públics com en centres privats.

Si abans hem constatat el camí difícil que va seguir el procés legislatiu, també és així la trajectòria que va seguir el desenvolupament del procés d'integració dels alumnes amb discapacitat als centres públics i privats, i tot el que va representar en el canvi d'actituds envers els companys, els professors i els pares.

Si ens referim a una de les preguntes del qüestionari elaborat pels investigadors Romeu (1989) i Puig (1989) i dirigit a un ampli col·lectiu de professionals de les comarques de Barcelona, «Què entens per integració?», les respostes poden ser tan variades, contraposades i polisèmiques que poden prendre's com un exponent de l'ambigüitat i la imprecisió que caracteritzaven la filosofia i la conceptualització de la integració en aquell moment.

Amb relació a la pregunta «Et sembla que la integració pot arribar a ser positiva?», les respostes van donar percentatges tan reveladors com el de denotar respostes possibilistes però condicionals al seu desenvolupament. La integració, com a principi arrelat a la filosofia humanista i als drets humans, va ser acceptada per grans sectors del professorat. Amb tot, quan la integració havia de desenvolupar-se dins d'un marc organitzatiu que impliqués recursos humans, didàctics i tècnics, va ser qüestionada per sectors amplis del professorat.

Un any abans de promulgar-se el Decret de la integració (1985), d'obligat compliment a tot l'Estat espanyol, es va aprovar a Catalunya un decret que reunia les

línies bàsiques del que s'aplicaria un any després. Se'n va demanar l'opinió amb aquesta pregunta: «Què penses del Decret 117/84?: 1. És viable. / 2. És utòpic./ 3. No el conec. / 4. És viable amb condicions.» Va resultar preocupant que un 27 % de professors de suport de l'escola pública desconeguessin el marc administratiu i conceptual en el qual havien de basar gran part de la seva acció educativa.

Per abreujar, tractarem de presentar un esbós dels «avantatges» i els «inconvenients» que en aquell moment Romeu i Puig (Romeu, 1989, p. 782-783) feien de les seves anàlisis de la integració per als col·lectius diferents enquestats, dels quals extraiem, en primer lloc, els «avantatges» més importants:

QUADRE 3

- Adquirir consciència, per part dels alumnes normals, que existien alumnes diferents que han de ser tractats amb normalitat.
 - Estimular les actituds de comprensió i tolerància.
 - Aconseguir que el nen amb problemes no se senti diferent.
 - Mostrar una societat diversa.
 - Replantejar la formació dels mestres i les funcions que realitzen.
 - Afavorir la renovació pedagògica i l'ús de noves metodologies.
 - Fomentar el treball en equip.
 - Millorar els serveis educatius de tot l'alumnat i possibilitar una educació més diferenciada.
-

2.2. AVALUACIONS REALITZADES EN L'ÀMBIT DEL MINISTERI D'EDUCACIÓ I CIÈNCIA

2.2.1. *Avaluació realitzada pel Centre d'Innovació i Desenvolupament Educatiu*

L'informe del CIDE (1990) *Evaluación del Programa de integración: Alumnos con necesidades educativas especiales (1985-1989)* va ser patrocinat pel Ministeri d'Educació i Ciència. L'avaluació va tenir com a objectiu considerar les variables més rellevants que intervenen en el procés d'integració escolar, amb la finalitat d'indagar el model més idoni que permetés una integració satisfactòria. Es va tractar d'identificar les condicions que facilitaven o dificultaven el procés d'integració i també les repercussions sobre el sistema escolar, els centres i els nens.

Des del model teòric de la investigació es va intentar definir els canvis provocats pel Programa d'Integració (PI) en el desenvolupament dels nens integrats

i els canvis produïts pel PI en el mateix sistema educatiu, a partir dels quatre objectius en els quals es va centrar l'avaluació per a l'anàlisi dels diferents «sistemes» que van participar al PI.

De l'anàlisi «convergent» realitzada sobre les dades obtingudes, recollim els aspectes més essencials de les conclusions fetes per l'equip d'investigació sobre els diferents objectius esmentats.

Respecte a l'objectiu núm. 1, «estudiar com es porta a la pràctica el PI en els centres», en la variable que fa referència a l'existència del projecte educatiu en el centre que tingui presents les necessitats educatives de tots els alumnes, es van fer paleses diferències educatives entre els centres que no en tenien i els centres que en tenien; en aquests últims hi havia una més gran atenció psicopedagògica als alumnes integrats.

Amb relació a l'objectiu núm. 2, «analitzar l'impacte de l'aplicació del PI sobre el medi de l'aprenentatge on es porta a terme», per les dades obtingudes de l'evolució dels centres es va comprovar una millora de la majoria de centres quan el projecte educatiu era compartit i innovador, i hi havia una millora progressiva a l'adaptació de les necessitats especials. De manera contrària, als centres molt desestructurats, els canvis van ser més inconsistents, ja que no estaven tan orientats a les necessitats dels nens.

Les actituds dels professors tutors van millorar a mesura que els nens integrats passaven tota la jornada a l'aula ordinària, i això es va traduir en una millora dels processos instruccionals dels professors; en canvi, quan el nen passava llargs períodes fora de l'aula, l'ensenyament del professor tutor gairebé no canviava.

Respecte a l'objectiu núm. 3, «analitzar l'impacte del PI sobre els nens integrats», es va comprovar que només el 60 % dels nens integrats van aconseguir algun dels objectius del seu curs, mentre que gairebé tots els altres companys van aconseguir aquest nivell. Les necessitats derivades de dèficits sensorials van ser les que millor van ser ateses, encara que en bastants centres van fallar els recursos materials per atendre aquestes necessitats específiques dins de l'aula ordinària i des del currículum normal. Respecte als dèficits motòrics, un grup d'aquests alumnes va aconseguir resultats semblants als nens amb dèficits sensorials, mentre que un altre grup de motòrics gairebé no va experimentar variació. No obstant això, s'ha de ressaltar que les activitats van ser positives en els grups de referència respecte al desenvolupament social i personal, i van contribuir a una millor interacció amb els seus companys no deficientes. Els nens que presentaven un baix nivell intel·lectual, com que els seus resultats estaven molt relacionats amb els resultats acadèmics, no van rebre atenció individualitzada de manera satisfactòria, la qual cosa va obligar bastants centres a revisar el quocient intel·lectual per donar-los suports més adaptats.

Com podem observar, aquest treball incideix sobre els resultats obtinguts pels alumnes integrats, però no té en compte el paper dels companys per aconseguir-ho.

Finalment, amb relació a l'objectiu núm. 4, «proposar estratègies d'intervenció que facin possible, en funció de les característiques de cada centre escolar, portar a terme la modalitat o modalitats d'integració més positives per a l'aplicació del PI», en comprovar-se que el projecte educatiu és l'element que més va condicionar l'èxit en l'aplicació del PI, es dedueix que la intervenció efectiva sobre aquest projecte generaria més influència i canvi sobre la resta dels altres sistemes, i es produiria un «efecte cascada».

El bloc que demanava informació sobre les «actituds dels centres envers el programa d'integració» va representar per als enquestats canvis positius, ja que en l'eliminació de recels i prejudicis el resultat va ser del 61,8 %, mentre que els professionals que van apreciar que no s'havien produït canvis van representar el 17,2 %.

Les preguntes referides en un altre bloc als resultats obtinguts pels equips pedagògics (EP) amb relació als «alumnes amb NEE integrats a les aules», segons els enquestats el més gran avanç aconseguit respecte als alumnes amb NEE va ser en el camp de la socialització; a la pregunta «es troben a gust els alumnes als centres?», van contestar afirmativament un 90,7 %, i amb relació a les dificultats d'acceptació pels seus companys no deficients es van trobar inicialment amb alguns problemes, però la situació va millorar sensiblement a mesura que va transcórrer el temps de consolidació del PI.

2.3. AVALUACIÓ DE VARIABLES ACTITUDINALS DES D'ALTRES INVESTIGACIONS

Les investigacions que a continuació es descriuen se centren en les actituds de professors i alumnes. Si entenem que la integració, en definitiva, és educar els nens amb necessitats especials, cal que aquest procés sigui controlat empíricament amb relació als models i als nivells utilitzats en la integració educativa.

2.3.1. *Avaluació sobre les actituds dels docents*

Aquestes investigacions es van centrar a mesurar les actituds del professorat i els nens no deficients respecte als deficients. En aquest context, el lloc que correspon a un deficient dins d'una classe normal sembla que està molt condicionat per les expectatives i les actituds del professor, que si en fa una transfe-

rència negativa, generarà un baix autoconcepte en el nen deficient, mentre que, si fa una transferència positiva, ajudarà a l'augment de l'autoestima.

2.3.2. *Les actituds dels nens no deficients respecte als deficients*

S'han estudiat per mitjà de diferents investigacions (Gottlieb i Corman, 1987; Gresham, 1987; Goodman, Gottlieb i Harrison, 1987; García i De la Cruz, 1985; Nacions Unides, 1988) que van demostrar que els nens que assistien a escoles on hi havia interacció dels deficients amb els no deficients manifestaven menys rebuig que aquells nens que no tenien la possibilitat d'interactuar. També es va posar en evidència que l'estatus sociomètric dels deficients integrats era pitjor que l'estatus dels seus companys no deficients.

Johnson i Johnson (1987) van postular que les interaccions socials són el nucli a través del qual es produeix tant el desenvolupament personal com la socialització. Van desglossar aquestes interaccions en set dimensions.

QUADRE 4

—Contribueixen a la socialització en els valors, les actituds, les competències i les maneres d'entendre el món.

—Prediuen la salut psicològica futura i l'influencien decisivament. (La relació insuficient provoca l'aparició de conductes destructives a l'adolescència i l'edat adulta.)

—Ensenyen les competències socials necessàries per reduir l'aïllament social.

—Proporcionen el context en el qual el nen domina els seus impulsos agressius (diferents modalitats d'esports).

—Contribueixen al desenvolupament de la identitat sexual.

—Contribueixen a emergir les aptituds per adoptar perspectives. (El desenvolupament cognitiu és considerat una disminució de l'egocentrisme i un increment de la capacitat per afrontar situacions més complexes.)

—Influeixen en les aspiracions i el rendiment educatiu. Només la integració física, per Johnson i Johnson (1987), entre alumnes deficients i no deficients, no és suficient per tal que es produeixi una interacció constructiva.

Les actituds negatives solen donar-se amb anterioritat a la integració; és precisament durant la integració quan es reafirmen les actituds negatives o són substituïdes per unes altres actituds més positives.

Johnson i Johnson (1987) defensa que, en el fet de situar a prop alumnes deficients amb no deficients, sorgeixen actituds més positives per part dels companys no deficients. No obstant això, aquesta manifestació és matisada i sembla que es produeix una major acceptació o un major rebuig, depenent de com s'estructuri la situació. Aquesta estructuració pot ser:

- d'interdependència negativa (a través de l'aprenentatge competitiu),
- d'interdependència positiva (a través de l'aprenentatge cooperatiu) i
- de no-interdependència (a través d'un enfocament individualista de l'ensenyament).

Johnson i Johnson (1987), García i De la Cruz (1985), OCDE (1987), Palacios (1987), Loughlin i Suina (1987), Sánchez Asín (1998) i Jurado i Sánchez Asín (2000) van concloure que la manera en què els professors estructuraven l'aprenentatge repercuteix en la manera d'interactuar dels alumnes entre si, i en condiciona els resultats cognitius, afectius i socials de l'ensenyament.

Hem de concloure aquesta part dient que, abans d'haver-se iniciat la integració, s'haurien d'haver preparat tots els components que havien de formar part de l'engranatge educatiu. Els professors d'aules ordinàries, en general, no van ser prou preparats per adequar-ne la metodologia i no van disposar dels recursos necessaris. Freqüentment, no sabien a qui recórrer per afrontar determinats problemes que els plantejaven determinades minusvalideses ni quina bibliografia, tècniques, bases de dades, programes, especialistes, materials tècnics i lúdics havien de consultar per afrontar els nombrosos problemes que sorgeixen a nivell intel·lectual, conductual i motor d'aquests nens (*Evaluación...*, 1988, p. 90). Tant les lleis com la propaganda van prometre més del que el sistema educatiu podia oferir, i això va desencadenar un profund desencant i sensació d'improvisació.

Malgrat això, l'esforç de tots els professionals no va ser inútil, ja que gràcies a les avaluacions diferents que es van fer es va poder posar en evidència el que s'havia aconseguit, el que estava en procés de consolidació i el que estava pendent de fer.

Les dades de la nostra investigació poden considerar-se una certa culminació de molts objectius que van quedar per fer en la realitat. Ara podem dir que el panorama no és el mateix i els esforços a favor d'una normalització presenten trets de realitat, sense que això s'entengui com una vana indulgència, ja que resten encara moltes esferes per normalitzar en molts àmbits, com el laboral, el de lleure, l'habitatge i les barreres arquitectòniques, de comunicació i d'accés a les tecnologies de la informació i la comunicació.

3. INVESTIGACIÓ SOBRE LA PERCEPCIÓ DELS ALUMNES ENVERS ELS SEUS COMPANYS AMB PROBLEMÀTIQUES DERIVADES DE LES SEVES CONDICIONS PERSONALS I/O SOCIALS

3.1. EL PROCÉS METODOLÒGIC

Partint dels objectius que planteja la introducció, es va elaborar un qüestionari (vegeu annex 1) que incideix en les qüestions objecte d'estudi. Un cop recollides les dades, s'ha utilitzat un programa informàtic (SPSS/PC) a fi de fer-ne l'anàlisi. En la base de dades s'han categoritzat les respostes que donaven els alumnes a les preguntes establertes al qüestionari. La metodologia emprada, per tant, és de caràcter descriptiu i *ex post factum*.

3.2. L'UNIVERS DE LA POBLACIÓ

La mostra a qui s'han passat els qüestionaris està constituïda per dos-cents deu alumnes de 5è i 6è de primària i primer cicle de secundària (ESO) que pertanyen a centres públics de diferents localitats de Catalunya (vegeu la taula següent). La selecció s'ha fet tenint present la disponibilitat de la mostra. Les escoles a les quals pertanyen els alumnes i els alumnes que han respost el qüestionari s'especifiquen a la taula següent:

TAULA 1

<i>Població</i>	<i>Nombre d'alumnes</i>
La Seu d'Urgell	24
Bellpuig	22
Figueres	15
Sant Vicenç dels Horts	25
Sant Boi de Llobregat	16
Malgrat de Mar	24
Molins de Rei	24
Sant Quirze del Vallès	21
Cornellà de Llobregat 1	11
Cornellà de Llobregat 2	28
Total	210

Les enquestes han estat passades als alumnes col·lectivament i s'han tingut presents els aclariments demanats pels alumnes, tant col·lectivament com individualment, per poder respondre el qüestionari. Van ser passades durant el mes d'abril del 2003.

3.3. INSTRUMENTS

Com s'ha esmentat, l'instrument utilitzat és un qüestionari que abraça les dimensions referides en les variables dels subjectes —variables independents— (vegeu l'annex) i en les variables que incorporen respostes en funció de la percepció i el coneixement que els subjectes tenen cap als alumnes amb necessitats específiques i aquells que provenen d'altres cultures.

El procés de confecció s'ha establert a partir de la discussió del grup d'investigació, s'analitza en profunditat les diferents qüestions i s'arriba al qüestionari final.

Les variables que s'han tingut en compte figuren en la taula 2.

4. ANÀLISI DE RESULTATS

El procés que s'ha seguit un cop l'instrument ha estat efectuat ha consistit a categoritzar les respostes que han donat els alumnes per poder establir les comparacions pertinents.

Els resultats es presenten atenent les dades dels alumnes i les respostes fetes agrupades en categories. Mitjançant taules descriptives i histogrames, podem observar la incidència de les respostes dintre de cada variable i de cada centre.

CURS

La distribució de la mostra, per cursos, té un clar predomini de 5è de primària amb el 41,4 % i de 6è de primària amb el 40 % sobre l'alumnat procedent de l'ESO.

Hi ha un clar predomini de l'alumnat menor d'onze anys, que representa un 67,6 % de la mostra. L'actitud oberta envers els companys que presenten alguna discapacitat pot tenir, en part, explicació en una edat en què l'idealisme i la solidaritat emergeixen amb força.

TAULA 2

<i>Variable núm.</i>		<i>Nombre d'alumnes</i>
1	Grup centre	210
2	Edat	210
3	Curs	210
4	Gènere	210
5	Lloc naixement	210
6	Llengua familiar	210
7	Anys a l'escola	209
8	Coneixement cecs	210
9	Seguir classes cecs	210
10	Amic cecs	210
11	Tasques ajuda cecs	210
12	Coneixement sords	210
13	Seguir classes sords	210
14	Amics sords	210
15	Tasques ajuda sords	207
16	Coneixement discapacitat física	209
17	Seguir classes discapacitat física	208
18	Amics discapacitat físic	209
19	Tasques ajuda discapacitat física	207
20	Coneixement dificultats aprenentatge	209
21	Seguir classes dificultats aprenentatge	208
22	Amics dificultat aprenentatge	209
23	Tasques ajuda dificultat aprenentatge	208
24	Coneixement alteració conducta	209
25	Seguir classes alteració conducta	207
26	Amics alteració conducta	207
27	Tasques ajuda alteració conducta	208
28	Coneixement altres cultures	208
29	Seguir classes altres cultures	208
30	Amics altres cultures	208
31	Tasques ajuda altres cultures	207

GÈNERE

Amb relació al gènere, el percentatge de nens és de 58,1 %, per oposició a un 41,9 % de nenes, dins la modalitat d'escola mixta.

TAULA 3

Estadístics

<i>Nombre</i>	<i>Grup centre</i>	<i>Edat</i>	<i>Curs</i>	<i>Gènere</i>	<i>Lloc naixement</i>	<i>Llengua familiar</i>	<i>Anys a l'escola</i>
Vàlids	210	210	210	210	210	210	209
Perduts	1	1	1	1	1	1	2

TAULA 4

Grup centre

	<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Vàlids				
La Seu	24	11,4	11,4	11,4
Bellpuig	22	10,4	10,5	21,9
Figueres	15	7,1	7,1	29,0
Sant Vicenç dels Horts	25	11,8	11,9	41,0
Sant Boi Llobregat	16	7,6	7,6	48,6
Malgrat	24	11,4	11,4	60,0
Molins de Rei	24	11,4	11,4	71,4
Sant Quirze	21	10,0	10,0	81,4
Cornellà 1	11	5,2	5,2	86,7
Cornellà 2	28	13,3	13,3	100,0
Total	210	99,5	100,0	—
Perduts sistema	1	0,5	—	—
Total	211	100,0	—	—

LLOC DE NAIXEMENT

El 92,4 % de l'alumnat és de Catalunya, davant un escàs nombre d'alumnes procedents de la resta de l'Estat. Un 2,9 % i un 4,8 % són de fora d'Espanya, la qual cosa és un signe de la força que els moviments migratoris externs tenen sobre els interns, i d'aquesta manera s'accentuen els trets interculturals de la nostra població escolar.

TAULA 5

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Vàlids	5è	87	41,2	41,4	41,4
	6è	84	39,8	40,0	81,4
	1r ESO	11	5,2	5,2	86,7
	2n ESO	28	13,3	13,3	100,0
Total		210	99,5	100,0	—
Perduts sistema		1	0,5	—	—
Total		211	100,0	—	—

TAULA 6

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Vàlids	< 11 al.	142	67,3	67,6	67,6
	12 al.	38	18,0	18,1	85,7
	13 al.	24	11,4	11,4	97,1
	14 al.	6	2,8	2,9	100,0
Total		210	99,5	100,0	—
Perduts sistema		1	0,5	—	—
Total		211	100,0	—	—

TAULA 7

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Vàlids	Nen	122	57,8	58,1	58,1
	Nena	88	41,7	41,9	100,0
Total		210	99,5	100,0	—
Perduts sistema		1	0,5	—	—
Total		211	100,0	—	—

TAULA 8

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Vàlids	Catalunya	194	91,9	92,4	92,4
	Resta d'Espanya	6	2,8	2,9	95,2
	Fora d'Espanya	10	4,7	4,8	100,0
Total		210	99,5	100,0	—
Perduts sistema		1	0,5	—	—
Total		211	100,0	—	—

LLENGUA FAMILIAR

La llengua predominant de l'alumnat és el castellà, amb un 58,6 %, per oposició al 24,8 % de catalanoparlants; és una mostra que l'alumnat pertany a pobles i ciutats amb forta tradició migratòria d'altres parts d'Espanya. En part pot justificar-se aquest aprenentatge per la força de la llengua familiar, que és la que marca les pautes per a l'ús i la comunicació. El català/castellà només l'utilitzen el 14,3 %, la qual cosa ens sembla una tendència de bilingüisme poc consistent, donada l'alta normalització del català a l'escola i en els mitjans de comunicació; caldria conèixer l'edat dels pares per determinar amb més rigor aquestes apreciacions, ja que si els pares són joves podria ser un indicatiu que els esforços per a l'equiparació de les dues llengües comencen a donar resultats.

TAULA 9

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Vàlids	Català	52	24,6	24,8	24,8
	Castellà	123	58,3	58,6	83,3

ANYS D'ESCOLA

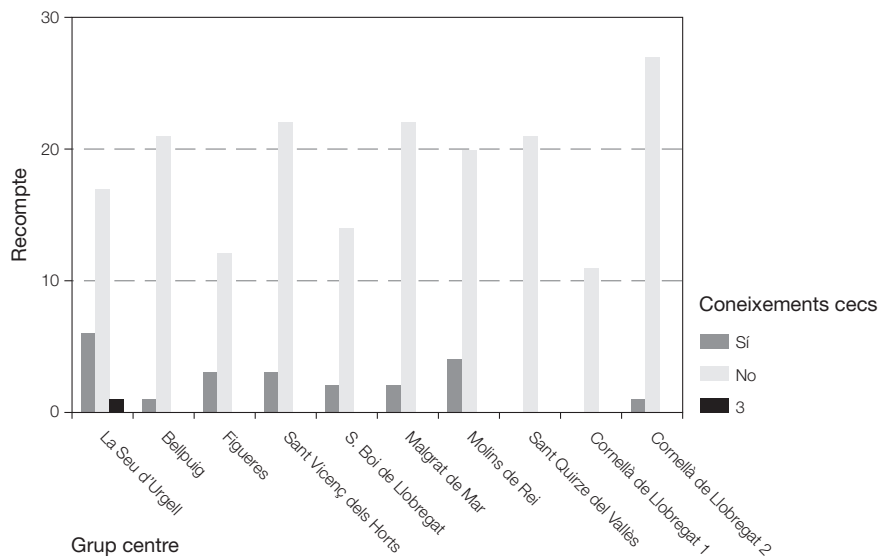
Més del 68,4 % de l'alumnat fa més de quatre anys que és a l'escola; això pot suposar que ja ha tingut alguna experiència i contacte amb l'alumnat que presenta alguna discapacitat i està integrat; la taula anterior ens dona garanties que les seves opinions es basen en evidències i no en supòsits.

TAULA 10

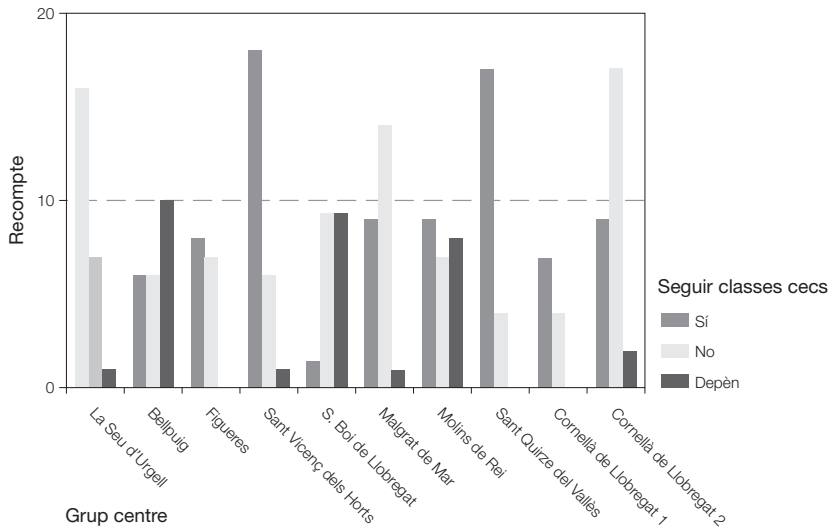
		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Vàlids	< 1 al.	23	10,9	11,0	11,0
	2-4 al.	43	20,4	20,6	31,6
	> 4 al.	143	67,8	68,4	100,0
Total		209	99,1	100,0	—
Perduts sistema		2	0,9	—	—
Total		211	100,0	—	—

Com es pot apreciar al gràfic 3, en general el percentatge de coneixement dels cecs és baix a tots els centres. A Sant Quirze i a Cornellà el coneixement és nul.

GRÀFIC 3
Grup centre* Coneixement cecs



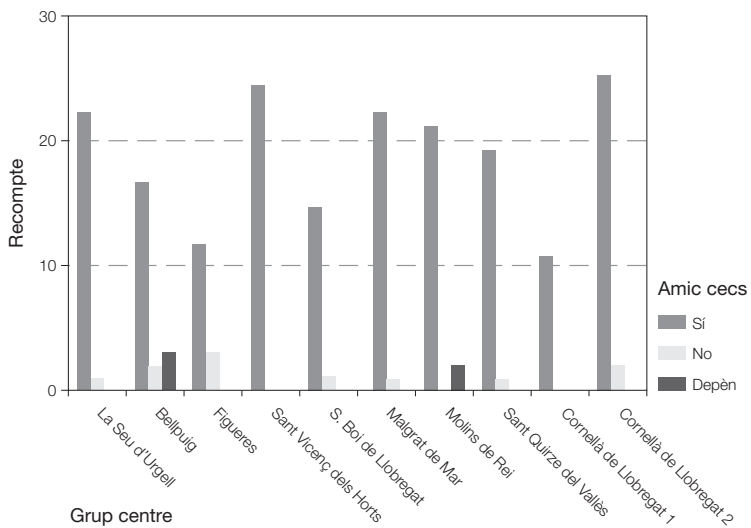
GRÀFIC 4
Grup centre* Seguir classes cecs



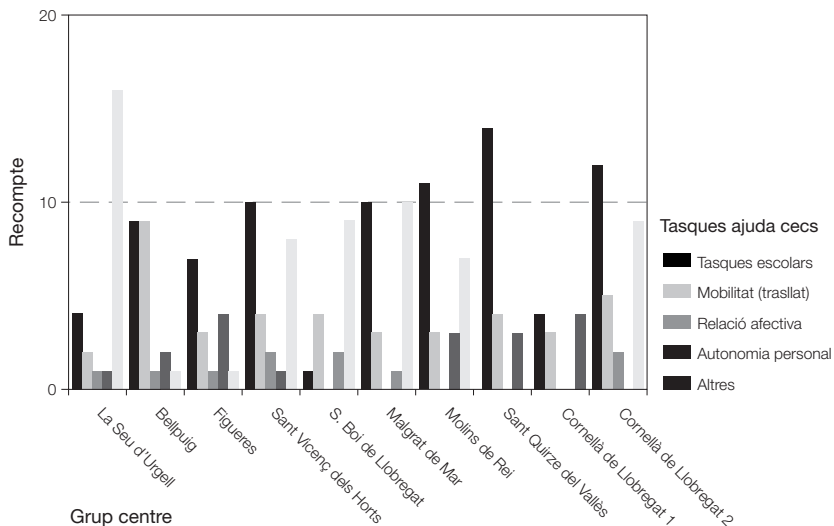
Els alumnes de secundària de 2n d'ESO manifesten que als cecs no els és possible seguir les classes, per comparació a les respostes donades en els altres alumnes. Possiblement els alumnes que consideren que els cecs poden seguir les classes poden tenir experiències que avalen aquesta afirmació. No obstant això, l'alumnat de 2n d'ESO manifesta la impossibilitat que aquests alumnes puguin seguir l'ESO. Podria influir en aquest alumnat el canvi substancial que representa l'ESO respecte a l'EGB en nivells de dificultat i condicionen la pròpia resposta al fet que els alumnes amb dèficits de visió no poden adaptar-se als forts canvis que ells estan experimentant.

Al gràfic 5 es pot observar una actitud positiva envers els alumnes cecs i la gran majoria accepten que poden fer-se'n amics, extrem que revela un canvi d'actitud a la nostra societat envers les persones amb discapacitat visual. El Reial decret d'ordenació de l'educació especial (1985) va representar l'accés d'aquest alumnat als espais on s'educava la majoria, i aquesta inicial normalització ha comportat, possiblement, una acceptació progressiva de les persones amb discapacitat; així s'han vençut innumerables prejudicis i resistències que inicialment es van originar en el professorat, els pares i l'alumnat.

GRÀFIC 5
Grup centre* Amics cecs

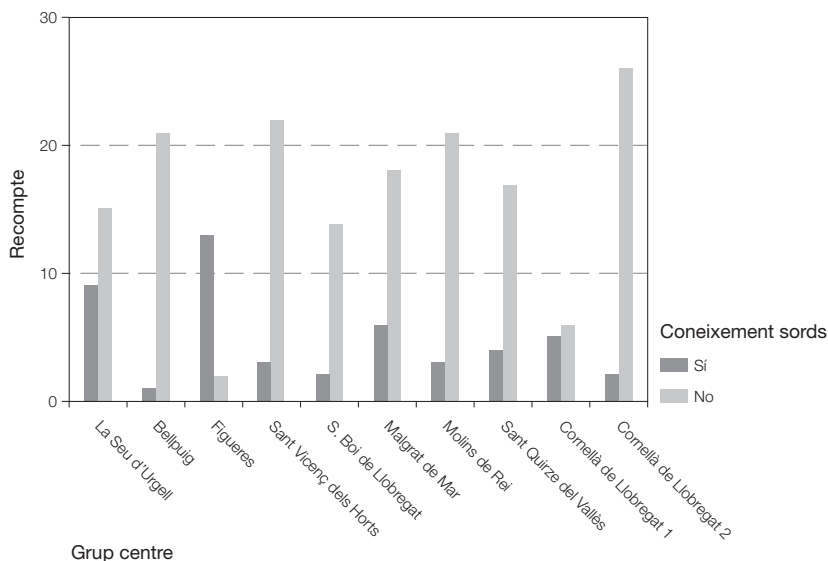


GRÀFIC 6
Grup centre* Tasques ajuda cecs



La majoria dels alumnes pensa que en allò que més poden ajudar els seus companys cecs és en les feines escolars, exceptuant els centres de la Seu i Cornellà 2. La majoria d'alumnes centra la seva ajuda en un nivell acadèmic, seguit d'«Altres» i de la «Mobilitat». La disposició de l'alumnat cap a un aprenentatge cooperatiu s'ha demostrat que és molt eficaç envers els companys que presentaven alguna necessitat educativa, la qual cosa ens demostra que aquesta actitud es troba dins d'una tònica que ja s'ha posat de manifest en diferents investigacions que hem esmentat. D'altra banda, l'apartat «Altres» sembla que té una actitud d'ajuda més generalitzada, independentment de les situacions que hi hagi.

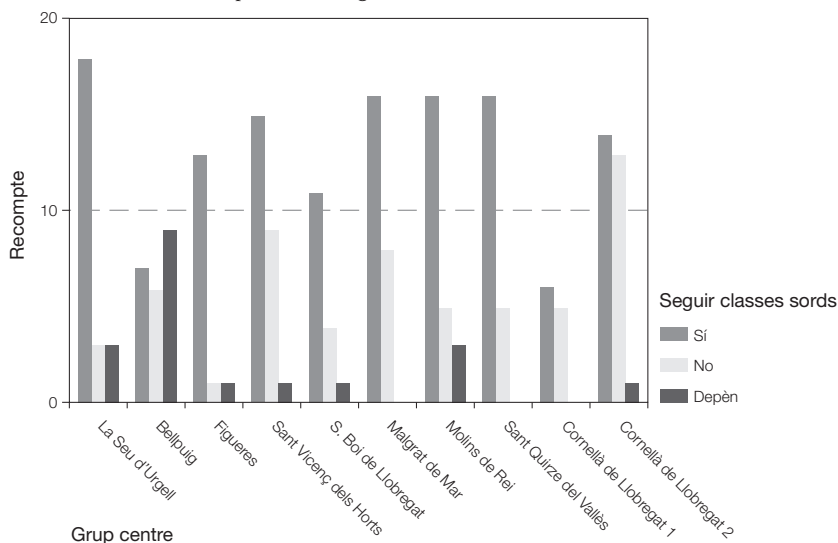
GRÀFIC 7
Grup centre* Coneixements sords



En general, l'alumnat no té coneixement sobre els nens sords, excepte a l'escola on hi ha algun alumne matriculat. Com a centres que destaquen en el coneixement d'alumnes sords, hem d'esmentar Figueres, amb tretze alumnes, i la Seu, amb nou alumnes.

A primària hi ha respostes favorables a la possibilitat de seguir les classes, tot i que no se'n coneix cap cas directament. En canvi, en els dos grups de secundària hi ha una certa aproximació entre els qui tenen dificultats per seguir i

GRÀFIC 8
Grup centre Seguir classes sords*



els qui no en tenen. A l'escola de Bellpuig apareixen clarament les respostes de dubte respecte a la consideració de seguir o no les classes.

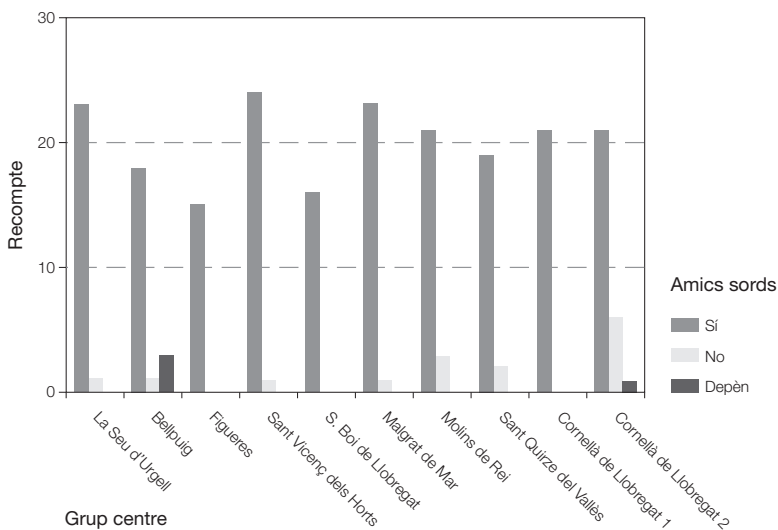
El fet que els sords conservin la vista pot generar certs dubtes sobre la viabilitat o no per seguir les classes, per oposició a la negació que hem observat respecte als cecs.

Per unanimitat, tots els alumnes dels centres tenen actituds favorables per mantenir amiatat amb aquests alumnes.

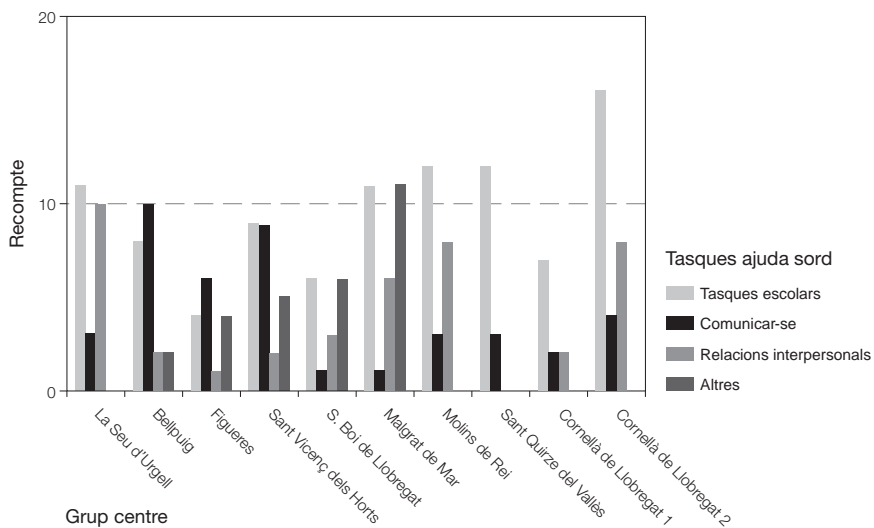
Hi ha disparitat entre els diferents centres; per exemple, els alumnes de Sant Quirze i de Cornellà 2 tendeixen a donar respostes favorables a tasques escolars en percentatges més alts que a la resta. Els alumnes de Molins de Rei es decanten per ajudar més en la comunicació i els de la Seu i Bellpuig trien altres tipus d'ajudes. Les preferències de l'alumnat, pel que fa a les ajudes, es diversifiquen i adquireixen nivells de certa especificitat l'ajuda en la comunicació lingüística.

En els alumnes de Sant Vicenç i la Seu, les respostes afirmatives són més altes que en la resta dels centres. S'ha d'assenyalar que aquests centres tenen alumnes integrats amb discapacitat física. A causa de l'afectació de membres que deixa la minusvalidesa física, l'impacte extern sembla que és més fort que el que afecta òrgans molt localitzats, com són la vista i l'oïda, i es produeix una major atenció en les persones no afectades.

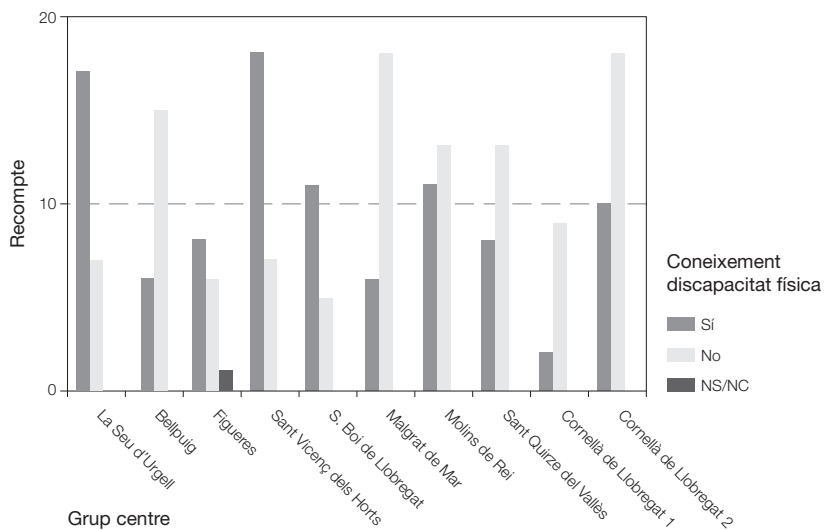
GRÀFIC 9
Grup centre* Amics sords



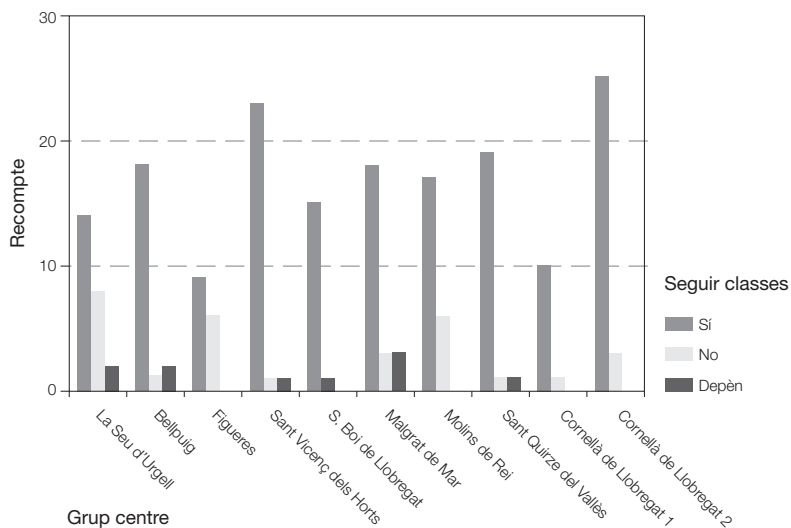
GRÀFIC 10
Grup centre* Tasques ajuda sords



GRÀFIC 11
Grup centre* Coneixement discapacitat física

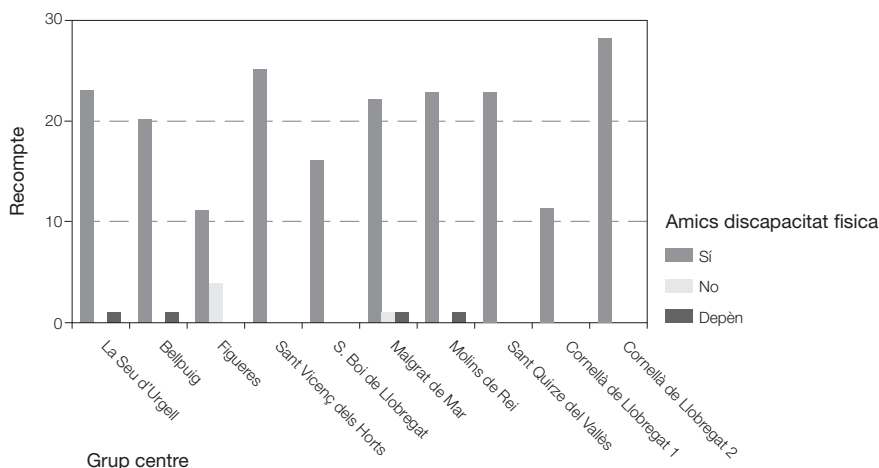


GRÀFIC 12
Grup centre* Seguir classes discapacitat física



En general, l'alumnat pensa que els alumnes amb discapacitat física poden seguir les classes, encara que hi ha dos grups molt igualats entre respostes afirmatives i respostes negatives, com són Molins de Rei i la Seu. El fet de veure aquests nens en cadira de rodes o amb croses pot haver determinat aquest antagonisme en les respostes; a més, la necessitat d'ajuda que molts d'aquests necessiten per anar a determinats llocs, per part de familiars o amics, podria haver condicionat algunes respostes.

GRÀFIC 13
Grup centre* Amics discapacitat física

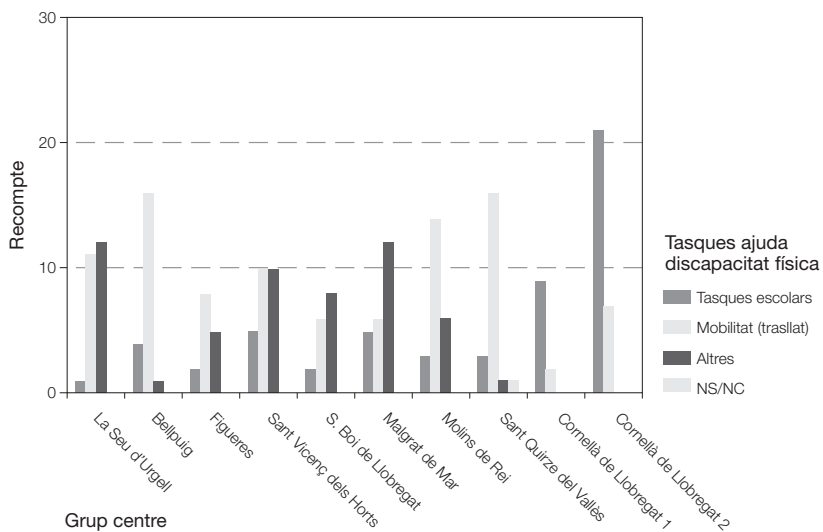


Quasi per unanimitat, els alumnes dels centres tenen actituds favorables amb vista a fer-se amics d'una persona amb discapacitat física; donen per fet que la dificultat física no ha de ser un impediment per ser-ne amics.

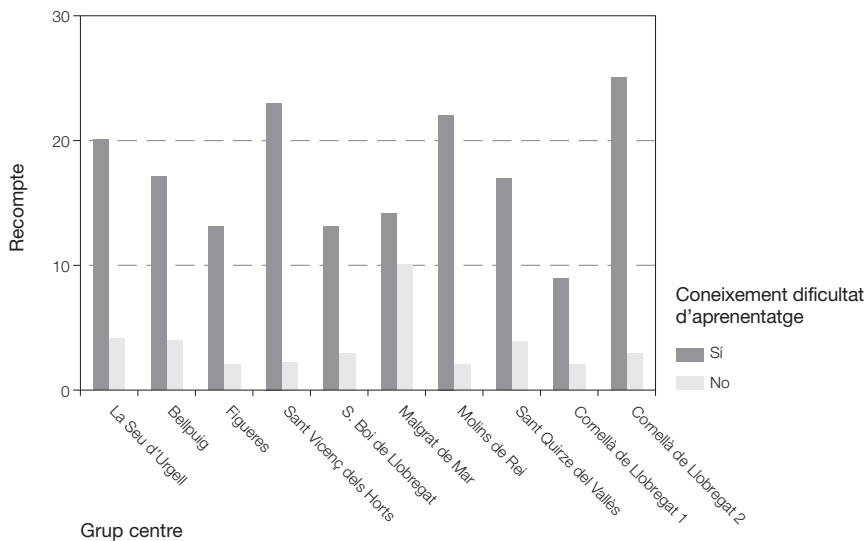
Les ajudes que es manifesten van encaminades a facilitar la mobilitat i d'altres necessitats. Així com en els sords hi ha una clara tendència a facilitar ajudes en la comunicació, en el col·lectiu dels discapacitats físics les ajudes es polaritzen en ajudes per facilitar-ne el trasllat; el cúmul de barreres arquitectòniques que encara queden a les nostres ciutats i pobles, que impedeix l'«accessibilitat», la «practicabilitat» i l'«adaptabilitat», desperta un fort sentiment en l'alumnat i la societat en general, quan es veuen les dificultats amb què topen les persones amb deficiències físiques i sensorials.

En la majoria de centres es coneixen els alumnes amb problemes d'aprenentatge. Aquest coneixement tan generalitzat pot estar vinculat al *disseny cur-*

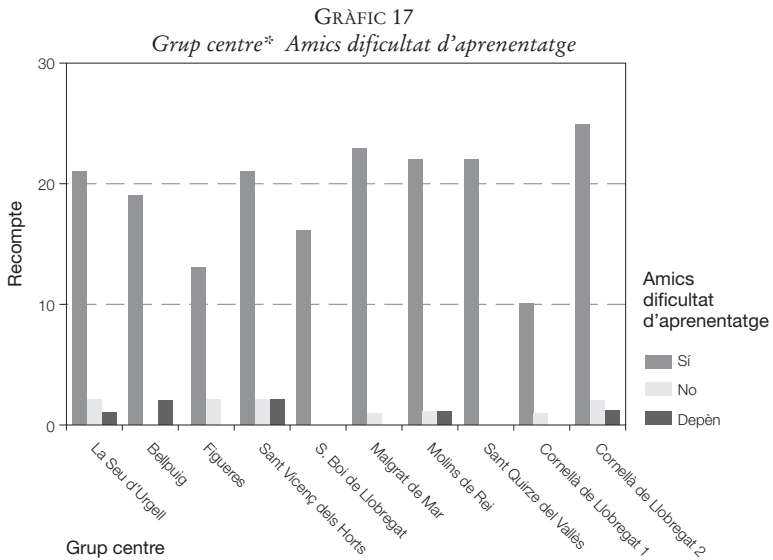
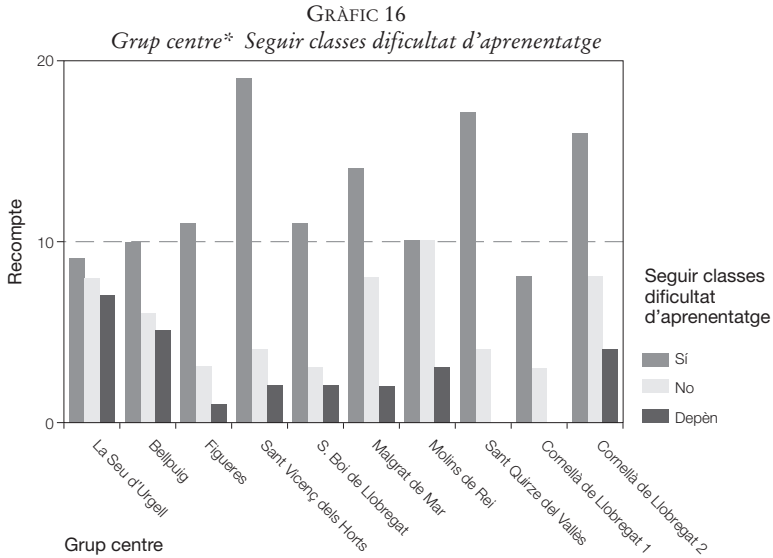
GRÀFIC 14
Grup centre* Tasques ajuda discapacitat física



GRÀFIC 15
Grup centre* Coneixement dificultat d'aprenentatge

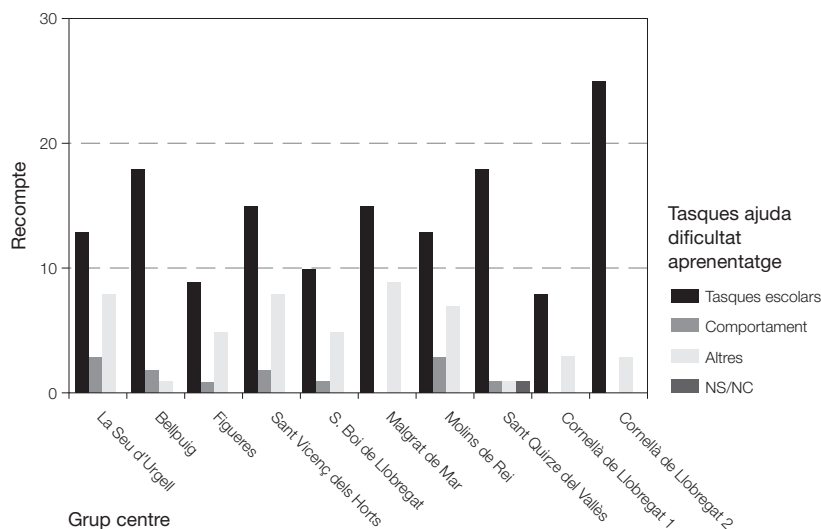


ricular que segueixen comunament tots els alumnes, independentment de les seves capacitats i habilitats.



En general, els alumnes pensen que poden seguir les classes, encara que hi ha dos grups molt iguals entre el sí i el no (Molins de Rei i la Seu). L'alumnat és conscient que els suports de què molts d'aquests alumnes disposen, i, probablement, el fet de veure en els seus centres els recursos adequats pot estar en contradicció amb la visió d'altres alumnes que valoren aquests dispositius en el centre. Aquestes respostes poden estar condicionades pels recursos disponibles dels centres, on, en general, hi ha un manifest desequilibri dels recursos.

GRÀFIC 18
Grup centre * Tasques ajuda dificultat d'aprenentatge



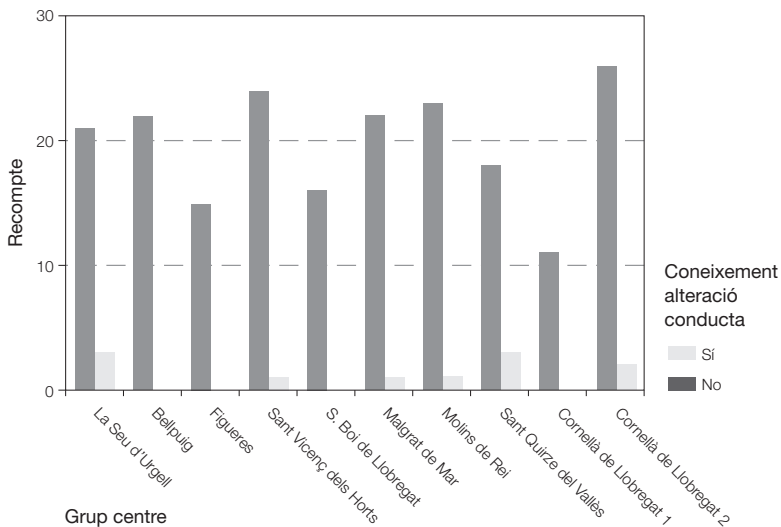
Per unanimitat, tots els alumnes dels centres tenen actituds favorables; les dificultats d'aprenentatge no han de ser un impediment per fer-se amics.

En general, els ajuts coincideixen a reforçar les tasques escolars.

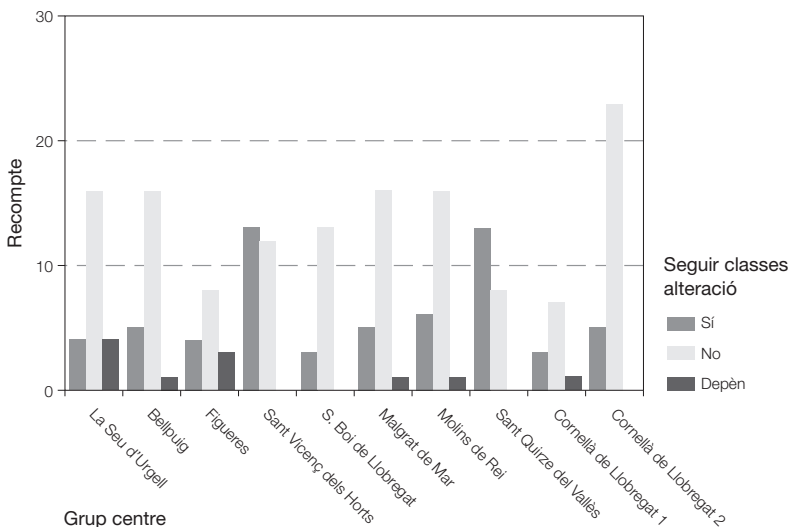
Les alteracions de conducta són conegudes per la gran majoria dels alumnes consultats. Un dels problemes que més interfereix a la vida acadèmica i social dels centres és el fet de molestar i no deixar treballar a classe. Aquest problema no passa desapercebut per la majoria dels qui han de patir i tolerar aquesta problemàtica.

Exceptuant dos grups (Sant Vicenç i Sant Quirze), la resta consideren que no poden seguir les classes amb normalitat. En general, es manifesten de manera negativa en la resta de centres; la tendència positiva és la que es reflecteix amb més debilitat.

GRÀFIC 19
*Grup centre * Coneixement alteració conducta*

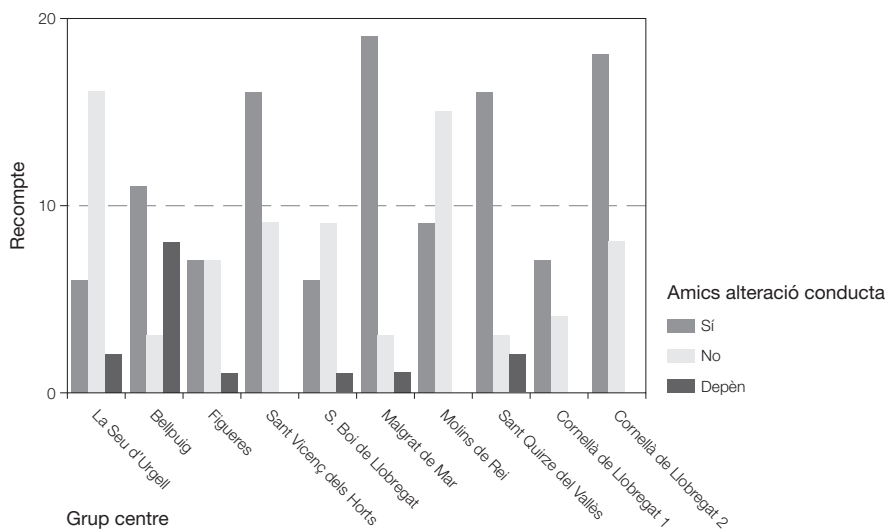


GRÀFIC 20
*Grup centre * Seguir classes alteració conducta*



El sentit antisocial de les conductes que expressen aquests alumnes a classe és percebut com a incompatible pels seus companys per poder ajustar-se a un rendiment escolar, que requereix certa disciplina en el compliment d'unes normatives bàsiques.

GRÀFIC 21
Grup centre * Amics alteració conducta

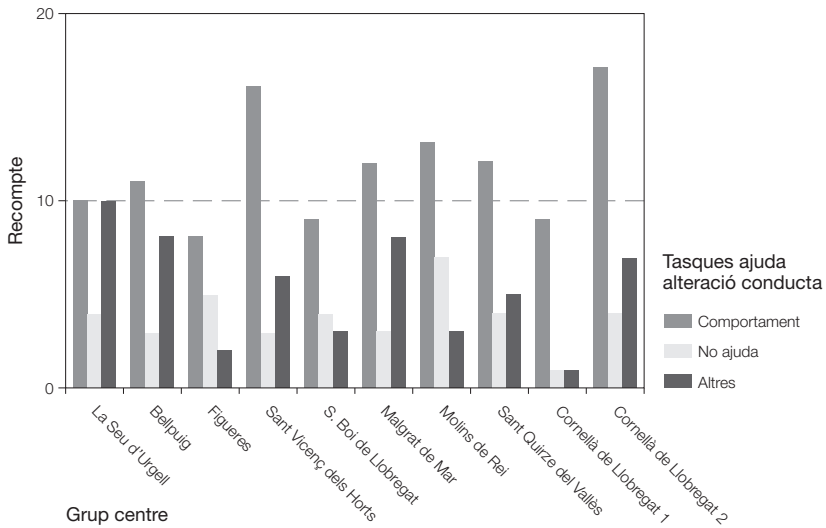


Davant una certa inviabilitat per seguir els estudis, que s'apreciava a la pregunta anterior, hi ha un cert predomini d'alumnes que estarien disposats a ajudar-lo, a oferir la seva amistat, per oposició a un altre grup d'alumnes, que es mostren rebecs a oferir la seva amistat. Un altre grup, més minoritari, donarien la seva amistat amb condicions.

Aquesta problemàtica, de viva actualitat als centres, està molt lligada a un tipus d'alumnat que no pot seguir el sistema educatiu i hi ofereix una actitud de rebuig, alhora que tracta, a més, d'imposar condicions i pressions als seus companys. Aquesta circumstància produeix, als companys i professors, un rebuig social com a conseqüència de la gran distorsió que generen en els grups, perquè infringeixen les normes que interfereixen en el ritme dels grups.

En general, les ajudes es decanten per reforçar el comportament, encara que, a la Seu i Bellpuig, hi ha un important nombre d'alumnes que ajudarien en altres aspectes. Apareix la tendència a no desitjar ser els seus amics. Existeix una con-

GRÀFIC 22
*Grup centre * Tasques ajuda alteració conducta*



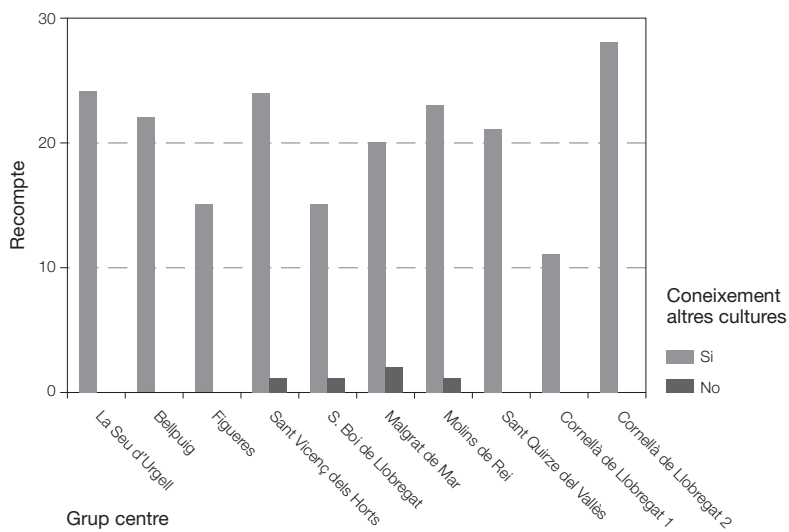
tradicció, ja que una gran part de l'alumnat estan disposats a donar-los ajuda, mentre que un altre sector es decanta per posar-hi condicions o negar-s'hi.

El segment dels alumnes amb alteracions de conducta en les primeres disposicions legals no figuraven com a alumnes que necessitaven una atenció educativa especial, possiblement per la baixa incidència. Malgrat això, en aquest últim lustre, han constituït el nucli de la principal preocupació de tots els estaments docents i, a la vegada, hi ha hagut un gran buit d'especialistes per intervenir en aquesta problemàtica, ja sigui davant els alumnes com per formar-ne el professorat.

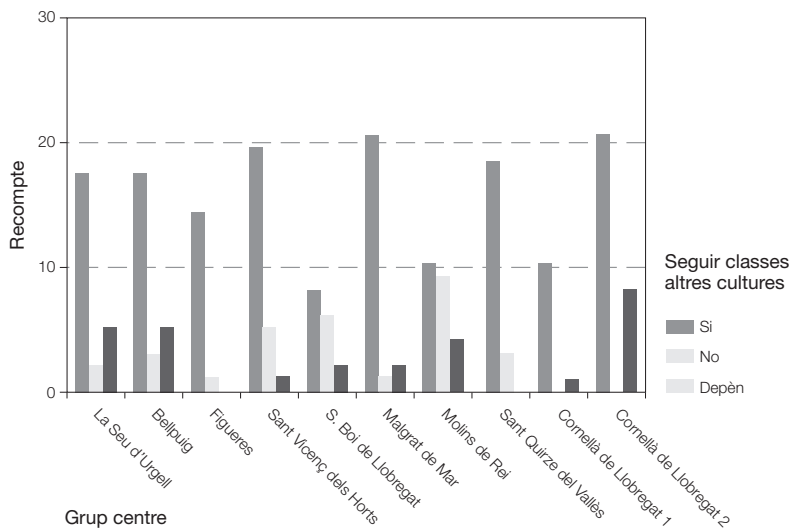
Ni les unitats d'adaptació curricular ni les unitats externes d'adaptació curricular no han donat els fruits necessaris en la reconducció d'aquest alumnat a secundària, ja que el seu plantejament s'ha fet des d'una segregació i una marginació dins el sistema. Per què aquest alumnat modifica moltes de les actituds no desitjables quan s'incorporen en un programa de garantia social, des del qual s'incideix d'una manera més personalitzada en els seus interessos, emocions i expectatives? Quines variables del professorat incideixen per produir-se aquests canvis? (Sánchez Asín *et al.*, 2004; Boix, 2004).

La gran majoria coneix la procedència d'aquests alumnes, donada la forta incidència que l'emigració ha tingut en el nostre context.

GRÀFIC 23
Grup centre * Coneixement altres cultures

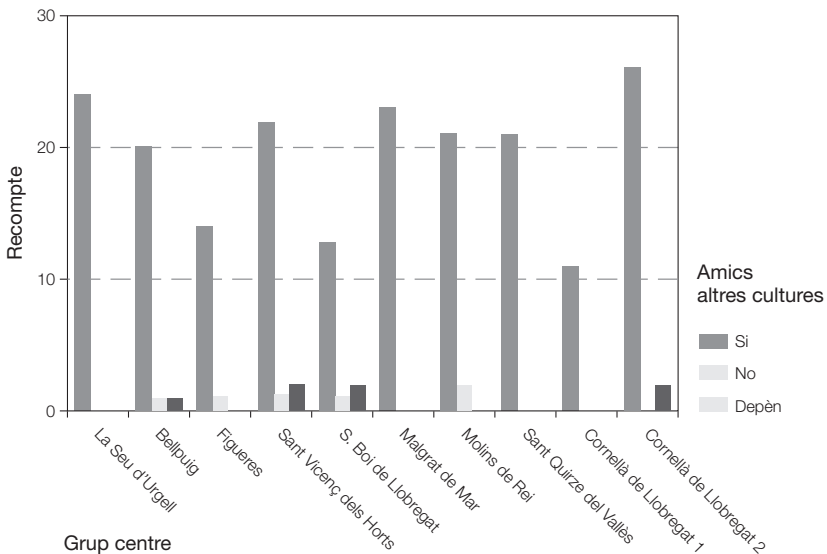


GRÀFIC 24
Grup centre * Seguir classes altres cultures



L'alumnat, en la seva majoria, creu que aquests alumnes de procedència i cultura diferents poden seguir les classes, per oposició a un reduït grup d'alumnes que ho veu difícil o considera que han de posar-se algunes condicions. Pensem que la integració d'aquest alumnat necessita un suport del professorat que domini el seu idioma i cultura, com una primera mesura perquè puguin integrar-se amb certes garanties i seguir els cursos en unes condicions més semblants a les dels seus companys nadius.

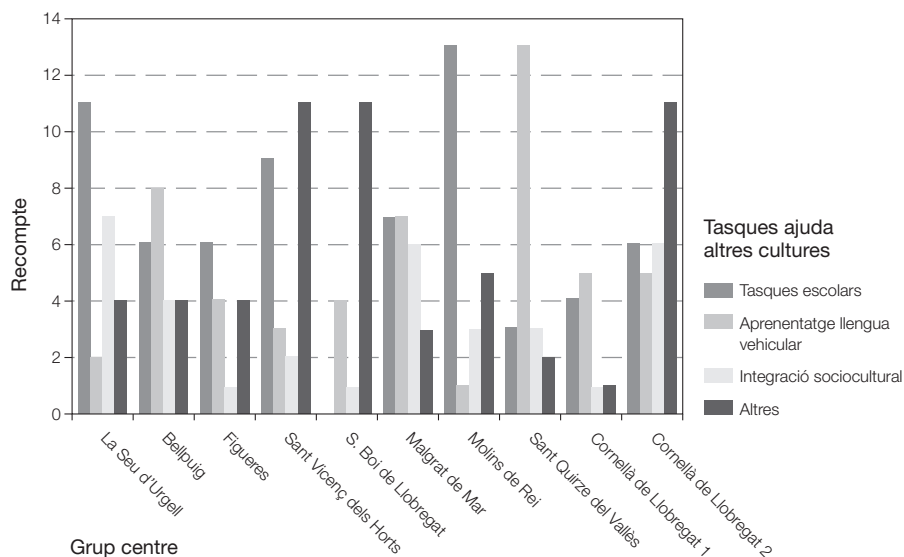
GRÀFIC 25
Grup centre * Amics altres cultures



Per unanimitat, tots els alumnes dels centres tenen actituds favorables, la diferència de cultura no sembla que sigui un impediment per fer-se amics; entenem que és un tret notori dels nostres joves l'acceptació i la integració amb altres cultures i, a la vegada, una tendència que arrela i amplia el principi de solidaritat.

En els centres de la Seu, Malgrat i Molins de Rei, l'ajuda es decantaria cap a les tasques escolars. A Bellpuig, Malgrat i Sant Quirze, cap a l'aprenentatge de la llengua vehicular.

GRÀFIC 26
*Grup centre * Tasques ajuda altres cultures*



5. CONCLUSIONS I PERSPECTIVES

Els resultats obtinguts ens permeten concloure que, amb relació als alumnes amb ceguesa, en general el percentatge de coneixement és baix en els centres i per part dels alumnes enquestats. En els cursos més alts és on hi ha respostes tendents a no percebre les oportunitats que poden tenir per incorporar-se als processos educatius, si bé l'actitud que es constata és la d'acceptació i la disposició o creença que necessiten l'ajut dels companys per fer les tasques escolars.

Pel que fa als alumnes amb sordesa, el nivell de coneixement és baix. Es constataen respostes tan favorables com de dubte davant la possibilitat de seguir les tasques escolars, i també respostes que permeten inferir una actitud positiva envers ells. Els tipus d'ajuda que pensen que poden rebre els seus companys sords es relacionen amb les tasques escolars i amb la comunicació.

Sobre els alumnes amb discapacitat física, el coneixement mostrat pels companys és alt, així com la seva percepció positiva envers les capacitats per seguir les classes, fins al punt que tenen actituds favorables envers ells i entenen que les ajudes han d'anar dirigides a facilitar-los la mobilitat.

Amb relació als alumnes que presenten dificultats específiques d'aprenentatge, la gran majoria coneix aquest tipus de dificultats, tenen actituds favorables envers ells i consideren la necessitat que se'ls reforcin les tasques escolars.

Quant als alumnes que tenen alteracions de conducta, s'ha de dir que els alumnes enquestats les coneixen. Una gran majoria considera que no poden seguir les classes amb normalitat i hi tenen actituds ambivalents. En general, destaquen la necessitat de reforçar o atendre el seu comportament.

Pel que fa als alumnes que provenen d'altres cultures, s'ha d'afegir que tots els coneixen, consideren que poden seguir les classes amb normalitat i tenen actituds favorables cap a ells. Destaquen la necessitat d'ajudar-los en les tasques escolars i en la llengua vehicular.

Fent una reflexió final, s'ha d'entendre que la integració planificada, amb serveis i programes adequats, pot representar un enriquiment al sistema educatiu i als diferents problemes que es poden plantejar en un grup heterogeni. Ara bé, si la integració no se sotmet a un detallat examen empíric, pot veure's desvirtuada per raons de tipus pietós, ètic, jurídic i de valors, la qual cosa podria desembocar en un desprestigi.

Un problema que remarca l'OCDE (1987), i que les investigacions no han abordat profundament, resideix en la capacitat per oferir currículums diferents a grups d'alumnes d'un mateix estatus, dedicar atenció a la gamma de diferències individuals que un mateix professor pot atendre dins d'un mateix grup, i considerar el nombre de programes diferents per a cada necessitat individual que un professor pot supervisar adequadament. Tampoc no s'ha articulat clarament la relació entre seguir un programa d'instrucció individual i aprendre com a membres d'un grup. Diamond (1979, citada per Sanz del Río, 1985, p. 50) sintetitza en una frase lapidària el problema que ha estat general en el context internacional, quan indica que «encara que el concepte de la integració és altament recomanable com a objectiu, la realitat és que, tal com ha estat formulada en la legislació dels diferents països, promet més del que els sistemes actuals poden oferir».

6. POSTILLA: ALGUNES REFLEXIONS PENDENTS

Tot i els esforços realitzats resta pendent la valoració de les diferents investigacions fetes pel Centre d'Innovació i Desenvolupament Educatiu (CIDE) i el Ministeri d'Educació i Ciència (MEC) (MEC, 1985-1989; *Evaluación...*, 1988; *Evaluación...*, 1989), juntament amb altres investigacions d'autors nacionals i internacionals sobre les actituds del professorat i de l'alumnat envers els seus

companys sense discapacitats. Tot l'anterior posa en relleu que si no existeix implicació i formació contínua, no es poden aconseguir resultats tan esperançadors. La resposta al Programa d'Integració (PI) portada a terme pel Ministeri d'Educació, com pot observar-se en l'extracte dels resultats, va ser gairebé unànime. Des dels professors de suport i d'altres serveis específics, però, li va faltar l'impuls d'un bon sector del professorat, que no en va assumir un rol actiu.

Aquestes avaluacions van presentar una acció important i van posar de manifest que els resultats satisfactoris provenien dels sectors educatius que, per formació i convicció, ja estaven involucrats en la dinàmica que comportava aquest procés, com és la integració; el repte pendent és la integració dels claustres des del projecte educatiu i el projecte curricular de centre, i l'adequada formació per trencar esquemes que difícilment podrien ser compatibles amb un procés com és la integració. Aquesta exigiria un model educatiu on, de manera global, s'haurien d'atendre els problemes d'aprenentatge i les necessitats educatives especials sense que recaigués la responsabilitat única en el professor de suport i el professor tutor.

Aquests resultats, des de la retrospectiva de quasi vint anys, ens donen suficient informació per constatar l'avanç que en tan poc temps han experimentat les actituds i la cooperació respecte a la discapacitat en l'alumnat.

Les línies d'acció per al desenvolupament de l'accessibilitat es defineixen partint de la idea de «normalització» de les regles de disseny i les especificacions dels elements constructius, tant en edificis com en urbanisme: precisament, la finalitat és evitar les barreres que afecten aquestes persones amb discapacitat física, sensorial o d'ambdós tipus, així com contribuir a la qualitat i la seguretat de la construcció per a aquestes persones en l'hoteleria, restaurants, museus, centres culturals i en l'accés i l'adaptació a les telecomunicacions.

7. BIBLIOGRAFIA

- ÁLVAREZ, M.; BISQUERRA, R. [coord.]. *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis, 1996.
- BOIX, J. L. *Disseny i proposta d'implementació d'un programa d'orientació per l'assoliment de competències claus i professionals: Una eina per la presa de decisions*. Lleida: Universitat de Lleida. Departament de Pedagogia i Psicologia, 2004. [Tesi doctoral inèdita]
- CIDE. *Evaluación del programa de integración: Alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1990. [Informe]

- CORTÉS, C. [et al.]. *Necesidades educativas especiales en la ESO: Guía para la respuesta educativa a las necesidades del alumnado con discapacidades psíquicas*. Núm. 6. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, 1999.
- ECHEVERRÍA GOÑI B. [et al.]. *Alumnado con grave discapacidad psíquica en educación infantil y primaria: Orientaciones para la respuesta educativa*. Núm. 10. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, 2001.
- Evaluación de la integración escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1988. [Primer informe]
- Evaluación de la integración escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1989. [Segon informe]
- «Evaluación del programa de integración». A: *Alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.
- GARCÍA, J.; CRUZ, A. de la. «La integración del deficiente: inconvenientes y ventajas». *Siglo Cero*, núm. 101 (1985), p. 12-17.
- GOODMAN, J.; GOTTLIEB, J.; HARRISON, R. H. «Acceptació social de nens amb retard en el desenvolupament integrats en una escola elemental no graduada». A: *Recerca actual en integració escolar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1987.
- GOTTLIEB, J.; CORMAN, L. «La integración de los niños mentalmente retardados: una revisión de la investigación». *Revista de Educación*, núm. extraordinari (1987), p. 57-102.
- GRESHAM, F. M. «Los errores de la corriente de integración: el caso para el entrenamiento en habilidades sociales con niños deficientes». *Revista de Educación*, núm. extraordinari (1987), p. 173-192.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. «La integración de los estudiantes minusválidos en el sistema educativo normal», *Revista de Educación*, núm. extraordinari (1987), p. 157-171.
- JURADO, P.; SÁNCHEZ ASÍN, A. «Las necesidades educativas en las aulas: Algunas implicaciones didáctico-educativas». A: MIÑAMBRES, A.; JOVÉ, G. [coord.]. *Atención a las necesidades educativas especiales: De la educación infantil a la universidad*. Lleida: Universitat de Lleida, 2000.
- Llei general d'educació*. BOE, núm. 187 (6 agost 1970).
- Llei orgànica de la qualitat de l'educació*. BOE, núm. 307 (23 desembre 2002).
- Llei orgànica 1/1990 d'ordenació general del sistema educatiu*. BOE (4 octubre 1990).
- LOUGHLIN, C. E.; SUINA, J. H. *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Madrid: Morata: Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.

- LUCKASSON, R. [et al.]. *Retraso mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyos*. Madrid: Alianza, 1997.
- MEC [Ministerio de Educación y Ciencia]. *Conclusiones y sugerencias de la evaluación del programa de integración de niños con deficiencia*. Madrid: MEC: Centro de Recursos para la Educación Especial, 1985-1989.
- NACIONES UNIDAS. *Programa de acción mundial para las personas con discapacidad*. Madrid: Real Patronato de Atención y Prevención a Personas con Minusvalía, 1988.
- OCDE. *La integración social de los jóvenes minusválidos*. Vol. 1. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1987.
- PALACIOS, J. «El papel de las actitudes en el proceso de integración». *Revista de Educación*, núm. extraordinari (1987), p. 209-215.
- PUIG, J. *Anàlisi socioeducativa de la integració a preescolar i cicle inicial d'EGB del nen deficient*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1989. [Tesi doctoral llegida a la Facultat de Ciències de l'Educació]
- Reial decret d'ordenació de l'educació especial*. BOE, núm. 65 (16 març 1985).
- ROMEU, T. *Anàlisi socioeducativa de la integració del cicle mitjà i cicle superior d'EGB de l'alumne deficient*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1989. [Tesi doctoral llegida a la Facultat de Ciències de l'Educació]
- SÁNCHEZ ASÍN, A. *Necesidades educativas e intervención psicopedagógica*. Barcelona: PPU, 1993.
- *Necesidades educativas e intervención psicopedagógica*. Barcelona: EUB, 1996.
- «Metodologías de intervención y estrategias didáctico-educativas». A: MATEO, J. [coord.]. *Enciclopedia general de educación*. Barcelona: Océano, 1998. Tom 2.
- (2004). «Atención a la diversidad, dificultades de lectoescritura y tutoría». A: ÁLVAREZ, M.; BISQUERRA, R. [coord.]. *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis, 2004, p. 51-71.
- SÁNCHEZ ASÍN, A. [et al.]. *De los programas de garantía social a los programas de iniciación profesional: El pensamiento del profesorado y del alumnado*. Barcelona: Laertes, 2004.
- SANZ DEL RÍO, S. *Integración escolar de los deficientes: Panorama internacional*. Documentos núm. 2/85. Madrid: Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes, 1985.
- WARNOCK, M. «Informe». *Revista de Educación*, núm. extraordinari (1978), p. 44-73.

ANNEX 1 DADES PRÈVIES

EDAT:

CURS:

SEXE:

LLOC DE NAIXEMENT:

LLENGUA FAMILIAR:

ANYS QUE PORTES A L'ESCOLA:

Respon les qüestions següents:

A

1. Hi ha nens i nenes que no hi veuen, són cecs. En coneixes cap?
2. Si algun d'aquests nois o noies cecs vingués a la nostra classe, creus que podria seguir les classes?
3. Per què?
4. Podries ser amic o amiga d'aquest nen/a igual que dels altres?
5. Per què?

6. En quines coses el podries ajudar quan fos a l'escola?

B

1. Hi ha nens i nenes que no hi senten, són sords. En coneixes cap?
2. Si algun d'aquests nois o noies sords vingués a la nostra classe, creus que podria seguir les classes?
3. Per què?

4. Podries ser amic o amiga d'aquest nen/a igual que dels altres?
5. Per què?.

6. En quines coses el podries ajudar quan fos a l'escola?

C

1. Hi ha nens i nenes que sempre tenen dificultat per moure's, van en cadira de rodes, porten croses... En coneixes cap?
2. Si algun d'aquests nois o noies amb dificultat per moure's vingués a la nostra classe, creus que podria seguir les classes?
3. Per què?.

4. Podries ser amic o amiga d'aquest nen/a igual que dels altres?

5. Per què?
-
6. En quines coses el podries ajudar quan fos a l'escola?
-
-

D

1. Hi ha nens i nenes que tenen moltes dificultats per aprendre el que els mestres ensenyen. En coneixes cap?
2. Si algun d'aquests nois o noies que tenen moltes dificultats per aprendre vingúes a la nostra classe, creus que podria seguir les classes?
3. Per què?
-
4. Podries ser amic o amiga d'aquest nen/a igual que dels altres?
5. Per què?
-
6. En quines coses el podries ajudar quan fos a l'escola?
-
-

E

1. Hi ha nens i nenes que molesten contínuament els companys i no deixen treballar a classe. En coneixes cap?
2. Si algun d'aquests nois o noies que molesten contínuament i no deixen treballar a classe vingúes a la nostra classe, creus que podria seguir les classes? ...
3. Per què?
-

4. Podries ser amic o amiga d'aquest nen/a igual que dels altres?
5. Per què?
6. En quines coses el podries ajudar quan fos a l'escola?
.....
.....

F

1. Hi ha nens i nenes que són d'altres cultures o llocs. En coneixes cap?
2. Si algun d'aquests nois o noies d'una altra cultura vingués a la nostra classe, creus que podria seguir les classes?
3. Per què?.
.....
4. Podries ser amic o amiga d'aquest nen/a igual que dels altres?
5. Per què?.
.....
6. En quines coses el podries ajudar quan fos a l'escola?
.....
.....

LA UNIVERSITAT A FRANÇA: REALITATS, PROBLEMES, TRANSFORMACIONS¹

Jean-Louis Guereña

RESUM

En aquest article, l'autor, bon coneixedor de la realitat educativa europea, ofereix un estudi comparatiu sobre la realitat universitària francesa. Es presenta un treball sistemàtic que té en compte aspectes diacrònics i sincrònics. Des de la perspectiva de la història, es planteja la gènesi i l'evolució del sistema universitari francès, alhora que des de la realitat actual s'analitzen els diferents nivells que vertebraven avui l'organització de la universitat a França.

PARAULES CLAU: educació comparada, França, sistema educatiu, universitat, ensenyament superior.

ABSTRACT

In this article the author, who is a great expert on the educational situation in Europe offers a comparative study of the French university situation. He presents a systematic work that takes into account diachronic and synchronic aspects. From the historical perspective, he considers the origins and evolution of the French university system

1. Presentem a continuació el text d'una conferència pronunciada en el Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona, el 27 de febrer de 2004. Hem conservat el to oral de la intervenció, que només pretén descriure a grans trets el sistema universitari francès des del punt de vista d'un dels seus actors. El professor Guereña desitja que, malgrat les seves possibles mancances, aquest text pugui ser d'alguna utilitat per als amics de l'altre costat dels Pirineus.

and, at the same time, from the current situation he analyzes the different levels that today form the university organization in France.

KEY WORDS: comparative education, France, educational system, university, higher education.

La universitat a França presenta òbviament aspectes molt similars al que és la universitat a Espanya (ens referim a les universitats «clàssiques» o «presencials», a part, doncs, de la UNED o la UOC, l'equivalent de les quals no existeix realment al país veí) i també alguns aspectes no negligibles pel que fa a l'estructura i al funcionament general, als diplomes (fins i tot en el marc de la nova estructura L-M-D, llicenciatura-màster-doctorat) i en el professorat.

Al marge d'una descripció general del funcionament del sistema universitari francès, insistim més en els aspectes diferencials que es donen dins de l'àmbit de les lletres i de les humanitats, camps que en general coneixem més directament, encara que sabem amb certesa que no podem dir-ho tot. Com a dada quantitativa d'entrada, podem assenyalar que durant el curs 2000-2001 hi havia a França un total de 2,1 milions d'estudiants en l'ensenyament superior (*postbac*), dels quals 1,4 estaven matriculats a les universitats pròpiament dites. I això és així perquè l'ensenyament universitari no cobreix la totalitat de l'ensenyament superior, per bé que pràcticament tots els titulars del batxillerat (a prop d'un 70 % d'una generació de joves) segueixen estudis superiors d'una manera o d'una altra.

Ens referirem, en primer lloc, als veritables pilars, les «pedres angulars» del sistema educatiu francès (el batxillerat i la famosa *agrégation*, oposició de l'ensenyament secundari), així com a les seves característiques més significatives, que ens sembla que són alhora el centralisme i el dualisme. Altrament, i després d'algunes dades sobre el nombre i la tipologia de les universitats, farem una breu història de les universitats a França, insistint en la llei Edgar Faure de 1968, reflex naturalment del Moviment de Maig, abans de passar a examinar l'organització universitària actual i futura, el professorat i altres qüestions relacionades amb la universitat.

INTRODUCCIÓ I ASPECTES GENERALS: CENTRALITZACIÓ, DUALISME

D'entrada, ens referirem al famós *bac* perquè no s'ha d'oblidar que les dues pedres angulars del sistema educatiu francès en el seu conjunt són el batxillerat

i l'*agrégation*. El «batxillerat» com a diploma (el *bac*, com se l'anomena familiarment a França) fou concebut des del principi com un examen nacional amb proves comunes a tots els candidats, l'obtenció del qual permet matricular-se directament —llevat d'excepcions— en un establiment d'ensenyament superior. De fet, constitueix el primer grau de l'ensenyament superior abans de la llicenciatura i del doctorat, fins al punt que el tribunal continua sent presidit per un professor d'universitat.

D'altra banda, les «oposicions» de l'ensenyament secundari (el CAPES, certificat d'aptitud al professorat de l'ensenyament secundari, i particularment l'*agrégation*, oposició més restrictiva) permeten a qui ensenya en la secundària gaudir d'un horari més reduït i d'un major salari que els titulars del CAPES, que continuen constituint, d'una banda, i malgrat la creació dels IUFM (instituts universitaris de formació de mestres), el principal objectiu dels departaments i les facultats de lletres, llengües, història... De l'altra, el CAPES és una condició gairebé imprescindible per ingressar a la universitat com a professor titular (*maître de conférence*), a banda naturalment del doctorat. En conseqüència, aquí tenim una diferència respecte al que ocorre en general a Espanya, perquè a França no hi ha un tall taxatiu entre ensenyament secundari i superior, sinó tot el contrari.

Tampoc no hem d'oblidar que a França —país encara molt centralitzat, herència de la història— l'Estat segueix tenint la responsabilitat dels continguts d'ensenyament, de les avaluacions, de l'estatut del personal docent. El *recteur* (el delegat del Govern en una «acadèmia», un districte universitari format per diverses províncies) segueix sent el «canceller» de la universitat (el que custodia els «segells» de la universitat). Com a òrgans consultius que funcionen en l'àmbit nacional, podem esmentar el CNESER (Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche), que podríem definir com «el parlament de les universitats»; el Comitè Nacional d'Avaluació; la Conferència dels Rectors (*présidents*) d'Universitats (CPU) i el CNU (Consell Nacional de les Universitats), que ja tractarem més endavant.

Però potser el que més cridi l'atenció des de fora, i en particular des de Catalunya, sigui no solament la centralització sinó també la diversificació del sistema. En efecte, la seva dualitat, que podríem descriure ràpidament com la separació entre el sector d'elit i el sector de masses. La primera línia de caràcter elitista comporta una forta selecció intel·lectual però també social. Així, es detecta una dualitat de camins: el sistema de les grans escoles, la preparació del qual es realitza en alguns i prestigiosos instituts d'ensenyament secundari (les «classes preparatòries», dos anys després de l'any de «batxillerat» i que coexisteixen en els instituts amb les classes de «tècnics superiors», secció professional enfocada cap al BTS, Brevet de Technicien Supérieur) i la universitat de masses,

la universitat pròpiament dita, que és oberta a tots els titulars del «batxillerat» —llevat de medicina, on funciona un *numerus clausus*. Actualment, i particularment a la regió parisenca, on es concentren no solament les universitats sinó també els estudiants, funciona una «selecció» segons la capacitat d'acollida dels centres universitaris.

NOMBRE I TIPOLOGIA DE LES UNIVERSITATS

Existeixen avui dia un total de vuitanta-tres universitats públiques, més unes quantes universitats catòliques que també atorguen diplomes estatals: París, Lilla, Angers, Tolosa. Esmentem també l'intent del polític dretà Pasqua (ex-president del Conseil Général, equivalent de la Diputació Provincial, d'Alts de Sena, la província més rica de França) de muntar una universitat privada: Universitat Leonardo da Vinci a Nanterre.

Podem diferenciar les universitats polivalents (com la de Tours), és a dir, que tenen ensenyaments universitaris diversificats (ciències, lletres, medicina, dret...) i les universitats especialitzades (ciències, medicina, lletres), sobretot però no només a París, on l'antiga Sorbona es va esqueixar en nombroses universitats. Actualment, són tretze i, oficialment, tres recorden la denominació de la Sorbona —París I-Panthéon-Sorbona; París III-Sorbona Nova; París IV-París-Sorbona—, més altres universitats a les «noves ciutats perifèriques» (Evry, Cergy, Saint-Quentin).

Aquesta «divisió» d'universitats (i, en particular, de la vella «Universitat de París») explica que no hi hagi «macrouniversitats» (en nombre d'estudiants i de professors), com és el cas de la Universitat Complutense de Madrid o de la Universitat de Barcelona. El nombre d'estudiants per universitat se situa, doncs, a les universitats més grans en aproximadament trenta mil alumnes (aquest és el cas de Tours, per exemple).

Hi ha, d'altra banda, a França deu «pols universitaris europeus» per reforçar les relacions de les universitats amb les col·lectivitats locals, els organismes d'investigació i el món de l'empresa.

També es pot al·ludir al Centre National d'Éducation à Distance (CNED), que ofereix similituds amb la UNED i les distintes universitats obertes com la UOC: intervé, en efecte, en tots els nivells educatius, des de l'ensenyament primari fins al superior, dirigint-se cap als qui, per motius de salut o de treball, no poden assistir de manera presencial a establiments d'ensenyament. En matèria d'ensenyament universitari, es coneix essencialment el CNED per les seves preparacions per a les oposicions de l'ensenyament secundari (CAPES i Agrégation).

Algunes universitats, com la de París-X-Nanterre, han posat en marxa el que anomenen *télé-enseignement*, és a dir, cursos per ràdio.

BREU HISTÒRIA DE LES UNIVERSITATS A FRANÇA

Com va passar a altres estats d'Europa com Espanya, les primeres universitats sorgeixen a l'edat mitjana i algunes assoleixen una fama internacional (com la Sorbona o Montpeller). Es tracta d'institucions autònomes que tenen el monopoli dels títols. Formen els qui exerciran les responsabilitats més altes civils i religioses.

La Revolució suprimirà les universitats i crearà al seu lloc les famoses «grans escoles» (École Polytechnique i ENS, o École Normale Supérieure). Actualment, són quatre —l'ENS de París, rue d'Ulm, de ciències i lletres; l'ENS de Lió, de ciències; l'ENS LSH de Lió, de lletres i humanitats, i l'ENS de Cachan (exENSET-École Centrale)— les que continuen existint, al costat de moltes altres «grans escoles», de nivell inferior, en particular per formar enginyers.

L'any 1806 Napoleó va crear la «Universitat Imperial», organització centralitzada. A les ciutats seus de les «académies» (dirigides per un rector) es troben les facultats, els organismes estatals. Uns anys més tard, el 1850, la llei Falloux, a més de consagrar la llibertat d'ensenyament en primària i secundària, suprimeix la Universitat Imperial, que es transforma en Universitat de França. Tutelades pels rectors (delegats del Govern) i dirigides per un degà, les facultats no es constitueixen en universitats pròpiament dites fins a l'any 1896. Poques transformacions (tret del fort creixement estudiantil en els anys de postguerra) es poden constatar fins al 1968.

LA LLEI EDGAR FAURE (1968)

Després dels esdeveniments de maig de 1968, que van tenir com a primers protagonistes els estudiants i els universitaris, la llei Edgar Faure va transformar les facultats en UER (unitats d'ensenyament i investigació) —avui UFR (unitats de formació i investigació)— amb la pretensió de concedir autonomia i fomentar la participació i la pluridisciplinarietat, aspectes llavors totalment nous:

—Autonomia administrativa. Les universitats i UER són administrades per juntes elegides per votació directa o indirecta (consell d'administració, consell científic i consell de la vida universitària; consell d'UER o de facultat). Ambdues estructures (el Departament no té entitat jurídica) són dirigides per un rector (*président de l'université*) i directors (o degans).

—Autonomia pedagògica. Les universitats determinen les seves modalitats d'ensenyament (els seus programes concrets) i d'avaluació (*contrôle des connaissances*) dins de diplomes estatals, els texts dels quals determinen només límits horaris i continguts bàsics, o de diplomes propis (*diplômes d'université*).

—Autonomia financera. L'establiment disposa de pressupost propi, recursos estatals (actualment per contracte quadriennal) i recursos propis (públics —regió— o privats —taxa d'aprenentatge, en determinats estudis—).

—La participació. Representants del personal docent, dels estudiants i del personal administratiu i tècnic (ANECS) participen en la gestió universitària en consells de govern, on figuren també personalitats extrauniversitàries, procedents, per exemple, del món econòmic.

Finalment, es pretén assolir la pluridisciplinarietat per l'agrupació d'UER, la creació de noves assignatures i de nous diplomes (el que seran per exemple, dins del sector de les humanitats, les seccions de LEA —llengües estrangeres aplicades— i AES —administració econòmica i social—).

L'ORGANITZACIÓ UNIVERSITÀRIA ACTUAL

Durant el curs 2003-2004 l'organització de l'ensenyament superior a França està regida per la llei del 26 de gener de 1984 (llei Savary, del nom del ministre d'Educació de llavors), llei que recull els grans principis de la llei del 12 de novembre de 1968 (llei Edgar Faure). Es pot afegir la circular de març de 1989 que fixa la política de contracte plurianual entre l'Estat i les universitats, i els diversos plans per reforçar i millorar la situació (material en particular) de les universitats, Pla Universitat 2000 (el 1991) i Pla U3M el 1999, «Universitat del tercer mil·lenni».

Des del punt de vista de la tipologia dels establiments, es pot distingir principalment entre les universitats pròpiament dites, les «grans escoles» (ciències i tecnologia, economia i gestió, lletres), els IEP (Instituts d'Études Politiques) i els IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), que han substituït les antigues escoles normals d'instrucció primària per a la formació dels mestres (avui, *professeurs des écoles*), que afegeix a més, en col·laboració amb les universitats, la formació dels professors de secundària (CAPES).

Una universitat està formada per diverses UFR, dividides al seu torn en departaments o instituts que disposen de responsabilitat financera (CR, Centres de Responsabilité) i instituts autònoms (com poden ser-ho els IUP, Instituts Universitaires Professionnalisés). Al si de les universitats, podem distingir entre l'ensenyament universitari *llarg* o tradicional, actualment organitzat en tres cicles d'estu-

dis (en UFR), i l'ensenyament universitari *curt* o professional (en els IUT, Institut Universitaire de Technologie, on s'obté el DUT, diploma universitari de tecnologia, en dos anys).

Els estudis universitaris «llargs» s'organitzen actualment en tres cicles que corresponen a tres diplomes importants: DEUG (diploma d'estudis universitaris generals), llicenciatura i doctorat. El primer cicle (de dos anys) condueix, doncs, al DEUG, amb la semestralització dels estudis (octubre-gener i febrer-maig) i la compensació de les assignatures (o UE, o unitats d'ensenyament). Com a tipologia de classes, es distingeixen entre les «classes magistrals» (*cours magistraux*) per a tots els estudiants d'un nivell determinat (s'hi poden comptar diversos centenars d'estudiants), *travaux dirigés* (TD), per grups de quaranta-cinc com a màxim, i *travaux pratiques* (laboratoris d'idiomes, per exemple).

Es pot apuntar també que cada curs (UE) té relativament poques hores a la setmana (una, una hora i mitja, de manera excepcional dues) distribuïdes en poques setmanes (l'any està estructurat en vint-i-cinc setmanes, trenta-dos si s'inclouen els exàmens de maig-juny i de setembre). Concretament, l'any universitari (després dels exàmens de setembre) comença la primera o la segona setmana d'octubre, després dels exàmens de setembre, i acaba la segona setmana de maig.

El segon cicle condueix a la llicenciatura (un any, és a dir, tres després del batxillerat) i la *maîtrise* (quart any), per preparar la *mémoire de maîtrise* (tesina de llicenciatura) necessària per iniciar estudis de tercer cicle. A part de la *licence* clàssica, existeixen unes quantes *licences professionnelles* molt especialitzades, en funció de les necessitats econòmiques locals. D'altra banda, existeixen, immediatament després del DEUG, sense llicenciatura doncs, les *maîtrises* de ciències i tècniques (MST) i les *maîtrises* de ciències de gestió (MSG), així com alguns *magistères* especialitzats i professionalitzadors.

El tercer cicle, després d'un primer any de DEA (diploma d'estudis aprofundits), és a dir, BAC + 5, condueix al doctorat (en principi, tres anys després del DEA). Un altre diploma de tercer cicle, més professional, és el DESS (diploma d'estudis superiors especialitzats), nivell BAC + 5. Un cas a part el constitueixen els estudis de medicina, on els tres cicles tenen una altra temporalitat (vuit anys per al títol de doctor en medicina general, de deu a onze per al de metge especialista).

EL PROJECTE 3/5/8 (NIVELL BAC + 3, 5, 8 ANYS) O L-M-D (LLICENCIATURA-MASTER-DOCTORAT)

Es tracta d'una reforma iniciada per l'inefable ministre Allègre i seguida pels seus successors Lang i Ferry i l'actual ministre Fillon, per intentar arribar a

una harmonització dels estudis universitaris europeus després dels acords de Bolonya. En principi, i després de nombroses reunions i concertacions amb el Ministeri, la reforma entra en vigor a partir del curs 2004-2005 (segons l'agenda fixada per les universitats), almenys per al nivell M1 (màster de primer any, equivalent a l'antiga *maîtrise*).

Dins de l'harmonització dels sistemes universitaris francesos, s'ha creat últimament (primer a les escoles d'enginyers i després a les universitats) el títol de màster (o *mastaire*) [bac + 5], que ve a ser un títol intermediari entre la llicenciatura (que constituïria el primer diploma universitari i que segueix amb només tres anys d'estudis universitaris) i el doctorat, amb dues orientacions: màster «professional» i màster d'investigació. De moment, els diplomes de tercer cicle actuals (DEA i DESS) romanen vigents.

En equivalència als crèdits ECTS (sistema europeu de crèdits), un semestre valdrà trenta crèdits; un any, seixanta; una llicenciatura, cent vuitanta, i un màster, tres-cents (vegeu quadre).

EL PROFESSORAT

Bàsicament, hi ha a la universitat dues categories de professors, els professors investigadors (*enseignants-chercheurs*) «titulars» i els professors no investigadors. Entre els primers hi ha els MCF (*maîtres de conférences*, equivalent relatiu als «professors titulars» espanyols) i els *professeurs* (catedràtics), el servei d'ensenyament del qual es calcula per any des de la llei de 1984 en un total de cent noranta dues hores de treball dirigit (o el seu equivalent, sobre la base que una hora de classe magistral «val» una hora i mitja de TD), la qual cosa equival més o menys a unes sis hores d'ensenyament en unes vint-i-cinc setmanes.

D'altra banda, hi ha els PRAG (*professeurs agrégés*), que són catedràtics d'ensenyament secundari que tenen un servei d'ensenyament doble de l'anterior, és a dir, 388 hores l'any, a més de becaris (*moniteurs-allocataires de recherche*), d'encarregats de curs (*vacataires*) i d'ATER (*attachés temporaires d'enseignement et de recherche*) que cobreixen una plaça vacant durant un any o un semestre (*agrégés* que acaben una tesi per exemple).

Convé destacar les diferències importants d'estatut, a més de salarials, entre el MCF i el *professeur*, circumstància que no es dona (o molt menys) a Espanya. Només els catedràtics s'han d'ocupar dels estudis de tercer cicle: concretament, només ells (amb excepcions) poden donar classes de doctorat, dirigir tesis i, fins i tot, formar part de tribunals de tesis (llevat que siguin MCF *habilités*).

Per accedir a ser MCF, es necessita «administrativament» com a mínim una tesi doctoral (les anomenades «noves» tesis segons la llei de 1984 i la desaparició de les antigues tesis de tercer cicle/d'Estat). A la pràctica, tant per ser «qualificat» pel CNU (Consell Nacional de les Universitats) com per ser nomenat per les «comissions d'especialistes» locals (pròpies a cada universitat), és gairebé imprescindible ser *agrégé* (i eventualment *normalien*, 'antic alumne d'una ENS'), tenir experiència professional (com a ATER o *moniteur*, 'becari') i algunes publicacions. L'*oposició* consisteix realment en un concurs de mèrits amb una possible entrevista per als candidats seleccionats.

El MCF que desitgi accedir al cos de catedràtics haurà de passar l'«habilitació», que consisteix en la reunió de diversos treballs (llibres, articles) i d'un conjunt inèdit que es llegeix com una tesi davant d'un tribunal. Com el MCF, el candidat a *professeur* ha de ser «qualificat» prèviament per la instància nacional del CNU abans de poder presentar-se en una plaça vacant (a la seva universitat o en una altra). En dret i en medicina (on no hi ha «agrégations» de l'ensenyament secundari), hi ha «agrégations» de l'ensenyament superior, que són llavors oposicions tradicionals amb temaris. Avui dia, el sistema de reclutament és molt més obert que l'espanyol, si exceptuem el cas parisenc. De fet, molts espanyols, amb estudis i tesi espanyola, es presenten (i les obtenen) a places de titulars francesos (particularment en els departaments d'estudis hispànics).

CONCLUSIÓ

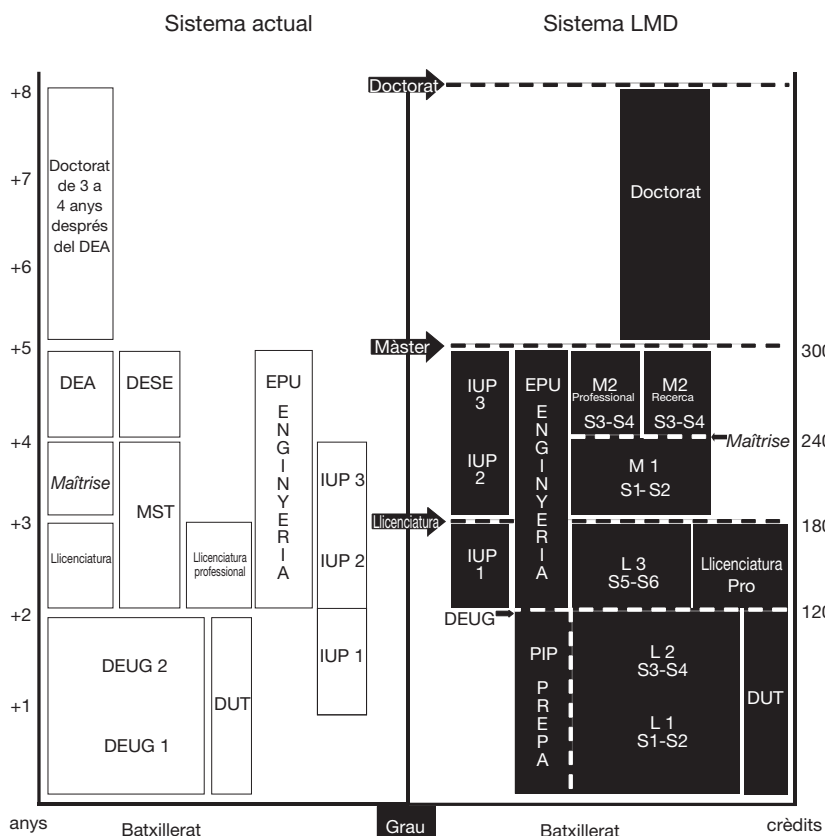
En constant evolució, la universitat ha sabut diversificar les seves formacions, obrint-se a la professionalització sense perdre de vista la seva missió primera (formar els professors i investigadors de demà). Entre altres elements, voldríem ressaltar-ne un de gairebé «estructural» i un altre de conjuntural. El fracàs estudiantil, particularment en primer cicle, és importantíssim (gairebé la meitat dels estudiants), bé per manca de motivació, bé per falta d'adaptació als estudis universitaris (poques hores de classe, importància del treball personal).

Un altre tema, particularment agut en lletres, és la falta de sortides professionals llevat de l'ensenyament (secundària o universitària), malgrat l'intent de diversificació. La falta actual de professorat de secundària (en matemàtiques, anglès i espanyol) pot suposar, no obstant això, algun avantatge per als estudiants. Després del repte de la massificació estudiantil al qual em sembla que s'ha adaptat més o menys la universitat, aquesta s'enfronta ara mateix amb un altre problema. La baixa del nombre d'estudiants que aplega actualment la universitat, després d'anys sense parar d'un creixement exponencial que avui constitueix un

reflex de la baixa de naixements després del *baby boom* de postguerra, planteja alguns problemes de reestructuració. Els intercanvis internacionals, especialment entre els estudiants (beques Erasmus/Sócrates per a les quals és lamentable que l'oferta superi la demanda, cotuteles de tesi...) estan encara poc desenvolupats.

Materialment, en qüestió d'equipament informàtic, per exemple, les universitats franceses em sembla que presenten encara un cert retard. Però en matèria d'investigació, gràcies a les escoles doctorals i als equips d'investigació reconeguts pel Ministeri (EA o *équipes d'accueil*, com el CIREMIA, majoritàriament), les universitats franceses mantenen un fort potencial al costat dels grans organismes públics d'investigació (CNRS —l'equivalent del CSIC—, INSERM, CEA...). Finalment, la liberalitat del sistema universitari obliga, no obstant això, a repensar les missions de la universitat dins de la societat (formació general, professional o ambdues).

Esquema simplificat dels estudis universitaris



Legenda:

- DEA: Diploma d'estudis aprofundits
- DESE: Diploma d'estudis superiors especialitzats
- DEUG: Diploma d'estudis universitaris generals
- DUT: Diploma universitari professionalitzat
- IUP: Institut universitari professionalitzat
- MCT: *Maîtrise* de ciències i tècniques
- EPU: Escola politècnica de la universitat

- L: Llicenciatura
- M: Màster
- S: Semestre
- Licence pro: Llicenciatura professional
- PIP: Itinerari enginyeria politècnica (preparació integrada a les escoles d'enginyeria o escoles politècniques universitàries)

Els itineraris de medicina i farmàcia es mantenen igual

RECENSIONS

L. BELLO, *VIAJES POR LAS ESCUELAS DE CATALUÑA*, EDICIÓ I ESTUDI INTRODUCTORI D'AGUSTÍN ESCOLANO BENITO, VALÈNCIA, TIRANT LO BLANCH, 2002

En el marc de la meritòria tasca desenvolupada pel professor Agustín Escolano, de la Universitat de Valladolid, per recuperar els textos corresponents als diferents viatges realitzats per Luis Bello per les diferents zones d'Espanya, arriba el torn a Catalunya. Bello va desenvolupar una àmplia tasca publicística entre el 1925 i el 1931, recorrent les terres de mitja Espanya. Gran part de les seves cròniques es van recollir en quatre volums publicats sota el títol genèric de *Viajes por las escuelas de España* (1926-1929). Ara bé, les impressions corresponents als seus viatges per Catalunya van quedar estampades en les pàgines del diari *El Sol* sense ser recollides —fins a arribar a l'edició que ara ens ocupa— en un volum independent. Val a dir que aquests articles no només oferien una radiografia de la realitat educativa del país, sinó que també suscitaven una consciència crítica a favor d'una escola pública, nacional i regeneradora, oberta a tots en un moment històric —aquells difícils anys del període d'entreguerres—, en els quals es confiava utòpicament en el poder salvador de l'educació perquè la redempció del gènere humà exigia una solució pedagògica.

Malgrat que pogués donar altra impressió, la veritat és que en aquells anys (1925-1931) la situació educativa de Catalunya no diferia ostensiblement de la de la resta de l'Estat. També en el Principat com a Andalusia, Extremadura i Galícia, «el més miserable és l'escola», escriu Bello. Per aquest motiu, el que veu en terres catalanes resulta «semblant al trist quadre que duc encara en la retina des que vaig treure el cap per la primera *escuelita* del Guadarrama». A la ciutat de Barcelona, que en els anys vint havia desenvolupat una activa campanya a favor de la construcció d'edificis escolars (Escola del Mar, Escola del Bosc, la Farigola i el grup Baixeras), les escoles públiques eren «poques i molt dolentes». No millorava el panorama en les zones rurals, on existia una «munió de escoles humils», i s'hi donaven situacions paradoxals com la de Seu d'Urgell, on Bello constata l'existència d'un únic mestre per contrast amb els noranta-tres capellans que residien en la població.

En aquest sentit, el professor Escolano deixa constància de la presència, sobretot en les àrees frontereres de muntanya, d'una sèrie d'enclavaments levítics —antics feus del carlisme— que es resistien a la modernització. Entre les agudes observacions de Bello, destaca la preponderància que a Catalunya tenia l'educació privada, amb les seves sumptuoses construccions escolars, sobre l'ensenyament públic, que no va acabar mai d'ésser del tot gratuït. En realitat, no ho era, ja que va perviure —com a rèmora del segle XIX— la pràctica que el «nen

contribueix amb la seva modesta quota voluntària, de manera que el pare se sent segur del mestre, perquè el sentit pràctic li duu a estimar més el treball que val i costa diners».

En qualsevol cas, els viatges de Bello per les escoles catalanes poden ser interpretats des de les estratègies d'acostament que els intel·lectuals del centre i la perifèria van assajar en les primeres dècades del segle XX per buscar el que Luis de Zulueta —nascut a Barcelona i establert a Madrid— va denominar la «concordia hispànica». Les relacions entre els intel·lectuals castellans i Catalunya es troben marcades per tres fites històriques: el 1924, amb el manifest dels escriptors castellans en defensa de la llengua catalana davant la política del Directori Militar de Primo de Rivera; l'Exposició del Llibre Català a Madrid de 1927, i la visita a Catalunya dels intel·lectuals castellans el 1930.

Si repassem la dinàmica d'aquests esdeveniments, observem la presència en tots del nom de Luis Bello, que va signar el manifest de 1924, va formar part de la comissió encarregada de l'organització a Madrid de l'exposició de 1927 i va viatjar, el març de 1930, a Barcelona en els trens expressos procedents de la capital que van portar a la Ciutat Comtal un nodrit grup d'intel·lectuals capitanejats per José Ortega y Gasset. En aquells durs anys de la dictadura, s'intentava recuperar el to de la cordialitat i de l'amistat entre Madrid i Barcelona, que ja havien conreat anteriorment Francisco Giner de los Ríos i el poeta Joan Maragall. En realitat, i tal com assenyala el professor Escolano, Bello participava d'una actitud oberta i liberal que advocava per l'encaix d'una Catalunya autònoma en una Espanya respectuosa amb «el fet diferencial» català. Per a Bello les coses ja estaven clares l'any 1918: «L'Estat espanyol a Catalunya ha de ser català. A Galícia, gallec. A Castella, castellà. I a tot arreu ha d'aspirar a una cosa més alta: a la universalitat».

El viatge de Bello per les escoles de Catalunya es va realitzar en dos temps. Si la primera visita correspon a l'hivern de 1925 i a la tardor de 1926, la segona es produeix quan la dictadura de Primo de Rivera ha caigut, entre la primavera de 1930 i l'hivern de 1930-1931, i finalitza en la Cerdanya pirinenca, on l'escola «es fica on bonament es pot», no en edificis en condicions, com succeeix en la meitat francesa de la comarca. En el seu peregrinar per les escoles peninsulars, Bello es va interessar per les aportacions econòmiques que els emigrats havien llegat per a la construcció d'escoles, dinàmica que també es va donar a Catalunya, on es va fer famós el cas de Pere Vila i Codina. En efecte, el seu llegat econòmic —forjat en terres americanes— va sofrir tot un seguit d'avatars jurídics fins que, finalment, va poder emprar-se per als objectius que havia disposat el seu donant. El nou *ethos* de la regeneració exigia la responsabilitat i la col·laboració de tots, presents i absents, perquè la solució als problemes de l'Estat necessitava la urgent contribució de tothom.

Bello és, sens dubte, un intel·lectual que confia en el poder cultural de l'Estat, en declarar-se inequívocament defensor de l'escola pública nacional. Es tractava d'una espècie de *Kulturkampf*, d'una lluita per la cultura idealista de tarannà platònic que sintonitzava amb les aspiracions de la tradició liberal espanyola i que, al seu torn, es feia eco de les polítiques pedagògiques de les repúbliques europees (Tercera República Francesa, República de Weimar a Alemanya, Primera República Austríaca). Ara bé, aquesta batalla per la cultura requeria una nova ordenació política que passava per la defensa d'un règim autonòmic, que va fer que Bello presidís la Comissió de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya a les Corts republicanes. Bello no confiava en un estat fortament centralitzat a la manera jacobina, sinó en un règim autonòmic que tampoc no perdia de vista la vella tradició federalista (Pi i Margall) i que, en última instància, recordava l'organicisme harmònic del krausoinstitucionisme.

En fi, ens trobem davant un llibre de lectura obligada per a tot aquell que desitgi aprofundir en el coneixement de la realitat educativa catalana del primer terç del segle XX més enllà dels tòpics en l'ús, perquè si bé és veritat que Catalunya va ser terra de renovació pedagògica, no és menys cert que les seves escoles —com les de la resta de l'Estat— presentaven deficiències remarcables. A més a més, les relacions entre Madrid i Barcelona també troben en aquest llibre un obligat punt de referència, ja que, al marge dels contenciosos i de les discussions polítiques, les relacions entre Catalunya i la resta de l'Estat no poden oblidar els esforços d'intel·lectuals de Bello per establir, des d'una actitud amistosa, cordial i sense recels, ponts d'enteniment entre ambdues parts.

Conrad Vilanou i Torrano

S. CARDÚS, *BEN EDUCATS: UNA DEFENSA ÚTIL DE LES CONVENCIONS, EL CIVISME I L'AUTORITAT*, BARCELONA, LA CAMPANA, 2003

Després del pròleg de Josep Maria Espinàs, que el 1984 es va atrevir a escriure el primer llibre sobre el tema del civisme, *Aprendre a conviure: Reflexions sobre civilitat*, Cardús ens diu en la introducció del seu llibre que vol parlar de bona educació i civisme des d'una perspectiva diferent del que és habitual. Com a instrument per a una bona entesa però també de canvi social, al servei de la crítica social.

El llibre consta de quatre capítols, un apunt final sobre civilitat i progrés i una selecció d'articles de premsa sobre aquest i altres temes afins. A continua-

ció, farem un comentari dels quatre capítols, conservant-ne els títols, que són prou expressius del contingut.

1. ELOGI DE LES CONVENCIONS

Cardús comença explicitant sense embuts que, per ell, el civisme és, sobretot, una qüestió de convencions socials pràctiques al servei de la bona organització de la convivència. Les convencions, criteris de relació pràctica, fan més fàcil la convivència.

Els valors poden servir de fonament ètic, però li interessa la dimensió pràctica de l'educació cívica. Dedicava aquest capítol a posar les convencions en el primer pla de l'educació cívica o bona educació i a diferenciar-la d'altres qualitats que hi estan relacionades.

Per exemple, no es pot identificar totalment ser ben educat amb el fet de ser bona persona. Les crítiques que he llegit sobre aquest llibre destaquen la frase certament dura que «és més fàcil la convivència social momentània amb un malparit ben educat que amb una bona persona maleducada». Parem esment, però, en la paraula *momentània* i en altres distincions que fa l'autor. Certament, en una relació superficial de veïnatge, per exemple, se senten més els efectes d'un maleducat, d'un que es fa notar massa, que crida massa l'atenció. Precisament, «passar desapercebut, no fer nosa significa aprendre a contenir els propis desigs, a no anar per la vida cridant l'atenció, a ser mesurat amb els objectes, amb les idees i amb les persones. En definitiva, a ser respectuós».

Les convencions no són sobre principis: són criteris útils, sovint acords. Si es tracta de fixar l'hora de sopar, no és que hi hagi una bona hora per sopar, però la convenció és posar-s'hi d'acord.

Però de les convencions depenen la relació i la vida social. «En un sentit sociològic, tota la vida social és possible gràcies a l'existència de convencions, i la seva crisi comporta una crisi de la mateixa organització social.»

2. SIGUEM FORMALS

També en aquest capítol segurament—el nuclear i dedicat a l'educació dels comportaments socials— explicita de seguida la idea clau: els comportaments socials són resultat de *condicionaments i aprenentatges externs*; també en són les reaccions espontànies, malgrat que socialment siguin qualificades d'espontànies.

Aquí Cardús carrega contra la moda de l'espontaneïtat, vertadera bèstia negra per a ell. L'espontaneïtat no ve de dins, no ve d'enlloc: ni tan sols existeix. L'expressió d'un sentiment *intern* es fa segons les convencions *externes* que permeten que se'ns entengui.

Quan fallen les convencions, parlem de criaturades, inconsciència... Com la moda, plena d'una naturalitat molt estudiada. L'espontaneïtat autèntica, socialment, seria un desordre, un caos. No es podria reconèixer.

L'espontaneïtat serveix per negar la importància de les determinacions socials en les nostres conductes. El que ens surt de dins (espontani) és el que més s'assembla al que també surt de dins de les altres persones de l'entorn, ja que no surt de dins, sinó que ho hem après. La culpa de la mala educació no és, doncs, com se sol dir, l'*individualisme* i l'egoisme, sinó tot el contrari, el *gregarisme*.

«L'incivisme i la mala educació no és absència d'alguna cosa (alguna educació), sinó una educació feta en un sentit determinat.» Més que buscar culpables, com ara la televisió, hem de fer autocrítica i hem de corregir els errors educatius.

És magnífica l'anàlisi que fa del concepte *domesticar*, que significa 'fer de casa'. Utilitza un passatge d'*El petit príncep* (capítol XXI), on una guineu li demana que la domestiqui. Domesticar és crear lligams afectius al lloc de pertinença. Domesticar crea dependència, una dependència única. «Seràs l'únic al món.» Per domesticar és necessari temps («És el temps que has perdut per la teva rosa, que l'ha feta important») i paciència, entrenament, i calen rutines...

L'exemple que posa Cardús és molt clar: avui no es parla de disciplina, que es vol substituir pel diàleg... Però «és que hi pot haver diàleg sense disciplina?»

Cal revisar, doncs, el paper de les convencions i les formalitats tant en l'educació familiar com en l'escolar.

Finalment, també qüestiona certs plantejaments multiculturals, a la vegada que propugna «fer veure la importància que tenen les convencions per a tothom especialment pels que se senten fora de casa, que no han estat domesticats en el nou país».

3. L'AUTORITAT TRANSPARENT

Després d'una època llarga de revolta contra l'autoritarisme, l'autoritat no està de moda, de manera que és difícil trobar persones amb autoritat. En educació es busquen formes *invisibles* (que no es notin) d'autoritat, com *la motivació* (una altra bèstia negra de Cardús); això, per una banda, impedeix la formació de la voluntat, en evitar els obstacles i els límits, i també impedeix aprendre a exercir l'autoritat i l'obediència.

«L'educació per ser eficaç necessita una autoritat visible, necessita un mestre que guiï de manera exemplar, uns pares que sàpiguen dir no i assenyalar límits amb seguretat.»

Resulta molt interessant la comparació de la motivació (en el sentit que li dóna Cardús) amb la publicitat, ja que totes dues utilitzen la seducció. «L'educació que, emmascarant l'autoritat, ha acostumat els nois i les noies a la seducció, tot i creure's de bona fe que seguia una pedagogia antiautoritària, pot haver estat fent feina bruta de la societat de consum.»

4. BEN COMUNICATS

La societat ha canviat, però l'educació no ho ha fet. L'autor analitza les diferències entre la societat d'abans i l'actual. La gran diferència és que la societat actual és *diversa*. Com s'ha d'educar respectant aquesta pluralitat de projectes vitals?

Dins l'escola —diu Cardús— la pluralitat ha de tenir *límits*. Per exemple, ha de garantir el projecte de comunitat nacional: la llengua, la geografia i la història, cultura..., la democràcia. És il·lús pensar que tots els que eduquen es poden posar d'acord..., però han de tenir un límit: la diversitat d'opinions educatives dins de la família, les AMPES, els claustres (necessiten una direcció forta), les administracions diverses i a vegades contradictòries...

L'autor, en un dels seus enginys típics, sap treure partit d'aquesta precarietat convertint-la en estímul. Abans hi havia l'estímul de la *pobresa* material. Quin estímul tenim avui? La força de la *incertesa o pobresa moral* pròpia d'una societat diversa.

Després de dir que tenim problemes perquè anem bé —universalització, extensió fins als setze anys, nombre de mestres, integració...— i que això no s'ha de canviar, Cardús recomana revisar les nostres convencions per fer-les clares i transparents i també diu que és necessària una major i més bona *comunicació*. La desorientació, la confusió i la informalitat produïdes per la pluralitat demanen revisar el sistema de comunicació. En el món laboral ja es valoren la capacitat d'orientació i les qualitats formals.

La causa o una de les causes principals del desconcert és la *crisi de la comunicació escolar*. No hi ha una bona comunicació de l'escola amb l'entorn ni tampoc dins de l'escola. Assenyala unes quantes manifestacions: la societat té unes expectatives exagerades sobre el paper (poder) de l'escola, i l'escola no desfà el malentès; l'escola està a la defensiva davant d'un entorn que considera advers; s'hi ha una confusió de responsabilitats entre els participants de l'educació, etc.

Aquesta crisi de la comunicació es deu, en part, a un *pensament confús i a una organització deficient*. Portant aquests criteris a la qüestió de l'educació cívica, la idea seria que hauria de possibilitar tenir *el cap clar*. No tant el contingut sinó la forma del pensament: coherència i sentit comú pràctic. Quant a l'organització, s'ha de buscar un acord entre els interessos diversos dels participants de l'escola: per exemple, en els horaris i els calendaris, ja que no coincideixen els laborals dels pares i els de l'escola, també en la relació pares-professors, i aquí Cardús intenta delimitar les finalitats de les reunions de pares, de les tutories... Però ho intenta fer també en les rutines del funcionament intern del centre. Una cultura de centre més que un ideari o projecte educatiu escrit necessita ser traduïda en *un sistema de normes pràctiques que cal aplicar d'una manera coherent*. Ha estat més fàcil compartir principis que elaborar i fer complir les normes; també revisar el sistema de transmissió d'informació, redactant un *pla de comunicació* (com fan les empreses) entre els diferents elements de la comunitat escolar.

Cal agrair que un sociòleg com Cardús es preocupi per l'educació i faci aportacions que considero molt valuoses. També valoro la seva valentia d'enfrontar-se amb opinions i actituds tan esteses com l'exaltació de l'espontaneïtat, la motivació-sedució, i la defensa de les convencions, de la disciplina, de l'autoritat. La seva visió de sociòleg, acostumat a l'observació i l'anàlisi de les conductes humanes, sens dubte aporten aire fresc al diagnòstic dels problemes de l'educació. També n'eixampla el camp, fent realitat allò que l'educació és cosa de tots.

No he trobat el llibre de lectura fàcil. O millor dit, potser hi pot haver diferents nivells de lectura. Les anècdotes, exemples, comentaris que alguna vegada poden fer perdre el fil cal dir que animen la lectura i en faciliten la comprensió. Però quan s'intenta explicar el perquè o com actuen les convencions, les formes i la relació d'aquestes amb l'aprenentatge de les conductes socials, potser aquestes explicacions no resulten gaire clares. Segurament hi ha diferents formes d'aprenentatge, sense negar les interpretacions conductistes. El gran Bruner, després de tota una vida dedicada a superar el conductisme, admet que encara no sabem com aprenen els infants i que en tot cas subsisteixen diferents sistemes —conductisme, constructivisme...—, més o menys presents cada un d'ells segons els continguts de què es tracti.

Lluís Busquets

T. LADD I J. A. MATHISEN, *MUSCULAR CHRISTIANITY: EVANGELICAL PROTESTANTS AND THE DEVELOPEMENT OF AMERICAN SPORT*. GRAND RAPIDS (MICHIGAN), BRIDGEPOINT BOOKS, 1999

Tot i que el concepte *muscular christianity* no sigui gaire conegut al nostre país —la qual cosa explica que fins fa poc no tinguéssim constància de l'existència d'aquest llibre—, només cal introduir aquestes paraules a un cercador d'Internet —que trobarà multitud de pàgines així com una extensa bibliografia sobre el tema— per fer palesa la rellevància que aquest moviment social i religiós va tenir a l'Anglaterra victoriana i als Estats Units de després de la guerra civil (1861-1865). Aquest moviment, que s'origina a mitjan segle XIX a Anglaterra, tenia com a objectiu formar el caràcter dels joves i evangelitzar-los a través de l'esport.

El concepte *muscular christianity* va aparèixer escrit per primer cop en una crítica, publicada l'any 1857 a la revista anglesa *Saturday Review*, de la novel·la *Two years ago* de Charles Kingsley. Ell, però sobretot Thomas Hughes, col·laboradors habituals, poden considerar-se els ideòlegs del moviment des de l'aparició d'aquesta paraula. Però si fem cas dels estudiosos d'aquest tema, podem creure que els seus orígens es poden trobar en la reforma pedagògica propulsa da per Thomas Arnold, inicialment a l'escola de rugbi que ell dirigia, i que ben aviat s'estengué a la resta de *public schools* angleses.

El llibre que comentem fa un repàs històric del moviment dels *muscular christians* des de la seva introducció als Estats Units fins avui dia. En aquest sentit, fa especial èmfasi —com indica el seu títol— en el rol que van tenir els evangelistes i els *revivalists*¹ en el desenvolupament de l'esport i del moviment *muscular christianity* al país nord-americà. Tot i que no és l'objectiu del llibre, hi trobem a faltar una referència més explícita i desenvolupada de l'inici d'aquest moviment, ja que ajudaria el lector a fer-se una idea del rerefons on es va gestar i a comprendre'n alguns dels principis. Recomanem, doncs, que abans d'iniciar la lectura, hom intenti fer una breu aproximació al moviment per facilitar la posterior comprensió del llibre.

Els autors, ja des de la introducció, volen desmarcar el moviment *muscular christianity* que s'esdevingué als Estats Units del model anglès; per això ens presenten dues tesis que s'argumentaran durant tot el llibre. La primera defensa

1. *L'Encyclopaedia britannica* defineix el *revivalism* com l'estil de predicar davant grans audiències amb l'objectiu de retornar la gent al camí correcte, el cristianisme. Es considera el precursor del fonamentalisme cristià del segle XX. Un dels seus impulsors, Dwight L. Moody, és també un dels pares del moviment *muscular christianity* dels Estats Units.

que el model seguit als Estats Units és més utilitarista i més orientat a la pràctica esportiva, i també s'identifica amb el *revivalism*, és a dir, amb els sectors més conservadors de l'església luterana nord-americana. La segona tesi argumenta que el mateix desenvolupament del moviment en aquell país i la seva relació amb l'esport va dotar-lo d'una identitat pròpia.

Podríem dividir el llibre en dues parts clarament diferenciades, la primera —del capítol primer al tercer— comprèn l'època entre finals de la dècada de 1860 i mitjan segle XX. S'hi expliquen els orígens del moviment als Estats Units i com, a poc a poc, va començar a gaudir d'un cert reconeixement, vinculat ja a l'església evangelista però no decantat encara per cap dels seus corrents.² Fins que, després de la Primera Guerra Mundial, comencen a aparèixer les primeres crítiques importants al moviment i s'afebleix molt —fins a pràcticament desaparèixer— el seu vincle amb l'esport nord-americà,³ que precisament en aquella època vivia la seva època daurada.

La segona part, del quart al setè capítol, ens explica com, gràcies a institucions —Youth for Christ o Sports Ambassadors, entre d'altres— vinculades als sectors més conservadors del luteranisme americà, el moviment dels *muscular christians* torna a entrar al món de l'esport, ara ja altament professionalitzat i difós als mitjans de comunicació, per quedar-s'hi fins avui dia. Aquest moviment, però, perd la seva homogeneïtat inicial, i actualment els autors denominen *muscular christian* qualsevol esportista que formi part d'alguna associació religiosa, i utilitzi l'esport —i la seva fama, en cas de tenir-ne— per difondre un missatge evangelitzador. Així doncs, tot i que avui dia el moviment *muscular christianity* estigui diluït en diferents institucions i associacions de tipus religiós, ja no només luteranes sinó també catòliques, és encara vigent i gaudeix de cert reconeixement al món anglosaxó. L'existència d'aquest llibre ens pot apropar a la realitat passada i actual, alhora que ens permet endinsar-nos en el complex món de l'educació social dels Estats Units.

Oriol de Bolós

2. Els autors ens presenten com a dos dels principals corrents d'aquesta església el *postmillennialism*, més liberal i optimista, i el *premillennialism*, branca molt conservadora.

3. Els autors utilitzen el concepte *disengagement*, que podríem traduir per 'desvinculació'.

J.-C. MÈLICH, *LA LECCIÓN DE AUSCHWITZ*, BARCELONA, HERDER, 2004

No hi pot haver *bé* si no és des de l'experiència del *mal*. Uns mots, els que acabem d'escriure, que sintetitzen prou bé la lectura que hem fet de la lliçó que ens proposa Joan-Carles Mèlich. En primer lloc, perquè l'estructura d'aquesta frase que encapçala el text és talment com les que encapçalen els darrers treballs de l'autor publicats a Herder. «No hay texto sin contexto.»⁴ «No se puede dar una lección si uno no está dispuesto a aleccionarse.»⁵ Comparteixen una negació condicional que creiem que és tan significativa com coherent amb l'*ètica negativa* que defensa el seu autor, és a dir, «una ètica que no està orientada cap a una suposada idea del bé, sinó que sorgeix com a resposta a l'experiència històrica del mal» (p. 35). És per això que, si bé des d'un punt de vista lògic podria semblar que —fixant-nos en els mots inicials— no hi ha *bé sense mal* ni, per tant, *mal sense bé*, no és ben bé així. Ja que *el mal* està aquí precedit per un article que el determina, mentre que *bé* roman indeterminat. Perquè, amb tota la intenció, l'autor de la lliçó que presentem desconfia de les filosofies afirmatives que tenen un horitzó definit com a arribada. El *telos*, doncs, no hauria sinó d'anar-se redefinint constantment i per contrast amb el lloc on es té clar que *no* es vol arribar. Per això, el mal sí està determinat, en aquest cas per l'experiència d'Auschwitz, l'objecte de la lliçó que aquí ens ocupa.

Però la lliçó d'Auschwitz o la lliçó del professor Mèlich? La qüestió no és debades. Si entenem lliçó (*lectio*) com a lectura,⁶ llavors una lliçó és alhora lectura i convocatòria a la lectura, un comentari públic de la lectura del professor que vol arribar a ser una lectura *comuna*. Però no una *mateixa* lectura, ja que cada lector (cada alumne, si es vol) ha de fer-ne la seva. No pot ser altra, doncs, la pedagogia que deriva d'una ètica negativa. És a dir, la pedagogia d'un *ethos* que es constitueix per negació d'allò que no vol ser. Ara bé, dit això, és el mateix la lliçó d'Auschwitz que la lliçó del professor Mèlich? La lliçó d'Auschwitz suposa la possibilitat de l'*experiència històrica* i la d'un professor, no més (ni menys) que la de l'*experiència*. Vegem-ho.

Tal com nosaltres entenem la seva *filosofia de la finitud* —tal com la llegim, en rebem lliçons—, l'ètica que se'n desprèn és la d'una necessitat d'interpretació

4. J.-C. MÈLICH, *Filosofía de la finitud*, Barcelona, Herder, 2002, p. 11.

5. J.-C. MÈLICH, *La lección de Auschwitz*, Barcelona, Herder, 2004, p. 19.

6. Així ho fa Mèlich (p. 20) seguint Jorge LARROSA: «Sobre la lección», a Jorge LARROSA, *Pedagogía profana: Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000, p. 138-145.

constant de l'experiència (de la *pròpia* i de la de l'*altre*).⁷ Es tracta —segons el nostre parer— de donar cadascú testimoni de la seva experiència, deixant subjecte el testimoni i subjecta l'experiència al debat, al dubte i a una possibilitat de ser emprats en un sentit o en un altre. Una experiència que està condicionada històricament i lingüística i que, per tant, no pot deixar de tenir ben present el text, el context i, fins i tot, el pretext. Una aposta, doncs, de profunda arrel hermenèutica, entesa com la rèplica o la resposta a la pregunta posada per la finitud humana.⁸ Així podem entendre la «llició d'un professor», la llició d'un professor qualsevol que, en termes de reflexió ètica, el que fa és mirar de plantejar la *creació de* o l'*adhesió a* una moral a partir d'una determinada recepció d'una experiència. Estaríem parlant aquí d'una ètica des de l'experiència, però d'una experiència més aviat des de l'individu, en el sentit que allò que compta a l'hora de cercar les pràctiques morals fruit de la reflexió ètica és la interpretació que cadascú fa de l'experiència. I l'experiència aquí no és general sinó particular, no és col·lectiva sinó individual. Però, sobretot, l'experiència és aquí allò que a hom li passa, que el sorprèn, que l'agafa a contrapeu i, precisament per a això, li fa replantejar-se quelcom important, fins i tot inconscientment, en la seva vida.⁹ Per descomptat, això no vol dir que aquesta reflexió ètica a partir de l'experiència sigui una reflexió d'interessos individualistes o egoistes, ni que no tingui en compte l'altre com a algú a qui ha de respondre, o que hom no es consideri a si mateix com a ésser en relació.

Però la proposta de Mèlich —tant a *La lección de Auschwitz* com a la *Filosofia de la finitud*— va més enllà. I per això la llició és «d'Auschwitz». L'experiència de què parla Mèlich —almenys en aquest punt de la nostra reflexió— és *l'experiència històrica*. És a dir, d'una experiència, per dir-ho així, de més gran abast en el sentit de més col·lectiu, que afecta un nombre més gran de persones. Veient-ho d'aquesta manera, algú podria parlar d'una experiència com a suma d'individualitats. Però amb això potser ens quedaríem curts, car no s'esgota pas aquí el que creiem que vol expressar l'autor. Se li podria objectar, per exemple, que parlar d'u-

7. Així ho vam dir a la presentació de la *Filosofia de la finitud* a la Llibreria Laie de Barcelona, tal com va recollir el professor Enrique Lynch en la seva ressenya a *El País* del 19 d'abril de 2003, encunyant l'afortunada expressió «una ética desde la experiencia». També podeu veure'n una recensió a *Temps d'Educació*, núm. 27, 2002-2003, p. 480-485.

8. Val a dir que, tot i que l'ètica de Mèlich, tal com s'ha caracteritzat, és —com diu Lluís Duch en el pròleg— *aposteriorística*, sempre des de l'experiència, manté, però, un a priori: el «deure de la memòria», la font del qual és la relació i la situació, és a dir, la presència/absència de l'altre (p. 31), que es veu palesa en l'haver de *respondre de l'altre*, contràriament a la resposta explicitada en el Gènesi, «és que potser sóc guardià del meu germà?» (Gn 4, 9-10).

9. Per a una caracterització més àmplia de l'experiència, vegeu J. LARROSA, *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona, Laertes, 1996.

na experiència històrica —en els termes que hem fet servir el mot *experiència*— seria una mena de contrasentit. Ja que seria difícil que una experiència entesa com allò que li passa a algú concret en unes circumstàncies vitals concretes, etc., pogués entendre's com a *experiència històrica* en el sentit, també d'allò que li passa a algú en un context, però extensible a tot un gran col·lectiu, provocant els mateixos canvis a tothom, amb les mateixes repercussions a la biografia de cadascú, etc. Però potser aquesta *experiència històrica* que, ben mirat, fins aquí hem entès com a *experiència col·lectiva*, cal entendre-la d'una altra manera, per poder fer-nos càrrec de la lliçó d'Auschwitz tal com ens la vol llegir el seu autor. L'experiència de què en aquesta lliçó se'ns parla és «l'experiència de l'esdeveniment d'allò inhumà» (p. 21). I em sembla que aquí l'experiència històrica l'hem d'agafar per una altra banda. Potser és històrica només (ni menys) en tant que l'ésser humà és històric i la interpretació, com la comprensió, no té lloc sinó històricament.¹⁰

Tanmateix, si en vista del que hem dit, ara introduïssim el terme *experiència viscuda*, probablement, a primer cop d'ull, ens semblaria que estem fent referència més aviat a la «lliçó d'un professor» i no pas a la «lliçó d'Auschwitz». Perquè, almenys en el llenguatge corrent, l'experiència viscuda és més o menys la referida a l'individu, mentre que l'experiència històrica és més a prop d'allò col·lectiu. No obstant això, la locució *experiència viscuda* té algunes implicacions fenomenològiques que vénen prou al cas.¹¹ Des d'aquest enfocament, allò important a l'hora de plantejar la lliçó d'Auschwitz seria la capacitat de ser reflexiu, intuïtiu, sensible al llenguatge i obert a l'experiència. Una experiència que, amb una certa preocupació fenomenològica, podríem anomenar més matissadament *experiència de la consciència*.¹² Així entesa, la «lliçó d'Auschwitz» tindria el sentit de poder fer-se càrrec de com es viu aquesta experiència —la d'Auschwitz— en qualsevulla que sigui la relació pedagògica de què es tracti, per poder, finalment, distingir i advertir allò que podria ser un perillós camí de tornada a un «gramàtica inhumana». Una gramàtica incapaç de desemascarar les formes totalitàries i, en canvi, totalment capaç d'habituar-se a l'horror (p. 109).

10. I en això, com ens diu l'autor, la memòria té un paper antropològic, ètic i pedagògic fonamental, ja que possibilita la instal·lació dels homes i les dones en el seu temps i el seu espai (p. 29).

11. Es pot veure, en aquest sentit, el treball de Max VAN MANEN, *Investigación educativa y experiencia vivida*, Barcelona, Idea Books, 2003, on seguint el *dictum* heideggerià *zu den Sachen selbst* ('a les coses en si mateixes'), proposa aquesta metodologia per tal d'escatir els trets fenomenològicament estructurals d'un fenomen, que ajuden a fer visible allò que constitueix la seva naturalesa o essència.

12. Potser també històrica, però val més no parlar d'experiència històrica a seques, ja que pot semblar, certament, que més aviat es vulgui imposar un determinat significat de l'experiència de la qual es vol parlar.

Així doncs, tenim, per una banda, una ètica des de l'experiència, des de la qual cada professor podria donar-ne la seva pròpia lliçó (al voltant de l'assumpte d'Auschwitz, per exemple); i per l'altra, una ètica des de l'experiència viscuda —o des de l'experiència de la consciència—, referida, en qualsevol cas, a un únic esdeveniment, a partir del qual es dona la «lliçó d'Auschwitz». *La lección de Auschwitz* es defineix com «el repte de pensar la ètica i la pedagogia a partir de l'experiència del mal» (p. 22), però pensar-ho qui? Cada lector i cada professor lector que es troba amb un o altre testimoni de l'esdeveniment d'Auschwitz? O del que es tracta és que, per dir-ho així, sigui el mateix esdeveniment d'allò inhumà que s'encarni en una lliçó, això sí, vehiculant-se mitjançant un llibre concret, titulat *La lección de Auschwitz* i escrit també per un algú concret bon coneixedor del tema i amb una preocupació ètica i pedagògica? Es pot fer, d'aquesta banda, apostant per una «lliçó d'Auschwitz», una reflexió més o menys propera a la fenomenologia i a l'hermenèutica, buscant allò essencial de l'esdeveniment inhumà i tractant de contextualitzar-lo d'una manera històrica i pedagògica. És a dir, entenent l'ésser humà en la seva dimensió històrica i biogràfica, però també en la seva dimensió pedagògica, en tant que es pot distingir allò que cal fer per tal d'evitar que allò inhumà s'acosti massa i es repeteixi. Però, probablement, això és ben diferent de la «lliçó d'un professor», la que cadascú pot rebre a partir de l'experiència d'un testimoni d'aquest esdeveniment, un testimoni que pot ser un text de Primo Levi o d'Elie Wiesel, o el film de Claude Lanzmann. És a dir, la lliçó que qualsevol, es dediqui professionalment a l'educació o no, pot rebre. I que rep d'una manera particular en funció de la seva biografia, de les seves circumstàncies, etc.

Un cop vistos els dos tipus de lliçó que hem assajat, la lliçó d'Auschwitz que vol transmetre allò essencialment inhumà té més a veure amb una relació d'educació, entesa de manera intencional i amb un objectiu clar d'evitar que l'horror es repeteixi. En canvi, la lliçó d'un professor (i, en últim terme, de qualsevol lector) que, per les raons que siguin, decideix abordar l'assumpte de l'experiència de l'esdeveniment inhumà mitjançant alguna forma de testimoni té més a veure amb la formació, entesa com el procés no intencional mitjançant el qual, «vés a saber per què», finalment hom acaba agafant la seva pròpia forma. Entre les dues lliçons, no hi ha dubte que, de fet, *La lección de Auschwitz* pot arribar a ser l'una i l'altra. I aquí rau, precisament, la diferència entre el relat d'un testimoni directe i el treball de Joan-Carles Mèlich. Aquest últim és el que fa possible que la lliçó pugui ser una o l'altra, una lliçó qualsevol o la d'Auschwitz. Una lliçó formativa com ho pot ser qualsevol altra o, en el cas de Mèlich, una lliçó pedagògica.

Xavier Laudo

PUIG ROVIRA, JOSEP MARIA, *PRÁCTICAS MORALES: UNA APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN MORAL*, BARCELONA, PAIDÓS, 2003, P. 268

El llibre de Josep Maria Puig és d'aquells que es degusten sense grans en-surts. És, abans de tot, un llibre de (re)conciliació en el qual l'autor s'aproxima a l'educació moral des d'un plantejament pacífic al mateix temps que transgressor. Sense fer gaire soroll i prenent les pràctiques morals com a punt de suport, proposa establir un renovat paradigma d'educació moral centrat en una major comprensió de la formació de la moralitat en tant que construcció sociocultural. Per a això, reconeix límits, a tall de fissures, en les diferents perspectives teoricopràctiques que conflueixen en el paradigma de l'educació moral com a desenvolupament, és a dir, l'ètica liberal, la psicologia cognitivaevolutiva i la pedagogia moral curricular —caracteritzades per una excessiva preocupació del jo fins al punt d'hipertrofiar-lo—, concedint una major rellevància ètica al context i a les seves particularitats. D'aquí ve la interessant metàfora que l'autor estableix, la del *jo com a alga marina*, alertant àdhuc que fora del context perd les seves qualitats i fins i tot el seu sentit.

La proposta d'aproximació que planteja Puig neix d'un treball d'investigació prèviament publicat.¹³ Es tracta d'un treball etnogràfic basat en l'observació de la vida quotidiana d'un grup classe durant un any escolar i que ara recupera a tall de síntesi, fixant l'atenció en aquelles escenes educatives en les quals el jo viu immers en el seu context i interactua en l'interior de pràctiques socioculturals. La fixació en aquests petits fragments permet a l'autor reforçar la idea de com es donen els processos de construcció de la personalitat moral o, dit d'una altra manera, com el subjecte i també el medi educatiu es construeixen moralment.

Per arribar al concepte de *pràctica moral*, es convida el lector a realitzar un breu però intens recorregut per disciplines com la sociologia i la psicologia cultural amb la intenció d'albirar amb més claredat el significat d'una pràctica, qui les protagonitza i com es construeix la ment en el seu interior. Com tret d'un barret de mag, el concepte de *pràctica* sembla que és la resposta conciliadora a la dialèctica entre subjectivisme i objectivisme, entre l'ètica liberal i l'ètica comunitària, i dóna mostra, fins a cert punt, del seu potencial per aproximar aquestes postures disjuntives encara que complementàries.

13. J. PUIG, *Feina d'educar: Relats sobre el dia a dia d'una escola*, Barcelona, Edicions 62, 1999 (versió castellana: *La tarea de educar: Relatos sobre el día a día de una escuela*, Madrid, Ce- leste, 2001).

Donada la prolixa caracterització que es fa de les pràctiques morals, de manera molt sintètica i malgrat el risc de caure en reduccionismes, podríem dir que tenen a veure amb aquells espais d'intervenció educativa on el subjecte i el medi cultural es constitueixen i creen mútuament. Cal dir, no obstant això, que malgrat que coincideixen en l'optimització de la tasca pedagògica, no totes les pràctiques morals tenen el mateix sentit moral; així doncs, unes són procedimentals i les altres, substantives. Respecte a les primeres, l'autor distingeix entre pràctiques de reflexivitat, és a dir, aquelles que proporcionen mitjans per al coneixement del jo i les de deliberació, relatives a la utilització del diàleg, la comprensió i l'intercanvi constructiu per tractar qüestions morals. Quant al segon tipus de pràctiques, cal destacar les de virtut, que cristal·litzen valors i demanen una acció cooperativa —per tant, també comunicativa— per satisfer qualsevol necessitat de la vida col·lectiva, i, finalment, les normatives, a partir de les quals s'aprèn a utilitzar les normes i a reflexionar-hi i deliberar-hi. Des del punt de vista teòric, aquesta categorització resulta útil en la mesura que expressa lúcidament el sentit, la naturalesa i l'abast de les pràctiques morals; no obstant això, s'ha d'apuntar que, en la pràctica educativa, segurament les trobarem entremescades i actuant de manera complementària.

Per acabar, amb la finalitat de posar unes gotes d'acidesa a l'interessant llibre de Puig, cal remarcar una vegada més la tendència sistemàtica a pensar l'educació moral des de i per al context escolar. Des d'aquesta perspectiva, resultaria encoratjador desplaçar el punt de mira cap a altres contextos socioeducatius igualment formatius, ja que així també s'avançaria en una millor i més rica comprensió de l'educació moral com a construcció.

José Manuel Rodríguez Rodríguez

G. TISON, *LE ROMAN DE L'ÉCOLE AU XIXÈ SIÈCLE*, PARÍS, BELIN, 2004

Le roman de l'école au XIXè siècle no és, certament, la primera obra que vincula educació i literatura. Els referents literaris han estat, freqüentment, emprats com a pretext per il·lustrar una mirada d'època, com a documentació per ambientar un estudi tècnic o, també, com a excusa per iniciar la narració d'un pensament projectiu. Tanmateix, allò que despunta en aquest treball de Guillemette Tison és el fet que aconsegueix trobar un equilibri entre aquells estudis que neixen fruit de la reflexió intensiva o, per contra, de l'anàlisi extensiva. És a

dir, entre aquells escrits que, plens a vessar d'una intensitat lluminosa, s'escriuen amb pretext d'una anàlisi o una reflexió entorn d'un obra específica o d'un autor en concret, i aquells que, en canvi, talment com si provessin de destacar la referència educativa en la història de la literatura —massa sovint, encara, com una manera d'afirmar que l'educació és part de la cultura— ens presenten una visió extensa de les connexions establertes entre ambdues disciplines.

Probablement, alguns dels factors que permeten l'equilibri esmentat responen, en part, a l'ús de referents concrets, però abundants, d'obres literàries que versen sobre l'escola —potser hauríem de parlar d'educació en comptes d'escola—, a la seva anàlisi rigorosa, al subsegüent pensament que se'n desenvolupa —la qual cosa permet, per exemple, diferenciar entre la utopia de l'escriptor, la referència a la realitat o la crítica d'aquesta— i a la forma narrativa, entesa tant des de la presentació general de l'obra com des del desplegament dels apartats de l'estudi.

Així, si bé l'estudi se centra en l'anàlisi de les novel·les de temàtica educativa escrites a França durant el segle XIX i principis del XX, el recorregut que fa l'escriptora ens permet enllaçar els continguts temàtics d'aquestes amb les escrites en altres moments i altres espais. Al cap i a la fi, la visió històrica que ens ofereix i que ha extret dels relats estudiats no és tan distant de la que es relata a Anglaterra, a Alemanya o en el nostre entorn.

Fet i fet, una de les dificultats amb què es troba l'autora és, justament, temàtica. Aquesta és la corresponent a desgranar el pensament pedagògic, atès que, per mitjà dels escrits, sabem més de les preocupacions personals dels educadors, de les actituds i les conductes dels infants o, fins i tot, de les discussions entorn de les lleis educatives que no de les pràctiques pedagògiques concretes o de les materialitzacions del pensament pedagògic o del legislatiu. Dificultat amb la qual, sens dubte, tot historiador o historiadora de l'educació s'ha hagut d'enfrontar quan ha provat de descobrir el passat a través de fonts documentals habitualment marginals en la història de la pedagogia, com ara les de l'anàlisi d'obres artístiques i literàries.

Eulàlia Collelldemont

J. TORT BONADA, *PAU VILA: L'ESPERIT DE LA TERRA*, BARCELONA, PUBLICACIONS DE L'ABADIA DE MONTSERRAT, 2004

La pedagogia catalana actual és hereva d'una rica tradició educativa. Aquest passat pedagògic s'ha construït amb la dedicació i l'esforç de moltes persones.

Una d'aquestes persones és Pau Vila, una figura cabdal en la pedagogia i la geografia catalanes del segle XX. Quan gairebé es compleixen vint-i-cinc anys de la seva mort, l'obra i la vida de Pau Vila són poc conegudes.

Joan Tort, amb l'obra *Pau Vila: L'esperit de la terra*, pretén presentar un text introductori a les línies de pensament i treball de Pau Vila. L'autor cobreix d'aquesta manera el buit existent i posa a l'abast del lector textos significatius de Pau Vila. Joan Tort apunta que, més endavant, s'hauria de recuperar tot el llegat de Vila i evitar, així, que s'oblidi.

L'autor assoleix l'objectiu que es planteja en la redacció d'aquest llibre, que és seleccionar i contextualitzar textos representatius de l'obra de Pau Vila per a la seva divulgació posterior. En aquest sentit, l'obra ajuda a recordar i entendre el passat. Aquest coneixement resulta imprescindible per construir el present i idear el futur. És per això que la publicació d'un llibre que rememora el passat pedagògic i anima a la recerca i a la reflexió pedagògica és motiu de congratulació per a tothom.

Pau Vila va viure una època de grans canvis. La industrialització, la incorporació d'un nou sistema productiu i les transformacions polítiques van provocar una crisi de les institucions existents i el trencament de les pautes rurals que havien servit de model fins al moment. En aquest context de trànsit, la burgesia va pretendre la reconstrucció de Catalunya, tenint com a pilars el foment de l'economia i la cultura. Aquesta proposta de renovació va ser el noucentisme.

L'ESCOLA HORACIANA

En pocs anys va variar molt la manera de viure. L'educació no va quedar al marge de totes aquestes transformacions. El treball de l'home i de la dona fora de casa no permetia educar els infants de la manera tradicional. La pedagogia heretada no servia per a la nova realitat. Unes de les primeres iniciatives renovadores en l'ambient obrer es realitzaren dins l'Escola Horaciana, dirigida per Pau Vila.

L'Escola Horaciana (1905-1912) sorgí com a resposta a la precària situació del proletariat català. Amb aquest projecte, pretengué millorar la qualitat de vida de la classe obrera sota el lema d'Horaci: ensenyar delectant. En paraules de Vila: «“Ensenyar delectant” i encantat de la idea d'un ensenyament agradós, deliciós per al noi, com jo interpretava els mots del poeta llatí, vaig batejar l'Escola amb el seu nom i prenguí la frase com a lema».¹⁴

14. Josep GONZÁLEZ-AGÀPITO, *L'Escola Nova Catalana*, 2a ed., Barcelona, Eumo, 2002.

L'Escola Horaciana es caracteritzà per fomentar la relació de l'infant amb la natura, la coeducació i la cordialitat entre l'escola i la família.

UNA OBRA MOLT DIDÀCTICA

Joan Tort ha organitzat l'obra d'una manera molt didàctica. En primer terme, trobem un preàmbul, tot seguit veiem el gruix del llibre integrat per nou capítols i, finalment, una selecció de la bibliografia de Pau Vila i una acurada bibliografia sobre el pedagog. El primer capítol és una síntesi biogràfica de Vila. El segon capítol és una reflexió sobre la seva concepció general de la pedagogia i de la geografia. A continuació, apareixen set capítols que s'estructuren temàticament a partir de textos significatius de l'obra del pedagog. Cada text arranca amb una breu explicació de Joan Tort.

El primer capítol és un apunt biogràfic. Pau Vila nasqué el 29 de juny de 1881 a Sabadell en una família obrera. Quant a la tasca pedagògica, fou director de l'Escola Horaciana, com també ho fou del Col·legi Mont d'Or (1913) i del Gimnasio Moderno de Bogotá (1914-1918), també donà lliçons a l'Escola Normal de la Generalitat, publicà el primer estudi regional modern elaborat a Catalunya, *La Cerdanya* (1918), i actualitzà la disciplina geogràfica a Catalunya amb *Resum de geografia de Catalunya* (1936).

Una de les col·laboracions més destacades fou la participació en la redacció de *La divisió territorial de Catalunya* al llarg de la Guerra Civil, de la qual és deutora l'actual ordenació comarcal de Catalunya. Acabada la guerra, s'exilià a Colòmbia i, posteriorment, a Venècia, on continuà la seva tasca com a investigador i docent en l'àmbit de la geografia. A partir del 1961, compaginà les estades entre l'Amèrica Llatina i Catalunya. Morí a Barcelona el 15 d'agost del 1980.

Després del breu apunt biogràfic, Joan Tort, al segon capítol, descriu els eixos de la vida i obra del pedagog. Des de jove, Vila es preocupà per millorar l'educació dels infants. Aportà una nova perspectiva educativa: l'aprenentatge directe amb el món. Aquesta voluntat de dialogar amb el món està vinculada amb l'excursionisme. L'afany d'un contacte directe amb el món, nascut d'una profunda motivació pedagògica, portà Vila a la geografia. Fou una transició lògica i natural. La geografia, segons Vila, és una disciplina íntegrament formativa. Finalment, en aquest apartat, Joan Tort destaca la dimensió universalista dels plantejaments de Vila i la capacitat per projectar el seu pensament en qualsevol context.

El tercer capítol es titula «El diàleg entre l'home i la terra». En aquest apartat s'agrupen una sèrie de textos. A «Estralls de l'eixut i revifalles» mostra la

seva preocupació com a ciutadà i com a estudiós del territori pel que fa a la desestructuració del país a causa de l'abandonament de les viles més pobres. A «Paral·lelisme de Sabadell i Terrassa», Vila hi avalua els motius que provoquen una evolució demogràfica diferent en poblacions semblants. A «Tuixén i el seu èxode muntanyenc» i a «Les trementinaries de Tuixén», Vila hi reflexiona sobre la desestructuració del món rural i les seves conseqüències en forma de corrent migratori. Vila reivindica una xarxa de comunicació moderna que garanteixi la supervivència de les comarques muntanyenques. Cal destacar que a «Les trementinaries de Tuixén» Vila aborda la migració femenina, un tema sovint desconegut. «L'habitant» és el fragment del text recollit per Joan Tort representatiu de l'etapa que visqué Pau Vila a l'Amèrica Llatina després de la Guerra Civil.

Sota el títol d'«Apunts en temps de guerra», Tort recull dos textos més que integren el quart capítol. Aquesta secció conté «Concentracions deficitàries» i «Un problema dels refugiats». El primer text és una reflexió documentada sobre els desequilibris demogràfics. Vila suggereix harmonitzar l'estratègia bèl·lica amb la redistribució de la població que resta en la rereguarda. D'aquesta manera s'aconseguirà una adequada proporció entre població i recursos. En el segon text, medita sobre els problemes territorials derivats del conflicte bèl·lic, especialment l'acolliment dels refugiats. Vila defineix la Guerra Civil com «una època de grans possibilitats i profunds desgavells».

El cinquè capítol recull tres fragments amb les pertinents introduccions sota el nom de «Notes de ciutadania». El primer d'aquests textos és «Panorama de l'excursionisme català», on Vila exposa el vessant cívic de l'excursionisme. Els textos següents —«Les excavacions» i «Els ports són nostres»— són textos relatius a temes molt concrets que Pau Vila aborda de manera amena i pròxima al lector.

El sisè capítol és un recull de tres fragments de la crònica «A propòsit d'unes jornades escolars pel Pirineu català». Vila, que va escriure aquesta crònica en castellà quan era mestre de l'Escola Horaciana, mostrà, una vegada més, preocupació per les qüestions pedagògiques i una gran voluntat de comunicació. En aquestes jornades defensà especialment les sortides escolars com a activitat educativa. També en aquestes pàgines formula aquesta interessant reflexió: «A impulso de estos recuerdos lancé una acusación de inactividad e indiferencia hacia mis compañeros de profesión: los maestros. Más luego —y así iba bajando, bajando— la razón se impuso y echéme la acusación sobre mí mismo: pues ¿qué habría hecho yo para hacer llegar hasta mis profesores, mis experiencias, prácticas y estudios sobre los intercambios y viajes escolares que desde hace cuatro años vengo realizando?»

La resposta a aquesta qüestió fou la tasca de difusió i divulgació que Vila va dur a terme al llarg de tota la seva vida.

El setè capítol, «Ètica i estètica del paisatge», abraça tres fragments descriptius de les terres catalanes: «La fesomia geogràfica de Catalunya», «El paisatge vallesà» i «La Cerdanya». En la descripció dels paisatges, Vila utilitza un estil senzill i estètic per estudiar rigorosament les característiques de cada zona. Vila va destacar al llarg de la seva carrera per la facilitat comunicativa dels seu discurs, un discurs basat en un plantejament narratiu i en un lèxic ric i precís.

El vuitè capítol, «Qüestions d'ordenació territorial», consta de dos textos. El primer és «Els estudis de geografia regional», en què Vila introdueix el concepte de *regió geogràfica*. En «Una estructura de govern» es defineixen els principis nuclears que han de guiar el procés de comarcalització.

El novè i darrer capítol, «Notes de toponímia», aplega tres escrits, titulats «Nomenclatura i civisme», «El desgavell toponomàstic del mapa espanyol de Catalunya» i «Conveniència d'una revisió de noms». La toponímia, segons Vila, és un tema de transcendència sociològica i geogràfica. Pau Vila reivindica la correspondència entre les nomenclatures oficials i les denominacions populars. No oblidem que el nom d'un carrer, d'un poble o d'una zona geogràfica és que el defineix i el configura en primer terme.

És hora de tancar la recensió d'un llibre que ens acosta a la vida i l'obra, especialment geogràfica, de Pau Vila. Tot i que la majoria de textos recollits per Joan Tort fan referència a la geografia, se'n pot realitzar una lectura pedagògica de cada un. Vila mai no va oblidar l'ofici de mestre, i en cada un dels textos que escrivia es podia llegir entre línies la seva voluntat didàctica.

Després de llegir les paraules de Vila i de compartir amb ell molts principis pedagògics de l'Escola Nova, és inevitable que em planteji com a mestra i pedagoga com es poden dur a la pràctica aquestes idees. La resposta a aquesta qüestió sobrepassa de bon tros la intenció d'aquesta breu recensió.

Laura Guilera

DADES DE LES PERSONES QUE HAN COL·LABORAT EN AQUEST NÚMERO

ALGUACIL DE NICOLÀS, Montserrat. Professora de diverses matèries a magisteri, pedagogia i psicopedagogia, de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, URL. Investigadora principal del Grup d'Educació en Valors: aplicació a diferents àmbits, a la mateixa facultat. Pedagoga de la Institució Col·laboradora de la Generalitat de Catalunya d'Integració Familiar Blanquerna (ICIF). Membre del Grup d'Educació en Valors de l'ICE de la UAB. Adreça electrònica: *montserratan@blanquerna.url.es*.

ARENAS I SAMPERA, Joaquim. Llicenciat en ciències de l'educació per la Universitat de Barcelona. Membre fundador de la Societat Catalana de Pedagogia. Des dels anys seixanta va compaginar la docència amb la promoció de l'ensenyament del català des de la Delegació d'Ensenyament del Català d'Òmnium Cultural (DEC). En 1972 n'esdevé coordinador i impulsa un pla territorial de docència de la llengua de tipus professionalitzat, i així mateix promou, amb l'equip pedagògic de l'associació, el concepte de *escola catalana* en llengua, continguts i actituds com el model educatiu català. Incorporat al Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya, SEDEC (1978), dirigeix diversos projectes de normalització de la llengua a l'ensenyament com són: el Programa d'Immersion Lingüística, els plans intensius de normalització lingüística de caràcter interinstitucional, el Programa d'Ús de la Llengua i el Projecte Anselm Turmeda per a l'atenció lingüísticocultural i de tractament pedagògic per a la integració dels alumnes immigrants. Al llarg de la seva prefectura en l'esmentat servei (1984-2003), es crea la Comissió Interterritorial de la Llengua, de caràcter institucional, amb la finalitat d'una actuació planificada conjuntament en qüestions de llengua i ensenyament de tot l'àmbit lingüístic català. És autor de di-

verses obres i treballs sobre pedagogia i sociolingüística. Actualment, ja en condició de jubilat, continua actuant en els mateixos fronts des de la societat civil. Col·labora en diverses revistes especialitzades en pedagogia i sociolingüística. Adreça electrònica: *jarenas@pie.xtec.es*.

BALLÚS BARNILS, Elisabeth. Psicòloga clínica i pedagoga, professora de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull. Adreça electrònica: *elisabethbb@blanquerna.url.es*.

BOIXADER COROMINAS, Agnès. Professora a la secundària obligatòria i postobligatòria. Ha publicat diversos articles relacionats amb l'educació en valors democràtics, així com paquets de contingut (crèdits variables) sobre educació política, convivència, democràcia i ciutadania multicultural. Membre del Grup d'Educació en Valors de l'ICE de la UAB. Adreça electrònica: *agnesb@menta.net*.

BORRELL FIGUERAS, Esther. Membre del Grup d'Educació en Valors de l'ICE de la UAB. Té experiència laboral com a educadora social, psicopedagoga a secundària, pedagoga d'equip tècnic i formadora de formadors. Ha dut a terme el projecte «Els menors immigrants i Sabadell, programa d'educació socioemocional». Adreça electrònica: *esterbf@terra.es*.

BUSQUETS DALMAU, Lluís. Mestre i doctor en psicologia i psiquiatria, inspector d'educació. Especialista en didàctica de les ciències i organització escolar. Director del Projecte Ciència 6-12. Ha ocupat diversos càrrecs de responsabilitat a l'Administració educativa i actualment presideix la Societat Catalana de Pedagogia. Adreça electrònica: *lbusquet@pie.xtec.es*.

BUSQUETS PRAT, Dolors. Doctora en psicologia, professora de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull. Adreça electrònica: *dolorsbp@blanquerna.url.es*.

BUXARRAIS I ESTRADA, Maria Rosa. Professora titular del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona i membre del Grup de Recerca en Educació Moral de la Universitat de Barcelona. Des de l'any 2000, coordina, amb Miquel Martínez Martín i Montserrat Payà Sánchez, la *Guia praxis-educación ética y en valores* per a l'ESO (CISS-Praxis). Han estat també coautors de la col·lecció de llibres de text per a primària «Transversal» (Enciclopèdia Catalana), així com de diversos crèdits variables i de tutoria per a secundària, publicats també a la mateixa editorial. És responsable del Pla de for-

mació en educació i valors de l'ICE de l'esmentada universitat. És autora de diverses publicacions sobre educació moral i en valors, entre les quals destaquem *La formación del profesorado en educación en valores: Propuestas y materiales*, publicat a Desclée de Brouwer dins de la col·lecció «Aprender a Ser», de la qual és directora. Adreça electrònica: mrbuxarra@ub.edu.

CABRÉ CUNILL, Marta. Mestre i pedagoga, professora de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull. Adreça electrònica: martacc@blanquerna.url.es.

CALDERÓN GARRIDO, Caterina. Llicenciada en psicologia per la UAB i doctora en psicologia per la UB amb la tesi doctoral *Trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat: tractament cognitivo-conductual*. Ha compaginat la tasca docent (a la UB, al Centre d'Estudis Adams, a l'Escola d'Estiu Blanquerna, al Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya...) amb la clínica (GRUP 7, BCN) i la recerca, formant part de diversos grups d'investigació a la UB dedicats a la psicopatologia infantojuvenil. Durant els darrers anys ha col·laborat en diversos llibres (maltractament infantil, atenció primària...) i articles en revistes com *Aula*, *Eufonia*, *Anuario de Psicología*, etc. Adreça electrònica: grup7psi@copc.es.

CARRILLO FLORES, Isabel. Doctora en pedagogia per la Universitat de Barcelona. Actualment, és professora titular de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic. Imparteix el curs Valors, educació i pluralitat cultural en el programa de doctorat «Comprensivitat i educació». Forma part dels grups de recerca: Dona i Societat —Centre d'Estudis Interdisciplinaris de la Dona—, i Grup de Recerca Educativa —Facultat d'Educació de la Universitat de Vic. Participa en les xarxes temàtiques universitàries: «Educació en valors» i «Dona i cultures». És assessora de la revista *Senderi: Educació en Valors* i de les col·leccions de l'editorial Eumo «Interseccions» i «Capsa de Pandora». Les seves recerques i publicacions se centren en temes pedagògics relacionats amb la reflexió ètica i la pràctica de l'educació en valors. Actualment, és coresponsable del Projecte de Cooperació Educativa amb Centreamèrica (Guatemala i Nicaragua), i és codirectora de la Càtedra UNESCO Dones, Desenvolupament i Cultures de la Universitat de Vic. Adreça: Facultat d'Educació de la Universitat de Vic. C/ Sagrada Família, 7, 08500 Vic. Adreça electrònica: isabel.carrillo@uvic.es.

DALMASES ARNELLA, Maria. Va ser coordinadora del Programa d'Immersió Lingüística a les escoles al Vallès Occidental. Realitza tasques de formació de docents, de serveis i programes educatius, i de projectes educatius europeus, a la

Subdirecció General de Formació Permanent del Departament d'Ensenyament. Assessora programes de TV sobre temàtiques educatives i d'entorn escolar. És membre del Grup d'Educació en Valors de l'ICE de la UAB. Adreça electrònica: *mdalmas1@pie.xtec.es*.

FEU GELIS, Jordi. Llicenciat en ciència política i sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona i doctor per la UdG amb la tesi *Política i legislació educativa sobre l'escola unitària i cíclica: Evolució i situació actual a les comarques gironines (1970-1996)*. Professor titular de política educativa del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona. Des del curs 2000-2001, forma part de l'equip de deganat de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UdG i es fa càrrec de la coordinació dels estudis de pedagogia. Imparteix docència en els estudis de pedagogia, educació social i magisteri. També forma part del Grup Interuniversitari d'Escola Rural i del GRES (Grup de Recerca en Polítiques, Programes i Serveis Educatius i Socioculturals). És president de l'Institut d'Estudis Socials de la Garrotxa (IDESGA). Adreça electrònica: *jordi.feu@udg.es*.

FONS ESTEVE, Montserrat. Professora del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona. Col·labora en la formació permanent dels mestres i ha publicat diversos articles relacionats amb l'aprenentatge inicial de la lectura i l'escriptura. Participa en el grup de recerca PLURAL sobre l'aprenentatge de llengües en contextos plurilingües. És membre del Grup d'Educació en Valors de l'ICE de la UAB. Adreça electrònica: *mfons@ub.edu*.

FONTANET CAPARRÓS, Annabel. Mestre i pedagoga, professora de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull. Adreça electrònica: *annabelfc@blanquerna.url.es*.

GALCERÁN I PEIRÓ, Maria del Mar. Llicenciada en filosofia i ciències de l'educació per la Universitat de Barcelona i doctora en educació moral i cívica per la Universitat de Barcelona. Professora de les escoles universitàries de Treball Social i Educació Social de la Fundació Pere Tarrés. Ha treballat fonamentalment el tema de la participació en els centres de temps lliure, sobre el qual ha escrit diversos articles en revistes com *Perspectiva Social*, *Estris* i *Aula d'Innovació Educativa*. Adreça electrònica: *mmgalceran@peretarres.org*.

GIJÓN CASARES, Mònica. Doctora en pedagogia, membre del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) de la Universitat de Barcelona. Actualment, treballa de professora associada al Departament de Teoria i Història de l'Edu-

cació d'aquesta mateixa universitat. El seu treball s'ha centrat en el valor de les relacions interpersonals en la formació moral en el si de les institucions escolars. Adreça electrònica: mgijon@ub.edu.

GONZÁLEZ I CASTELLVÍ, Alba. Llicenciada en psicologia per la Universitat de Barcelona. Postgrau en anàlisi i conducció de grups. Formació en habilitats. Doctorat en emoció-cognició a la Universitat de Barcelona. Des d'abril del 2002 fins al moment actual, té una beca de col·laboració al Departament de Psicologia Bàsica de la Universitat de Barcelona amb Genoveva Sastre i Montserrat Moreno Marimón. Membre del Seminari Interdisciplinari d'Estudis de Gènere. Adreça postal: Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona. Campus Mundet. Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona.

GRAMIGNA, Anita. Professora de la Facultat de Lletres i Filosofia de la Universitat de Ferrara. Investiga en el camp de la història de l'educació i de la pedagogia general. Entre la seva extensa producció bibliogràfica destaquen aquestes publicacions més recents: *Manuale di pedagogia sociale* (2003) i *Diritti Umani: Interventi formativi nella scuola e nel sociale* (2004). Adreça electrònica: a_gramigna@everyday.com.

GUEREÑA, Jean-Louis. Antic membre de la Secció Científica de la Casa de Velázquez (Madrid). És catedràtic de civilització espanyola contemporània a la Universitat François Rabelais de Tours, on dirigeix el CIREMIA, equip d'investigació dedicat a la història de l'educació i de la cultura en el món ibèric i iberoamericà. Treballa en el camp de la història social i cultural de l'Espanya contemporània. En el marc de la història de l'educació, les seves línies d'investigació han abordat els camps següents: història de l'educació popular, de l'estadística escolar i el professorat universitari. Integrat en l'equip MANES, s'ha interessat també pels manuals d'urbanitat i de retòrica i literatura. Adreça electrònica: jean-louis.guerena@univ-tours.fr.

GUSTEMS CARNICER, Josep. Va realitzar estudis musicals al Conservatori Superior Municipal de Música de Barcelona (flauta dolça i travessera), culminats amb el Premi d'Honor de fi de carrera (flauta de bec), alhora que completava la seva formació humanística i pedagògica amb els estudis de magisteri, antropologia i el doctorat en pedagogia, a la UB, universitat on és professor titular de didàctica de l'expressió musical des de l'any 1992. En el camp de la recerca, cal destacar les publicacions a la revista *Eufonia Didáctica de la Música*, de la qual també és assessor, la tesi doctoral centrada en l'ensenyament de la flauta dolça,

i la participació en grups de treball a la UB dedicats a l'estudi de la veu i dels símbols en educació. Sempre ha compaginat la tasca docent (EGB, batxillerat i universitat) amb l'activitat concertística, especialment amb el grup de música antiga Els Ministrils, i amb la direcció de corals, com l'Orfeó de les Corts (Medalla d'Honor de la Ciutat de Barcelona 2002), del qual és l'actual director des de l'any 2000. Adreça electrònica: *jgustems@ub.edu*.

HERNÁNDEZ MAYOR, José. Llicenciat en psicologia per la Universitat de Barcelona. Autor, en col·laboració amb Genoveva Sastre i Montserrat Moreno Marimón, de diversos articles sobre violència de gènere. Actualment, treballa en la seva tesi doctoral, on s'analitzen els vessants cognitius i afectius de les representacions que fa una mostra d'adolescents sobre una situació de maltractament. També és membre del Seminari Interdisciplinari d'Estudis de Gènere. Adreça postal: Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona. Campus Mundet. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona.

JUNCÀ I PUJOL, Albert. Llicenciat en educació física i diplomat en estudis avançats (DEA) pel programa de doctorat «Activitat física i esport» de la Universitat de Barcelona. Professor de mitjans de comunicació i esport a la Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport de la Universitat de Vic. Professor de l'IES Ramon Llull. Col·laborador del Grup d'Investigació Valors en Joc de la UAB. Adreça electrònica: *albertjp@hotmail.com*.

JURADO DE LOS SANTOS, Pedro. Professor titular de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. S'ha especialitzat en temes relacionats amb l'educació especial i la integració sociolaboral. Adreça electrònica: *pedro.jurado@uab.es*.

MALLART I NAVARRA, Joan. Mestre, doctor en pedagogia i llicenciat en filologia catalana. Ha treballat a la Facultat de Lletres de Tarragona, al Col·legi Sant Ignasi, a diversos instituts i, actualment, a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, des de 1974. És autor de materials curriculars de llengua catalana per a l'educació primària, secundària i batxillerat. Ha elaborat teaurus i diccionaris específics del camp de la pedagogia. És especialista en l'ensenyament del llenguatge i les ciències socials, el currículum i l'avaluació. Adreça electrònica: *joan.mallart@ub.edu*.

MARÍN GRACIA, Maria Àngels. Llicenciada en psicologia i doctora en ciències de l'educació per la Universitat de Barcelona. Professora del Departament

de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Al llarg de la seva trajectòria professional, ha treballat en el camp del diagnòstic i l'orientació educativa. Des del 1990, forma part del Grup de Recerca en Educació Intercultural (GRE-DI), dins el qual ha desenvolupat nombrosos projectes d'investigació sobre l'educació intercultural i la ciutadania intercultural. Adreça electrònica: mamarin@ub.edu.

MARQUÈS SUREDA, Salomó. Doctor per la UAB amb la tesi *L'ensenyament a Girona al segle XVIII*. Professor d'universitat des del curs 1978-1979, primer a la UAB i després a la UdG des de la seva creació (1992). Catedràtic d'universitat especialitzat en el camp de la història de l'educació. Va ser el primer degà de la Facultat d'Educació i Psicologia de la UdG. Des del 1999 fins al 2004, director del Departament de Pedagogia. Membre del Grup de Recerca en Polítiques, Programes i Serveis Educatius i Socioculturals (GRES). Adreça electrònica: salomo.marques@udg.es.

MÈLICH SANGRÀ, Joan-Carles. Professor titular de filosofia de l'educació a la Universitat Autònoma de Barcelona. Director del Grup d'Educació en Valors de l'ICE de la UAB i membre del projecte d'investigació «La filosofia després del holocausto» de l'Institut de Filosofia del CSIC (Madrid). Els seus darrers llibres són *Filosofia de la finitud* (Barcelona, Herder, 2002) i *La lección de Auschwitz* (Barcelona, Herder, 2004). Adreça electrònica: joancarles.melich@uab.es.

MORENO MARIMÓN, Montserrat. El convenciment que la transformació social passava per la transformació individual i que aquesta requeria una educació diferent la va portar a estudiar pedagogia a la Universitat de Barcelona. En finalitzar la llicenciatura, va arribar a la conclusió que era necessari conèixer el funcionament mental humà, motiu pel qual va anar a estudiar psicologia a la Universitat de París. En aquella època i en aquella ciutat, tot semblava possible, excepte l'objectiu que l'havia dut allà. Conèixer el funcionament mental humà semblava, cada vegada més, la tasca de tota una vida a què tan sols era possible aproximar-se a través de la investigació amb professores i professors com Mira Stamback, René Zazzo, Marguerite Auzias. Posteriorment, els seus contactes amb Jean Piaget i Barbel Inhelder, i els treballs que va dur a terme conjuntament amb Magali Bovet, van crear llaços estrets amb l'Escola de Ginebra. En retornar a Espanya, va fundar a Barcelona, juntament amb Genoveva Sastre, l'Institut Municipal d'Investigació en Psicologia Aplicada a l'Educació (IMIPAE), que tenia com a objectiu la investigació en el desenvolupament personal a través de l'educació. En aquesta institució va ocupar el càrrec de directora d'investigacions.

L'aprenentatge de la resolució de conflictes i les relacions entre els aspectes cognitius i emocionals és un tema que —des d'una perspectiva de gènere— investiga des dels anys vuitanta. És professora de la Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona —universitat que li va concedir el Premi Extraordinari de Doctorat—, i imparteix classes al Departament de Psicologia Bàsica. També en aquesta universitat dirigeix el Laboratori de Processos Cognitius i Emocionals i coordina el Seminari Interdisciplinari d'Estudis de Gènere, del qual és fundadora. Adreça postal: Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona. Campus Mundet. Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona.

MUÑOZ CUSIALLS, Josep. Membre de l'EAP B-45 i del Grup de Recerca d'Educació per a la Salut de la Universitat Ramon Llull (Blanquerna). Formador de formadors en educació en valors ètics. Membre del Grup d'Educació en Valors de l'ICE de la UAB. Adreça electrònica: jmunoz14@pie.xtec.es

NEGRILLO, Carme. Pedagoga. Formadora de l'ICE de la Universitat Rovira i Virgili. Adreça electrònica: mnegrill@pie.xtec.es.

PALOU SANGRÀ, Juli. Professor del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona. Participa en grups de recerca sobre l'ensenyament de la llengua en contextos plurilingües. Membre del Grup d'Educació en Valors de l'ICE de la UAB. Ha escrit diversos articles i llibres relacionats amb l'educació i col·labora des de fa anys en la formació permanent del professorat. Adreça electrònica: jpalou@d5.ub.es.

PAYÀ SÁNCHEZ, Montserrat. Professora titular del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona i membre del Grup de Recerca en Educació Moral de la Universitat de Barcelona (GREM). Des del 2000, coordina, amb Maria Rosa Buxarrais i Miquel Martínez Martín, la *Guía praxis-educación ética y en valores* per a l'ESO (CISS-Praxis). Ha estat també coautora de la col·lecció de llibres de text per a primària «Transversal» (Enciclopèdia Catalana), així com de diversos crèdits variables i de tutoria per a secundària, publicats també a la mateixa editorial. Membre del Grup d'Excel·lència d'Innovació Docent Innova.the (UB) i autora d'*Educación y valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual* (Desclée de Brouwer). Adreça electrònica: mpaya@ub.edu.

PRAT I GRAU, Maria. Llicenciada en educació física i doctora en pedagogia. Professora titular del Departament de Didàctica de l'expressió musical, plàstica

i corporal de la UAB. Directora del Grup d'Investigació Valors en Joc, de la UAB. Adreça electrònica: maria.prat@uab.es.

POCH AVELLAN, Concepció. Coordinadora del Grup d'Educació en Valors de l'ICE de la UAB. Imparteix cursos i seminaris sobre educació en valors ètics i pedagogia de la vida, pedagogia de la mort, a mestres, professors, famílies... Ha escrit dos llibres sobre aquesta temàtica: *De la vida i de la mort* (Barcelona, Claret, 1996) i, juntament amb Olga Herrero, *La muerte y el duelo en el contexto educativo* (Barcelona, Paidós, 2003). Adreça electrònica: mpocha@uoc.edu.

PUIG ROVIRA, Josep Maria. Catedràtic de teoria i història de l'educació a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Ha estat guanyador dels premis de pedagogia Josep Pallach i Rosa Sensat, aquest darrer en dues ocasions. Ha participat en la coordinació i el disseny de diversos materials i programes d'educació en valors (*Transversal: Educació Moral 6-16*, publicat per Text/Enciclopèdia Catalana). Autor, entre d'altres, d'obres com *La educació moral en la enseñanza obligatoria* (Barcelona, Horsori i ICE, 1995), *Aprender a dialogar* (Madrid, Infancia y Aprendizaje, 1995), *La construcción de la personalidad moral* (Barcelona, Paidós, 1996), *Feina d'educar* (Barcelona, Edicions 62, 1999) i *Prácticas morales* (Barcelona, Paidós, 2003). Adreça electrònica: joseppuig@ub.edu.

QUERALT, Enric. Psicopedagog. Formador de l'ICE de la Universitat Rovira i Virgili. Coordinador del Servei LIC a Tarragona, Departament d'Educació de Generalitat de Catalunya. Adreça electrònica: equeral@pie.xtec.es.

ROMIA I AGUSTÍ, Carme. Professora del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona i directora del Seminari Permanent d'Educadors per la Pau (SPEP) de la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona, creat l'any 1985. Adreça electrònica: cromia@ub.edu.

RUBIO SERRANO, Laura. Llicenciada en psicopedagogia i doctora en pedagogia, és membre del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM). Actualment, treballa de professora associada al Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Ha treballat fonamentalment des de la perspectiva institucional de l'educació moral a les institucions escolars. Adreça electrònica: lrubio@ub.edu.

SÁNCHEZ ASÍN, Antonio. Professor titular de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Entre les seves publicacions, destaquen diferents lli-

bres que tracten de temes relacionats amb l'educació especial, l'atenció prime-
renca, els programes de garantia social i les tecnologies de la informació i comu-
nicació per a la discapacitat. Adreça electrònica: a.sanchez@ub.edu.

SASTRE VILARRASA, Genoveva. Després de cursar la llicenciatura de filoso-
fia i lletres (secció pedagogia), va estudiar psicologia a París, on posteriorment
va col·laborar en treballs d'investigació en sociologia amb Pierre Bourdieu i en
psicologia amb Mira Stamback, René Zazzo i Claire Meljac. Actualment, és
professora de la Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona. En retor-
nar a Espanya va fundar, juntament amb Montserrat Moreno Marimón, l'Insti-
tut Municipal d'Investigació en Psicologia Aplicada a l'Educació (IMIPAE), del
qual va ser directora. En aquest institut es van formar investigadores i investi-
gadors de diferents països d'Europa i de l'Amèrica Llatina, amb els quals va po-
sar en marxa molts projectes d'investigació, tant teòrica com aplicada (com la
pedagogia operatòria), i amb qui segueix col·laborant. Tot això es va veure re-
flectit en una gran quantitat de publicacions i en diversos congressos, seminaris
i cursos de formació per a educadors. L'estreta relació amb l'Escola de Ginebra,
en especial amb Jean Piaget, Barbel Inhelder i Magali Bovet, va constituir una
font contínua d'estímul i guia, tant per als camps que havien treballat com per
a aquells dels quals no s'havien ocupat i constituïen assignatures pendents. Un
d'aquests camps és el de les emocions i, íntimament lligat a aquest, el de les re-
lacions interpersonals i els conflictes que generen. Aquesta és, juntament amb el
desenvolupament del pensament moral, la temàtica que fonamentalment inves-
tiga en les últimes dècades. És membre del Seminari Interdisciplinari d'Estudis
de Gènere. Adreça electrònica: gsastre@psi.ub.es.

SOLAZ ALMENA, Consuelo. Mestra, llicenciada en història i postgraduada
en educació en valors i formació moral. Després d'una àmplia experiència a pri-
mària i secundària, actualment ensenya ciències socials a l'IES Roger de Flor de
Barcelona. És membre del Grup de Treball d'Educació en Valors a l'educació
secundària, de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelo-
na. Adreça electrònica: csolaz@pie.xtec.es.

SOLER I PRAT, Susanna. Llicenciada en educació física i en història, i di-
plomada en estudis avançats (DEA) pel doctorat Activitat física i esport de la
Universitat de Barcelona. Professora a l'INEFC de tractament de la multicultu-
ralitat i el gènere en l'activitat física i l'esport. Col·laboradora del Grup d'In-
vestigació Valors en Joc, de la UAB, i del Grup d'Estudi de Dona i Esport (GEDE)
de l'INEFC Barcelona. Adreça electrònica: ssoler@gencat.net.

TEIXIDÓ I PLANAS, Martí. Mestre d'escola, pedagog, inspector d'educació, professor de política de l'educació i de supervisió del sistema educatiu a la Universitat Autònoma de Barcelona. A partir de l'experiència docent i de direcció escolar, ha investigat i proposat una pedagogia de la comunicació de masses i una revisió de l'Escola Activa com a *Escola ComunicActiva* (1992). L'experiència d'inspector d'escoles l'ha dut a impulsar i desenvolupar la supervisió educativa amb bases científiques, instrumentació tècnica, deontopraxi professional i prospectiva educativa. Dues obres d'aquestes línies d'acció i d'investigació són *Educació i comunicació: Escola ComunicActiva* (Barcelona, CEAC, 1993) i *Supervisió del sistema educatiu* (Barcelona, Ariel, 1997). Adreça electrònica: marti.teixido@comunicactiva.org.

TIRADO I RAMOS, Miquel Àngel. Llicenciat en educació física. Professor de l'IES Santa Margalida. Professor al Centre de Formació Permanent i Recursos per al professorat de Mallorca. Col·laborador del Grup d'Investigació Valors en Joc, de la UAB. Adreça electrònica: tiradoramosma@yahoo.com.

VALLDAURA PIFARRÉ-CALL, Àngels. Mestra i membre del Grup d'Educació en Valors de l'ICE de la UAB. Adreça electrònica: mvallldau@pie.xtec.es.

VICENTE FARRAN, Anna M. Treballa al Centre de Recursos Pedagògics de Badalona. Membre del Grup d'Educació en Valors de l'ICE de la UAB, del Grup per la Pau de Badalona i del Col·lectiu d'Ensenyants amb Gitanos de Catalunya. És formadora de formadors en educació de valors ètics. Adreça electrònica: avicente@pie.xtec.es.

VILAR MARTÍN, Jesús. Diplomant en magisteri i llicenciat en pedagogia. Ha treballat de mestre i d'educador social amb infants i adolescents en situació de risc social. Actualment, és professor de pedagogia social de l'Escola Universitària d'Educació Social i Treball Social de la URL. Els temes sobre els quals treballa són el món de l'adolescència, l'ètica professional i la formació inicial i permanent dels professionals de l'educació. Algunes de les darreres publicacions en què ha participat són *Intervenció psicopedagògica sobre problemes de desadaptació social* (1998), *Disseny de les intervencions socioeducatives* (2003) i *L'educació social: Projectes, perspectives i camins* (2003). Adreça electrònica: jvilar@peretarres.org.

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.

