

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

REVISTA CATALANA  
DE  
PEDAGOGIA

Volum 4, 2005

BARCELONA  
2006



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  
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 4, 2005

BARCELONA  
2006

Aquesta revista és accessible en línia des de la pàgina <http://www.iec.cat/pperiodiques>

© dels autors

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

Primera edició: desembre de 2006  
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: COMPLEXITAT, DIDÀCTICA I TECNOLOGIA

|  |     |
|--|-----|
| Presentació,<br><i>per Immaculada Bordas i Alsina</i>  | 11  |
| El paradigma educatiu emergent. Algunes implicacions en l'epistemologia i en la didàctica del segle XXI,<br><i>per María Cándida Moraes</i>  | 13  |
| El paradigma de la complexitat: un marc per a orientar l'activitat científica escolar,<br><i>per Josep Bonil Gargallo i Rosa Maria Pujol Villalonga</i>  | 43  |
| El paper de les estratègies d'intervenció educativa en el nou paradigma emergent del segle XXI: emmarcament general i exemplificació didàctica sobre el patrimoni,<br><i>per Núria Rajadell Puiggròs i Núria Serrat Antolí</i> | 59  |
| Didàctica de la motivació com a motor de l'aprenentatge en una pedagogia humanista,<br><i>per Joan Mallart i Navarra</i>   | 75  |
| Formació inicial en noves tecnologies. El treball amb webs per a l'aprenentatge: una experiència,<br><i>per Isabel Álvarez i Brent Kilbourn</i>  | 101 |

|  |     |
|--|-----|
| De les comunitats d'aprenentatge a les comunitats de coneixement<br>en xarxa,<br><i>per Mireia Montané</i> | 113 |
|--|-----|

DOSSIER: ADOLESCÈNCIA, IDENTITAT I SEXUALITAT

|  |     |
|--|-----|
| De l' <i>allure</i> de l'adolescència,<br><i>per Montserrat Pastor i Assumpció Pié</i> | 127 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| Anàlisi de la vulnerabilitat en els adolescents immigrants i propostes<br>pedagògiques de prevenció de l'exclusió,<br><i>per Sílvia Lombarte i Bel</i> | 149 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| El cos en els discursos pedagògics: de la presència/absència a la <i>queer</i><br><i>pedagogy</i> ,<br><i>per Jordi Planella i Ribera</i> | 169 |
|---|-----|

DOCUMENTS

|   |     |
|---|-----|
| Contribució de la Societat Catalana de Pedagogia al debat del <i>Pacte</i><br><i>Nacional per a l'Educació</i> obert pel Departament d'Educació,<br><i>per la Comissió Joaquim Xirau de la Societat Catalana de Pedagogia</i> | 203 |
|---|-----|

ESTUDIS, RECERQUES I EXPERIÈNCIES

|   |     |
|---|-----|
| El dret a regir l'ensenyament segons Alexandre Galí,<br><i>per Jordi Galí i Herrera</i> | 215 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| Obligació moral i dignitat humana (L'home com a fi final),<br><i>per Francesc Calvo Ortega</i> | 257 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| Sistemàtica dels models educatius contemporanis,<br><i>per Salvador Peiró i Gregori</i> | 265 |
|---|-----|

|   |     |
|---|-----|
| Tendències de la formació contínua a les empreses catalanes,<br><i>per Flor Cabrera, Maria Dolors Millan, Antonio Navío,</i><br><i>Maria Mercè Romans, María José Rubio i Guillem Viladot</i> | 291 |
|---|-----|



---

*Memòria de l'Escola. Un projecte didàctic a secundària,*  
*per M. Teresa Godayol Puig* 325

Prevenió dels trastorns del comportament alimentari (TCA) a través  
dels mitjans de comunicació,  
*per Josep Maria López Madrid* 333

Perspectiva educativa constitucional a l'entorn de l'ensenyament  
de la religió a l'escola: possibilitat d'un consens bàsic,  
*per Gabriel Sanz Carrasco* 349

## RECENSIONS

*M. Antònia Canals. El compromís amb la renovació de l'escola,* d'Àngel  
Alsina i Joan Soler,  
*per Laura Guilera* 363

*Proceso a un maestro republicano,* de M. Cruz Altabert Cuevas,  
*per Conrad Vilanou i Torrano* 367

*De la debilitat teòrica de l'educació,* d'Antoni J. Colom Cañellas,  
*per Conrad Vilanou i Torrano* 370

*Teorie educative e processi di formazione nell'età giolittiana,*  
de Mirella Chiaranda,  
*per Eulàlia Collelledemont Pujadas* 375

*Universidades reflexivas: una perspectiva filosòfica,* de Joaquín Esteban,  
*per Jordi Planella* 376

*Antoni Pous. L'obra essencial,* de Ramon Farrés,  
*per Eulàlia Collelledemont Pujadas* 378

*Valores y narrativa. Axiología educativa de Occidente,* d'Octavi Fullat  
i Genís,  
*per Conrad Vilanou i Torrano* 380

|  |     |
|--|-----|
| <i>Les ganes d'aprendre. Lectures, reflexions i experiències d'un mestre,</i><br>de Jordi Galí i Herrera,<br><i>per Conrad Vilanou i Torrano</i> | 384 |
| <i>Elogio de la transmisión,</i> de Cécile Ladjali i George Steiner,<br><i>per Jordi Planella</i>  | 389 |
| <i>En la escuela hoy,</i> de Philippe Meirieu,<br><i>per Xavier Laudo Castillo</i>   | 391 |
| <i>A investigación educativa en Galicia (1989-2001),</i><br>de Miguel Ángel Santos Rego,<br><i>per Enric Prats</i>                               | 396 |
| <i>L'educació social avui: la intervenció socioeducativa a Catalunya,</i><br>de Pere Soler Masó,<br><i>per Salomó Marquès i Sureda</i>           | 400 |
| Dades dels col·laboradors d'aquest número  | 403 |
| Normes de presentació d'originals per a l'edició   | 411 |

TEMA MONOGRÀFIC  
COMPLEXITAT, DIDÀCTICA I TECNOLOGIA



## PRESENTACIÓ

No hi ha dubte que l'educació viu en les darreres dècades un creixement espectacular en tots els ordres. Ben mirat, es pot dir que el seu creixement ha estat exponencial, de manera que els abordatges clàssics sobre el fet educatiu —que van mantenir la seva vigència fins als anys seixanta del segle passat— s'han fet del tot insuficients. Justament fou llavors quan la teoria general de sistemes i la cibernètica van ser aplicades per primera vegada amb èxit a l'educació. Certament, les coses han canviat darrerament perquè tot un seguit de novetats en el camp del pensament —entre les quals destaquen les teories del caos i de la complexitat, la interdisciplinarietat i la transdisciplinarietat— també han influït sobre la pedagogia que, a més a més, veu com la tecnologia educativa —tal com correspon a una societat postmoderna, ultramoderna o hipermoderna— es fa cada dia més urgent i necessària.

Sovint aquests tipus d'enfocaments innovadors s'han donat en l'àmbit de la teoria de l'educació, hereva de l'antiga pedagogia general. Ara bé, no sovintegen els treballs i estudis realitzats des d'una perspectiva didàctica i curricular, que vol enfocar aquestes noves maneres d'apropar-se a la realitat —que se singularitzin per la seva vocació holística i globalitzadora— des de la doble visió teòrica i pràctica. Tant és així que avui sembla oportú allunyar-se dels plantejaments atomitzadors i segregadors que analitzen la realitat educativa en una mena de compartiments estancs quan sabem —i així ens ho diuen disciplines com la biologia— que tot, al marge del reconeixement explícit de la pluridisciplinarietat, s'afaiçona d'una manera connectada i interrelacionada. En efecte, avui som lluny d'una fragmentació de la ciència i el que s'imposa són estudis globals que posen l'èmfasi en la importància de la complexitat que ofereix un nou paradigma —cosmovisió, hauríem dit només fa uns quants anys—, que es caracteritza, justament, per veure l'educació com un fenomen complex, sistèmic i obert que, encara que a voltes sembli que tendeixi al caos i al desordre, busca

els lligams i els vincles d'aquest món plural i divers que demana a la pedagogia solucions als grans reptes que tenim davant nostre.

Per tal d'intentar respondre aquests interrogants, hem coordinat el monogràfic que presentem a continuació. Podem dir que, a grans trets, els articles aplegats responen a tres dinàmiques diferents i complementàries. En un primer bloc trobem els treballs de la professora María Cándida Moraes, dels professors Josep Bonil Gargallo i Rosa Maria Pujol Villalonga, i de les professores Núria Rajadell i Núria Serrat, que, des de diferents horitzons, aborden la qüestió de la complexitat. El treball de María Cándida Moraes situa el tema de la complexitat en les seves adequades coordenades teòriques, mentre que els dos articles següents donen respostes educatives al tema de la complexitat des de l'activitat científica escolar i des de la didàctica del patrimoni. Seguidament el professor Joan Mallart ofereix un article que s'insereix en la tradició de la pedagogia humanista, des de la qual aporta arguments a benefici d'un dels problemes que més incidència té avui en un món complex i competitiu: la manca de motivació de molts dels nostres alumnes. Finalment, s'inclouen dos articles que plantegen la qüestió de la tecnologia educativa des de la perspectiva de la navegació a través de la xarxa, aspecte cabdal en aquest món virtual i neonòmada en què vivim. Només ens resta agrair a totes les persones que han participat en aquest monogràfic la seva valuosa col·laboració, que, en conjunt, ofereix un esplet de treballs que donen llum sobre l'estat actual de l'educació i, el que és més important, sobre el seu futur immediat.

IMMACULADA BORDAS I ALSINA

# EL PARADIGMA EDUCATIU EMERGENT. ALGUNES IMPLICACIONS EN L'EPISTEMOLOGIA I EN LA DIDÀCTICA DEL SEGLE XXI<sup>1</sup>

María Cándida Moraes

*Pontifícia Universitat Catòlica de São Paulo*

## RESUM

Amb aquest treball es pretén emfatitzar els marcs teòrics d'una *epistemologia ecosistemàtica* o *complexa* que articula i confronta l'observador i el sistema observat, subjecte i objecte, la cultura i la *physis* que, per la seva banda, sota la mirada de Morin, produeix l'organització biològica, de la qual deriva l'organització antropològica i, per tant, la cultura. A partir d'aquesta construcció teòrica, es pretén identificar les implicacions epistemològiques, didàctiques i curriculars del referencial construït. Aquest paradigma haurà de conjugar la complexitat, la diversitat, la creativitat, l'antagonisme i la incertesa que caracteritzen la realitat complexa, amb els aspectes autoorganitzadors i emergents que es desenvolupen en els sistemes vius i que també estan presents en els processos de construcció del coneixement, en la creació de formes i estructures noves. La comprensió dels

1. Per a Kuhn, filòsof i historiador de la ciència, paradigma és «la constel·lació de creences, valors i tècniques acotades pels membres d'una comunitat científica» (Kuhn, 1994, p. 225). Paradigma seria, per a aquest autor, un model científic de gran amplitud, una matriu disciplinària amb una base teòrica i metodològica acceptada per una determinada comunitat. No obstant això, Morin discrepa de la definició de Kuhn al·legant-hi una certa incertesa. Ell defineix paradigma com «un conjunt de principis fonamentals que actuen en l'interior i per sobre de les teories que, d'una forma inconscient i oculta, controla i determina l'organització del coneixement científic i l'ús de la lògica» (Morin, 1996, p. 43). D'altra banda, la paraula «reencantar» va ser utilitzada per Prigogine en el seu memorable llibre escrit amb Isabelle Stengers, *La nova aliança* (Editora UNB, 1991), en el qual es parla d'un món desencantat a partir de la visió dels físics més «ortodoxos», que veuen la natura com un món mecànic i materialitzable regit per una força universal, un món real separat de la vida. Prigogine parla sobre el reencantament del món, que no és el món silenciós i monòton, el món del rellotge de la física clàssica, sinó el món de l'escolta «poètica», del diàleg, de l'obertura i del respecte a la natura.

pressupòsits bàsics presents en aquesta construcció teòrica podrà ajudar en el desenvolupament de metodologies i pràctiques pedagògiques més adequades a les necessitats dels alumnes i per a una millor concepció, no només del procés d'ensenyament-aprenentatge, sinó també de la pròpia gestió escolar, així com de la pròpia dinàmica de la vida. La base epistemològica, o els principis d'intel·ligibilitat, recurrent del que anomenem paradigma educatiu emergent podrà contribuir en la configuració de noves propostes educatives, sobre la base d'una visió complexa, sistemàtica i relacional, i, per tant, ecosistèmica, capaç de conjuguar les dimensions constructivista, interaccionista, socioafectiva, cultural i transcendent presents en l'ésser humà.

PARAULES CLAU: epistemologia, paradigma, complexitat, ecosistèmica, didàctica.

## ABSTRACT

This work seeks to emphasise the theoretical frameworks of an *ecosystematic*, or *complex epistemology* that articulates and confronts the observer and the system observed, subject and object, culture and *physis* which, furthermore, under the gaze of Morin, produces biological organisation, from which anthroposocial organisation, and therefore culture, is derived. This theoretical construction seeks to identify the epistemological, didactic and curricular consequences of the constructed reference. This paradigm must conjugate complexity, diversity, creativity, antagonism and the uncertainty that characterise complex reality, with the self-organising and emerging aspects that develop in live systems, and which are also present in the processes of knowledge construction, in the creation of forms and new structures. The understanding of the basic premises present in this theoretical construction may help in the development of methodologies and pedagogical practices that are more suited to the needs of pupils, and a better conception, not only of the teaching-learning process, but also of actual school management, and the very dynamics of life. The epistemological basis, or the principles of intelligibility, recurring from what we call the emerging educational paradigm, may contribute to the configuration of new educational proposals on the basis of a complex, systematic and relational, and therefore ecosystemic, vision, capable of conjugating the constructivist, interactionist, socioaffective, cultural and transcendental dimensions present in the human being.

## 1. INTRODUCCIÓ

Si observem el que està succeint en l'educació es percep que continua sent privilegiada la cultura de la reprovació, de la pèrdua de l'autoestima, de l'apatia i



del desinterès, així com l'augment, cada dia, del desencant de pares, alumnes i professors. Davant de la conjuntura actual, en aquest món globalitzat, canviant i interdependent, serà realment possible tornar a reencantar l'educació? Potser algun dia serem capaços de transformar l'ambient d'aprenentatge en un lloc d'encant, bellesa i màgia, en un lloc on prevalgui la creativitat, la solidaritat, el cultiu de l'alegria i nous valors? Serà possible transformar el professor en un educador de la felicitat? Serà possible transformar l'aprenentatge en una experiència òptima, com pretén Mihaly Csikszentmihalyi? Com connectar educació amb encant, llibertat, bellesa i màgia? Però, amb quin paradigma o referencials teòrics estem donant suport a les nostres pràctiques pedagògiques? Per quant temps encara continuarem privilegiant la memorització, la còpia i la repetició? Serà possible superar el model pedagògic tradicional i d'ensenyament encara tan present en la majoria de les escoles?

Certament, són incomptables les qüestions que ens afligeixen en aquest moment i que, al mateix temps, ens duen a reflexionar sobre la problemàtica del nostre món actual i les seves greus conseqüències en l'educació. Problemàtica aquesta que afecta no només la vida de qualsevol ciutadà, sinó també la vida del subjecte escolar i de la comunitat de pares i docents, que ens demana una nova manera d'observar i analitzar la realitat educativa a partir de nous referencials epistemològics i teòrics. El nostre treball pretén col·laborar en aquest sentit.

## 2. CONTEXTUALITZANT LA PROBLEMÀTICA EDUCATIVA

La realitat educativa, com avui es presenta, no deixa de ser un gran desafiament per a la majoria dels professors acostumats a treballar amb certeses i veritats, amb previsibilitat i estabilitat. Per a qualsevol ésser humà, és difícil comprendre el caos, l'ordre formant part del desordre, la incertesa i l'indeterminisme, avui tan presents en la realitat i en les relacions que esdevenen en els ambients educatius. En veritat, ens enfrontem a temps incerts i fluids amb eines intel·lectuals d'altres èpoques, d'altres temps, que observen la realitat estable de la humanitat associades, lamentablement, al més increïble procés de deshumanització de la nostra història, que es fa encara més visible segons el costat pervers de la globalització, del terrorisme, de les guerres fratricides que ens horroritzen a escala mundial. És aquesta mateixa globalització que trenca espais, fronteres, barreres i que, al mateix temps, desestructura sistemes de vida, de treball, desvetllant una nova forma d'exclusió, l'exclusió digital, com la modalitat més recent de marginació socioeconòmica i cultural de la societat.

Certament, es tracta d'un gran desafiament quan ens adonem que l'educació encara continua generant patrons de comportament que tenen com a referència

un sistema educatiu que no duu l'individu a aprendre a pensar per solucionar problemes, a qüestionar per comprendre millor, sinó que l'empeny a acceptar passivament l'autoritat i a tenir una «certesa plena» sobre les coses. És un gran desafiament quan observem, amb tristesa, les escoles «protegides» amb reixes contra possibles robatoris, els laboratoris d'informàtica tancats, els nens atrinxerats en els espais reduïts dels seus pupitres escolars, immobilitzats en els seus moviments, silenciats en les seves parles, inhabilitats per a pensar i expressar les seves emocions i els seus sentiments. No deixa de ser un gran repte si analitzem amb deteniment la magnitud del treball a realitzar, multiplicat encara més, si fos possible, en trobar professors que ensenyen que determinada frase ha de ser copiada vint vegades per no ser oblidada i que, perquè s'hagi de tenir bona nota, és necessari repetir amb exactitud el que la professora va dir en l'aula. En realitat, en moltes escoles, els alumnes es troben incapacitats per a expressar el que pensen, presos dins una ment tècnica i un cor buit i sense esperança, obligats a contenir les seves llàgrimes, impeditos per a alçar nous vols i conquerir nous espais.

En veritat, molts professors encara continuen condicionats pel pensament lineal i determinista, i veuen l'error com una simple expressió d'ignorància i incompetència, el coneixement cada vegada més compartimentat, fragmentat, i l'alumne com un «banc de dades» per a ser saturat d'informacions inútils. És un model d'escola que continua oferint espais quadriculats i proves de múltiple elecció en comptes de processos creatius, interactius, constructius i participatius de producció del coneixement. És un model d'ensenyament que exigeix memorització, repetició i còpia, que emfatitza continguts, resultats i productes, i oblida la riquesa, la bellesa dels processos i la importància del diàleg interdisciplinari i transdisciplinari. En certa forma, és un model educatiu que continua con fonent obediència amb submissió, abandó amb incentiu a l'autonomia, que valora el silenci, la falta d'imaginació i la còpia, i que continua castigant els «errors» i les temptatives de llibertat d'expressió. Educació i llibertat encara continuen sent paraules conflictives i excloents, en comptes de convergents i solidàries. On és l'origen de tot això? Per què la nostra escola encara continua dividint el coneixement, transformant-ho tot en parts, separant el fet de la fantasia i la història de la geografia? De fet, ens hem anat oblidant que tot fet històric ocorre en un espai geogràfic, que els alumnes viuen en contextos significatius, i que sentiment, emoció i raó comporten processos interdependents i inseparables de la nostra corporeïtat. Oblidem també que la totalitat és el real, que la realitat és un tot i que és l'ésser humà el que és separat de la natura i fragmentat de la seva realitat. És ell que, en la seva temptativa de comprendre la realitat, de dominar el món de l'objecte, de fragmentar disciplines, de categoritzar el pensament humà, es fracciona a si mateix i la seva realitat, se separa del seu ambient,

es distancia del seu semblant, oblidant la seva pròpia condició humana, i no s'adona que els processos evolutius són processos en coevolució.

És aquest tipus de pensament el que genera gran part dels problemes que, avui, ens afligeixen no només a nosaltres, els educadors, sinó que també incomoden gran part de la humanitat.

Analitzant el present de diversos països del món, ens trobem dues realitats superposades i de naturalesa contrària. L'una constituïda per l'expansió vertiginosa i accentuada de les tecnologies digitals presents en els més variats àmbits i una altra constituïda per l'expansió accelerada de la pobresa, la fam, la misèria i altres formes de violència i exclusió que afecten la vida de tot ciutadà. És una problemàtica complexa de naturalesa transnacional, transdisciplinària i transcendent i que, per la seva banda, requereix solucions compatibles amb la seva naturalesa complexa. Aquesta problemàtica també ens suggereix que no sempre el creixement econòmic i tecnològic és el motor necessari i suficient per al desenvolupament moral, psíquic i emocional de la societat. És el que hem constatat en aquest inici de mil·lenni. En conseqüència, també presenciem l'aparició de profundes crisis en múltiples sectors. Són crisis de naturalesa ecològica, energètica, econòmica, educativa i existencial, i que ens revelen el fet que som productes i productors dels equívocs presents en aquest canvi de mil·lenni.

També som testimonis d'una altra crisi, la crisi en els fonaments del coneixement, és a dir, una crisi de naturalesa epistemològica que sorgeix a partir dels avenços científics que han anat succeint-se durant el segle XX. És una crisi filosòfica i epistemològica que emergeix del descobriment de la inexistència d'una certesa absoluta en el nostre tracte amb la realitat. Ara sabem, mitjançant l'aportació d'Edgar Morin, que una crisi en els fonaments del coneixement genera, per la seva banda, una crisi en les bases constituents del pensament, la qual cosa provoca també una crisi de naturalesa ontològica i antropològica.

Aquestes dues realitats presenten una sèrie d'implicacions que van deixant seqüeles socials, culturals, polítiques i educatives, ja que aquesta problemàtica té també reflexos en l'educació en general i en l'escola en particular, i influeix en la forma d'enfrontar-se als problemes educatius, que, cada dia, s'agregen encara més en termes de qualitat de l'educació oferta. Si el futur és producte d'una construcció individual i col·lectiva, certament el que realitzem ara o deixem de realitzar afectarà el nostre futur i el dels nostres fills i néts. Qualsevol omissió, silenci o ignorància en el moment present tindrà el seu preu i, certament, aquest no serà insignificant. Tot el contrari. Per això és important que siguem conscients de les demandes i necessitats actuals, conscients dels nostres actes, de les nostres omissions, de la nostra covardia, ignorància o incompetència en el tracte de les qüestions educatives. Així doncs, l'important és tenir consciència del preu

que estem disposats o no a pagar com a societat, estat o país. Està la societat atenta a tot això? Creiem que no.

El futur certament ens reserva grans sorpreses que, avui, desafien la nostra imaginació quan intentem albirar un contorn possible de qualsevol situació futura. Existiran en el 2020 escoles com avui les coneixem? Existiran escoles o la humanitat ja haurà destruït tot el planeta? Quants futuròlegs, en les dècades dels anys seixanta i setanta, van ser capaços de preveure el desenvolupament de la biotecnologia o el futur d'Internet? A pesar de l'interessant i desafidora que resulta la qüestió, és molt difícil per a nosaltres, educadors, fer qualsevol previsió sobre un horitzó educatiu més ampli, principalment si prenem en consideració els precipitats canvis i les transformacions que estan ocorrent en les nostres vides.

D'altra banda, i a partir d'una percepció de naturalesa complexa i complementària, ja no podem deixar de reconèixer que estem vivint un període històric important de la humanitat, marcat per grans desafiaments a causa de la impressionant evolució tecnològica i, al mateix temps, per les relacions internes i externes conflictives i bel·ligerants. El que es fa cada dia més evident és la preponderància dels interessos polítics i econòmics, que minven i manipulen molts aspectes de la vida humana, influenciant, alhora, tant les relacions interpersonals com les intrapersonals, així com les relacions polítiques, religioses i culturals. És un món globalitzat que ens fa víctimes innocents tant dels atacs terroristes com de les seves represàlies.

En realitat, observem que, avui, som també testimonis d'enormes mancances humanes, no només en termes de coneixement, educació i qualitat de vida, sinó també d'afectivitat i d'espiritualitat. Som presoners d'una trama global que ens fa susceptibles a l'imprevist, a l'inesperat, a l'efecte de la volatilitat canviant que afecta l'economia dels països emergents i encareix el preu del pa nostre de cada dia. Som presoners d'un model d'educació que ignora la sensibilitat, la intuïció, les emocions, en nom de la ciència. Però, de quin tipus de ciència?

Tot això, certament, pertorba tant la nostra vida personal com professional, genera tensions, depressions, atur, violència, i provoca problemes en la salut física, mental i emocional. En gran part de la població de diversos països, es percep una total absència de valors i de referències socials i espirituals, a més de la falta d'ètica, cosa que provoca significatives patologies socials representades per l'afecció dels joves per les drogues, per l'augment en el nombre de segrests i crims de naturalesa sexual, per l'increment de la corrupció i de la criminalitat general, la qual cosa genera trastorns psíquics, emocionals i socials en els individus i en les societats. Avui preval la por, la inseguretat, el conflicte, la intolerància, l'experiència i la ignorància que ens fan presoners de les nostres pròpies ferides. La mateixa xarxa de comunicació que ens integra també ens empresona, revelant les

nostres ambivalències i els mals de la nostra civilització, cosa que indica que també estem globalitzant les nostres ferides socials.

Volent-ho o no, tot això també va afectant l'escola, el subjecte escolar, la comunitat de pares, en tot el món. Tots ells sofreixen les conseqüències del fenomen de la globalització, condició de la nostra realitat actual i que expressa les interrelacions econòmiques, polítiques i socials que s'estableixen entre països, persones i pobles. Es percep amb claredat que el costat negatiu de la globalització també provoca un augment de les desigualtats socials, com ens adverteix Gimeno Sacristán (2001). Al mateix temps que la globalització afavoreix els més diversos tipus d'intercanvis culturals, informacionals, econòmics, polítics i socials, també privilegia i potencia l'emergència d'altres tipus de xarxes, com les de pedofília, les xarxes del tràfic de drogues, de prostitució, d'intolerància, etc., que reflecteixen una profunda devaluació de l'ésser humà i l'existència de múltiples realitats, moltes de les quals inimaginables.

Un món globalitzat és un món en xarxa amb les seves diferents parts funcionant de manera interdependent. Món i societat en xarxa incideixen també en l'educació i la dinàmica de funcionament de l'escola. El gran problema és que, com a educadors, no vam ser educats ni acostumats a treballar en xarxa, a viure en un món d'interdependència i de processos complexos i autoorganitzadors. Realitat i món, com a totalitats estructurals i funcionalment embullades, també repercuteixen i afecten el treball docent, la planificació curricular, els processos d'ensenyament i d'aprenentatge, els papers ocupats per alumnes i professors, la dinàmica de les infraestructures educatives, al mateix temps que exigeixen noves qualificacions i habilitats per a continuar aprenent al llarg de la vida. En un món confús és important aprendre a viure/conviure amb les diferències, comprendre la diversitat i les adversitats, reconèixer la pluralitat i les múltiples realitats, tenir obertura, respecte i tolerància amb relació a les formes de pensar i d'ésser de cadascú.

Tots aquests aspectes configuren una nova realitat social, un nou ordre enmig de tant desordre, que requereix la formació adequada i oportuna del ciutadà/na perquè pugui ser capaç de viure/conviure i sobreviure en distintes situacions. És un món cada vegada més complex i imprevisible que, per la seva banda, requereix un pensament complex, relacional, problematitzador, un pensament que ajudi a comprendre millor la dinàmica relacional existent en els processos interdependents.

És amb vista a aquesta complexitat que caracteritza la nostra realitat que l'educació necessita donar respostes adequades, competents i oportunes. El gran problema és que el professor encara no està preparat per a actuar de manera competent en un món que funciona en xarxa. Per la seva banda, l'Estat i la

societat encara no tenen consciència de les implicacions i dels reflexos de tot això a curt, mitjà i llarg terminis.

Com a societat, necessitem reflectir el que significa deixar d'invertir en el millorament de la formació docent i en la formació dels nostres nens i joves. Sabem que el deteriorament de la qualitat de l'educació té gaire a veure amb la degradació de la qualitat del treball docent, amb la falta de preparació del professor. Sabem també que la formació docent, en estar també afectada en aquest principi de mil·lenni, requereix transformacions de naturalesa més profunda perquè un discurs innovador pugui també ser incorporat i es tradueixi en una pràctica més competent i actualitzada.

En realitat, necessitem prendre consciència que moltes de les nostres pràctiques pedagògiques encara es troben fonamentades en el vell paradigma de la ciència, en una ciència sense vida, sense color, sense olor i sense sabor, ja que subjecte i objecte, individu i context, ésser humà i naturalesa no estan separats. D'altra banda, sabem que la ciència del passat produeix una escola morta, dissociada del món i de la vida. Una educació sense vida produeix éssers incompetents, incapaços de pensar, de reflectir, de construir i reconstruir coneixements i realitzar descobriments científics. És una escola construïda per a una educació ancorada en el passat que separa aprenentatge i vida, que produeix individus incapaços d'autoconèixer-se, de comprendre's com a font creadora i gestora de la seva pròpia vida, com a constructors del coneixement i autors de la seva pròpia història.

Què fer? Com fer-ho? Per on començar? Quin ha de ser el model de la ciència capaç d'ajudar-nos a captivar l'educació i rescatar l'alegria i el plaer d'aprendre? Quin referencial teòric serà capaç de conciliar el que està esdevenint en el món de la ciència, amb els actuals avenços científics i tecnològics, i amb la necessitat permanent de construcció i reconstrucció de l'home, de la dona i del món? És el que pretenem discutir a continuació.

### 3. A LA RECERCA DE NOUS REFERENCIALS EPISTEMOLÒGICS

Aquestes preocupacions anteriorment descrites apunten cap a la necessitat urgent d'un reposicionament enfront d'aquesta problemàtica, especialment la urgència d'un canvi paradigmàtic amb relació als processos de construcció del coneixement i la reorganització del saber. Requereixen una reforma del pensament (Morin, 2000) i una profunda transformació en l'educació perquè puguem enfrontar-nos a la complexitat de la nostra realitat actual i als problemes més urgents relacionats amb les qüestions tecnològiques, ecològiques, ètiques i socials, cada vegada més serioses i preocupants.

Sabem que la nostra manera d'observar el món, la manera com ens relacionem, la nostra manera de viure/conviure, de ser, de percebre o no les contradiccions i injustícies que condicionen els nostres actes i la qualitat del coneixement que construïm, la nostra forma de ser, de sentir, de pensar i actuar, els nostres valors, hàbits, actituds i creences, que penetren les nostres relacions com una realitat explícita en la visió interior que tenim del món, revelen les representacions internes que guardem en la memòria, allò que està implicat, guardat dins de cadascun de nosaltres i que s'expressa per mitjà de les converses, de les negociacions i dels diàlegs que establim els uns amb els altres, amb la natura i amb el món en què vivim.

Les nostres creences, els nostres valors, antulls i intencions es revelen també en la nostra manera de conèixer, d'aprendre, d'educar i de ser. Qualsevol mirada atenta podrà percebre les emocions subjacents a les nostres accions. Si ens adonéssim que res està predeterminat, que la participació del subjecte és fonamental, que no existeix un món anterior a la percepció de l'observador i que la subjectivitat i l'objectivitat estan íntimament relacionades, llavors valoraríem més cada experiència i prestaríem més atenció a les relacions que establim, en les diferents converses, en els diàlegs i en les contingències que ens sorgeixen en els diferents ambients que freqüentem o creem.

Depenent del paradigma subjacent a les nostres representacions internes, valorarem més la intuïció, la reflexió, l'autonomia, les construccions col·lectives o els diferents diàlegs establerts. Depenent de la visió que preval, estem més atents als fenòmens i a les seves relacions i posarem més atenció a la sincronicitat dels processos. Comprendent les conseqüències epistemològiques del que està esdevenint en el món de la ciència a partir de la teoria quàntica i de les noves teories biològiques, posarem una major atenció als moments, a les circumstàncies d'aprenentatge creades, als esdeveniments, al clima present en els ambients educatius, i condemnarem el monòleg, la prepotència, el paternalisme, la dominació, la passivitat i qualsevol altre tipus de violència.

Així, el mateix paradigma present en les nostres accions i reflexions quotidianes influencia també altres pautes de relacions que incideixen en les diferents dimensions humanes. En veritat, la ciència, avui, ens ensenya que existeix un lligam implícit entre els àmbits antropològic i epistemològic. Per això la importància de treballar la consolidació d'un quadre epistemològic més ampli en educació, perquè creiem que aquest podrà també influenciar la manera de pensar, de sentir i d'actuar de cadascú. Això perquè cada paradigma porta lligada una lògica que li és pertinent i que influencia la manera d'educar un fill, de relacionar-se amb el veí, de ser ciutadà/na. Finalment, influeix la manera com l'individu sent la pulsació de la vida al seu voltant i com es posiciona davant d'ella. Perquè

creiem que el model epistemològic que es reflecteix en les nostres accions pedagògiques forma part de la totalitat humana que es revela mitjançant processos autoorganitzadors que reflecteixen una cooperació global que esdevé en tot organisme.

D'aquesta forma, necessitem nous referents teòrics que ens ajudin a anar més enllà dels límits imposats pel pensament reduccionista i simplificador que ens impedeix alçar nous vols en la recerca de la nostra supervivència i transcendència. I quins són els referencials teòrics capaços d'aclarir la recerca d'un nou paradigma educatiu en el sentit de conciliar el que esdevé en el món de la ciència amb la necessitat d'afavorir la construcció i la reconstrucció de l'home, de la dona i del món?

Avui, sabem que, subjacent a les arrels dels pensaments quàntic, biològic i complex, existeixen llavors epistemològiques capaces de fonamentar el procés de construcció del coneixement, el desenvolupament de l'aprenentatge, el coneixement en xarxa, els processos d'autoorganització, l'autonomia i la creativitat. Són llavors capaces d'influir en el pensament humà en direcció cap a una nova construcció i reconstrucció no només de l'educació, sinó molt especialment cap a una millor resituació de l'alumne/educand davant del món i de la vida, a partir d'una comprensió més adequada de la realitat i el significat de la seva pròpia humanitat (Moraes i Torre, 2004).

Els fonaments epistemològics presents en aquestes teories combaten fortament el model causal tradicional present en les teories educatives, al mateix temps que ofereixen algunes claus epistemològiques importants encaixades en aquests macroconceptes i que, tal vegada, puguin ser millor compreses i explorades pels educadors i per la ciència en general. Avui, més que mai, hem de percebre el caràcter reproductor de la nostra escola, autoritària i prepotent, que treballa amb el coneixement en el seu vessant més lineal i ordenat, centrat en el professor que parla i l'alumne que escolta, que copia i intenta retornar el millor que pot en l'examen. És una linealitat educativa que mentre més pròxima estigui de la linealitat docent, millor serà la seva avaluació.

Efectivament, aquestes noves teories revelen el caràcter complex del coneixement i de l'aprenentatge i presenten alguns paràmetres, principis i valors significatius que poden servir per a la reconfiguració d'un nou escenari educatiu. Al mateix temps, creiem que aquests nous paràmetres poden ser inductors de pràctiques pedagògiques més dinàmiques, integradores i complexes, que requereixen, per la seva banda, major claredat conceptual amb relació al coneixement, a l'aprenentatge i a la complexitat presents en els processos educatius.

Tant l'educació com la cultura i la societat són sistemes complexos, el funcionament dels quals implica diferents àrees del coneixement humà, la qual cosa



exigeix una mirada més àmplia i extensa per a la solució dels seus problemes. Tenim una realitat educativa que és sistemàtica i, al mateix temps, veritablement complexa, que requereix un tractament compatible amb la seva naturalesa.

Aquesta mateixa complexitat està present en els processos de construcció del coneixement, en el fet que la seva no-linealitat es presenta en els processos interpretatius que són dialècticament complexos perquè són intrínsecament reconstructius i productius, com ens ensenya Pedro Demo (2002). Sabem, per experiència pròpia, que en tota traducció existeix alguna traïció i que en tota interpretació existeix reconstrucció per aquell que interpreta. Més d'una vegada, Demo ens ajuda assenyalant que «hermenèuticament parlant, el coneixement mai aconsegueix ser el mateix, encara que es vulgui. Transmetre mai és només reproduir [...] i tota còpia està, per la meua banda almenys, també reconstruïda» (2002, p. 125).

D'altra banda, sabem que aquesta comprensió no és fàcil, especialment per a aquells educadors acostumats a fonamentar els seus treballs a partir d'altres referencials teòrics. En el quotidià, el comú de la gent està acostumada a percebre i a interpretar el món a partir de la visió de la física clàssica, que comprèn la realitat visible estructurada, ordenada, estable i la majoria dels esdeveniments previsibles, predeterminats. La racionalitat és vista com l'estat de la ment més disponible per a la construcció del coneixement tecnicocientífic, essent el discurs científic allò que ens explica, mitjançant l'ús de la racionalitat, el perquè dels fenòmens, esdeveniments i fets. No obstant això, hem de percebre també que són els mateixos físics que estimulen, en les seves acalorades discussions filosòfiques, la possibilitat que existeixi quelcom d'erroni en el realisme materialista fundat en la concepció que els objectes reals són independents dels subjectes o de la manera com els observem, senyalitzant, així, alguns desdoblaments de naturalesa epistemològica (Goswami, 2000).

Avui, ja no és possible, per a nosaltres els educadors, ignorar les implicacions epistemològiques del sistema científic que envolta els conceptes d'autoorganització, complexitat, caos, indeterminisme i dinàmica no lineal que caracteritzen els sistemes vius. Percebem que aquests macroconceptes o nous temes, una vegada associats a la ciència cognitiva (Varela, Thompson i Rosch, 1997), porten associada una visió més desafiadora de la morfogènesi del coneixement, una visió no lineal de la dinàmica de la realitat, que, més que mai, evidencia la trama existent entre cognició i vida. Maturana i Varela suggereixen alguns pressupòsits, principis i macroconceptes importants que ajuden perquè puguem comprendre millor la biopsicosociogènesi del coneixement humà, com ens adverteix Hugo Assmann (1998).

#### 4. TORNAR A PENSAR L'EDUCACIÓ A PARTIR DE NOUS PARADIGMES

Des del punt de vista social, polític, cultural, aquesta nova visió teòrica, construïda a partir del pensament complex d'Edgar Morin, de les implicacions epistemològiques de la física quàntica i de la teoria autopoietica de Maturana i Varela en l'educació, porta en si mateixa algunes conseqüències importants per al camp del coneixement i per a les ciències socials en general, i per a l'educació, en particular. D'entrada, requereix una expansió en la nostra comprensió, en les nostres percepcions, perquè puguem reconèixer el caràcter reconstructiu i polític del coneixement i de l'aprenentatge (Demo, 2002), com a camp privilegiat d'una dinàmica no lineal capaç de combatre millor el tipus d'aprenentatge que, de fa segles, va influenciant l'educació dels nostres països.

Aquesta nova concepció teòrica, a més de provocar ruptures i transformacions en el camp de l'epistemologia, entre altres aspectes, altera profundament la relació ètica de l'ésser humà amb si mateix, amb els altres, amb la naturalesa i amb el sagrat. Requereix, també, una significativa ampliació en l'esquema de valors vigent, un rescat de l'ètica i la percepció que el bé comú no pertany només a la raça humana, sinó també a tota la comunitat, ja que tot el que existeix coexisteix, mereix existir, viure i conviure.

Tots aquests canvis importants, tant pel que fa al pla filosòfic com epistemològic de la ciència, impliquen una nova dinàmica educativa i noves estratègies pedagògiques, com també d'ordre administratiu. Pressuposen veure l'educació com un sistema complex, estructuralment obert, al mateix temps, més que no pas com una organització tancada, així com un sistema viu, com un ecosistema. Una educació nodrida per fluxos que emergeixen de les xarxes de converses i de suports mutus, de les xarxes de solidaritat, ja siguin aquestes virtuals o presencials, que emergeixen en l'interior dels sistemes educatius. Sabem que tot i qual-sevol obertura en un sistema viu pressuposa l'existència de fluxos energètics i químics sustentadors, la presència d'un metabolisme constant, que indiquen que tot està en moviment, en procés d'autoorganització constant, una cosa que no té fi, on cada final és sempre un nou començament i cada acció que es completa és un insum per a un nou cicle.

Aquesta obertura, amb els seus mecanismes operacionals recurrents, implica processos d'autoorganització, d'autoregulació i l'aparició de noves emergències, de nous processos caracteritzadors de la pròpia dinàmica de la vida. L'existència de la vida pressuposa la presència de mecanismes en xarxa, és a dir, de mecanismes que envolten interaccions, interrelacions. Xarxes metabòliques que presenten com a característica estructural comuna la dinàmica de la integració,

de l'emergència, de l'autonomia, de l'autocreació, finalment, d'autopoiesi, d'acord amb Maturana i Varela (1995). Són xarxes de relacions que copsen l'organització com un tot i que garanteixen l'existència de processos autoorganitzadors en els més diversos nivells del sistema. Cada societat, ja sigui educativa o no, es distingeix d'una altra per la xarxa d'operacions que realitza, per la xarxa de converses present en les relacions que la constitueixen.

Xarxes metabòliques són xarxes d'interdependència o de dependència mútua de processos vitals que expliquen la naturalesa bàsica de les relacions que mouen els diferents fluxos de la vida. I comprendre aquesta xarxa d'interdependències, aquesta xarxa ecosistèmica, significa, abans que res, comprendre *relacions*. En el cas de l'educació i de la investigació, això significa, per sobre de qualsevol altra consideració, entendre la dinàmica de les relacions i de les emergències que ocorren entre subjecte i objecte, individu i context, educador i educand, hemisferis dret i esquerre, entre subjectes, tecnologies i les seves institucions. Aquesta comprensió també ens duu a afirmar que, per a entendre millor l'aprenentatge, cal comprendre les relacions que ocorren entre l'ésser que aprèn i els objectes amb els quals interacciona, percebre les relacions entre allò que ja se sap i el que està essent après, conegut, transformat, mitjançant mecanismes operacionals que catalitzen canvis estructurals en l'organització viva de l'educand.

Així, un aprenentatge, per a ser significatiu, necessita ser relacional, per a poder connectar el nou al conegut, a allò que no ha estat oblidat. És aquest mateix patró en xarxa que està present en els comportaments d'un sistema complex com és l'ésser humà i que embolica múltiples relacions, bifurcacions i inestabilitats.

És aquesta xarxa d'interdependència, aquesta interactivitat constant, que fa que tot sistema viu tingui la seva estructura sempre oberta perquè pugui realitzar la finalitat de la seva existència a partir d'una dinàmica operacional que li és específica. És aquesta obertura estructural que, biològicament parlant, fa que el sistema estigui en constant moviment, en continu estat de flux. És aquesta obertura que permet que sempre estiguem exercitant noves estructures emergents, ja siguin cognitives o no. Amb el suport dels físics i els biòlegs, és possible reconèixer que tot està en flux, sempre en procés d'esdevenir-se. És l'estat de flux que caracteritza l'estat de la vida allò que ens ensenyen David Böhm, Maturana i Varela i Capra, entre altres coneguts científics.

L'emergència, com a esdeveniment no previst, és també una altra característica important dels sistemes vius, a més de ser una propietat de la pròpia naturalesa de la matèria. Si existeix espontaneïtat, indeterminisme, probabilitat, flexibilitat en els organismes vius, com també amb relació al temps, a l'espai, als cicles

bioquímics, a les reaccions del sistema nerviós, existeix, així mateix, una vitalitat intrínseca responsable de les noves emergències que sorgeixen a partir dels processos autoorganitzadors de la vida. En educació, les emergències esdevenen a cada moment. Som nosaltres, els educadors, que no hem estat capaços de percebre-les i treure'n un millor profit. Per exemple, a partir de certs treballs en grup, les emergències que poden esdevenir com a producte de les interaccions viscudes. I, la majoria de les vegades, no els parem esment i moltes vegades les reprimim, deixant de considerar-les com a insums importants per a noves reflexions i la replanificació de les nostres activitats docents.

Per a David Böhm (1994), la natura està sempre explorant noves estructures, noves emergències, i quan aquestes es mostren capaces de sobreviure, es fan estructures actives. D'aquesta manera, noves estructures emergeixen i coexisteixen amb les estructures més antigues i, llavors, són incorporades i es fan parts constitutives de les noves estructures emergents. I així, és possible percebre que en tot procés de transformació o de canvi, una cosa nova pot emergir i presentar propietats i característiques diferents del patró anterior, a partir de les quals sorgeixen noves formes d'individualitat i de singularitat.

Per les característiques presentades, el paradigma educatiu que emergeix a partir d'aquests nous referencials podria ser anomenat *paradigma de la complexitat* o *paradigma ecosistèmic*. Complexitat significa, per a Edgar Morin (1990), una tessitura comuna que posa inherentment associats l'individu i el mitjà, l'ordre i el desordre, el subjecte i l'objecte, el professor i l'alumne, i totes les altres trames que regeixen els esdeveniments, les accions i les interaccions que teixeixen la trama de la vida. Per a Morin (1990, p. 20), «complex significa allò que és entrellaçat en conjunt».

Complexitat, com un principi regulador del pensament que no perd de vista la realitat dels fenòmens que constitueix el nostre món, que no separa la subjectivitat de l'objectivitat i que no exclou l'esperit humà, el subjecte, la cultura i la societat (Morin, 1996). És la mirada complexa sobre els fenòmens que ens permet, segons aquest autor, trobar un substrat comú a la biologia, a la física i a l'antropologia. És aquesta mirada que ens possibilita trobar una obertura epistemològica capaç d'estendre la noció de sistema una mica més enllà de la física i de la biologia, en la temptativa de comprendre no només la naturalesa ordenada/desordenada de la matèria i el funcionament dels sistemes vius, sinó també les organitzacions socials com a unitats complexes.

És el pensament complex el que no ens permet abandonar el subjecte a la seva pròpia sort, i ens assenyalava que l'existència del subjecte pressuposa la presència de l'objecte, ja que ambdós estan implicats i codeterminats. Això també ens indica que som coautors i coproductors dels objectes del coneixement, que

estem influenciats pels pensaments i per les idees dels altres i que la nostra autonomia és sempre relativa (Morin, 1996). Una autonomia que depèn de les relacions que construïm en l'ambient on estem inserits; que depèn dels processos autoorganitzadors que garanteixen la naturalesa autopoietica dels sistemes vius, és a dir, que garanteix la capacitat d'autoproducció de si mateixa com a condició de la seva autonomia.

És aquesta complexitat que també ens revela que la identitat de tot sistema complex està sempre en procés d'esdevenir, sempre dinàmic i obert, la qual cosa, per la seva banda, explica la incompleció dels processos, la incompleció del coneixement i la infinitud de l'ésser humà. De fet, aquesta complexitat ens ensenya que, simultàniament, som éssers físics, biològics, socials, culturals, psíquics i espirituals. Totes aquestes dimensions implicades en la nostra corporeïtat s'influencien recíprocament, i indiquen que, en tota activitat desenvolupada per l'ésser humà, incloent el conèixer i l'aprendre, aquestes dimensions estan presents. Res esdevé al nostre esperit que no afecti la nostra matèria corporal, i viceversa.

Per què, llavors, denominar-lo com un paradigma ecosistèmic? Primer, per evitar confondre complexitat amb complicació. Per a molts educadors la paraula *complex* o *complexitat* significa una situació difícil i complicada de resoldre, i genera així una reacció automàticament contrària sense conèixer abans els seus fonaments. I tot el que caracteritzem com a complicat, tendim a deixar-ho de costat i a ignorar-ho. D'altra banda, pensem també que pugui haver alguna resistència dels educadors si denominem la pedagogia que deriva d'aquest paradigma com una *pedagogia complexa*. Per això és més fàcil que els conceptes *ecopedagogia* o *ecodidàctica* siguin treballats en educació.

Segon, perquè les característiques i els paràmetres que fonamenten el pensament ecosistèmic col·laboren en la construcció d'una visió sociointeraccionista, autoorganitzadora, afectiva i reactiva que ens permet aproximar els processos cognitius de la manera dinàmica amb què la vida esdevé. Són teories que col·laboren per a l'alliberament de la identitat ecològica de l'ésser humà, de la dimensió contextual, relacional i sistemàtica de la vida. I restituir la vida en el si dels ambients educatius significa crear circumstàncies d'aprenentatge, emocionalment i mentalment saludables, capaces de deixar fluir la creativitat, la sensibilitat, l'amorositat, la cooperació i la solidaritat. Rescatar la vida és també rescatar el plaer d'aprendre, l'alegria de viure que fa molt temps que va fugir de les nostres escoles.

Per la seva banda, la consciència ecològica, a més de rescatar l'ètica i els valors, tendeix a ser més integradora, global i qüestionadora de les formes de poder que sostenen la societat. I avui, sabem que això és molt important per a la

supervivència de la humanitat. Al mateix temps, aquestes teories porten una visió més dinàmica i complexa del coneixement i de l'aprenentatge, i rescaten, inclusivament, les dimensions emocional i afectiva presents en les accions i reflexions que desenvolupem. Altre aspecte d'extrema rellevància és que tant la teoria autopoietica de Maturana i Varela com la teoria de la complexitat d'Edgar Morin expliquen que ja no existeixen espais per a models d'aprenentatge epistemològicament equivocats i desfasats, simplificadors i mutiladors del procés de construcció del coneixement, de la realitat i de la pròpia dinàmica de la vida.

Val la pena observar que, per a Morin, «l'ecologia, o millor, l'ecosistemologia és una ciència que comença. Però ja constitueix una contribució cabdal per a la teoria de l'autoorganització d'allò viu, i, en el que concerneix a l'antropologia, rehabilita la noció de natura, en la qual arrela l'home. La natura no és desordre, passivitat, mitjà amorf: és una totalitat complexa. L'home no és una entitat aïllada en relació amb aquesta totalitat complexa: és un sistema obert, en relació amb l'autonomia/dependència organitzadora en el si d'un ecosistema» (Morin, 1990, p. 27).

I d'aquesta forma, fonamentats en el pensament complex d'Edgar Morin és possible percebre que la clau de la complexitat rau a comprendre o reconèixer la unió de la simplificació i de la complexitat, a entendre l'interjoc existent entre anàlisi i síntesi, subjecte i objecte, individu i context, educador i educand, percebent la complementarietat dels processos implicats en la temptativa de comprendre la realitat de la manera menys reductora possible. Això perquè sabem que tot fenomen complex està constituït per un conjunt d'objectes interrelacionats, per interaccions lineals i no lineals. És una fenomenologia complexa que ens diu que el tot és sempre major o menor que la suma de les parts i que, en un sistema qualsevol, cada part no està perduda ni fosa o confosa en el tot, sinó que posseeix una identitat pròpia diferenciada de la identitat del tot. Un sistema organitzat no anul·la la diversitat, la incorpora. Amb relació a l'educació, aquesta comprensió és fonamental.

Així, el paradigma educatiu emergent, que reconeix una natura ecosistemàtica o complexa, està constituït per les dimensions *constructivista*, *sociointeraccionista*, *afectiva*, *cultural* i *transcendent*. Aquestes dimensions distingeixen l'educador/educand a partir d'un sistema viu, autopoietic, autoconstructor, autocreador, i integrat en un context històric i social, amb la qual cosa està en constant interacció, mitjançant diàlegs i reflexions incessants fundats en les accions ecològitzades que desenvolupa en les seves experiències viscudes i, a través de les quals, aquell construeix el coneixement i fa emergir el seu món.

Un món on res és predefinit, predeterminat, independent de l'ésser, sinó que és generat en la seva corporeïtat, en el seu procés de viure/conviure. És un

món que emergeix i es fa efectiu mitjançant l'acoblament estructural energètic, material i informacional, a partir d'una dinàmica estructural teixida entre el saber, el fer i l'ésser concret. Aquestes dimensions que es modulen mútuament estan travessades per les emocions i pels sentiments que, per la seva banda, influeixen en la qualitat de les accions, de les reflexions i dels comportaments dels educands.

És *interaccionista* perquè reconeix que subjecte i objecte són organismes vius, actius, oberts, en constant intercanvi amb el medi ambient, mitjançant processos interactius indissociables i modificadors de les relacions subjecte-objecte i subjecte-subjecte, a partir dels quals l'un modifica l'altre i els subjectes es modifiquen entre si. És una proposta de naturalesa *sociocultural* en comprendre que l'ésser es construeix en la relació, que el coneixement és produït en la interacció amb el món físic i social a partir del contacte de l'individu amb la seva realitat, amb els altres, incloent aquí la dimensió social, dialògica, inherent a la pròpia construcció del pensament. Un diàleg d'un «ésser concret», que busca projectar-se, sortir de si, transcendir, a partir de la seva acció i reflexió sobre el món i de la comprensió de la seva pròpia naturalesa humana i divina.

Aquesta línia de pensament tradueix l'ésser autopoietic que som i concep l'aprenentatge a partir de canvis estructurals que són congruents amb les experiències viscudes, amb les accions desenvolupades, amb la història de les interaccions recursives i de les circumstàncies creades. És un aprenentatge integrat que comporta aspectes emocionals, intuïtius, actitudinals i socials, i que es desenvolupa a partir de les interaccions amb els objectes, amb l'altre, amb l'emocionar resultant de la convivència de l'individu amb si mateix, amb l'altre i amb la naturalesa, resultant de les múltiples converses teixides per un *llenguatge* imbricat amb l'emocionar, mitjançant processos relacionals i recursius que es presenten (Moraes i Torre, 2004).

Aquest enfocament porta amb si la visió que el coneixement és construït a partir d'intercanvis mantinguts entre subjecte i objecte, mitjançant diàlegs, interaccions, transformacions i enriquiments mutus, on res és lineal o predeterminat, però, sí, relacional, indeterminat, espontani, nou i creatiu. La *transcendència* és la capacitat d'anar més enllà, d'ultrapassar-se, de superar-se, d'entrar en comunió amb la totalitat indivisible, de comprendre's com a part integrant de l'univers, on totes les coses es toquen l'una a l'altra, com a éssers interdependents i inseparables d'un Tot Còsmic. Això ens duu a comprendre que som passatgers en aquest viatge en un trajecte individual i, al mateix temps, col·lectiu. Aquesta comprensió amplia la nostra consciència i accentua els sentiments d'humilitat, fraternitat, solidaritat i compassió, contribuint a la construcció d'un món més harmoniós, amb una mica més de la pau i la felicitat que tots perseguim.

## 5. FONAMENTACIÓ TEÒRICA I EPISTEMOLÒGICA D'AQUEST NOU PARADIGMA

Entre els possibles postulats teòrics i epistemològics estructurants d'aquest nou paradigma, podem destacar-ne els següents:

— *Interconnectivitat dels problemes, conceptes i teories educatives*. En el llibre *El paradigma educatiu emergent* (Moraes, 1997), reconeixem que el fet que la realitat educativa posseeix unes característiques complexes, exigeix un tractament compatible amb la seva naturalesa. Això ens indica que la seva problemàtica necessita ser compresa i analitzada a partir d'una mirada complexa, relacional, ecosistèmica, cosa que implica una actitud d'obertura i cura davant la possibilitat de ser investigada i del coneixement que ha de ser construït.

Així, problemes, conceptes i teories no poden comprendre's de manera aïllada. Exigeixen una visió més àmplia i dilatada de la realitat i ens imposen la tasca de substituir compartimentació per integració, desarticulació per articulació, discontinuïtat per continuïtat, tant pel que fa als aspectes teòrics, com en l'anàlisi dels problemes i de la praxi educativa.

La interconnectivitat existent entre diferents elements caracteritzadors de la realitat educativa requereix una nova lectura d'aquesta realitat, una nova forma de percebre la seva articulació del real, acceptant noves formes de diagnosticar els problemes i de percebre la realitat en les seves múltiples dimensions. Requereix també noves narratives científiques que ja no fragmentin el tot, ni privilegin les parts o sectoritzin els problemes.

Aquests aspectes demanen una millor comprensió de la dinàmica complexa que caracteritza la realitat educativa, dinàmica que ens informa que tot està sempre en procés d'esdevenir, en permanent moviment de canvi i transformació. Això es compleix pel fet que hi ha una interpenetració sistemàtica de naturalesa informacional i energètica entre els diferents elements constitutius de la realitat educativa.

— *Educació com un sistema obert*. Aquest postulat revela la necessitat de concebre l'educació com un sistema obert, cosa que implica l'existència de fluxos productius i, consegüentment, de processos reguladors que permeten la reorganització del sistema sempre que sigui necessari. L'existència d'obertura, en algun nivell estructural del sistema viu, és condició fonamental perquè pugui continuar viu. És a través d'aquesta dinàmica autopoiètica que el sistema és capaç de renovar-se, d'autoproduir-se, d'autoorganitzar-se i de desenvolupar la seva autonomia.

Estructuralment, tota organització viva necessita estar oberta en algun nivell del sistema. I en tot sistema obert, res està predeterminat, rígid o fix, sinó



subjecte als canvis, als diàlegs prolífics, a les emergències de noves estructures sempre que sigui necessari. Així, tot sistema viu està subjecte a l'intercanvi d'experiències i a la presència de l'incert i de l'inesperat. Finalment, està subjecte a processos de transformació ja que en la naturalesa complexa, tot que el que forma, en realitat, transforma. I això perquè tot allò que forma passa a formar part de l'estructura del sistema que, per tant, s'autoorganitza completament, transformant-se.

Així, l'evolució d'un sistema obert depèn sempre dels seus fluxos fecunds que, en determinats moments, desencadenen reaccions a partir de processos autoregulators del sistema. En tot sistema complex, obert, l'ordre i el desordre són aspectes complementaris que resulten dels processos que autoregulen el sistema. Això ens duu a entendre que un sistema de naturalesa complexa també es nodreix del desordre, del soroll, de l'atzar, del caos i, certament, també de l'error. La dinàmica estructural que resulta d'aquests processos fa que el sistema viu pugui arribar a nivells més elevats de complexitat estructural a partir de tals processos. Però, perquè això esdevingui, cal que hi hagi fluïdesa interna, flexibilitat estructural, diàleg entre els elements constituents del sistema.

D'aquesta forma, tampoc l'educació ja no pot estar caracteritzada com un sistema tancat de «transmissió de coneixement» a partir de processos lineals, deterministes, en els quals les mateixes causes produeixen els mateixos efectes, com passa amb la teoria conductista. Comprendre l'educació com un sistema obert implica facilitar i promoure els més diferents diàlegs i interaccions en els diversos nivells del sistema. Diàlegs entre alumnes i professors, entre escola i comunitat, entre educació, ciència i tecnologia, diàlegs entre els diversos sabers, però diàlegs veritablement oberts als canvis d'experiències, a la presència de l'inesperat i de l'imprevist, oberts a l'error que sorgeix durant la vivència del procés educatiu. L'error passa llavors a ser concebut com un recurs important del procés de construcció del coneixement.

— *Multidimensionalitat de l'ésser humà*. Aquest és un dels postulats teòrics que emergeix d'aquestes teories i que té incomptables implicacions educatives. El reconeixement d'aquesta multidimensionalitat implica percebre que tot aprendre i conèixer són processos vitals de naturalesa autopoietica que envolten la totalitat de l'ésser humà. Pressuposa, per tant, la implicació de la corporeïtat humana en l'acte d'aprendre, és a dir, el reconeixement de la biopsicosociogènesi del coneixement i de l'aprenentatge, així com de la importància de les relacions dels individus amb ells mateixos, amb l'altre, amb l'ambient, amb la cultura i amb el context, elements, aquests, fonamentals que promouen la imbricació del SER amb el FER. Així, a partir d'aquest enfocament, el subjecte aprenent participa del procés de construcció del coneixement en tota la seva integritat, amb les seves emocions,

intuïcions, sentiments, antulls, afectes i històries de vida, sense separar allò mental d'allò físic, la raó de l'emoció, el passat del present i del futur.

Pressuposa, per tant, que, en l'acte de conèixer, context, pensaments, sentiments, emocions i accions estan entramats amb intuïcions, antulls i afectes dels subjectes inclosos en el procés, generant una dinàmica processal que expressa la totalitat humana (Moraes i Torre, 2002). Indica també que les estructures del pensament emergeixen de les accions corporificades que tradueixen una cooperació global de l'organisme que integra les diferents dimensions humanes. Això, per la seva banda, requereix una atenció especial a les emocions que circulen en els ambients d'aprenentatge, en el sentit de potenciar el lligam d'allò racional amb allò emocional, ja que les emocions generen dominis operacionals importants que influeixen en la capacitat d'acció i reflexió del subjecte educand. Per a Maturana (1999), no és possible concebre una acció sense una emoció.

Aquesta comprensió requereix una atenció especial a les circumstàncies d'aprenentatge creades en els ambients educatius i en el que esdevé en els processos de formació docent/alumne, convenint que cada moment presenta una significació especial en la trobada emocional entre significat i significant. D'altra banda, també és important reconèixer que els moments són imprevisibles i no es repeteixen. Al mateix temps, són fonamentals per a l'abast dels objectius planejats. Per això la importància de crear ambients d'aprenentatge, virtuals o presencials, emocionalment saludables en els quals prevalgui la cooperació, l'alegria i el plaer d'aprendre (Moraes, 2003), com a potenciador d'accions i reflexions més significatives i profundes.

— *Educació associada a la vida*. A partir d'aquest postulat, s'observa l'existència de connexions entre processos cognitius i processos vitals. Per tant, l'aprenentatge és un procés que, segons Maturana (1999), s'estableix en el viure i no es produeix en el captar una mica extern sense que hi hagi una participació de les estructures de l'organisme. Per a aquest autor, cognició no és representació del món independent del subjecte, sinó la mateixa creació del món depenent de les estructures de l'organisme i de la forma com experimentem els objectes.

En realitat, existeix interactivitat o dependència interactiva entre les diferents dimensions constitutives de l'ésser humà, entre les dimensions física, biològica, psicològica, social, cultural i espiritual. Així, és més fàcil comprendre que on no es donen processos vitals, tampoc s'afavoreixen processos cognitius.

D'aquesta manera, podem observar que viure és aprendre a relacionar-se, és compartir experiències en el temps i en l'espai, és desenvolupar-se en comunió amb altres éssers, en el context en el qual s'està immers. Viure és també experimentar una cosa nova cada dia i cada instant, des del moment en què naixem. Viure és, per tant, aprendre!

Així doncs, perquè l'educació estigui associada a la vida cal que l'escola, les institucions i les persones que en formen part estiguin relacionant-se constantment amb el mitjà en el qual estan implicades, a més de posseir una capacitat intrínseca d'autoorganitzar-se sempre que sigui necessari i una capacitat interna d'autoregeneració sempre que calgui. Per tant, l'escola necessita estar en continu canvi estructural, adaptant-se activament al que s'esdevé al voltant. Tot això pressuposa flexibilitat estructural i capacitat de renovació constant.

Són incomptables els postulats teòrics importants que aquest enfocament tendeix a privilegiar. Certament, moltes coses encara podrien ser dites sobre aquests i altres supòsits teòrics que ajuden en la fonamentació d'aquesta exploració. No obstant això, encara hem d'explicitar algunes implicacions epistemològiques, pedagògiques i didàctiques que aquest sistema científic presenta, recollint alguns macroconceptes importants, com ara la intersubjectivitat, interactivitat, autoorganització, complexitat, dinàmica no lineal, emergència, etc., per citar-ne només alguns. Són macroconceptes nuclears importants que ens donen una visió epistemològica més desafiadora, una visió no lineal que es presenta tant en el procés de construcció del coneixement com en el d'aprenentatge.

—La *intersubjectivitat* és, per tant, un dels postulats epistemològics més rellevants que sorgeix a partir d'aquesta construcció teòrica. La paraula intersubjectivitat significa l'existència de relacions entre subjectes. Reflecteix, també, la impossibilitat d'un coneixement objectiu del món i de la realitat, i ajuda, així, en l'aclariment de la naturalesa fràgil de l'objectivitat científica que encara continua donant suport a la investigació i la pràctica educativa. Avui, sabem que a partir dels descobriments de la física quàntica, ja no és possible tenir un coneixement objectiu del món físic. Qualsevol coneixement científic depèn de les condicions d'observació, depèn d'allò que el subjecte introdueix en l'experiment, així com de les condicions ambientals creades.

Aquestes teories ens revelen que ja no existeix separació entre subjecte i objecte i que ambdós constitueixen una totalitat, i, així doncs, solament poden existir relacionalment. Això perquè l'observador no es queda fora de la realitat observada, no veu la naturalesa com a objecte, sinó com a element integrant del procés. És així com aquesta important hipòtesi desvetlla el contextualisme. Però què significa això per als físics?

Indica que tota realitat quàntica depèn de les diferents relacions establertes, dels factors contextuals, de les situacions o circumstàncies implicades. Depenent de les circumstàncies creades, actuem d'aquesta manera o d'aquella. Per això la importància del context en la manera com un sistema viu es presenta, com apren i com es posiciona davant de la vida.

—La *complexitat* és un altre postulat epistemològic important que pressuposa la necessitat de percebre que qualsevol subjecte i objecte existeixen relacionalsment, i estan, per tant, inserits en un mitjà amb el qual interaccionen i del qual són també dependents. És compresa com el teixit en comú, la base de fons que regeix els esdeveniments, les accions, les interaccions i les retroaccions. Entesa d'aquesta manera, la complexitat significaria, per a Morin, allò que està per darrere o en el fons dels esdeveniments, fenòmens i processos, i no és només un concepte que hi és de més amb l'objectiu de complicar, sinó un factor constitutiu de la vida que respon a la relació existent entre fenòmens, esdeveniments i processos, i que constitueix, així, la dinàmica natural que caracteritza la realitat.

Així doncs, pensar de manera complexa o de manera ecosistèmica no implica fragmentar la realitat, ni dividir o separar el que és complex i relacional, sinó comprendre la dinàmica no lineal present tant en el coneixement com en l'aprenentatge. D'aquesta forma, la complexitat ens duu a articular, a relligar, a relacionar i a contextualitzar l'objecte del coneixement i la problemàtica que hi subjau sempre que sigui necessari.

—La *interactivitat*, també coneguda com a dependència interactiva o interdependència, és un dels postulats epistemològics importants del paradigma ecosistèmic i explica la naturalesa complexa de les relacions ecosistèmiques, indicant que tot comportament d'un sistema influeix i està influenciat pel comportament de l'altre. Indica també que cap baula de la cadena o de la xarxa està aïllada i que qualsevol acció repercuteix en les altres. Interaccions, per tant, que impliquen accions/relacions mútues, recíproques, que modifiquen comportaments i la naturalesa dels elements, cossos, objectes i fenòmens que s'influeixen mútuament (Morin, 1997). Són condicions perquè existeixi qualsevol organització, ja que és a partir de les interrelacions, de les interaccions, que una unitat o un sistema complex es revela.

L'existència d'interactivitat indica que el coneixement sorgeix a partir de les interaccions entre subjecte i objecte, entre el subjecte i la seva realitat, descobrint també que tot sistema complex, per a ser comprès, necessita estar emmarcat en un determinat context, en un mitjà qualsevol que constitueixi el seu entorn. Això perquè, per a conèixer la seva dinàmica, cal conèixer els seus patrons interactius, les relacions que ocorren entre el subjecte i el medi. Així, per a comprendre millor l'estructura cognitiva d'un alumne, cal observar-lo interaccionant amb els objectes, amb el context i amb la cultura on està inserit (Moraes, 2004).

—*Autoorganització* és la capacitat que tot sistema posseeix d'autoproduir-se, d'autotransformar-se contínuament. Per tant, interacciona amb l'ambient, d'on extreu energia, matèria i informació, elements necessaris i constituents de

la seva dinàmica operacional. L'autoorganització és també un dels postulats epistemològics més importants, ja que el conèixer i l'aprendre impliquen processos autoorganitzadors, com hem dit anteriorment. Tant l'un com l'altre procés requereixen interpretació, creació i autoorganització per part del subjecte aprenent. Així, situacions difícils, desafiaments i desequilibris demanden processos autoorganitzadors recurrents, que faciliten l'aprenentatge i el desenvolupament.

Això ens revela que coneixement i aprenentatge són processos recursius i interpretatius de la realitat, desenvolupats per un subjecte actiu en la seva interacció amb el món i amb la realitat. Tals processos esdevenen segons una dinàmica complexa, és a dir, una dinàmica circular, que es repeteix, i no lineal, en què el final és sempre un nou començament.

—*Interdisciplinarietat* i *transdisciplinarietat* són altres dos postulats epistemològics fonamentals que regeixen la producció del coneixement, l'aprenentatge i el desenvolupament de la investigació. Ambdues deriven de la relació subjecte/objecte, i indiquen que el procés de construcció del coneixement mai s'esgota en el subjecte, sinó que esdevé en la interrelació. Encara que la interdisciplinarietat i la transdisciplinarietat tinguin com a punt de partida l'actitud del subjecte davant de l'objecte del coneixement, no s'esgoten en aquest, ja que amb això no aconsegueixen del tot donar compte de la complexitat dels processos implicats. D'altra banda, la clausura disciplinària és una conseqüència dels principis de l'objectivitat i de la compartimentació i formalització del coneixement que preval en la ciència clàssica. A pesar de tenir les raons històriques per a la seva existència, avui, la ciència ens mostra que la mateixa corba del coneixement posseeix també altres dues fletxes caracteritzades per la interdisciplinarietat i per la transdisciplinarietat (Nicolescu, 2000), i totes són importants pel que fa al coneixement ja que aquest posseeix una naturalesa complementària.

Així, els processos de conèixer i d'aprendre, en realitat, tenen també una naturalesa interdisciplinària i transdisciplinària, ja que, com a éssers humans, vam articular en la nostra corporeïtat i en les nostres accions els diferents processos involucrats. Això pel simple fet que l'ésser humà és un ésser multidimensional. Tal característica revela que en ell coexisteixen els pensaments racional, empíric, tècnic juntament amb els pensaments simbòlics, mítics, intuïtius i màgics, i això des de la prehistòria. D'aquesta forma, el conèixer i l'aprendre impliquen dimensions sensorials, intuïtives, emocionals i racionals, dimensions no fragmentades i no dicotomitzades, sinó complementàries en la dinàmica operacional de l'ésser humà.

Això ens aclareix que, operacionalment parlant, som éssers interdisciplinaris i transdisciplinaris amb relació al saber com a exigència intrínseca i no com a

aleatorietat qualsevol. Per la interdisciplinarietat integrem les diferents dimensions del coneixement i per la transdisciplinarietat transcendim, creem una situació nova que emergeix a partir d'un *insight* o d'un procés autoregulator qualsevol que pren forma a partir de la seva articulació amb les dimensions racionals i emocionals de l'ésser humà.

## 6. IMPLICACIONS PEDAGÒGIQUES CURRICULARS I METODOLÒGIQUES DEL NOU PARADIGMA

Són innombrables les implicacions pedagògiques i metodològiques d'aquesta manera de pensar i de comprendre la realitat a partir d'aquests nous referencials científics. Un dels aspectes epistemològics importants és l'afirmació que coneixement i aprenentatge pertanyen al domini de les relacions de l'organisme amb el seu mitjà i no solament a un dels dos separadament, ja que els processos són codeterminats. Així, el fet del comportament i de l'aprenentatge de pertànyer al domini de les relacions implica que coneixement i aprenentatge són expressions de les interaccions viscudes, de les circumstàncies creades, de les relacions del subjecte amb el context i de la xarxa d'activitats neuronals desenvolupades.

Avui la ciència ens ensenya que no ens representem la realitat exactament com és, sinó que la interpretem com subjectes que som determinats per la nostra estructura, i la reconstruïm a partir de les nostres observacions, accions i processos d'autoorganització. Així, aprenentatge i coneixement són fenòmens interpretatius de la realitat, i impliquen construcció, desconstrucció i reconstrucció (Demo, 2000), la qual cosa pressuposa també la impossibilitat de la seva reproducció o transmissió lineal i automàtica. Aquesta comprensió qüestiona científicament el paradigma educatiu clàssic encara tan present en les nostres escoles, que argumenta la no-existència del moviment de la realitat de fora cap a endins del cervell, sense que l'organisme participi en el procés.

Aquests aspectes revelen una cosa molt important per a nosaltres, educadors, que és la no-existència d'una equivalència automàtica entre els processos d'ensenyament i d'aprenentatge, certesa preconitzada per la didàctica tradicional. En la realitat, són dos els processos de naturaleses distintes que impliquen protagonistes diferents, amb les seves respectives estructures cognitivoemocionals diferenciades. Tal comprensió ens suggereix que no sempre el millor ensenyament és garantia d'un bon aprenentatge; també ens indica que no podem predir, amb certesa absoluta, el que ocorrerà en les estructures cognitivoemocionals d'un altre sistema viu.

Encara que sabem que l'aprenentatge depèn de les circumstàncies creades pel docent en la seva relació amb l'alumne, actualment la biologia ens informa que l'èxit automàticament esperat ja no està garantit, la qual cosa certament incomoda molts educadors, especialment els que treballen amb temes relacionats amb la didàctica. La biologia i la física ens ensenyen que res garanteix que un organisme viu pugui ser predeterminat per un altre, o que les mateixes causes provoquin els mateixos efectes. El fet que alguna cosa funcioni en determinades situacions o condicions no és garantia que el procés es donarà de la mateixa manera en una altra circumstància.

En termes curriculars, podem observar que, a partir d'aquest nou enfocament, el currículum ha de ser comprès com una estructura oberta als canvis necessaris, a l'imprevist i a l'inesperat. El currículum té a veure principalment amb el concepte de *currículum en acció* (Moraes, 1997; Torre, 1999), un *currículum viu*, flexible, obert, sempre en procés, que garanteix el seu caràcter dialògic amb la realitat canviant. En un sistema educatiu obert, el professor accepta la incertesa, reconeix la necessitat de canvi, acull l'inesperat, replanteja les seves accions i anima els diversos diàlegs perquè el sistema no es tanqui en si mateix. Es tracta d'un professor sempre obert al diàleg i als fluxos energètics activats per les preguntes i pels desafiaments desestabilitzadors que incentiven el moviment recursiu del pensament i de l'acció.

El pensament ecosistèmic col·loca com a inseparablement associat individu i context, ordre i desordre, subjecte i objecte, i altres fils que teixeixen els esdeveniments, les interaccions, les accions que construeixen la realitat i constitueixen la trama de la vida.

Amb relació a la qüestió de l'avaluació, es poden fer algunes consideracions. Una d'elles és que l'avaluació també parteix del procés d'autoorganització tant a nivell de l'individu com de les organitzacions. En aquest sentit, s'accentua la dimensió autoformativa de l'avaluació i aquesta ja no és un apèndix del procés, sinó que posseeix una dinàmica processal i formadora que es compleix en tot el recorregut.

En aquest sentit, en autoavaluar-se, l'alumne es troba també en un procés d'autoformació, en processos d'autoorganització, ja que la causa és, al mateix temps, causant, segons el pensament complex. És l'alumne qui controla el seu procés de formació. Per tant, és una avaluació de naturalesa processal, construïda en el temps, que valora cada etapa intermèdia, que articula cadascuna d'aquestes etapes amb el tot, que valora l'imprevist i l'inesperat en el procés com a elements importants per a la dinàmica i l'èxit d'aquest. Igualment, és una avaluació capaç d'atendre la diversitat d'interessos, de situacions i de metodologies.

Així, és important que l'avaluació ofereixi informacions rellevants per a la formació de l'alumne, per als processos d'autoorganització, d'autoregulació cognitivoemocional, que permeti la continuació del seu procés d'aprenentatge, el desenvolupament de la seva autonomia i capacitat decisiva. L'avaluació no ha de privilegiar només el subministrament d'informacions a l'alumne en moments establerts pel professor. En aquest sentit, és important que sigui inductora, tant per a l'alumne com per al professor, de processos de canvi de conducta, d'estratègies, en subministrar informacions de confiança sobre el que està esdevenint en el procés. És un recurs important per al desenvolupament de l'autonomia intel·lectual del subjecte aprenent.

Per finalitzar aquest tema, creiem que encara val la pena observar que les metodologies d'ensenyament utilitzades pel professor, com a facilitadores dels processos de construcció del coneixement, no han d'oferir receptes llestes i aparentment eficaces per a l'abast dels objectius pretesos. Això perquè la ciència, avui, ens ensenya que ja no podem partir de certeses i veritats establertes de manera lineal i ordenada, però sí partir d'una realitat incerta i canviant.

El que en la realitat el professor necessita tenir sempre en compte és aconseguir una planificació flexible constituïda per un conjunt d'estratègies significatives, d'acord amb les experiències que es desenvolupin. Estratègies que es refereixen als procediments adaptatius que, degudament articulats, col·laboren per a la resolució dels problemes o la seva discussió. Per a Morin i col·laboradors (2003), el mètode no precedeix l'experiència, sinó que neix amb ella, emergeix durant el seu desenvolupament. Per tant, el professor utilitza les estratègies per a crear les circumstàncies més adequades per a la solució del problema a partir de les condicions i de la realitat de l'alumne, recordant que tot és processal, fluid, inacabat i transitori pel que fa al coneixement i a l'aprenentatge.

Es tracta d'una metodologia d'ensenyament que ha de ser vista com una estratègia que implica, en qualsevol moment, la possibilitat de decidir-se per una nova ruta, per un nou camí, depenent de les incidències que esdevinguin durant el caminar. Això perquè la complexitat constitutiva tant de la realitat com del coneixement exigeix metodologies de treball coherents i obertes a l'inesperat, a l'atzar i a l'error. Finalment, aquest enfocament requereix metodologies obertes a la creativitat, a la intuïció i a la imaginació, aspectes integrants de la pròpia dinàmica de la vida.

## 7. CONSIDERACIONS FINALS

Per finalitzar, podem sintetitzar algunes consideracions importants tant pel que fa a les qüestions pedagògiques com metodològiques perquè siguin tingudes



en compte en la nostra pràctica docent. Entre les diverses que existeixen, volem destacar que en els processos educatius és important considerar:

—La presència d'un subjecte actiu, creatiu i autònom; un subjecte autoorganitzador, autoproduïdor, al mateix temps, autodeterminat en la seva estructura organitzacional. És un ésser humà indivís, com a expressió d'una totalitat.

—L'alumne com a investigador, un subjecte capaç de comprendre les diferents dimensions d'un problema sense atènyer-se a una única causa, un educand capaç d'usar diferents fonts d'informació per a solucionar un problema.

—L'educand és el principal artífex del seu propi procés de formació i és a partir d'ell que les accions han de ser plantejades.

—L'existència d'intercanvis intersubjectius, de processos reflexius i preses de consciència mitjançant processos d'autoorganització.

—El reconeixement de la importància del context, de la formació contextualitzada associada a la tematització del quotidià.

—La comprensió del canvi com a condició intrínseca de qualsevol procés de formació i d'aprenentatge.

—El reconeixement de la inscripció corporal del coneixement, de la importància del cos com a font d'informacions i de coneixements, així com el paper rellevant de les emocions en el desenvolupament d'accions i reflexions.

—La valorització del llenguatge afectiu en els ambients d'aprenentatge, ja que ment i cos, pensament i acció no estan separats d'allò emocional, sinó que estan nodrits d'impulsos emotius. Així doncs, subjacent a tot, existeix sempre una emoció.

—L'educació com a procés de transformació en la convivència, que requereix el rescat de l'ètica, la vivència de valors humans, com també del plaer en l'aprenentatge.

—La possibilitat d'incorporar la incertesa, l'inesperat i l'imprevist en les propostes curriculars. El currículum ha d'estar obert a la vida, al que esdevé en el món, en l'entorn, i dirigit a la solució creativa dels problemes.

—El foment de la interdisciplinarietat i de la transdisciplinarietat per a poder comprendre's i actuar en aquest món complex i canviant.

—La integració de la teoria i la pràctica i el desenvolupament de processos reflexius que potenciïn aquesta dinàmica.

—La valorització del procés, del descobriment del camí, de l'experiència, de la vivència del trajecte i de la importància del moment i de les circumstàncies d'aprenentatge com a producte d'un camp energètic i vibracional que mai es repeteix de la mateixa forma.

—El reconeixement de la importància de les circumstàncies, dels ambients i dels climes en els processos d'aprenentatge, comprenent que tot individu és pro-

ducte i productor de les seves pròpies experiències, és causa i causant al mateix temps, segons la seva actuació sobre les circumstàncies i la retroacció d'aquestes sobre ell, a partir de l'acoblament estructural que es produeix entre el sistema viu i el mitjà on està inserit.

## BIBLIOGRAFIA

- ASSMANN, H. *Reencantar a educação rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BÖHM, D. *A totalidade e a ordem implicada: Uma nova percepção da realidade*. São Paulo: Cultrix, 1992.
- *Sobre el diálogo*. Barcelona: Gedisa, 1994.
- CAPRA, F. *A teia da vida*. São Paulo: Cultrix: Amaná, 1997.
- COLOM, A. J. *A (des)construção do conhecimento pedagógico: novas perspectivas para a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- DEMO, P. *Conhecer e aprender: Sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- *Complexidade e aprendizagem: dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOSWAMI, A. *O universo auto-consciente: como a consciência cria mundo material*. Rio de Janeiro: Record: Osa dos Tempos, 2000.
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- MATURANA, H. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen, 1995.
- *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento*. Campinas, SP: Psy, 1995.
- *De máquinas e seres vivos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. 8a ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- *O pensamento eco-sistêmico: Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- MORAES, M. C.; TORRE, S. de la. «Sentir y pensar bajo la mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación». *Creatividad y Sociedad* [Madrid: Asociación para la Creatividad], vol. 2 (2002), p. 45-56.
- *Sentipensar: Fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- MORIN, E. *O Paradigma perdido: a natureza humana*. Sintra, Portugal: Publicações Europa-América, 1990.

- MORIN, E. *Sociologia: A sociologia do microssocial ao macroplanetário*. Sintra, Portugal: Publicações Europa-América, 1998.
- *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- *Método 01: A natureza da Natureza*. Sintra, Portugal: Publicações Europa-América, 1997.
- *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2000.
- MORIN, E. [et al.]. *O problema epistemológico da Complexidade*. Sintra, Portugal: Publicações Europa-América, 1996.
- MORIN, E.; ROGER, E.; MOTTA, R. D. *Educar na era planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez: UNESCO, 2003.
- NICOLESU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.
- NICOLESU, B. [et al.]. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000.
- PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. *A nova aliança: a metamorfose da ciência*. Brasília: Universidade de Brasília, 1991.
- ROGER, E. *Complejidad: elementos para una definición*. Mimeo. 2001.
- SACRISTÁN, G. *El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas*. Universitat de València. Mimeo. 2001.
- TORRE, S. de la. «Currículo para el cambio». *Revista Bordón*, núm. 51 (4) (1999), p. 391-414.
- VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *De cuerpo presente: Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa, 1997.



# EL PARADIGMA DE LA COMPLEXITAT: UN MARC PER A ORIENTAR L'ACTIVITAT CIENTÍFICA ESCOLAR

Josep Bonil Gargallo  
Rosa Maria Pujol Villalonga  
*Universitat Autònoma de Barcelona*

## RESUM

Aquest article pren com a punt de partida la rellevància de la complexitat com un emergent dins del coneixement contemporani. Seguidament es presenta el paradigma de la complexitat com un marc que possibilita orientar els processos d'ensenyament-aprenentatge des del diàleg entre pensament, valors i acció. A continuació es presenta com la introducció del paradigma de la complexitat en l'activitat científica escolar comporta evolucionar cap a la recerca de noves formes de pensar, parlar, sentir i actuar que permetin explicar i transformar el món. Per acabar es mostren alguns dels canvis més significatius que comporta entendre l'activitat científica escolar des de la complexitat, concretats en els continguts, la relació entre disciplines, el model de pensament i acció, i en la rellevància de les emocions.

PARAULES CLAU: paradigma, complexitat, activitat científica escolar, ensenyament-aprenentatge.

## ABSTRACT

This article takes the relevance of complexity as an emergent in contemporary knowledge as its departure point. It goes on to present the paradigm of complexity as a framework that renders it possible to guide teaching-learning processes driven by the dialogue between thought, values and action. It then shows how the introduction of the paradigm of complexity into school scientific activity entails evolving towards the search for

new forms of thinking, talking, feeling and acting that make it possible to explain and transform the world. To conclude, it presents some of the most significant changes in understanding school scientific activity from the standpoint of complexity, materialised in contents, the relationship between disciplines, the model of thought and action, and in the relevance of emotions.

## 1. INTRODUCCIÓ

Aquest article mostra una aproximació a la integració de la complexitat en l'ensenyament científic i algunes de les seves implicacions més significatives. Prenent com a punt de partida el caràcter polisèmic del terme complexitat, es proposa el concepte de paradigma de la complexitat com una forma d'orientar la construcció de coneixement científic. Seguidament es presenten diferents àmbits de l'educació científica en què la introducció d'aquests principis comporta canvis rellevants; en concret: en el dels continguts, el de la relació entre disciplines, el de model de pensament i acció, i en el del paper de les emocions.

## 2. APROXIMACIÓ AL CONCEPTE DE COMPLEXITAT

La complexitat s'ha convertit en un concepte amb presència significativa dins del coneixement generat al llarg del segle XX. Des de diversitat de disciplines es fa referència a la complexitat sota múltiples enfocaments, fins al punt que el terme ha adquirit un fort caràcter polisèmic.

Des d'una perspectiva etimològica, una primera aproximació a la paraula complexitat ens transporta a la paraula llatina *plectere*, que significa 'trenar' o 'entreteixir'. Si bé es pot prendre com a punt de partida la metàfora de la xarxa, el seu significat té un abast molt més ampli. Així, per exemple, Lloyd, a Horgan (1998), des del camp de les ciències experimentals, aporta algunes accepcions sobre aquest terme:

Informació (Shanon); entropia (Gibbs i Boltzman); complexitat algorítmica; contingut d'informació algorítmica (Chaitin, Solomonoff i Kolmogorov); informació de Fisher; entropia de Renyi; longitud de codi autolimitador (Huffman i Shanon-Fano); longitud mínima (Rissanen); nombre de paràmetres o de graus de llibertat, o de dimensions; complexitat de Lempel-Ziv; informació mútua, o capacitat de canal; informació mútua algorítmica; correlació; informació emmagatzemada (Shaw); informació condicional; contingut d'informació algorítmica condicional;

entropia mètrica; dimensió fractal; autosimilaritat; complexitat estocàstica (Rissanen); sofisticació (Koppel i Atlan); mida de màquina topològica (Crutchfield); complexitat efectiva o ideal (Gell-Mann); complexitat jeràrquica (Shanon); diversitat del subgràfic d'arbre (Huberman i Hogg); complexitat homogènia (Teich i Mahler); complexitat computacional de temps; complexitat computacional d'espai; complexitat basada en la informació (Traub); fondària lògica (Bennett); fondària termodinàmica (Lloyd i Pagels); complexitat gramatical (posició en la jerarquia de Chomsky); informació de Kullback-Liebler; distingibilitat (Wooters, Caves i Fisher); distància de Fisher; discriminabilitat (Zee); distància d'informació (Shannon); distància d'informació algorítmica (Zurek); distància de Hamming; ordre de llarg abast; autoorganització; sistemes complexos adaptatius (Gell-Mann); límit del caos (Lewin); estructura dissipativa (Prigogine); agent autònom (Kauffman).

El caràcter polisèmic del terme complexitat s'amplia a altres camps del coneixement quan s'hi fa referència com a una forma de racionalitat lligada a un estil de pensament o bé a un conjunt de valors que s'associen de manera directa a la complexitat.

Des de la perspectiva de la racionalitat existeix un moviment de pensadors que associen complexitat a una forma d'apropar-se al món que supera l'aproximació determinista. Per exemple, Prigogine (1997) considera, des de la complexitat, que el determinisme i la reversibilitat porten a un món artificial, mentre que el món natural mostra un gran component d'atzar i irreversibilitat.

Alguns autors (Vilar, 1997; Morin, 2000; Roger, 2000), des de diversitat d'àmbits de coneixement, presenten el segle XX com el de l'emergència d'una nova racionalitat complexa, que difereix dels plantejaments del determinisme clàssic. La figura 1, adaptada de Vilar (1997), pot donar dades d'aquesta visió comparativa.

Paral·lelament, des de línies de pensament molt associades a paradigmes crítics lligats a moviments socials, es pren el terme complexitat com un element orientador d'un marc de valors. En aquest sentit, la complexitat i el pensament complex s'associen a una forma de veure i actuar sobre el món que pot orientar la transformació social cap a posicionaments equitatius i ambientalistes. Un exemple d'aquest plantejament el proposa Capra (1996), que diferencia entre plantejament asseveratiu (determinista) i intuïtiu (complex), tal com se sintetitza a la figura 2.

| <i>Nova racionalitat (complexa)</i>  | <i>Vella racionalitat (determinista)</i>  |
|--|---|
| Complexa en relació amb totes les complexitats, internes (de l'ésser humà) i externes (de la societat, de la natura).  | Simplificadora.   |
| Desenvolupa noves lògiques, probabilístiques, causes i efectes dels descobriments de la ciència.   | Lògica formal, distingeix veritat i falsedat en situacions estàtiques.  |
| Sense perdre de vista el determinisme del moment, es guia per l'indeterminisme.  | Determinista.   |
| Complementarietat disciplinària des de la transdisciplinarietat.   | Disciplinària.  |
| Suma a l'anàlisi l'observació en síntesi.  | Es concentra en l'anàlisi i la separació i el fraccionament dels fets i fenòmens que en realitat estan units. |
| Uneix a consideracions precises de tot el que és real la investigació d'allò que és potencial de les heterogènesis i les virtualitats, la construcció de realitats noves, la vida com a projecte, l'organització individual i col·lectiva de l'avenir-devenir. | Positivista, limitada a l'estudi de les estructures-funcions del passat-present.                              |
| Reticular, compartida, integradora de diversos criteris, imaginativa i inventiva. El coneixement està en constant evolució, fuig del coneixement dogmàtic.   | Ultra jeràrquica, excloent i anquilosada en les ciències tradicionals normalitzadores.                        |
| Ensenya la llibertat i la creativitat en tots els àmbits.  | Educa per a la repetició i l'obediència.  |
| Implica lògiques postindustrials i noves formes de convivència.  | Frena i de vegades obstaculitza les dinàmiques globals de la societat del coneixement.                        |

FIGURA 1. Comparació entre la racionalitat complexa i la racionalitat determinista.  
 FONT: Adaptació dels autors a partir de Vilar, 1997.



| <i>Pensament</i>   |                   | <i>Valors</i>      |                   |
|--------------------|-------------------|--------------------|-------------------|
| <b>Asseveratiu</b> | <b>Integratiu</b> | <b>Asseveratiu</b> | <b>Integratiu</b> |
| Racional           | Intuïtiu          | Expansió           | Conservació       |
| Analític           | Sintètic          | Competició         | Cooperació        |
| Reduccionista      | Holístic          | Quantitat          | Qualitat          |
| Lineal             | No lineal         | Dominació          | Associació        |

FIGURA 2. Diferència de pensament i valors entre el plantejament determinista i el complex.  
FONT: Capra, 1996.

Si bé la complexitat com a emergent del coneixement s'ha vist reconeguda des de diferents camps, paral·lelament ha rebut importants crítiques de la comunitat científica. Així, Horgan (1998) acusa als «*Caoplejólogos*» d'haver construït metàfores poderoses «com l'efecte papallona, els fractals, la vida artificial, el límit del caos, però sense capacitat d'explicar alguna cosa sobre el món» (Horgan, 1998), o bé d'haver creat un món virtual des de l'ordinador que no té connexions amb els fenòmens del món. Un punt de vista molt diferent al de Varela, un dels grans defensors de la complexitat, que afirma: «Per a mi la possibilitat de sobreviure amb dignitat en aquest planeta depèn de l'adquisició d'una nova ment. Aquesta nova ment ha de forjar, entre altres coses, una epistemologia radicalment diferent que informarà d'accions pertinents» (Varela, 1989).

### 3. EL PARADIGMA DE LA COMPLEXITAT: UN DIÀLEG ENTRE MODEL, VALORS I ACCIÓ

Enfront la polisèmia que envolta el terme complexitat, resulta rellevant definir un marc conceptual que ajudi a incorporar la complexitat en els processos d'ensenyament-aprenentatge. La proposta de paradigma de la complexitat (Bonil *et al*, 2004b) pot resultar un marc adient. El paradigma de la complexitat es constitueix com un espai de diàleg entre una forma de construir models explicatius dels fenòmens del món a partir d'un estil de pensament, una forma de posicionar-se davant del món a partir d'un marc de valors i una forma d'entendre l'acció des d'una perspectiva transformadora. Una proposta que vol ser un espai de diàleg entre les tres perspectives (pensament, valors i acció), des d'un plantejament que pot ser significatiu i orientador del procés educatiu.

El paradigma de la complexitat és una forma d'estructurar el propi pensament, un pensament que tant en la perspectiva científica com en la quotidiana té la capacitat de dialogar constantment amb el seu entorn. Un pensament que dialoga entre el tot i les parts; que, des d'una perspectiva no reduccionista, entén els antagònics com a complementaris; que integra la imaginació i la creativitat amb la racionalitat; que permet anar d'allò que és local a allò que és global sense perdre la vinculació entre els dos elements com a parts d'un tot. Un pensament que analitza els fenòmens com a xarxes de relacions en constant dinamisme, entenent que els fets no s'expliquen de forma lineal i reduccionista. El pensament complex apareix com una forma articuladora d'organitzar el propi pensament i d'elaborar respostes a les preguntes i els problemes presents en el món. El pensament complex constitueix un model de pensament que, des de l'àmbit de les ciències experimentals, s'ha mostrat amb capacitat de construir models explicatius complets i coherents dels fets, fonamentant-se en una epistemologia sòlida. En aquest punt, la teoria dels sistemes complexos (Gell-Mann, 1995) apareix com un cos de coneixement capaç de donar resposta a la curiositat humana per explicar-se i preveure els fenòmens a partir d'enunciats validats científicament.

Des de la perspectiva ètica, el paradigma de la complexitat defineix els valors en un continu diàleg entre antagònics. Sota aquest marc, la sostenibilitat es construeix en la capacitat de diàleg entre visions ambicèntriques i antropocèntriques que es troben en el context social occidental. Des d'aquesta mirada, configurar la llibertat entre els individus implica dialogar entre l'autonomia i la dependència per assumir el que la persona humana té de social i afavorir la capacitat d'elaborar el propi criteri. És una perspectiva que suposa dialogar entre l'heterogeneïtat i l'homogeneïtat, fet que comporta posicionar-se davant de la diferència, assumint la diversitat com a valor i descobrint en l'altre el que té de comú amb nosaltres. Des de la perspectiva ètica del paradigma de la complexitat, l'equitat es construeix en el diàleg entre allò que cadascú té d'individual, per a definir l'itinerari vital de cada individu i la consideració de la col·lectivitat com a forma d'afavorir el desenvolupament comunitari. Els valors, des del paradigma de la complexitat, es construeixen des del diàleg entre antagònics com a forma de fugir de tot reduccionisme.

Assumir la complexitat com a paradigma significa entendre l'acció dels individus com un mètode-estratègia (Morin, 1998), que es constitueix com a diàleg alhora retroactiu i recursiu, entre teoria i acció. Una acció que és capaç de modular-se de forma contínua davant de les respostes que troba del context, on els objectius són clars i el camí per a arribar es va construint de forma continuada. En aquest model, l'individu és a la vegada *individu-actor-subjecte-estratega* (Roger, 1999), agent i pacient, constructor i construït. Un marc on la societat s'es-

tractura amb un model polític en el qual la justícia i democràcia real constitueixen la forma d'entendre les relacions entre els individus, on la ciutadania pren una dimensió global en què el planeta es configura com el context d'actuació emmarcat conceptualment en el que Morin (2001) anomena política de civilització.

El paradigma de la complexitat es constitueix com un marc teòric en què dialoguen epistemologia, valors i acció en un esquema retroactiu que es genera de forma dinàmica en la interacció entre els tres elements. En aquest espai de diàleg emergeixen com a valors epistèmics els principis sistèmic, dialògic i hologramàtic. El principi sistèmic dóna als tres elements que constitueixen la proposta (pensament, valors i acció) una estructura d'interdependència que permet que, des del paradigma de la complexitat, els fets del món s'entenguin com a xarxes on es donen processos autoregulators que els reconfiguren de forma continuada. La inclusió del principi dialògic implica presentar les disciplines de forma oberta, assumint els seus límits per a explicar els fets del món, incorporant a la vegada el diàleg entre certesa i incertesa, linealitat i no linealitat, disciplinarietat i transdisciplinarietat com a forma de posicionar-se davant dels fenòmens. Situar el principi hologramàtic comporta reproduir tots els elements del paradigma en qualsevol canvi d'escala; una perspectiva associada a fer l'esforç de considerar la presència de tots els elements presents en un fet, vinculant tot i parts de forma no simplificadora, tot i focalitzar l'atenció en un sol element. La figura 3 mostra una representació gràfica del paradigma de la complexitat que pot ser útil com a síntesi de les idees expressades fins al moment.

#### 4. PARADIGMA DE LA COMPLEXITAT I ACTIVITAT CIENTÍFICA ESCOLAR

Situar l'activitat científica escolar en el marc del paradigma de la complexitat suposa acceptar el repte de reinterpretar els processos d'ensenyament-aprenentatge de les ciències experimentals des d'una nova forma d'aproximar-se, explicar i actuar sobre els fenòmens del món. En aquest sentit el paradigma de la complexitat actua com un referent que permet orientar la pràctica i la innovació a l'aula (Pujol, 2000).

L'activitat científica escolar es configura com un context en el qual interaccionen constantment alumnat, docent i sabers, orientats cap a una finalitat comuna concretada en l'educació de la ciutadania. El paradigma de la complexitat introdueix en aquests tres àmbits un focus d'atenció orientador de canvis, de noves direccions. La perspectiva de la complexitat obliga a plantejar-se un nou model de pensament capaç de fer front als models científics a treballar amb l'a-

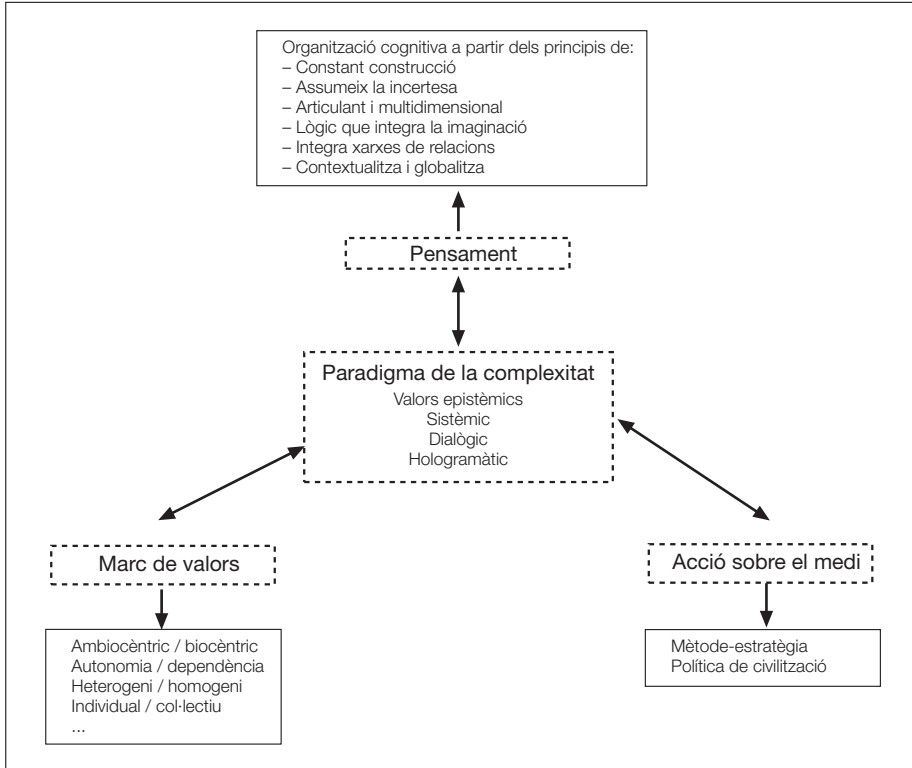


FIGURA 3. Representació del paradigma de la complexitat.  
 FONT: Bonil *et al.*, 2004b.

lumnat, derivats de concebre els fenòmens com a sistemes complexos; alhora comporta nous èmfasis remarcant la necessitat d'establir ponts entre disciplines diverses i els seus corresponents models interpretatius. Per altra banda, la complexitat introdueix noves dimensions de la forma d'enfocar la formació del pensament científic de l'alumnat, orientant-lo cap a la construcció d'un pensament complex. Imaginar l'activitat científica escolar des de la complexitat obliga també a recuperar l'acció sobre el medi i a donar-li un enfocament més estratègic. Finalment, el paradigma de la complexitat anima a recuperar el paper de les emocions com a element central en el procés de construcció de coneixement científic.

#### 4.1. ACTIVITAT ESCOLAR I NOUS CONTINGUTS

La ciència escolar explica els processos d'ensenyament-aprenentatge en termes de modelització (Izquierdo *et al.*, 1999), relacionant els models conceptuals de les ciències experimentals amb els models mentals de l'alumnat. Definir un procés d'ensenyament-aprenentatge de les ciències en termes de modelització planteja la importància de situar els models inicials de l'alumnat respecte a un fenomen d'estudi i de planificar cicles d'activitats que ajudin l'alumnat a fer-lo evolucionar cap a un model més complex (Giere, 1999). Es tracta d'un procés continu d'augment de la complexitat del model mental que elabora l'alumnat, en la direcció dels models conceptuals que ha anat definint la ciència, un procés que es converteix en un joc continu entre model mental, representació i model conceptual.

El model mental de cada alumne és la construcció cognitiva que li serveix de model explicatiu del fenomen d'estudi i que, a priori, pot no contenir elements propis del coneixement científic. La representació apareix com la concreció d'aquest model de l'alumne a partir d'un determinat llenguatge: un dibuix, un text escrit, una explicació oral, una maqueta, etc., que permet al docent aproximar-s'hi per definir mecanismes d'influència educativa que ajudin a la seva evolució. La direcció en què es planifica el procés evolutiu de modelització la marca el model conceptual elaborat per la ciència. Des de la perspectiva de la complexitat, centrar l'atenció en els models conceptuals de la ciència significa considerar-los com a models complexos que segueixen les regles definides des de la perspectiva cognitiva del paradigma de la complexitat, canviant per tant els tipus de continguts que són significatius a l'aula i la forma de tractar-los.

La incorporació de la perspectiva de la complexitat a la ciència escolar afecta el tipus de continguts a escollir en el treball a l'aula. Hauran de ser continguts que se situïn des d'un enfocament sistèmic i que permetin tenir en compte l'atzar i la indeterminació i, per tant, l'emergència de noves entitats que donen sentit a les característiques dels sistemes. La vertebració dels currículums de ciències a partir d'aquests models teòrics permet relacionar les idees principals en un camp científic amb els seus exemples paradigmàtics gràcies a hipòtesis que són, en realitat, les regles del joc (del fer, sentir, pensar i dir), que han estat condensades per la comunitat científica (Izquierdo *et al.*, 1999). Constitueix una proposta en què es fa fonamental incorporar l'interès pels aspectes dinàmics dels sistemes com una de les grans idees que configuren la forma de mirar de la ciència actual. Una proposta que planteja la necessitat d'abandonar el que fins ara constituïa la trama conceptual clàssica, centrada en la conservació i els estats, per a incorporar nous fets paradigmàtics que introdueixen les relacions, els processos i l'atzar.

#### 4.2. ACTIVITAT CIENTÍFICA I DIÀLEG DISCIPLINARI

L'activitat científica es constitueix com una eina necessària, però no suficient per a abordar els reptes del nostre temps. La complexitat dels fenòmens del món demana a la ciutadania desenvolupar la capacitat d'abordar-los des de diversitat de perspectives, fugint del reduccionisme disciplinari i buscant espais de relació entre les disciplines.

Entendre l'activitat científica escolar des del paradigma de la complexitat afavoreix incorporar el principi dialògic que comporta posicionar-se davant dels fenòmens des d'una perspectiva oberta sense perdre la identitat disciplinària. Oberta perquè és capaç d'incorporar aportacions de diversitat de camps de coneixement, i amb identitat perquè té la capacitat d'identificar i fer evolucionar els models conceptuals de les ciències experimentals.

La forma d'articular la relació entre disciplines no és un tema nou en el camp educatiu on la literatura sobre interdisciplinarietat, multidisciplinarietat i transdisciplinarietat és àmplia. Des del paradigma de la complexitat es veu més adient situar el concepte de diàleg disciplinari. La proposta de diàleg disciplinari (Bonil *et al.*, 2004a) implica establir un eix dialògic entre disciplinari i transdisciplinari, entre allò que és essencial d'una disciplina i la perspectiva holística que conflueix en els fenòmens. Tal com es mostra en la figura 4, el diàleg disciplinari implica entendre els fets del món com a espais on les diferents disciplines puguin dialogar per crear nous punts de vista.

El diàleg disciplinari consisteix en una forma d'organitzar les disciplines de coneixement que afavoreix el diàleg entre aquestes sense exclusions. És un anar i tornar, en la visió del fenomen, des de la disciplina a un espai de contrast i creació de noves visions. Un espai on es desenvolupen els nous models a partir del diàleg entre els coneixements que sobre els fets del món tenen les diferents disciplines.

Des del diàleg disciplinari s'entén el coneixement com un procés en constant construcció. S'aporta la visió d'incertesa del propi coneixement sense renunciar al rigor, ja que difícilment sabem tot el que ens poden aportar les diferents disciplines. Es dona una visió integrada dels fets del món, a partir de considerar diferents punts de vista. Ajuda a fugir del reduccionisme disciplinari a partir de considerar de forma rellevant la diversitat de disciplines sense perdre de vista el rigor i assumint el límit de cadascuna. En definitiva, afavoreix la construcció d'una visió integral de l'individu en el seu coneixement sobre el món i en la seva identitat individual i cultural. El diàleg disciplinari convida a conèixer a fons una disciplina per establir punts de diàleg amb les altres i fugir de la jerarquia disciplinària que porta a veure els fets del món des del reduccionisme.

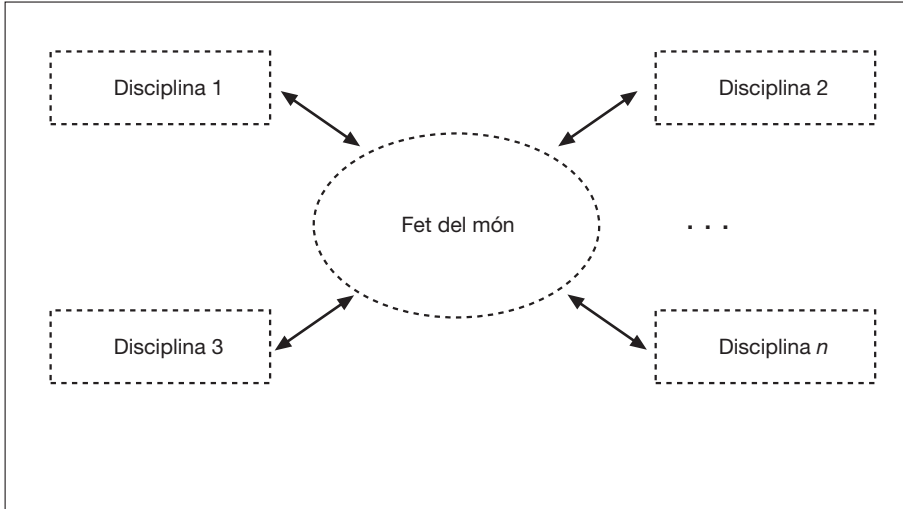


FIGURA 4. Model de relació entre disciplines com a diàleg disciplinari.  
 FONT: Bonil *et al.*, 2004a.

#### 4.3. ACTIVITAT CIENTÍFICA ESCOLAR I PENSAMENT COMPLEX

Al llarg d'aquest escrit s'ha plantejat que els valors sistèmic, dialògic i hologramàtic constitueixen els tres valors epistèmics fonamentals que orienten el paradigma de la complexitat. Un model de pensament que s'estructura al voltant de la complexitat integra aquests valors com a forma d'apropar-se al món estructurant un nou marc per a interpretar els fenòmens sobre els quals s'ocupa l'activitat científica escolar.

En primer lloc, incorporar la perspectiva sistèmica en l'activitat científica escolar suposa situar els fenòmens objecte d'estudi des d'una perspectiva dinàmica, on conflueixen simultàniament multitud de causes i efectes amb un component significatiu d'indeterminació; un marc on no es renuncia a la dimensió temporal que orienta el disseny de mecanismes que faciliten els processos de modelització científica. Des d'aquesta perspectiva, l'estudi dels éssers vius, per exemple, s'aborda com el resultat d'un diàleg continu entre una estructura, unes funcions i un flux. Això significa deixar de veure'ls com una «fotografia» per a

entendre'ls com una organització amb història. En aquest marc, la indeterminació pren rellevància ja que es desconeixen aquells elements que compartiran la història del sistema i com s'orientaran en el futur. Això comporta contemplar l'ésser viu com a subjecte exposat contínuament a noves variables (la presència d'un depredador que el fereixi, una sequera, etc.) i a respostes desconegudes (unes ferides que potser es curaran, l'aparició sobtada de pluges torrencials, etc.).

Situar els fenòmens del món des de la perspectiva que aporta la complexitat significa veure'ls com a espais de confluència de múltiples causes i diversitat d'efectes relacionats entre si en una àmplia trama de xarxes multidimensionals. Torrant a l'exemple dels éssers vius, una pluja pot canviar la configuració del paisatge i afavorir la continuïtat d'unes espècies o fer-ne desaparèixer d'altres; tenir-ho present és tenir en compte l'existència de múltiples relacions causals productores de possibles multiefectes, que en confluïr poden amplificar-se o limitar-se creant un context en què l'impacte pot augmentar de forma no lineal (una pluja pot incrementar la disponibilitat de nutrients en un ecosistema i a la vegada pot afavorir la proliferació d'una determinada espècie i causar una carència global de nutrients, etc.).

Veure el món sistèmicament comporta que la irreversibilitat adquireixi un caràcter fonamental ja que l'evolució del sistema s'orienta en un eix temporal. Això suposa, en el cas de l'exemple dels éssers vius, partir de la seva dimensió individual per a veure la seva història com a espècie; una perspectiva que mostra cada ésser viu com un punt discontinu en la línia de continuïtat de l'evolució, en la qual el temps és una variable fonamental.

En segon lloc, incorporar la perspectiva dialògica del paradigma de la complexitat en l'activitat científica escolar suposa plantejar que els fenòmens estan en constant dinamisme derivat de la interacció contínua amb el seu entorn. Es torna fonamental el diàleg entre medi intern i medi extern, entre ordre i desordre, entre equilibri i canvi. Seguint amb l'exemple anterior, és bàsic veure els éssers vius com un conjunt de processos continuats d'autotransformació i de transformació del medi; veure que la seva organització respon a les possibilitats de desenvolupar-se en un ambient segons els límits que aquest li imposa i de la informació genètica que posseeix, permetent que pugui ser i, consegüentment, viure, o, al contrari, impedir que sigui i, per tant, morir.

La perspectiva dialògica comporta entendre que l'activitat científica escolar és dinàmica no sols davant dels canvis que es produeixen en el coneixement científic sinó també davant dels que es plantegen en el context en què es desenvolupa, establint un diàleg constant que estimuli un procés de regulació permanent. El valor dialògic aporta la consciència de formar l'alumnat com a membre de la ciutadania en diàleg continuat amb els models que la mateixa ciència va elaborant i,



paral·lelament, amb altres àmbits de coneixement, que poden ser no disciplinaris, com a camí per a afavorir una percepció més àmplia dels fenòmens del món.

Significa, també, considerar que si bé existeixen preguntes i respostes pròpies de la ciència, cal tenir present les seves limitacions per a explicar un fenomen. Així, en tractar els éssers vius des del model conceptual ésser viu, no pot obviar-se la perspectiva emocional que generen els éssers vius en els individus o el sentit que pren la seva mitologia expressada en la literatura, la pintura o altres manifestacions culturals. Els éssers vius deixen de ser patrimoni de la ciència per a constituir-se en un espai de diàleg de sabers que ajuden a configurar la seva significació cultural sense desconnectar-la de l'aportació que fa cada una de les disciplines.

Finalment, en tercer lloc, pensar en els fenòmens objecte d'estudi incorporant la visió hologramàtica que aporta el paradigma de la complexitat converteix en rellevant el constant diàleg entre el macro, el meso i el micro. Suposa acceptar, en la seva formulació més simple, que un sistema està format per un conjunt de parts i que a la vegada dins de cada part hi ha la totalitat del sistema (Morin, 2001). Planteja la necessitat de no perdre de vista les diferents escales d'anàlisi dels fenòmens per a poder viatjar entre elles sense perdre de vista les seves connexions. Un viatge indissociable de la incertesa i el dinamisme, ja que és impossible conèixer les múltiples connexions existents. Com a conseqüència, i amb l'exemple de l'estudi de l'ésser viu, abordar-lo des d'aquesta perspectiva suposa establir contínues relacions entre el nivell meso (l'individu) on se centra l'estudi, i els nivells micro (medi intern) i macro (medi extern); relacions que han de servir no només per a explicar els fenòmens, sinó també per a detectar les pautes que es repeteixen i que serveixen com a eines per a reconstruir el model mental. En aquesta relació, la formalització és una aproximació comprensiva al fenomen però no es constitueix com una forma de simplificació. Es tracta d'una aproximació en la qual allò que és simple no existeix sinó com a exercici de pensament que desconnecta momentàniament la part del tot per, després d'aprofundir en ella, tornar a establir connexions amb el tot.

#### 4.4. ACTIVITAT CIENTÍFICA ESCOLAR I ACCIÓ

Ensenyar i aprendre ciències és una activitat que ha de capacitar els individus per a construir la seva forma de sentir, pensar, parlar i actuar sobre el món, prenent els models científics com un dels punts de referència. L'activitat científica escolar es configura d'aquesta manera com una acció transformadora d'un mateix a la vegada que es desenvolupa com a acció transformadora del món, oberta a un futur indeterminat perquè acompanya la persona que aprèn en el

seu camí vital. Això suposa acceptar que l'activitat científica que es promou a l'escola ha d'establir una interacció amb el món mitjançant instruments i formes de fer que depenen de valors diversos: ètics, epistèmics i socials.

L'activitat científica escolar no pot obviar la necessitat de formar la ciutadania per a participar de la intervenció i transformació socials. En aquesta tasca d'educar per a l'acció ciutadana, emplaçar-se en el marc de l'estratègia ecològica de l'acció (Morin, 2001) resulta útil en la mesura que ajuda l'alumnat a situar-se en la complexitat de la confluència d'interessos que es donen en una societat plural i democràtica. Des d'aquesta òptica, les propostes d'acció ciutadana que es poden generar a l'aula passen a ser un dels múltiples factors que una comunitat pot considerar davant d'un procés decisor. És un procés creatiu en què l'elaboració de propostes pren més rellevància que el resultat final.

Per exemple, des de l'educació científica, moltes vegades s'aborden temàtiques que en relacionar-se amb aspectes socials, ambientals, del consum, etc. van més enllà del fet científic, definint propostes d'acció col·lectives. No serveix de gaire concretar a classe possibles accions de la forma en què s'ha de gestionar una reserva natural. El que és interessant, des de la perspectiva complexa, és elaborar propostes considerant que la reserva natural és un punt de confluència d'individus, col·lectius i interessos; que les nostres propostes són una entre moltes i que poden entrar en contradicció amb els interessos d'altres col·lectius; que és important donar-les a conèixer tenint present que en una societat democràtica s'avança mitjançant el diàleg i la tolerància, pensant que l'opció final davant de la gestió pot ser diferent de la proposta elaborada a classe.

#### 4.5. ACTIVITAT CIENTÍFICA ESCOLAR I EMOCIONS

En general, la racionalitat, la seriositat, la neutralitat, l'estudi, l'objectivitat, la regularitat s'entenen com a aspectes diferents de la creativitat, la imaginació, l'emoció, el sentiment, la intuïció, la irrepetibilitat, el desordre i la llibertat. Constitueixen una perspectiva que obstaculitza comprendre el món com una construcció i interpretació humana que segueix unes regles que permeten construir lliurement estratègies, utilitzant els límits i les barreres establerts; unes regles que permeten activar la creativitat que és racional i també intuïtiva, integradora de pensament i sentiment. Situats en la perspectiva científica, fer ciència suposa crear models teòrics, i aquest és un procés inevitablement associat a la capacitat d'imaginar, d'emocionar-se, d'assaborir el repte de pensar noves idees amb les quals elaborar noves hipòtesis que permetin avançar en la construcció de nous coneixements.

Igual que la ciència, l'activitat científica escolar no suposa només un procés de reconstrucció de models mentals. Pensar, per exemple, en éssers vius no significa tan sols pensar en una estructura situada dins una xarxa tròfica en què els individus es distribueixen d'una forma jeràrquica, on el comportament del protagonista del vèrtex superior de la piràmide és previsible. Implica emocionar-se plantejant una pregunta significativa, exercitar la creativitat per trobar una resposta fent una immersió en el nivell micro (allò que no veig però puc imaginar). Suposa entrar en tensió emocional per a contrastar la pròpia representació amb l'elaborada pels altres companys, exercitar la imaginació per a comprendre les seves formes de veure la qüestió i, conjuntament, tenir la satisfacció de formular una resposta; tot això per a, possiblement, posar en crisi la representació inicial i fer-la evolucionar generant noves preguntes.

L'activitat científica escolar comporta activar de forma permanent un procés de construcció intel·lectual que està en constant diàleg entre certesa i incertesa, ordre i desordre, rigor i espontaneïtat, i que no està al marge de l'emoció i la imaginació. Un procés en el qual s'articula la relació entre diversitat de nivells sistèmics, atès que s'estableix una interacció bidireccional entre el macro, el meso i el micro, i ens planteja preguntes per a elaborar les respostes a partir del diàleg entre nivells escalars.

És una forma d'entendre l'activitat científica escolar que no perd de vista la perspectiva emocional, atès que desenvolupa la curiositat, valora la interacció social, estableix un diàleg entre estabilitat i canvi, possibilita crear el propi coneixement científic integrant la creativitat (Mayer, 2002). És un plantejament de l'activitat científica escolar que pressuposa que l'emoció i la creativitat no són incompatibles amb la construcció de coneixement científic a l'escola. Un coneixement savi que es gaudeix i és útil per a viure, inventar i crear un futur més equitatiu i sostenible.

## 5. A TALL DE CONCLUSIÓ

El paradigma de la complexitat es mostra com un camí obert. Com una forma d'aventurar-se a noves visions del món. Una manera d'entendre els fenòmens que es va construint dia a dia, en un diàleg permanent entre el risc i la seguretat, entre el rigor i l'espontaneïtat. En aquest sentit ens mostra els processos d'ensenyament-aprenentatge i les disciplines que els estudien des d'una nova perspectiva. Permet integrar l'atzar i la indeterminació com una forma de responsabilitat que fa sentir a tots els participants en els processos d'ensenyament-aprenentatge com a protagonistes en la construcció del futur. Tot i així, el para-

digma de la complexitat encara mostra aspectes que desafien el nostre sentit comú, que ens demanen continuar investigant en diversitat de perspectives com a forma de fer front als reptes que ens presenta el nostre temps.

## BIBLIOGRAFIA

- BONIL, J. [et al.]. «El diálogo disciplinar, un camino necesario para avanzar hacia la complejidad». A: *Investigación en la escuela*. Sevilla: Díada, 2004a, p. 83-97.
- «Un nuevo marco para dar respuesta a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad». A: *Investigación en la escuela*. Sevilla: Díada, 2004b, p. 5-19.
- CAPRA, F. *La trama de la vida, una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama, 1996.
- GELL-MANN, M. *El quark y el jaguar, aventuras en lo simple y lo complejo*. Barcelona: Tusquets, 1995.
- GIERE, R. N. «Un nuevo marco para enseñar el razonamiento científico». *Enseñanza de las Ciencias* [Barcelona: ICE-Universitat Autònoma de Barcelona], núm. extra (juny 1999), p. 63-70.
- HORGAN, J. *El fin de la ciencia, los límites del conocimiento en el declive de la era científica*. Barcelona: Paidós, 1998.
- IZQUIERDO, M.; ESPINET, M.; GARCÍA, M. P.; PUJOL, R. M.; SANMARTÍ, N. «Caracterización y fundamentación de la ciencia escolar». *Enseñanza de las Ciencias* [Barcelona: ICE-Universitat Autònoma de Barcelona], núm. extra (juny 1999), p. 79-92.
- MAYER, M. «Ciudadanos del barrio y del planeta». A: IMBERNON, F. [coord.]. *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó, 2002, p. 83-104.
- MORIN, E. *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona: UNESCO, 2000.
- *Tenir el cap clar*. Barcelona: La Campana, 2001.
- MORIN, E.; NAÏR, S. *Una política de civilització*. Barcelona: UOC: Proa, 1998.
- PRIGOGINE, I. *El fin de las certidumbres*. Barcelona: Taurus, 1997.
- PUJOL, R. M. «Les ciències, més que mai, poden ser una eina per formar ciutadans i ciutadanes». *Perspectiva Escolar* [Barcelona], núm. 257 (2000), p. 2-8.
- ROGER, E. *Complejidad, identidad, relativismo cultural y individuo* [en línia]. 1999. <<http://www.complejidad.org>>
- *Complejidad, elementos para una definición* [en línia]. 2000. <<http://www.complejidad.org>>
- VARELA, F. «Haciendo camino al andar». A: THOMSON, W. I. [coord.]. *Gaia, implicaciones de la nueva biología*. Barcelona: Kairós, 1989.
- VILAR, S. *La nueva racionalidad: Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Kairós, 1997.
- VON BERTALANFFY, L. *Teoría general de los sistemas, fundamentos, desarrollo y aplicaciones*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica, 1986.

# EL PAPER DE LES ESTRATÈGIES D'INTERVENCIÓ EDUCATIVA EN EL NOU PARADIGMA EMERGENT DEL SEGLE XXI: EMMARCAMENT GENERAL I EXEMPLIFICACIÓ DIDÀCTICA SOBRE EL PATRIMONI

Núria Rajadell Puiggròs  
Núria Serrat Antolí  
*Universitat de Barcelona*

## RESUM

Tot i ser conscients de la complexitat i acceleració que emmarca la realitat educativa actual, els educadors no ens podem permetre viure en una permanent angoixa i temor causats per aquestes incerteses i imprevisibilitats. Hem de ser valents per a implicar-nos en un món globalitzat, hem de saber trencar esquemes i rutines, hem de sorprendre els que ens envolten, però per a reencantar l'educació no n'hi ha prou amb el voluntarisme, sinó que necessitem unes bones bases teòriques organitzades i nítides que assegurin l'aprenentatge. A través d'aquesta aportació repassem aquesta fonamentació conceptual i mostrem una exemplificació de la seva aplicabilitat en l'àmbit del patrimoni mitjançant l'estratègia de resolució de problemes.

PARAULES CLAU: disciplinarietat, pluridisciplinarietat, interdisciplinarietat, transdisciplinarietat, intervenció educativa, didàctica del patrimoni.

## ABSTRACT

While aware of the complexity and acceleration surrounding the current educational reality, we educators cannot afford to live in a state of permanent anguish and fear caused by such uncertainty and unpredictability. We have to be brave and committed in and to a globalised world, we must do away with fixed schemes and routines, surprise those around us, although good will and enthusiasm alone will not suffice to restore drive and joy to education, and good, organised and clear theoretical bases are needed to

guarantee learning. This contribution is a review of this conceptual basis, and we provide an example of its applicability in the sphere of heritage by means of a problem-solving strategy.

## INTRODUCCIÓ

La necessitat globalitzadora en el món de l'educació es va tornar a mostrar d'una manera especial i des del pragmatisme didàctic fa pràcticament un segle, en el marc del Congrés de Calais (1921). Tanmateix des del vessant de la recerca serà indispensable esperar fins a la meitat del segle per a observar propostes tangibles sobre conceptes com pluridisciplinarietat i interdisciplinarietat, als quals se n'afegirà uns quants anys més tard el de transdisciplinarietat. La disciplinarietat es preocupa per atendre un únic objecte d'estudi tot i que accepta l'existència d'altres influències.

La pluridisciplinarietat s'interpreta com l'estudi d'una sola disciplina a través de diverses disciplines alhora; convergència que beneficiarà notablement l'esmentada disciplina. La interdisciplinarietat sobrepasa les disciplines, tot i que la seva finalitat queda inscrita en la investigació disciplinària. Finalment, la transdisciplinarietat pretén comprendre el món actual entre i a través de les disciplines, i fins i tot més enllà de les disciplines.

Així doncs, disciplinarietat, pluridisciplinarietat, interdisciplinarietat i transdisciplinarietat representen els quatre angles d'un quadrat anomenat «coneixement». Aquest coneixement es pot interpretar des de diferents vessants, tot i que ens centrarem en aquell més pragmàtic, en l'activitat didàctica quotidiana que es pot portar a terme en qualsevol aula de la nostra geografia.

Malgrat que la realitat educativa actual és complexa i accelerada, tots aquells que influïm en el procés formatiu de persones no ens podem permetre, i més si es tracta de generacions joves, viure en una permanent angoixa i temor causats per aquestes incerteses i imprevisibilitats. Hem de ser els primers d'implicar-nos en un món globalitzat, hem de saber trencar esquemes i rutines, hem de sorprendre els que ens envolten, en una paraula, reencantar l'educació. Però l'impacte o la motivació no sorgeixen del no-res, sinó que necessiten uns bons fonaments que els emparin per a assegurar l'èxit, i per això la nostra aportació pretén oferir aquest doble «sentir»: per una banda unes bases teòriques organitzades i nítides que assegurin els conceptes que pretenem transmetre, i per una altra una exemplificació de la seva aplicabilitat, desafiant la nostra imaginació i provocant l'impacte intel·lectual i emocional a un potencial col·lectiu d'escolars.

És la nostra intenció resseguir les paraules que, en l'article anterior, la doctora María Cándida Moraes expressa: «així un aprenentatge, per a ser significatiu, necessita ser relacional, per a poder connectar el nou al conegut, a allò que no ha estat oblidat. És aquest mateix patró en xarxa que està present en els comportaments d'un sistema complex com és l'ésser humà i que embolica múltiples relacions, bifurcacions i inestabilitats».

## CAMINANT DES DEL CONEIXEMENT FINS A LES ESTRATÈGIES D'INTERVENCIÓ EDUCATIVA

Des del paradigma, passant pels models didàctics, i traduint-los a continuació a mètodes amb cognoms sempre al darrere, arribem a les estratègies d'intervenció educativa, les actuacions específiques que es porten a terme en una aula qualsevol, amb nens i nenes, o bé nois i noies, amb unes característiques personals, acadèmiques, familiars i ambientals específiques però plurals alhora. Interpretem les estratègies d'intervenció educativa des d'un doble vessant, tot i que complementari: les estratègies d'ensenyament i les estratègies d'aprenentatge.

Una estratègia d'ensenyament correspon a l'actuació seqüenciada, potencialment conscient del professional en educació, del procés d'ensenyament, en la seva triple dimensió de saber, saber fer i ésser (Rajadell, 1992).

La dimensió del *saber* se centra en l'adquisició i el domini de determinats coneixements, fet pel qual s'utilitzaran una sèrie de metodologies fonamentalment de caràcter informatiu o memorístic, així com una determinada tipologia d'estratègies didàctiques, com ara explicacions, lectures o bé conferències. A l'hora de seleccionar i aplicar una estratègia didàctica concreta tindrem sempre present la necessitat d'interiorització del concepte, seguidament ens interessarem per la seva integració i finalment, i com a objectiu més profund, ens podrem arribar a plantejar una possible innovació.

Aquesta dimensió evoluciona a través de cinc fases successives:

— Memoritzar: fixar metòdicament en la memòria un concepte proposat normalment per una persona aliena.

— Reconèixer: trobar un element concret després d'haver portat a terme una exploració general en una mostra d'elements que acullen alguna semblança.

— Comprendre: interioritzar en els propis esquemes de coneixement un concepte de manera funcional i significativa.

— Interpretar: atribuir a un concepte o element una significació determinada.

— Jutjar: emetre una decisió de caràcter valoratiu a un concepte, situació o persona externa.

Les diferents estratègies d'ensenyament que es troben en aquesta dimensió podem agrupar-les segons el personatge que pren el paper protagonista en aquest procés d'adquisició de coneixements, i que diferenciem en tres grups: quan recau en la figura del formador, hi trobem les estratègies expositives o bé la interrogació didàctica, entre d'altres. La resolució de problemes, la pluja d'idees, o bé l'elaboració de projectes, entre d'altres, afavoreixen el protagonisme a l'alumne, tot i que sempre hi hagi la possibilitat de col·laboració del docent. Per acabar es poden adquirir coneixements a partir d'estratègies centrades en el medi, com ara el cinema, l'estudi de cas, la premsa escrita o qualsevol document audiovisual.

Aprofundir en aquesta dimensió és imprescindible però no de manera exclusiva, tal com esmenta el mateix Morin: «un cap ben fet és un cap apte per a organitzar els coneixements i per a evitar-ne l'acumulació estèril» (Morin, 2001, p. 26).

La dimensió del *saber fer* pretén que la persona desenvolupi aquelles habilitats que afavoreixin la realització de certes actuacions, tot tenint en compte la capacitat de modificació i de transferència posterior a diferents contextos. No es pretén eliminar la memorització sinó que es prioritza el desenvolupament d'estratègies cognitives superiors, tot partint del coneixement que es té del concepte, per a avançar cap a l'associació amb els coneixements existents prèviament, i per a arribar a l'autonomia.

Aquesta dimensió evoluciona a través de cinc fases successives:

— Aplicar: utilitzar conceptes, fórmules o bé informacions en situacions diverses, sense plantejar-se pràcticament ni el seu origen ni la seva conveniència.

— Utilitzar: requereix un coneixement intern dels instruments, com també de les condicions bàsiques per a la seva manipulació.

— Transferir: aplicar el concepte que ja s'ha après en un context i condicions concrets, a un altre context o situació diferents.

— Autoaprendre: formació permanent d'una persona a partir de l'activació i aplicació d'estratègies cognitives bàsiques.

— Reflexionar: actuació i implicació que van més enllà del propi saber, incidint fins i tot en el propi concepte de coneixement; és quan parlem de metacognició.

Si passem a la presentació d'estratègies específiques per a aplicar en un context educatiu, ens trobem amb tres agrupacions ben definides: en primer lloc, les estratègies per a desenvolupar continguts procedimentals, com ara la simulació o bé l'error didàctic. També figuren les estratègies per a ensenyar habilitats cognitives, referides al subjecte o bé a l'objecte, partint d'una primera anàlisi de la realitat per a anar avançant de manera seqüenciada a través dels continguts, i



diferenciant les habilitats d'aplicació de les d'anàlisi-síntesi i valoració; la resolució de problemes o l'estudi de cas en són clars exemples. Finalment, distingim les estratègies per a ensenyar habilitats psicomotores, entenent-les com aquelles destreses de caràcter perceptiu i motor, acompanyades de cert suport mental, per a la realització de determinades tasques; entre aquestes, hi trobem l'entrenament sistemàtic, activitats de dramatització, actuacions lúdiques, manuals o fins i tot tallers.

Finalment, la dimensió de l'ésser aprofundeix en la faceta afectiva de la persona, on tenen un paper prioritari la modificació i consolidació d'interessos, actituds i valors. Aprendre a percebre, reaccionar i cooperar de manera positiva davant d'una situació comporta una complexitat superior a la simple retenció d'unes dades. Per tant té en compte la persona com a ésser individual i social. Es tracta d'una dimensió complexa tant per la seva evolució com per la dificultat de ser avaluada, però a més a més cal tenir en compte que els resultats que se'n desprenen es fan tangibles a mitjà o fins i tot a llarg termini. En formen part continguts de caràcter personal (com ara l'autonomia, la iniciativa, la creativitat, la responsabilitat, o bé l'esperit de superació) i continguts de caràcter més social (la col·laboració, la solidaritat o bé el sentiment de pertinença a un grup en són alguns dels exemples).

L'evolució d'aquesta dimensió la podem repassar, seguint el mateix procés esquemàtic que en les anteriors dimensions, a través de les cinc fases que assenyalarem a continuació:

— Percebre: prendre consciència i sensibilitzar-se davant una situació concreta que se'ns presenta, manifestant-ho a través de l'interès i la motivació, i amb un desig de millora continuu.

— Respondre: manifestació de l'interès i la motivació per a efectuar la contesta més adequada.

— Valorar: prendre com a valor propi una resposta aliena, fet pel qual hem de considerar els altres i les seves formes particulars de ser i d'actuar.

— Organitzar: representa una manera concreta de ser i de pensar, fet que ens permet l'adopció d'estratègies diverses per a arribar a assolir determinats objectius.

— Implicar-se: compromís que adquireix la persona davant un valor, enfortit per l'esforç i la seva màxima defensa.

La dimensió de l'ésser es pot observar des de tres vessants diferents tot i que complementaris, que seguidament mostrem: en primer lloc figuren les estratègies per al canvi d'actituds i valors personals, atenant per sobre de tot les diferències individuals, i tenim com a exemple l'ensenyament personalitzat, entre altres variants. També trobem, en segon lloc, el conjunt d'estratègies que afavo-

reixen el canvi d'actituds i valors socials, ja que l'individu es troba immers en una societat i per tant ha d'aprendre a viure-hi i a convida-hi; estratègies com la simulació social o el treball en equip són imprescindibles de practicar per a assegurar l'assoliment d'aquesta dimensionalitat. I en darrer lloc, tot i que trobarem diversos autors que consideren que aquestes formen part de l'apartat anterior, hi ha estratègies específiques que provoquen, o poden provocar, el canvi d'actituds i valors específicament professionals, entre les quals figuren el treball cooperatiu o bé el treball en equip.

Una vegada repassades les estratègies específicament d'ensenyament, també s'ha de tenir en compte l'altre gran bloc d'estratègies, centrades en l'aprenentatge.

Una estratègia d'aprenentatge consisteix en l'actuació, més o menys conscient, de l'alumne amb la intencionalitat d'aprendre de forma total o parcial un nou concepte a partir de l'actuació d'una altra persona, física o virtual, que exerceix el rol d'educador que pretén ensenyar. En el procés d'aprenentatge, hi intervenen tres moments bàsics: adquisició, retenció i recuperació; sense oblidar la importància del suport al llarg de tot el procés (Rajadell, 1992).

Les estratègies d'*adquisició* o *codificació* de la informació afavoreixen el primer contacte amb la informació, que acostuma a ser relativament ràpid i poc profund. En formen part les estratègies d'atenció, com ara escoltar, subratllar o bé copiar; com també trobem les estratègies de codificació elemental, entre les quals destaquen el prendre apunts, repetir o recitar.

A partir d'aquesta primera recepció de la informació és indispensable organitzar-la i, per tant, provocar d'alguna manera afavorir la seva *retenció* o *emmagatzemament*. Així, trobem estratègies d'elaboració o codificació complexa, com ara passar els apunts en net, realitzar una primera lectura de manera tranquil·la per a propiciar una retenció inicial, com també una anàlisi superficial. També formen part d'aquest bloc les estratègies d'organització o de codificació complexa, entre les quals figuren el resumir, la realització d'esquemes, l'elaboració de mapes conceptuals o bé diagrames, l'obtenció de la idea principal d'un text o bé la repetició exclusivament mental d'un tema concret.

En tercer lloc configuren tot un conjunt les estratègies de *recuperació*, *evocació* i *utilització* de la informació, que pretenen reprendre una informació que teòricament ha estat retinguda amb anterioritat. En aquesta ocasió, moltes vegades considerem que hem recollit una informació i seguidament l'hem retinguda, però en trobar-nos immersos en aquesta darrera etapa se'ns constata que no han estat realitzades correctament alguna o fins i tot les dues etapes anteriors, que alguna cosa ens ha fallat i ens fa la sensació que el món se'ns ensorra. Per això la importància d'anar assegurant pas a pas cadascuna de les etapes anteriors. En

aquest conjunt d'estratègies, en trobem de recerca, com ara la consulta d'altres llibres o bé documents, la cerca de mapes, o fins i tot el repàs dels mateixos apunts que hem pres en un primer moment i que potser hem ampliat o polit en una segona fase. També en formen part, en una etapa successiva, les estratègies de generació de resposta, des de la presentació d'un treball fins a la realització d'un comentari de text o d'un examen.

Per acabar no podem oblidar les estratègies de *suport* que embolcallen tot el procés i que, malgrat que molts autors les obliden, considerem que influeixen de manera notable en aquesta dimensió de l'aprenentatge. Diferenciem les estratègies metacognitives d'autoconeixement de les d'autoutilització. A través de les estratègies que denominem d'autoconeixement plantejem el perquè, el com, el quan o bé el de què; qüestions que ens porten a l'aprofundiment i la integració de nous coneixements amb els que ja teníem, que ens faciliten la comprensió i alhora provoquen l'assentament de nous conceptes. A través de les estratègies d'autoutilització aprofundim en la planificació del temps i de l'espai, ens plantejem l'avaluació i també la regulació.

Així mateix també s'han de tenir sempre en compte les estratègies que podríem anomenar socioafectives, que incideixen bàsicament en aspectes de caràcter afectiu com ara l'ansietat, l'atenció o bé les pròpies expectatives, entre moltes d'altres. També incideixen en el vessant més social, com ara la cerca de suport, de cooperació o fins i tot de competència. Finalment, dins aquest entorn de caràcter socioafectiu, hi té un paper molt important el factor motivacional, que facilita o dificulta, per exemple, l'activar i mantenir la conducta d'estudi.

## DIÀLEG AMB L'ENTORN, DIÀLEG AMB EL PATRIMONI

«Les joves ments perden la capacitat natural de contextualitzar els coneixements i d'integrar-los en el conjunt» (Morin, 2001).

És evident que totes les estratègies fins aquí esmentades poden aplicar-se a multitud de continguts i diversitat de situacions d'aprenentatge. Aquesta aplicació, no obstant això, ha de tenir molt presents quines són les necessitats de l'alumnat, i si el nostre objectiu és encarar-los a una realitat caracteritzada per la complexitat, com a formadors estem obligats a crear pràctiques pedagògiques en les quals els i les alumnes puguin solucionar problemes que els facilitin la generació d'explicacions crítiques de la realitat que ens envolta.

En aquest sentit, no hi haurà estratègia més útil que aquella que planteja una problematització de l'entorn, un qüestionament d'allò més proper i immediat. Una estratègia que permeti aplicar processos creatius a un procés de cons-

trucció de coneixement a partir de la pròpia experiència i en interacció constant amb l'entorn i amb els altres, i amb capacitat per a generar coneixement que pugui ser transferit a problemes i situacions més generals.

#### OBRIR ELS ULLS AL PATRIMONI

Diverses són les pràctiques i les experiències que ens demostren la gran potencialitat que té el patrimoni com a font d'aprenentatge. El patrimoni no només és punt de referència directa per als humans, sinó que és també, en paraules de Santacana (2005), element fonamental de la memòria individual i col·lectiva. En tots els sentits, el patrimoni es configura com un element contextualitzador, un espai on cercar referents i, en aquest sentit, una font inesgotable d'estímul per a l'aprenentatge.

De fet, el patrimoni és una realitat complexa que s'ha generat per diversos motius, en un moment històric concret i responent a uns ideals i a uns objectius que cal conèixer. I és que sovint el patrimoni se'ns presenta silenciós, mancat de les claus d'interpretació necessàries per a comprendre'l, fet que dificulta que ens hi puguem apropar amb certa naturalitat, la qual cosa en dificulta la decodificació. I és per això que qualsevol «traducció» dels elements que el configuren ens podrà ser de gran ajut per a sentir-lo com a propi i incorporar-lo a la nostra experiència vital.

En aquest sentit, entenem que des de l'entorn escolar cal potenciar i crear situacions d'aprenentatge que permetin a l'alumnat *dotar el patrimoni de significat*, obrir els ulls al patrimoni i, especialment, saber-lo mirar amb deteniment. Algunes de les condicions que aquestes situacions haurien d'introduir són:

— *Establir connexions amb les idees prèvies, preconceptes, interessos i expectatives de l'alumnat.* Només apel·lant a allò que l'alumnat coneix i allò amb què s'ha enfrontat alguna vegada serem capaços de crear «sinapsi», connexions entre l'element patrimonial i els coneixements i experiències de l'alumne/a. El nou coneixement es construeix i transforma en la pràctica, en contínua interacció entre l'element patrimonial i els esquemes cognitius dels/les alumnes.

— *Generar processos interactius entre element patrimonial i subjecte observador.* Molt lligat amb el punt anterior, és en els processos interactius que se succeeixen entre el patrimoni i l'alumne/a, en les sinapsis, on s'origina el nou coneixement. No podem abordar l'estudi del patrimoni entenent que aquest forma part d'una realitat externa i allunyada de nosaltres, sinó que en certa mesura, com a éssers humans, hi intervenim de manera directa i la nostra observació en tot moment influirà en l'anàlisi que en fem.

—*Entendre el patrimoni com una realitat complexa.* Tot i que és factible abordar un element patrimonial des de la visió parcel·lada d'una única disciplina, també és cert que el seu òptim aprofitament didàctic passa per generar processos globals amb capacitat per a comptar, en paraules de Morin, amb la complexitat de la cultura científica i la cultura humanística. És evident que l'estudi de determinat element patrimonial requereix d'una visió transdisciplinària, polièdrica, amb capacitat per a copsar tots els matisos, des dels més ideològics i polítics fins als més artístics i sensorials. Això només és possible si eduquem vers una mirada oberta, amb capacitat per a trencar els límits que ceneixen cada àrea de coneixement, i en cerquem els terrenys fronterers entre elles.

—*Potenciar espais i processos creatius i constructius que portin a la generació de nou coneixement.* Considerem que el patrimoni constitueix un entorn procliu a la generació de processos creatius, estimulador de diverses explicacions, versions i interpretacions. Tot i que entenem que l'estudi del patrimoni ha de tenir una aproximació guiada, també és cert que en els processos d'aprenentatge lligats al patrimoni cal potenciar la intuïció i l'autonomia en un constant exercici desxifrador d'idees i processos vinculats a àrees tan diverses com l'arquitectura, la història, l'art, la biologia, la física o la matemàtica.

Aquestes són algunes de les premisses a tenir en compte en la creació de situacions educatives vinculades al patrimoni. Entenem, en tot cas, que qualsevol estratègia aplicada al patrimoni, sigui aquest tangible o intangible, ha d'orientar-se perquè l'alumnat aprengui a qüestionar i comprendre millor la realitat que l'envolta. L'estudi del patrimoni ha de col·laborar que l'alumnat contextualitzi idees i processos, canvis i continuïtats al llarg del temps, i, especialment, ha d'ajudar-los a comprendre que la nostra visió de la realitat és, només, una de les possibles maneres d'observar el món.

#### LA RESOLUCIÓ DE PROBLEMES, UNA ESTRATÈGIA D'APROXIMACIÓ AL PATRIMONI

Tot i que la resolució de problemes no és una estratègia didàctica recent, la seva repetida aplicació a l'àmbit de les ciències anomenades «pures» no li ha donat massa camp d'actuació en altres àrees. Tot i la seva gran versatilitat com a estratègia didàctica, és cert que en les matemàtiques, la física o la química s'ha mogut com peix a l'aigua, i encara que en altres àrees s'ha emprat també freqüentment, ha estat circumscrita de manera generalitzada en les primeres. Des de la dècada dels seixanta, també és cert que s'ha inserit en altres espais, com per exemple el món empresarial. No és moment aquí de realitzar un recorregut historicoevolutiu de l'aplicació d'aquesta estratègia, sinó més aviat centrar l'atenció

vers les potencialitats que pot suposar la resolució de problemes en un àmbit poc freqüent com podria ser el patrimoni.

Des del mateix moment en què plantejem la utilització de la resolució de problemes en l'àmbit del patrimoni hem d'aplicar una visió més àmplia, un *zoom* d'augment superior que ens permeti entendre el patrimoni urbà dins del marc de l'entorn educador. És a dir, els sistemes educatius de molts països han entès que l'educació ja no succeeix únicament i exclusivament en el marc de l'escola, i que l'entorn constitueix font i punt de partida de multitud d'aprenentatges. Moltes ciutats i municipis han realitzat un esforç orientat a configurar propostes educatives globals, de manera que els infants i joves d'una localitat puguin trobar ofertes educatives estructurades a partir de les quals introduir-se en un procés d'aprenentatge integral. En aquest sentit, es fuig de la concepció restrictiva de l'entorn exclusivament com a «contingut» d'aprenentatge per a passar a una concepció del medi com a recurs i com a agent educador. Aquesta idea és especialment idònia quan l'oferta procedeix d'institucions com ara museus, centres culturals, biblioteques o altres, mentre que encara resta una tasca educativa important a fer respecte a elements patrimonials com conjunts monumentals, jardins i places, elements arquitectònics, obres artístiques al carrer, etc.

És per això que considerem la resolució de problemes com una estratègia capaç d'originar situacions generadores de coneixement que permet una interrelació entre formador, alumne i element patrimonial, introduint-los en una espiral d'aprenentatge que comporta aspectes d'intuïció, de simulació, de formulació d'hipòtesis, d'interpretació, de capacitat crítica, de reflexió i de creació d'opinió i d'actituds vers el patrimoni.

Quin és el paper que atribuïm a cadascun dels elements que conformen aquesta interrelació?

Per al *formador*, la resolució de problemes suposa una estratègia molt completa que requereix d'una preparació prèvia i el situa a ell mateix en el cor de l'element patrimonial a estudiar. És a dir, l'estratègia té sentit quan és el mateix docent qui s'ha incorporat en un procés de recerca sobre l'element en qüestió, i ha estat capaç de cercar algunes de les possibles preguntes i algunes de les possibles respostes enmig d'una experimentació i una interacció amb l'element patrimonial que li han permès construir-ne les claus d'interpretació.

A aquesta visió, el docent pot sumar el coneixement que té dels alumnes, dels seus diferents ritmes d'aprenentatge, dels seus interessos i del moment concret en el qual treballar una estratègia d'aquest tipus. Tot i l'organització i planificació dels continguts a desenvolupar, el formador dóna marge d'actuació suficient per a poder adaptar l'estratègia a les aportacions de l'alumnat, i especialment al propi procés d'anàlisi de l'element patrimonial. En aquest sentit, la

resolució de problemes no potencia el descobriment espontani i atzarós, sinó que en tot moment proposa punts d'observació mitjançant el plantejament de preguntes, situacions possibles, comparacions; en definitiva, mitjançant el diàleg. El formador, doncs, no només posa en contacte l'alumnat amb l'element patrimonial sinó que hi potencia la posada en pràctica de processos cognitius vinculats amb àrees diverses.

Pel que fa a l'*alumnat*, la resolució de problemes es presenta com una estratègia en la qual l'alumne pren un protagonisme destacat. En la interrelació constant amb l'element patrimonial l'alumne posa en pràctica els seus coneixements i les seves habilitats, i en tot moment se l'encoratja a introduir-se en un procés interactiu on la deducció i la inducció, el descobriment i l'experimentació són instruments necessaris per a resoldre el problema plantejat. En aquest sentit, l'estudi del patrimoni implica a l'alumne posar de manifest aspectes cognitius, actitudinals i socials, i pren un paper rellevant el conjunt de *procediments* vinculats a les diferents àrees de coneixement. Alhora, l'aproximació a l'estudi del patrimoni suposa un imprescindible intercanvi d'idees i punts de vista amb altres companys de l'equip, de manera que la intersubjectivitat és considerada una eina clau en la resolució del problema plantejat.

Per acabar, pel que fa a l'*element patrimonial*, val a dir que el patrimoni presenta una multidimensionalitat que connecta, complementa i contraposa diverses visions, diversos matisos que cal conèixer per tal de facilitar la contextualització de determinades idees o fenòmens. El patrimoni es presenta a l'alumnat amb la seva pròpia narració, la seva lògica discursiva, com una realitat provocadora, evocadora de múltiples interpretacions i susceptible de ser observada des de diferents perspectives.

De fet, aquesta multidimensionalitat ens permet «jugar» amb l'element patrimonial des del punt de vista complex, detectant-ne les diverses cares: didàctica, disciplinària, psicopedagògica, antropològica, arquitectònica, social, econòmica, ideològica i política, entre d'altres.

És evident que abordar el patrimoni des d'aquesta multivisió no és fàcil, però també és cert que l'aplicació de la resolució de problemes no s'hi circumscriu només a una sinó que és capaç de visualitzar, analitzar i sintetitzar la interconnexió existent entre els factors i aspectes que defineixen l'element patrimonial.

Quant a l'*estratègia*, cal dir que la resolució de problemes permet plantejar diversos elements vinculats a l'estudi del patrimoni: les relacions causa-efecte, els canvis i les continuïtats, el pas del temps, la intervenció humana, l'anàlisi i classificació de fonts primàries, etc. En tots els casos, la principal potencialitat des del punt de vista didàctic és que introdueix l'alumnat en un procés de desco-

briment guiat, enfrontant-lo de manera directa amb els diversos elements que componen el seu entorn immediat. I aquesta confrontació no només és de caràcter cognitiu, sinó que també permet la generació de noves mirades, noves experiències, noves emocions respecte a una realitat que, tot i propera, sovint passa desapercebuda. La resolució de problemes permet evidenciar que el patrimoni forma part de la nostra vida, de la nostra història, i en aquest sentit, el descobriment dels seus detalls ens ajuda a conèixer-nos també a nosaltres mateixos. És d'aquesta manera que podem copsar com la resolució de problemes aplicada al patrimoni ens permet desenvolupar en l'alumnat una sèrie de dimensions: dimensió sensorial, dimensió intuïtiva, dimensió social, dimensió emocional, dimensió racional/cognitiva.

## ELEMENTS CLAU PER AL DESENVOLUPAMENT DE L'ESTRATÈGIA

Aplicar la resolució de problemes a l'àmbit del patrimoni té un procediment propi que cal definir. De manera resumida, plantejem alguns dels passos clau a seguir en el desenvolupament de l'estratègia:

### a) Preparació de l'activitat

— L'objectiu. És important conèixer quin és l'objectiu que volem assolir amb la visita al patrimoni. És a dir, cal evidenciar si la visita es farà com a introducció, aprofundiment, ampliació o conclusió d'un tema, i en quina fase introduïrem l'estratègia.

— La planificació. La preparació prèvia constitueix un element fonamental en l'aplicació d'aquesta estratègia i, com hem comentat amb posterioritat, el docent és la peça clau en aquesta fase. El professorat ha de conèixer l'espai on es mostra l'element patrimonial, ha de conèixer les potencialitats educatives que presenta, observar les possibles interaccions a establir entre l'alumnat i l'element, determinar quins seran els aspectes evidenciats, i quin serà el procés a potenciar pels alumnes.

— La creació d'expectatives. Tot i que una activitat fora de l'aula genera certa motivació per a l'alumnat, és important que es creï un clima d'interès abans de dur-la a terme. Com més connexions realitzem entre la visita i els continguts treballats a l'aula, més garanties hi ha que es produeixi un aprofitament didàctic de l'element patrimonial a estudiar.

### b) Desenvolupament de l'activitat

— En el camp de treball. Com hem comentat anteriorment, la creació i el plantejament del problema són possiblement el punt clau de l'estratègia. Tot i que en la preparació prèvia ja hem introduït alguns dels interrogants a resoldre,



és en aquest punt quan hem de deixar que l'alumnat prengui protagonisme vers el seu propi procés d'aprenentatge, i s'insereixi en l'estudi de l'element mitjançant els propis interrogants. Si bé és cert que algunes vegades hem de guiar el procés, també és important que l'obrim a la participació i la creativitat de l'alumnat, perquè aporti les seves pròpies conjeitures sobre el problema plantejat. La manifestació dels coneixements previs, la interacció amb els detalls que componen l'element patrimonial i el contrast de les noves informacions poden ser fonamentals per a la construcció de nou coneixement.

— La formulació d'explicacions possibles. Tot i que iniciem un plantejament previ del problema, és important deixar que l'alumnat experimenti per si mateix i contrasti les seves hipòtesis de treball. Hem de tenir molt present que no es tracta que tots i totes tinguin les mateixes hipòtesis, i no és necessari que hi estiguem tots d'acord. En aquest sentit, cal que el docent potencii diverses explicacions, interpretacions i idees.

#### c) Valoració de la visita

— Anàlisi i síntesi. Davant de l'element patrimonial, i també de retorn a l'aula, s'esdevé un dels punts importants del procés: realitzar una anàlisi i una síntesi dels principals elements que s'han treballat, les conclusions, interpretacions i idees que s'han gestat durant l'estudi de l'element patrimonial. És important manifestar que més enllà de perseguir unes conclusions definitives, el docent ha de potenciar la generació i el contrast d'opinions diverses.

— Evidenciar el procés. La resolució de problemes té un dels seus punts clau en la manifestació i explicitació del procés viscut. És a dir, cal que l'alumnat s'adoni dels passos que ha seguit per tal que pugui aplicar cadascuna de les habilitats i de les eines en altres situacions similars. Així doncs, es tracta d'un procés metacognitiu que ha d'ajudar els alumnes a emprar els processos d'identificació, planificació i resolució en altres contextos.

— Valoració de l'experiència. No podem donar per acabada l'estratègia sense una valoració del procés viscut. És important que aquesta valoració vagi emergint al llarg de tot el procés i que, en finalitzar-lo, l'alumnat manifesti obertament les potencialitats i les deficiències que hi ha detectat.

La resolució de problemes aplicada al patrimoni permet construir experiències educatives adequades a les condicions i a la realitat de l'alumnat i de la realitat que l'envolta. Entenem, no obstant això, que aquest ha de ser un camí obert, transformable, atent a les necessitats de l'alumnat.

## UNES DARRERES REFLEXIONS

A través d'aquestes paraules hem volgut mostrar els aspectes bàsics que configuren les estratègies d'ensenyament i aprenentatge, tenint en compte que, malgrat que s'estigui plantejant una revisió de paradigma educatiu, el dia a dia de les aules, dels entorns educatius seguirà mantenint el mateix esquema tot i que les activitats específiques, el llenguatge, el control del temps o bé els recursos utilitzats vagin modificant-se d'acord amb l'evolució dels temps.

El nostre objectiu bàsic ha estat efectuar un recorregut a través de les diferents tipologies d'estratègies didàctiques, diferenciant els dos grans blocs d'ensenyament i aprenentatge, i aprofundint en cadascun d'ells en aquelles agrupacions més significatives.

Esperem que hagin contribuït a saber emplaçar i utilitzar per a cada situació de la nostra vida professional aquella que considerem més adient segons el moment de les persones i tenint sempre present que en la nostra professió no existeixen mai dues situacions iguals i, per tant, les nostres actuacions forçosament requereixen la creativitat i la innovació constants.

El mateix José Antonio Marina ens recorda que si volem ser fidels a la realitat hem d'admetre que hi ha dos nivells d'intel·ligència: a la planta baixa trobem la capacitat intel·lectual, i en el pis de dalt, l'ús que fem d'aquesta capacitat. «La discrepància entre “ser intel·ligent” i “comportar-se intel·ligentment” ens revela que entre ambdós nivells hi ha un hiatus, on actua un camp de forces mal descrit, fet que obre un interessant i urgent camp de recerca» (Marina, 2004, p. 18).

## BIBLIOGRAFIA

- MARINA, J. A. *La inteligencia fracasada: Teoría y práctica de la estupidez*. Barcelona: Anagrama, 2004.
- MORIN, E. *Tenir el cap clar: Per organitzar els coneixements i aprendre a viure*. Barcelona: La Campana, 2001.
- RAJADELL, N. *Estratègies didàctiques*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1992. [Document policopiat]
- «Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje». A: SEPÚLVEDA, F.; RAJADELL, N. [coord.]. *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: UNED, 2001, p. 465-525.
- «Estrategias para el desarrollo de procedimientos». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 217 (2002), p. 573-592.
- RAJADELL, N.; SERRAT, N. «La interrogación didáctica. Una estrategia para aplicar en el aula». A: TORRE, S. de la; BARRIOS, O. [coord.]. *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro, 2002, p. 263-285.

- SANTACANA, J.; SERRAT, N. *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel, 2005.
- SERRAT, N. «¿El museo como laboratorio? Una radiografía en los inicios del siglo XXI». *Iber*, núm. 43 (2005).
- «Inter-actividad: el museo como espacio para la participación». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 148 (2006), p. 7-16.
- SERRAT, N.; RAJADELL, N. «La resolución de problemas: estrategia docente en entornos urbanos». A: TORRE, S. de la; BARRIOS, O. [coord.]. *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro, 2002, p. 151-168.
- TORRE, S. de la; MORAES, M. C. *Sentipensar: Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Málaga: Aljibe, 2005.
- TORRE, S. de la; PUJOL, M. A.; RAJADELL, N. [coord.]. *El cine, un entorno educativo*. Madrid: Narcea, 2005.



# DIDÀCTICA DE LA MOTIVACIÓ COM A MOTOR DE L'APRENTATGE EN UNA PEDAGOGIA HUMANISTA

**Joan Mallart i Navarra**  
*Universitat de Barcelona*

He tingut molta sort amb els meus professors. M'han persuadit que la relació del mestre amb l'alumne és, de fet, una al·legoria de l'amor desinteressat.

GEORGE STEINER  
*Errata*

## RESUM

En aquest article, s'exposa un concepte de motivació de l'aprenentatge compatible amb l'esforç que ha de fer cada estudiant. Dintre d'una didàctica humanística, es defensa una educació en i per a la llibertat, que condueixi a un compromís autèntic de la persona en el seu propi procés d'aprenentatge i amb la millora de l'entorn. Es revisen teories de la motivació a fi d'extreure'n principis d'actuació pràctica, fonts de motivació i possibles estratègies a utilitzar. S'enllaça amb l'educació emocional a través de l'ús d'incentius intel·lectuals i socials, però també de tipus emocional, el principal dels quals ha de ser el sentiment d'afecte de la personalitat educadora.

PARAULES CLAU: motivació didàctica, principis didàctics, estratègies didàctiques, aprenentatge, educació emocional, educació en valors, didàctica humanista, esforç, èxit acadèmic.

## ABSTRACT

This article expounds a concept of motivation for student learning. The concept proposed is compatible with the effort that each student should make. In humanistic teaching, the author defends an education *in* and *for* freedom that leads to the veritable engagement of the person in their own learning process, improving their social environment. Theories of motivation are revised to extract some principles of practical action, sources of motivation and possible strategies. It is related to emotional educa-

tion through the use of social and intellectual incentives, but is also of the emotional type, of which the main one should be the feeling of affection of the teacher's personality.

## 1. DE LES GANES DE SABER A LA VOLUNTAT D'APRENDRE I SER MILLOR

Aquest article vol continuar-ne un d'anterior (Mallart, 2002) tot aprofundint en un aspecte complementari de l'educació emocional que allí es tractava.<sup>1</sup> Se segueix en el model humanista d'una didàctica que vol arribar, a través de la motivació, a una pedagogia de l'esforç i del compromís personal.

És legítim i lloable perseguir el perfeccionament individual i col·lectiu de les persones i dels pobles. Però no ho és tant, en un món absolutament interdependent, perseguir béns, ja siguin intel·lectuals o bé materials que no repercutixin en els altres. La nostra responsabilitat exigeix un compromís total amb la Humanitat sencera. Sense aquest compromís, podríem augmentar els resultats acadèmics i arribar a comparar-nos amb els països més avançats, però no podríem aturar els nivells d'odi i de violència ni contribuir al més essencial: la pau i la solidaritat universals. Potser no podríem tampoc ni garantir la supervivència de l'espècie humana com a tal. No podríem dir de cap manera que hem educat per a aprendre a *saber* o a *fer* correctament, ni de bon tros a *ser* ni a *convivre*.

En l'aprenentatge, com en tot procés educatiu, s'ha de tenir en compte la integració de totes les facultats humanes. A la intel·ligència i altres capacitats s'hi ha d'afegir la voluntat i l'afectivitat. No es poden separar aquests tres pols. Però el que produeix l'aprenentatge, el que de veritat fa aprendre és l'acció voluntària moguda per una motivació en un organisme dotat de la capacitat d'aprendre. No és més important la capacitat que la motivació, ni tampoc la voluntat no ho és més que la capacitat. Algunes vegades, alguns autors han sobreestimat el paper de la motivació. Diguem-ho clar: sense motius ningú no aprèn, però només amb els motius tampoc no aprendríem. No és la motivació la que produeix l'aprenentatge, sinó que és l'acció. De la mateixa manera que la gana no alimenta, encara que ningú no mengi sense gana. Ara bé, aquesta acció ha d'estar ben motivada.

Hem avançat que hi ha una relació entre motivació i educació emocional. Segurament els motius més valuosos per a aprendre procedeixen d'aquests fac-

1. També hi ha una interessant recerca al *Butlletí de la Societat Catalana de Pedagogia*, en què Lluís Blanco i Felip (1999) tracta el tema de la motivació en relació amb els resultats de l'avaluació del rendiment. Fet que demostra la preocupació de la nostra societat per un tema tan cabdal.

tors emocionals. També Goleman indica que la intel·ligència emocional es pot subdividir en cinc capacitats, una de les quals és la motivació. I que totes són susceptibles d'educació.

- a) Reconeixement de les pròpies emocions.
- b) Competència per a manejar les pròpies emocions.
- c) Utilització del potencial existent per a *automotivar-se*.
- d) Capacitat de posar-se en el lloc dels altres (empatia).
- e) Creació de relacions socials.

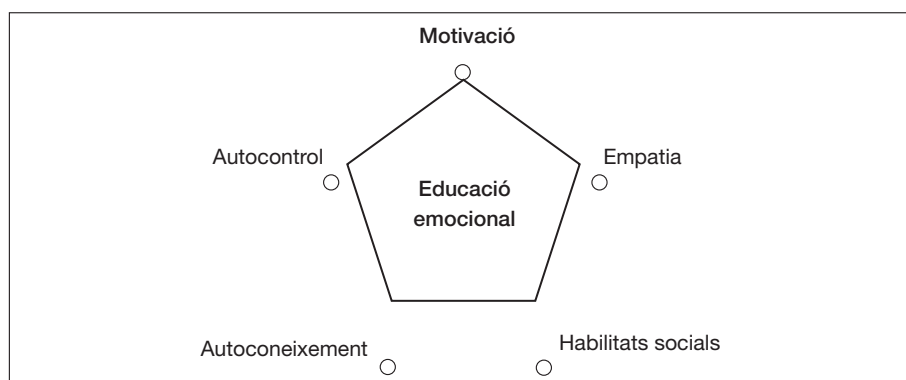


FIGURA 1. Capacitats que componen la intel·ligència emocional (Goleman, 1995).

El tema de la motivació es vincula, per tant, amb l'educació de l'afectivitat. El nostre punt de vista pertany a una didàctica humanística que té molt en compte aquests factors. Es relaciona també amb una saludable educació de la voluntat i amb una educació en valors. Perquè no volem motivar per a aprendre més de manera individual, sinó per a optimitzar tots els aspectes de la personalitat a fi de contribuir millor al desenvolupament i la millora socials.

## 2. L'APRENTATGE ÉS UNA AVENTURA QUE EXIGEIX ESFORÇ

Partirem d'una premissa: cal convertir l'aprenentatge i l'estudi en una *aventura* que *exigeixi* i que *mereixi* tot l'esforç que s'hi dedica. L'aprenentatge és l'aventura més fabulosa que pot emprendre l'ésser humà, el procés que l'humanitza i el converteix en persona. Però l'aprenentatge per si sol no millora el nostre

entorn. Ens millora nosaltres mateixos, que no és poc. Malgrat tot, no sembla que tothom vulgui aprendre sempre.

L'abúlia dels qui no tenen res a fer, dels qui no mostren ni senten interès per res, és una de les grans tragèdies de la vida moderna. S'atribueix, a vegades, a l'alienació, anomia, anhedònia, desarrelament o manca de valors. Però aquestes no són les causes de res: com a màxim són altres efectes de les deficientes contingències que originen el mal que se'ls atribueix. Entenent adequadament les contingències de reforçament, seríem capaços de fer estudiants diligents i aplicats de veritat a l'estudi, i podríem confiar raonablement que seguirien fruit de les coses que els ensenyéssim durant tota la resta de les seves vides (Skinner, 1973, p. 173).

William James insistia per tal que els mestres omplissin els seus alumnes d'una «curiositat devoradora», però no va explicar com havien de fer-ho. Només aprèn aquell que vol i pot aprendre. És a dir, aprèn tothom qui estigui motivat i posseeixi les aptituds o capacitats necessàries. En realitat, s'ha comprovat que el fet d'estar motivat pot compensar moltes dificultats. S'aprèn únicament allò que es desitja saber, allò que centra el nostre interès (Lobrot, 1976). Així ho han vist i ens ho han explicat tots els millors educadors: Quintilià, Vives, Ratke, Comenius... i sobretot Decroly, Montessori, Claparède, l'Escola Nova, els autors de la pedagogia de l'interès.

Una falsa polèmica ha distret la gent al nostre país a l'hora de començar noves reformes educatives. Ens referim al paper de l'esforç. Utilitzada per raons polítiques i partidistes, en aquesta polèmica, uns posen l'èmfasi en l'esforç que ha de fer cada estudiant per a aprendre, mentre que altres, sense oblidar l'esforç, recorden més el factor motivacional. És una falsa polèmica perquè sempre que s'estigui discutint quin dels dos factors ha de predominar no s'avançarà. No es pot amagar que aprendre, com tota acció voluntària, requereix un esforç notable —molt educatiu, per altra banda— que lògicament ha de ser proporcional a la capacitat i condicions evolutives de l'alumnat. Però que no s'ha ni d'amagar, ni d'escatimar. Tampoc s'ha d'augmentar innecessàriament. L'aprenentatge ha de ser un repte superable per tothom, no una muntanya inaccessible. L'esforç i el treball continuat ens preparen per a superar les frustracions de la vida. Ens ensenyen que, si volem obtenir alguna cosa que valgui la pena, hi hem de posar el cor i dedicar-hi temps i molta activitat diligent. I sovint, també, superar errors, demanar ajuda, tornar a intentar-ho, polir, perfeccionar, canviar...

La motivació donarà joia i sentit a l'esforç, el farà educatiu i valuós. I cada vegada més, aquest esforç haurà de ser autodirigit i acceptat lliurement, cap a metes més elevades.



### 3. LA MOTIVACIÓ COM A PROCÉS I COM A MOTOR DE L'APRENTATGE

Actualment, la motivació no s'entén com una sèrie de forces internes (els instints, la voluntat, l'energia psíquica), ni tampoc en termes estrictament comportamentals, simple reflex d'estímuls de l'ambient i de reforçaments externs. Més aviat, els enfocaments cognitius entenen la motivació com un procés que tracta d'explicar com el conjunt de pensaments, creences i emocions es transforma en acció.

Entenem per motivació la capacitat de moure's cap a determinada conducta. Com a procés, la motivació dirigeix i sosté l'activitat de l'organisme. Parlem d'un conjunt de processos personals interns que estan implícits en l'activació, en la direcció i en el manteniment de la conducta. Per això s'ha parlat de les seves tres dimensions: activadora, directiva i persistent.

Estar motivat és una actitud. S'està motivat quan se sent la necessitat d'aprendre, quan un s'esforça i persevera. Diferents autors ens han aportat diverses definicions amb punts de vista complementaris:

— Procés personal, intern, fonamentalment energètic, que determina la direcció i la intensitat del comportament individual (Carvalho).

— Estat que consisteix a sentir-se impulsat per motius que tenen per objecte la reducció d'una tensió causada per una necessitat (Correll).

— Totes les variables que susciten, mantenen i dirigeixen la conducta (Young).

— Intent d'augmentar o mantenir tan alta com sigui possible la pròpia habilitat en totes aquelles activitats en les quals es considera obligada una norma d'excel·lència i la realització de la qual, per tant, pot aconseguir-se o bé fracassar (Heckhausen).

— Procés pel qual l'activitat dirigida a un fi és instigada i mantinguda (Pintrich i Schunk, 1996, p. 4).

Per tal de realitzar l'anàlisi de la motivació, caldrà fer l'estudi dels factors que ens impulsen a iniciar accions encaminades a objectius específics, i una vegada iniciades les accions, la nostra conducta persisteix en la mateixa direcció, perquè s'ha desvetllat la voluntat d'aprendre. La motivació apareix com un intent d'explicar per què ens comportem de la manera que ho fem. Però la motivació, malgrat tot, no ho explica pas tot. Hi ha també condicionaments físics, psicològics (cognitius i emocionals) i socials (normes i valors). En el cas de l'aprenentatge, la motivació tampoc no ho és pas tot, si bé l'hem considerada com un factor tan bàsic que l'hem comparada amb un motor. El rendiment acadèmic és funció de la motivació, de les capacitats individuals i de l'ambient.

La motivació no és la causa eficient de l'aprenentatge. No produeix cap aprenentatge, com tampoc no alimenta la gana. L'aprenentatge el produeix l'exercici provocat per la motivació. I aquest exercici sí que pot ser motivat o incentivat.

Si distingim motius d'incentius, veurem que els uns són interns, mentre que els altres són exteriors i volen provocar el naixement dels primers. O, almenys, provocar la mateixa acció que produirien els motius.

Un motiu és un desig, un «esforç vitalitzat» (Aguayo) o «l'aspecte objectiu d'un interès» (Ferrière). Motiu és «tot estímul capaç de portar l'organisme a reaccionar» (Carvalho). No és altra cosa més que la voluntat d'aprendre.

El motiu és interior, propi dels alumnes, primari, per si mateix indueix, manté i dirigeix l'acció, ja que se sent la necessitat d'actuar. L'incentiu, en canvi, és un estímul exterior, propi de la intervenció del professorat, secundari, convertit en mitjà per a un fi.

Els uns i els altres pretenen la consecució de metes o objectius. Motivar en el sentit d'incentivar és:

- Fer venir el desig de saber, d'aprendre.
- Predisposar perquè s'apregui.
- Despertar l'interès més íntim, intern, profund.
- Establir una relació entre la tasca i les experiències, els interessos, valors o aspiracions de cada alumne.
- Aprofitar l'interès natural.

#### 4. TIPUS DE MOTIVACIONS: INTRÍNSECA I EXTRÍNSECA

Encara abans de tractar aquesta famosa divisió, s'ha de distingir entre motivacions positives i negatives. Aquestes últimes, molt perilloses, convé que siguin descartades en educació quan es tracti de coaccions, amenaces físiques o psíquiques. No tenen cabuda en cap procés educatiu correcte les humiliacions de cap mena. Es podria parlar del que representen els càstigs, inevitables en algunes situacions. El càstig o sanció negativa pot ser la conseqüència immediata d'algunes accions. En el cas d'actuacions injustes, s'imposa la reparació del mal que s'hagi pogut produir. Però no s'ha de convertir mai un càstig en una resposta automàtica ni en l'aplicació de cap reglament estricte de manera acrítica. Amb una visió humanista i educadora, el càstig consisteix a posar en condicions de fer bé allò que s'ha fet malament. I, per tant, és una altra oportunitat positiva.

No es pot jugar amb els afectes: «T'has portat malament i ara no t'estimo» s'hauria de substituir per «t'estimo més que mai i per això et correixo, i em

sap greu». El disgust es mostra per l'acció reprovada i no pas per la persona, que sempre queda salvada.

És natural que a vegades s'hagi de posar fre i límits a la natural expansió dels infants i joves que, tot i no tenir greus faltes morals, poden presentar errors i conductes que arriben a interferir el mateix desenvolupament personal o la convivència social. En aquests casos cal dir que no d'una manera ferma. A qui no se li ha negat mai res, pot arribar a creure que s'ho mereix tot i que només té drets i que mai no té cap deure.

En contraposició, són motivacions positives totes les altres, com ara els premis, les lloances o les simples aprovacions. També han de ser mesurades, ja que l'abús i la repetició innecessària pot fer-los perdre tot l'efecte o aconseguir resultats no previstos.

La motivació és una energia, la font de la qual pot ser externa —ambiental— o interna al subjecte —interessos, valors, pensaments, actituds, expectatives. La motivació intrínseca es refereix a l'interès desvetllat pel tema en si mateix. L'extrínseca, més indirecta, ens mou pels avantatges de saber, per les conseqüències que se'n deriven, per l'atracció que representa la figura del professor, o per l'atracció del mètode didàctic emprat (lúdic, actiu...).

Deci i Ryan (1985) defineixen la motivació intrínseca com la tendència natural de procurar els interessos personals i exercitar les capacitats, i en fer-ho, cercar i conquerir desafiaments. Woolfolk ha fet notar que, quan se'ns motiva de forma intrínseca, no necessitem premis o càstigs que ens empenyin a treballar perquè l'activitat es recompensa per ella mateixa.

Hi ha tres tipus de motivació extrínseca:

a) *De regulació externa* a través de mitjans exteriors com són els premis i càstigs.

b) *De regulació introjectada*. L'individu comença a internalitzar les raons per a les seves accions, però aquesta internalització no és veritablement autode-terminada, ja que està limitada a passades contingències externes que recorda per les conseqüències negatives que ara vol evitar o bé altres conseqüències positives que vol repetir.

c) *D'identificació*, en què la conducta motivada és important per a l'individu, especialment tot allò que percep com a elegit lliurement. Per tant, la internalització de motius extrínsecs es regula a través de la identificació personal.

Per a Rousseau, no s'havien d'utilitzar recompenses artificials, ja que les formes de coerció o de càstig brollen espontàniament del comportament natural. Els cognitivistes insisteixen en la motivació intrínseca, en la recerca personal de significat en l'aprenentatge, en la motivació de l'èxit o consecució de l'objectiu. Els conductistes, en canvi, posaven l'èmfasi en la motivació extrínseca, exte-

rior, reforçant la conducta amb estímuls externs. Possiblement a curt termini aconseguen certa eficàcia. Però a la llarga és molt millor la primera.

Intrínseca o extrínseca són dos pols extrems d'un mateix continu en el qual ens trobem la majoria de les persones. Aquests extrems van des de la total auto-determinació (intrínseca) fins a la dependència màxima (extrínseca). El punt mitjà es troba en l'exercici de la capacitat humana per a decidir lliurement a quines fonts de motivació respondrem amb prioritat. Aquest exercici racional ens obliga a fer ús de la voluntat per a seguir o per a imposar-se a requeriments ambientals, necessitats fisiològiques o socials.

És lògic que resulti preferible la motivació intrínseca sempre que sigui possible. Però no sempre ho és. Llavors, els motius secundaris podrien arribar a convertir-se en primaris. Caldria la combinació d'una motivació interna alhora que una incentivació externa. Es pot estar motivat, però si l'ambient és hostil desapareixerà la motivació. I també els incentius seran inoperants sense una veritable motivació interior.

## 5. TIPUS D'ALUMNAT EN RELACIÓ AMB LA MOTIVACIÓ

La coneguda classificació d'Entwistle (1986) entre enfocaments superficials, profunds i estratègics es pot proposar aquí molt bé. No cal dir que l'objectiu ha de ser arribar a aconseguir l'enfocament profund al màxim, tot i que representa un grau màxim de maduresa i no és fàcil que d'entrada hi coincideixin la majoria de les actuacions de l'alumnat. És un punt de destinació final i un objectiu a aconseguir. Amb la vista fixada en nivells elevats no correrem el risc d'accontentar-nos amb posicions inferiors ni tan sols intermèdies. No és positiu tampoc l'enfocament estratègic, tot i que es troba massa sovint i és ben valorat per molts pares i mestres. El professorat no hauria de ser còmplice de la picardia basada en aspectes superficials, poc compromesos, d'aquest darrer enfocament.

Així mateix, podríem considerar uns altres tipus d'alumnat, com ara els següents, amb els matisos i graus que es vulgui. Es tracta d'alumnes:

a) *Automotivats*, apassionats. No necessiten gaire acció motivadora del professorat, estan motivats intrínsecament perquè ja troben per ells mateixos prou estímuls en la vida escolar.

b) *Esforçats*. Necessiten motius poderosos per a poder seguir els estudis, per ells mateixos no començarien a fer res. Però una vegada motivats s'esforcen molt.

c) *Deponents*, fàcils de motivar. Presenten estabilitat de motius, en diferent grau.

TAULA 1  
*Enfocaments de l'alumnat, segons Entwistle (1986)*

| <i>Enfocament profund</i>   | <i>Enfocament superficial</i> | <i>Enfocament estratègic</i> |
|-----------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| Orientat al significat      | Orientat a la reproducció     | Orientat als resultats       |
| Constructiu                 | Intenció de complir els       | Intenció d'obtenir les notes |
| Hi ha intenció d'aprendre   | requisits mínims i prou       | més altes possibles          |
| Forta interacció amb el     | Memorització de la            | Ús d'exàmens previs per a    |
| contingut                   | informació mínima             | predir les preguntes         |
| Relaciona idees noves amb   | necessària per a aprovar      | Atenció a les pistes que     |
| les anteriors               | La tasca és una imposició     | ofereix el professorat       |
| Relaciona els conceptes amb | externa                       | sobre exàmens i criteris     |
| l'experiència               | Absència de reflexió sobre    | de puntuació                 |
| Relaciona les dades amb     | propòsits i estratègies       | Organització eficient del    |
| les conclusions             | Manca d'integració dels       | temps i distribució dels     |
| Relaciona els conceptes amb | elements                      | esforços per a obtenir els   |
| l'experiència               | No es distingeixen principis  | millors resultats            |
| quotidiana                  | a partir d'exemples           | Procura disposar de          |
| Motivació intrínseca        | Por del fracàs                | materials i condicions       |
| Compromís personal          | Motivació extrínseca          | d'estudi òptims              |
| Estudiar per a saber        | Estudiar per a aprovar i per  | Estudiar per a treure bones  |
|                             | a evitar conseqüències        | notes                        |
|                             | desagradables                 |                              |

d) *Motivables, però inconstants.* Després d'una arrencada, l'interès va decreixent progressivament. Vacil·lants, es desanimen fàcilment i els cal estímul constant.

e) *Difícils de motivar.* Les antigues caracterologies els classificarien com a apàtics o com a abúlics. No reaccionen a la majoria dels estímuls que afecten positivament el conjunt, es tracta de casos especials, s'han de conèixer bé individualment.

Segons Bernardo i Basterretche (1993, p. 129-130), la distribució d'aquests cinc grups d'estudiants segueix l'esquema següent: 5 %, 15 %, 60 %, 15 % i 5 %. El tercer és el grup més nombrós i només presenten dificultats de motivació els dos últims. Però s'ha d'actuar i d'intervenir pràcticament en tots els grups.

Davant de la motivació i l'interès per aprendre, davant del compromís personal i social, tot seguint Carl Rogers, podríem trobar, encara, dos tipus clars d'estudiants molt ben caracteritzats com a turistes o bé com a accionistes del seu propi procés d'aprenentatge:

TAULA 2

*Tipus d'alumnat: turistes o accionistes, segons Rogers (1996)*

| <i>Turistes</i>  | <i>Accionistes</i>  |
|--|---|
| Treballen sols (quan treballen)                                      | Participen en grups d'aprenentatge cooperatiu                             |
| Només fan el mínim, allò que el professorat ha manat i prou          | Maquinen projectes nous, van més enllà, treballen sense que els ho diguin |
| Escriuen poc   | Escriuen sovint, cada dia, per pròpia iniciativa                          |
| Es deixen el material, el llibre, fins i tot el llapis o el bolígraf | Consideren la classe com a seva pròpia                                    |
| No intervenen ni participen a classe                                 | Participen en la gestió cooperativa de l'ordre del grup                   |
| Consideren la classe com «dels altres»                               | Tenen moltes amistats a classe  |
| Se sotmeten a una disciplina externa                                 | No falten mai i arriben a l'hora o abans                                  |
| Tenen poques amistats  | S'impliquen a l'escola i ho passen bé                                     |
| Arriben tard sovint i també falten a classe                          |   |
| «Passen» o odien l'escola  |   |

## 6. ESTUDIS I TEORIES SOBRE LA MOTIVACIÓ

En la mesura que aquest és un tema important i molt estudiat, s'hi poden trobar multitud de teories, també aplicades a l'ensenyament. Les teories associacionistes eren conductistes o partien de la investigació amb animals. Per a aquestes, la motivació era externa i basada en el reforçament (Thorndike, Skinner). La motivació interna és més pròpia de les teories cognitivistes. Entre altres, les de Hull, Logan, McGregor, Herzberg... no seran desenvolupades aquí. Ens centrarem en les teories de Maslow, Atkinson, Weiner i Bandura, més clàssiques i influents.

### 6.1. TEORIES SOBRE LES NECESSITATS

Abraham Maslow és segurament l'autor més conegut. Però gairebé tots els psicòlegs han elaborat una teoria i un catàleg de motivacions humanes: McDougall ja el 1908, Klineberg, Lersch, etc. La motivació és condicionada per necessitats que poden variar segons el moment de la vida de cada individu. Els motius, doncs, són personals. Més d'un motiu pot actuar simultàniament dins d'una àrea de necessitats. La primera motivació d'un subjecte és la satisfacció de les seves necessitats més primàries, condició ineludible per a passar a satisfer altres nivells més elevats. Tots tenim necessitats de baix nivell i altres de nivell superior. Les motivacions són jerarquitzades de manera ascendent.

La teoria de Maslow comprèn tres tipus de necessitats:

*a)* Personals: de supervivència o biològiques, de seguretat (física, psicològica o social) i d'amor i afecte, o de pertinença.

*b)* Socials: de reconeixement o prestigi (autoestima) i d'autorealització personal autèntica.

*c)* Intel·lectuals: de saber i comprendre, que, juntament amb les necessitats estètiques, van ser afegides posteriorment a la jerarquia que es representa en el triangle següent.

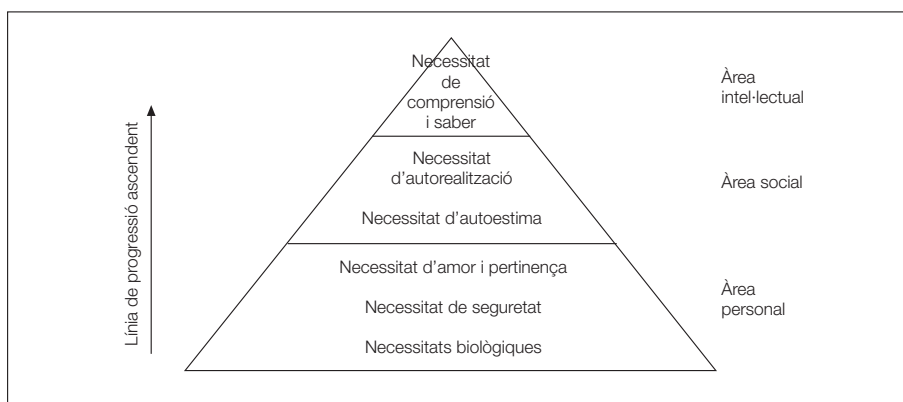


FIGURA 2. Necessitats humanes segons Maslow.

La teoria de Maslow, com la de Rogers, és humanista, anomenada tercera força,<sup>2</sup> i es caracteritza per una notable insistència en la necessitat d'autorealització entesa com un procés continu per a assolir el desenvolupament més ple de la persona.

## 6.2. TEORIA DE LA MOTIVACIÓ DEL RENDIMENT D'ATKINSON (1974)

La teoria clàssica d'Atkinson considera tres factors determinants de la conducta vers el rendiment:

2. La teoria humanista rebé el nom de «tercera força» perquè es contraposava a la psicoanàlisi i al conductisme. Els teòrics d'aquesta «tercera força» entenen la motivació no pas com a externa ni tampoc provocada per forces ambientals, sinó que obeeix a factors intrínsecs com ara la necessitat d'autorealització (Maslow), la tendència d'actualització innata (Rogers) o la necessitat d'autodeterminació (Deci, Ryan).

a) El motiu del rendiment (*achievement*, en castellà *logro*)<sup>3</sup> no és més que el resultat del conflicte que es produeix entre el desig d'obtenir èxit i el d'evitar el fracàs. Trobarem diferències individuals en la capacitat per a experimentar l'orgull de l'èxit i la vergonya o l'ansietat derivades del fracàs. La força del desig no és la mateixa en totes les persones.

b) Les expectatives d'èxit o percepció de les probabilitats de reeixir en la tasca.

c) El grau de l'incentiu, que és el grau de repte o desafiament que implica la tasca i que pot donar lloc a un sentiment major o menor de competència.

En tothom hi són presents, al mateix temps, tant les necessitats d'obtenir èxit, com les d'evitar el fracàs. Els alumnes més motivats per l'èxit:

a) Tendeixen a seleccionar problemes que plantegin reptes moderats (es plantegen realitzacions «realistes», que poden aconseguir ben bé).

b) Solen perseverar: esforçar-se força temps abans de renunciar als problemes difícils.

c) Disminueixen la motivació si aconseguixen l'èxit amb massa facilitat.

d) Responen millor a tasques de reptes majors, per exemple, amb qualificacions més estrictes, problemes nous o infreqüents i davant de l'oportunitat de tornar a intentar-ho quan han fallat.

e) Solen obtenir millors qualificacions davant d'altres companys de semblant capacitat.

En canvi, els alumnes més motivats per la necessitat d'evitar el fracàs:

a) Opten per problemes més fàcils, o bé per altres massa difícils.

b) Se senten desanimats pels errors i estimulats per l'èxit.

c) Responen millor a les tasques que ofereixen reptes menors. Se senten reforçats en cas d'èxit, davant de notes més laxes (no tan estrictes).

d) Responen millor a un aprenentatge fragmentat en petites tasques, i quan s'evita el reconeixement públic de l'error.

Deci (1985) considera aquesta motivació com a intrínseca ja que «un subjecte es troba motivat envers el rendiment quan inicia o persisteix en activitats de les quals es podria derivar el sentiment de competència i d'autodeterminació que proporciona l'èxit. Un èxit patent quan l'activitat del subjecte arriba a ajustar-se a uns criteris d'execució preestablerts, que defineixen el nivell de dificultat i, per consegüent, de desafiament enfront del qual el subjecte ha d'esmerçar les seves habilitats».

3. Blanco (1999) va traduir aquest terme en català per «heure».



### 6.3. TEORIA DE L'ATRIBUCIÓ DE WEINER (1986)

Tothom *atribueix* a diferents causes l'explicació de per què les coses passen d'una determinada manera. Les respostes dels alumnes, sempre subjectives, poden ser: capacitat, esforç, sort, ajuda, interès, claredat de les instruccions rebudes...

Les causes de l'èxit o del fracàs, segons Weiner, poden ser internes o externes, estables o variables, controlables o no controlables, tal com es recull en la taula següent.

TAULA 3  
*Taxonomia de les causes de l'èxit o fracàs percebudes com a tals (Weiner, 1986)*

|                 | <i>Causes internes</i>             |   | <i>Causes externes</i>                               |   |
|-----------------|------------------------------------|---|--|---|
|                 | <i>Estables</i>                    | <i>Variables</i>                          | <i>Estables</i>                                      | <i>Variables</i>  |
| Controlables    | Esforç habitual: estudio molt      | Esforç immediat: no em vaig preparar prou | Actituds del professorat: no li caic bé, em té mania | Ajuda no habitual: no ho hauria aconseguit mai tot sol... |
| No controlables | Capacitat, habilitat: se'm dona bé | Estat d'ànim: avui no estic per...        | Duresa o dificultat de la tasca: era massa difícil   | Sort: justament vaig llegir aquest tema abans de l'examen |

Hi ha el perill d'atribuir l'èxit o el fracàs a causes *internes estables incontralades* perquè poden fer variar o inhibir la motivació, quan l'alumne diu: «No puc més.» Cal relacionar la tasca escolar amb un veritable *esforç personal*. Elogiarem, per tant, l'èxit aconseguit com a fruit del treball, ja sigui individual o col·lectiu.

«L'èxit escolar augmenta la motivació fonamentalment quan els alumnes atribueixen els resultats al seu esforç i no a altres persones o factors que no poden controlar» (Wittrock, 1986, p. 578). «L'estructura motivant preveu una metodologia activa i es fonamenta en la comunicació, la descoberta i la participació de tots» (Wittrock, 1986, p. 10).

#### 6.4. TEORIA DE L'APRENTATGE SOCIAL DE BANDURA (1976)

Aquesta teoria amplia la concepció conductista tradicional, i recull també factors cognitius. L'aprenentatge per imitació és diferent de la conducta per imitació, segons aquest autor. Mentre que el principi de contigüitat explica l'aprenentatge per imitació, el principi de reforçament explica la conducta d'imitació. El fet d'imitar depèn tant de les característiques del model com de les de l'aprenent. Es tracta d'una teoria cognitivista perquè les creences, les expectatives, les metes i els valors de l'aprenent són factors clau per a explicar la motivació.

La primera font de motivació són els nostres propis pensaments, basats en les experiències anteriors. A partir d'aquí, ens imaginem les conseqüències futures dels nostres actes: *a)* expectatives: què en trauré, d'això?, *b)* intencions: vull acabar això per a poder passar a fer una altra cosa, *c)* previsions: m'ocuparà tant de temps, que no ho acabaré, *d)* autoavaluació: no sóc gaire bo en aquest tema, per tant, l'evitaré.

La segona font de motivació la constitueixen els objectius de la tasca d'aprenentatge. Quan els alumnes adopten com a propis els objectius que inicialment eren proposats pel professorat, es tornen més automotivats. Els objectius han de ser clars, raonables, assequibles, assolibles. Ningú no té interès a iniciar un viatge en la decisió del qual no ha pogut participar. Però si el fa seu, serà el primer interessat a arribar a la destinació.

### 7. PRINCIPIS I CONSEQÜÈNCIES DIDÀCTIQUES

Per a Renzo Titone (1974, p. 402-403), les tres lleis de la motivació són: *a)* sense motius no hi ha aprenentatge, *b)* els motius generen nous motius, i *c)* els motius són condició necessària, però no suficient per a l'aprenentatge. Hi ha altres condicions que impliquen elements sense els quals els motius no podrien funcionar. Aquestes condicions són la capacitat del subjecte i el seu nivell de maduració.

L'aprenentatge és irrealitzable sense motivació, feia notar també Werner Correll (1981, p. 54). Robert Gagné (1970, p. 39) hi afegia: «És un axioma que, amb objecte de poder produir l'aprenentatge, cal comptar amb un individu motivat.»

Cal atendre tant l'incentiu inicial com aquells que posteriorment mantindran l'esforç. La motivació és important en totes les fases del procés, no només al principi de l'activitat. Però s'ha d'obtenir l'èxit inicial tot aplanant les dificultats del primer moment, començant precisament per allò que és més fàcil i que

farà tenir la sensació de domini o comprensió de la matèria i es tindrà també des del principi la sensació d'èxit.

La intensitat de l'incentiu no correlaciona amb la intensitat de l'energia aconseguida en cada alumne; no cal utilitzar mitjans excepcionals o de màxima incentivació.

En el fons, sovint, només es tracta de parar atenció en la forma de reaccionar de cada alumne davant de l'aprenentatge, d'estar al seu costat i de demostrar-li un interès sincer.

Prenent com a base les teories estudiades hem arribat a sintetitzar uns principis generals sobre la motivació de l'aprenentatge:

1. Motivar és predisposar positivament l'alumnat per a l'esforç.
2. L'aprenentatge és irrealitzable sense motivació.
3. No hi ha cap alumne sense motivació: convé aprofitar la curiositat natural.
4. L'alumne pot estar motivat per si mateix, però si no ho està, correspon al professorat d'incentivar-lo.
5. No s'ha d'incentivar exigint prerequisits no posseïts.
6. S'utilitzaran finalitats pròximes, no metes remotes.
7. Els motius sempre són personals, diferents dels motius dels altres. Allò que motiva un alumne potser no motiva el seu company. Cal tenir en compte el caràcter, nivell d'aspiracions i possibilitats de cadascú.
8. La motivació és important durant totes les fases de l'aprenentatge, no només al principi.
9. L'aprenentatge cooperatiu és de millor qualitat i més motivador que no pas el competitiu.
10. Els incentius d'intensitat mitjana duren més fins i tot que els més intensos.
11. L'entusiasme del professor constitueix un dels incentius més eficaços. El professor optimista reforça positivament el treball de classe, s'hi treballa alegrement, més a gust i els resultats són millors.
12. Les expectatives del professorat envers els seus alumnes condicionen els resultats. De tal manera que, en cas de prejudicis, aquests són profecies que acaben acomplint-se. La confiança genera confiança i condueix a l'èxit. La desconfiança, al contrari, porta freqüentment al fracàs i sempre al malestar (efecte Pigmalión o efecte Rosenthal).
13. Les tasques noves resulten més motivadores que no pas les repetitives. A la novetat, hi afegirem la varietat.
14. Les tasques més motivadores són aquelles que es perceben amb un nivell mitjà de dificultat, però que suposen un repte. Si són massa fàcils avorriexen i massa difícils poden arribar a angoixar. Els canvis que tendeixen a reduir el nivell de complexitat d'una tasca sempre afavoreixen la motivació.

15. El treball lliure i autònom és més motivador i augmenta l'autoestima. Els resultats són millors quan es treballa lliurement. Ningú no desitja emprendre un viatge si no hi ha pogut intervenir i no pot triar ni la destinació, ni el mitjà de locomoció, ni el ritme, ni les visites que farà.

16. Cal aprofitar els interessos naturals dels alumnes. Els incentius positius recolzats en les necessitats personals i actuals són més eficaços.

17. Són estímuls positius la lloança, la recompensa, l'elogi, però també ho és la demostració d'interès personal.

18. La lloança és millor que no la censura: el reconeixement de l'èxit motiva més que no pas el del fracàs. Per a progressar es necessita una autoestima positiva que només l'èxit pot aconseguir.

19. La lloança és eficaç quan és pública, davant de la classe i ho és més en el cas de rebre-la dels professors més apreciats.

20. El fracàs continu redueix la motivació perquè afecta l'autoestima fent-la baixar.

21. La censura s'ha de fer sempre en positiu i en privat, com un consell positiu. Descartarem sempre el sarcasme públic. No es qualifica la persona, sinó l'actuació. De manera que la persona quedi salvada sempre.

22. La competència serà sempre amb un mateix; s'evitaran les comparacions.

23. L'avaluació dels progressos augmenta la motivació intrínseca si s'ofereixen els resultats als interessats.

24. La informació pròxima, com més immediata millor, sobre els resultats millora sensiblement la motivació: el coneixement de les causes de l'èxit o el fracàs provoca i augmenta la motivació intrínseca si no és massa diferida.

25. Ignorar conductes no desitjades en produeix l'extinció més que cap altra forta reacció desproporcionada davant de l'alumnat. Això no vol dir que el professorat hagi de «passar de tot», sinó que més aviat ha de ser a l'inrevés.

26. Destacar el valor i la utilitat que pot tenir un coneixement des del punt de vista personal o social és una altra font de motivació.

27. La relació amb la realitat i amb la pràctica també és una altra font de motivació. Cal acostar la classe a la vida i obrir-la al món, partir de l'experiència. I no pas acostar el món a la classe.

28. La participació democràtica en la presa de decisions sobre tot allò que concerneix als estudiants els motiva més que no pas l'obediència cega. Ningú no té ganes d'emprendre una tasca que no ha decidit.

29. Cal variar les activitats d'aprenentatge: manuals i verbals, però sempre amb algun tipus d'activitat mental superior.

30. Compten molt els recursos i els jocs, però més encara la preparació minuciosa de les activitats. Abans d'iniciar un nou aprenentatge s'ha de planifi-

car l'activitat a consciència, presentant tasques delimitades i ben determinades, metes adaptades a les possibilitats dels aprenents.

31. S'explicaran idees molt clares, i es presentarà la matèria d'aprenentatge ben articulada i dotada de sentit.

32. S'ha de fomentar l'estabilitat emocional i estimular la comunicació de sentiments personals, reflexions i vivències relacionats amb els temes d'aprenentatge.

33. El clima escolar positiu és un dels factors bàsics per a l'aprenentatge, però l'ordre no depèn del silenci dels alumnes. Hi ha un silenci propi de cementiris que no s'ha de voler per a una classe. Tampoc no pot ser que els alumnes facin sempre el que vulguin. N'hi ha prou, com deia Maria Montessori, que els alumnes «*vulguin fer allò que fan*».

34. L'harmònica i estètica disposició de l'espai té efectes molt positius en l'estat d'ànim. S'ha de poder modificar la disposició física de la classe segons el tipus d'activitat i la interacció que requereixi. L'alumnat s'ha de sentir a gust i segur a l'aula, amb seguretat física i psíquica.

35. Moltes classes haurien d'acabar amb preguntes obertes... per anar pensant-ne les respostes.

36. Les solucions preferibles a la crisi educativa consisteixen a reorganitzar els incentius, de manera que les raons perquè aprenem passin de ser competitives a ser intrínseques; és a dir, aprendre perquè sí, per aconseguir el domini d'un mateix o en benefici dels altres.

37. Les metes intrínseques promouen una *equitat de motivació*, en el sentit que la satisfacció que deriva de l'esforç per obtenir aquestes metes es troba a l'abast de tots els estudiants, independentment de la seva capacitat. Quan l'excel·lència es defineix de manera competitiva, es nega a l'alumnat aquesta font d'equitat.

38. Fomenten l'equitat de motivació:

a) La proposta d'activitats molt atractives, que despertin la curiositat i la fantasia.

b) La recompensa de les raons positives per a aprendre.

c) Cedir el control a l'alumnat: promoure la participació. Fent canviar els alumnes que passen per les aules com a turistes, a veritables accionistes compromesos en el seu propi procés d'aprenentatge, en la denominació de Carl Rogers.

d) Promoure creences positives sobre la pròpia capacitat (autoestima positiva), sense vanitat sempre injustificada però també sense falsa modèstia i amb confiança en les pròpies possibilitats.

e) Millorar les relacions positives entre el professorat i l'alumnat, tenir molta cura del clima de classe, ja que aquest clima condiciona decisivament l'èxit o el fracàs. Si l'alumnat percep que el professorat està disponible, a favor seu

fent-li costat en les dificultats, es disminueix la distància professorat-alumnat i es facilita l'aprenentatge.

f) Conèixer cada alumne i cada alumna, referir-nos a ells i cridar-los pel seu nom ens hi acostava des del primer moment. Qui ens coneix i ens demostra afecte no ens pot fer cap mal i només pot voler el millor per a nosaltres: heus aquí una senzilla constatació, una conclusió a la qual han de poder arribar els nostres alumnes, que són persones abans que res, amb els seus sentiments i les seves emocions.

g) L'interès sincer del professorat pel seu alumnat ha de passar davant de tot, i ha de ser palès, més amb fets que no amb paraules. Però també amb paraules.

39. Finalment, no perdre mai el sentit de l'humor. No prendre mai cap situació pel costat tràgic. Conservar la calma i l'equilibri emocional, amb la capacitat de riure'ns de nosaltres mateixos: riure és molt sa. Provocar somriures i rialles és una bona manera de viure i convida a felicitat. Però també d'aconseguir el màxim esforç i la màxima implicació.

## 8. FONTS DE LA MOTIVACIÓ: RECURSOS I ESTRATÈGIES MOTIVADORES

Si comencem per tenir presents les raons que afecten l'interès dels estudiants, podrem desenvolupar una sèrie de suggeriments encara més concrets que serveixin per a aplicar els anteriors principis didàctics en qualsevol situació. L'alumnat té unes necessitats que han d'estar cobertes abans, durant i després del moment d'iniciar un nou aprenentatge.

La vida mateixa, la utilitat, la realitat, el treball actiu lligat als interessos reals dels alumnes, és una de les principals fonts de motivació. Treballant pràcticament en casos reals, l'alumnat pot percebre que el que està fent és útil i li servirà, que no es tracta de continguts llunyans o abstractes. Per tant, l'ensenyament estarà vinculat al medi més pròxim i a la vida real. Això exigeix activitats de projectes, treballar amb estudis de casos, amb materials autèntics, tallers i laboratoris, excursions i visites culturals. Destaquem especialment aquest últim punt, amb el contacte amb l'aire lliure. L'actualitat, la realitat i l'experimentació poden servir per a resumir aquest primer punt.

La personalitat del professor, el seu lideratge democràtic, suggestiu, estimulador, la imatge del professor entusiasta, el seu valor modèlic que desperta admiració, promou identificacions positives i contagia il·lusió és també una de les fonts principals. Per això, el professor ha d'estar —també ell— motivat, ha de viure el que ensenya, i ha d'apreciar sincerament els alumnes. No és banal recordar aquí que ningú no pot donar allò que no posseeix.

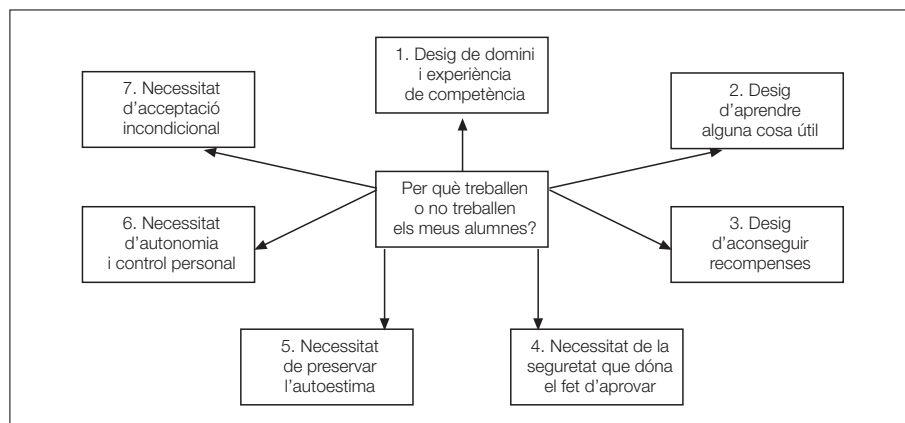


FIGURA 3. Raons que afecten l'interès (Alonso, 1997, p. 24).

El material didàctic variat, intuïtiu, concret i manipulable fa interessants les activitats que l'utilitzen. A més de materials reals, amb els quals es constituïran exposicions i museus escolars permanents o temporals de diferent tipologia, cal comptar amb els dos tipus de materials que avui ocupen un paper destacable. Amb precaució, però sense deixar d'utilitzar-los, disposem de materials informàtics i audiovisuals. El conjunt amalgamat dels dos constitueix el món multimèdia. Sense abusar, però sense perdre el potencial motivador i educatiu d'aquest material, hi trobem un doll immens de possibilitats.

En el cas del material audiovisual, comptem que els mitjans de comunicació han de tenir un paper a l'escola del segle XXI. També el còmic, la premsa i la ràdio, de tots els temps. Amb una decidida educació per a l'ús responsable de la televisió, sense escatimar les crítiques que calguin, però aprofitant el seu valor instructiu. El cinema mereix un apartat molt especial. Però encara més el teatre, el valor educatiu del qual és prou evident, tant com infrautilitzat a les aules. Segurament perquè, al costat d'una dimensió lúdica, en té una altra d'exigència de continuïtat i d'esforç.

No ens estendrem en el paper motivador de l'activitat lúdica. Només insinuarem que no és el joc, sinó el treball, l'activitat preferida dels infants, segons apuntava Freinet a les invariants pedagògiques. Entenem amb ell un treball creatiu i productiu, seriós, al nivell de les possibilitats dels educands. Res més lluny de l'exploració infantil que un jardí, una granja escolar o altres activitats autogestionades o almenys amb la màxima participació de l'alumnat.

La narració, el conte, l'anècdota, l'acudit han de tenir el seu paper a classe de llengua, oralment i per escrit. El cant, la música, el dibuix i l'expressió artística en general, el desenvolupament de la creativitat més que la pura reproducció (crear, inventar més que no copiar) són fonamentals. Tant perquè l'escola ha de ser un medi estètic, com perquè la sensibilitat que proporciona la poesia, la música i el cant és insubstituïble.

També es pot utilitzar com a font de motivació la sana competició o emulació, sempre que es vagi amb mesura. Hi ha una emulació autònoma, comparant els resultats obtinguts pel subjecte amb aquells resultats que havia obtingut anteriorment ell mateix (autoemulació), i una emulació social, comparant amb els resultats obtinguts per altres. Encara que s'ha practicat —i encara es practica a bastament— no és gaire educativa perquè substitueix la cooperació per la competició, desfà la unió del grup, engendra rivalitats, relacions de superioritat/inferioritat, sentiments de vencedor/perdedor. Aquest tipus d'emulació social podria ser saludable a l'esport, en grup. I encara.

En canvi, posem de relleu el valor del treball en equip i de l'aprenentatge cooperatiu. Totes les recerques sobre l'impacte de l'estructura de la classe en la motivació i l'aprenentatge defensen els avantatges de l'ambient cooperatiu que es pot caracteritzar, enfront de l'aprenentatge competitiu, de la manera següent:

TAULA 4

*Diferències i avantatges de l'aprenentatge cooperatiu, incentius de tipus social*

| <i>Aprenentatge cooperatiu</i>                             | <i>Aprenentatge competitiu</i>  |
|--|---|
| Treball en equip per a assolir les metes tots              | Treball solitari, només uns pocs poden assolir les metes                        |
| Treball en grups petits heterogenis                        | Si un es beneficia, els altres perden   |
| El benefici d'un és el benefici de tots                    | S'obstrueix l'èxit dels altres  |
| Es facilita i se celebra l'èxit de tots                    | Uns influeixen en altres contra la consecució de la meta                        |
| Influència de tots cap a la meta                           | Cada un es proposa ser millor que els altres                                    |
| Direcció cap a la resolució del conflicte                  | Pensament poc divergent i menys arriscat  |
| Pensament molt divergent i capacitat d'assumpció de riscos | Baixa confiança   |
| Alta confiança   | Poca acceptació i suport dels altres  |
| Alta acceptació i suport de tots                           | Només es dona molta implicació dels subjectes que tenen oportunitats de guanyar |
| Alta implicació emocional                                  | Impossible divisió de les tasques   |
| Gran compromís per part de tots                            | Es ressalta la comparació social  |
| Divisió i repartiment de les tasques                       | Molta por al fracàs   |
| Interacció i col·laboració, ajuda mútua                    |   |
| Poca por al fracàs   |   |



TAULA 5  
*Incentius de tipus emocional*

| <i>Emoció</i>    | <i>Estat subjectiu</i>                   | <i>Incentiu natural</i> |
|------------------|--|-------------------------|
| Interès/sorpresa | Curiositat                               | Varietat                |
| Enuig/entusiasme | Sentiment d'un mateix com a agent causal | Impacte                 |
| Felicitat/plaer  | Sentiment de ser estimat                 | Contacte                |

Resumint, els incentius que podem utilitzar per a induir la motivació intrínseca són de tipus: *a) intel·lectual*: el coneixement dels resultats amb una informació puntual, la participació en la planificació i en l'avaluació, la constatació del valor intrínsec dels continguts presentats; *b) social*: la col·laboració en l'estudi en lloc de la competició, els contactes amb la realitat social, la sana emulació, sempre que es vagi amb compte i s'insisteixi més en la comparació amb un mateix, i *c) emocional*: les lloances i aprovacions (privades o públiques), l'obtenció d'autosatisfacció, reprovacions i càstigs quan són necessaris, premis o petites recompenses, atractiu en la presentació estètica dels continguts, valor de l'apreciació personal i de l'entusiasme manifestat inequívocament pel professorat.

## BIBLIOGRAFIA

- ACOSTA, M.; BELTRÁN, J. *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Màlaga: Aljibe, 1998.
- ALDERMAN, M. Kay. *Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning*. 2a ed. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- ALONSO TAPIA, Jesús. *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana, 1991. [Nova edició, 1998]
- *Motivar per a l'aprenentatge. Teoria i estratègies*. Barcelona: Edebé, 1997.
- «Motivar per aprendre». *Escola Catalana*, núm. 376 (2001), p. 10-12.
- *Motivaciones, expectativas y valores relacionados con el aprendizaje: análisis empírico e implicaciones para la mejora de la actuación docente en la enseñanza secundaria y en el bachillerato*. Investigació de la Universidad Autónoma de Madrid. Facultat de Psicologia. [Concurso Nacional de Ayudas a la Investigación Educativa del CIDE, 2003]
- AMES, C. [ed.]. *Research on motivation in education*. Nova York: Academic Press, 1985.

- AMES, C. «Classrooms, goals, structures and student motivation». *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, núm. 3 (1992), p. 267-271.
- ASCHERSLEBEN, Karl. *La motivación en la escuela y sus problemas*. Madrid: Marova, 1980.
- ATKINSON, J.; BIRCH, D. *Introduction to motivation*. Nova York: Van Nostrand, 1978.
- ATKINSON, J.; RAINOR, J. *Motivation and achievement*. Washington: Winston, 1974.
- BALL, Samuel. *La motivación educativa*. Madrid: Narcea, 1988.
- BANDURA, Albert. *Social learning theory*. Nova York: Prentice-Hall, 1977.
- BARNETT, Lew. *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico: el aprendizaje cooperativo*. Caracas: Laboratorio Educativo; Barcelona: Graó, 2003.
- BENSON, Barbara P. *How to meet standards, motivate students, and still enjoy teaching! four practices that improve student learning*. Thousand Oaks (California): Corwin Press, 2003.
- BERNARDO, José; BASTERRETICHE, Juan (1993). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. 5a ed. Madrid: Rialp, 2000.
- BLANCO I FELIP, Lluís. «La motivació com a criteri avaluador. Teoria atribucional». *Butlletí de la Societat Catalana de Pedagogia*, monogràfic, núm. 4 (1999), p. 6-24.
- BROPHY, Jere E. *Motivating students to learn*. 2a ed. Londres: Lawrence Erlbaum, 2004.
- BUENO ÁLVAREZ, José Antonio. *La motivación del alumno en el aula*. Madrid: ICCE, 2004.
- BURÓN, Javier. *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero, 1994.
- CAUDRON, Hervé. *Faire aimer l'école: école primaire*. París: Hachette, 2004.
- COFFER, Charles. *Motivación y emoción*. Bilbao: Desclee de Brouwer, 1981.
- CORRELL, Werner. *El aprender*. Barcelona: Herder, 1981.
- COVINGTON, M. V. *La voluntad de aprender: guía para la motivación en el aula*. Madrid: Alianza, 2000.
- CRAMMER, D. *Motivating high level learners*. Harlow: Longman, 1996.
- CUENCA ESTEBAN, F. *Cómo motivar y enseñar a aprender en educación primaria: método, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Barcelona: Cisspraxis, 2000.
- DECI, E. L.; RYAN, R. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nova York: Plenum, 1985.
- DEMBO, M. H. *Motivation and learning strategies for college success: a self-management approach*. Londres: Lawrence Erlbaum, 2000.
- DREW, Walter F. *Cómo motivar a sus alumnos*. Barcelona: Ceac, 1983.
- ENTWISTLE, Noel. *Styes of learning and teaching*. Londres: John Wiley & Sons, 1986.
- ESCAÑO, José. «Motivar a los alumnos y enseñarles a motivarse». *Aula de Innovación Educativa* [Barcelona], vol. 10, núm. 101 (2001), p. 6-12.
- FERNÁNDEZ ABASCAL, E. G. *Motivación y emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, 1997.

- FERNÁNDEZ-ABASCAL, E. G.; PALMERO, F.; CHOLIZ, M.; CALVO, F. *Cuaderno de prácticas de motivación y emoción*. Madrid: Pirámide, 1997.
- FERNÁNDEZ NÚÑEZ, Elvira. «Esfuerzo, motivación y evaluación en la ESO». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 113-114 (2002), p. 52-55.
- FOURCADE, R. *La motivación y la enseñanza: Provocar la sed en el niño*. Madrid: Narcea, 1977.
- GAGNÉ, Robert. *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar, 1970.
- GILBERT, Ian. *Essential motivation in the classroom*. Londres; Nova York: Routledge Falmer, 2002.
- *Motivar para aprender en el aula: las siete claves de la motivación escolar*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2005.
- GOLEMAN, Daniel. *Emotional intelligence*. Nova York: Bantam, 1995. [Traducció castellana: *Inteligencia emocional*. 19a ed. Barcelona: Kairós, 1997]
- GONZÁLEZ TORRES, M. Carmen. *La motivación académica: Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: EUNSA, 1997.
- GRANADO ALCÓN, María del Carmen. «El aprendizaje escolar: una perspectiva cognitivo-motivacional». *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 190 (2002), p. 203-215.
- HONG, Eunsook. *Homework: motivation and learning preference*. Londres: Bergin & Garvey, 2000.
- HUERTAS, Juan Antonio. *Motivación: querer aprender*. Buenos Aires: Aiqué, 1997.
- JACKSON, B. *Cada niño una excepción (como motivar las aptitudes infantiles)*. Madrid: Morata, 1981.
- LAZARUS, Richard S. «Cognition and motivation in emotion». *American Psychologist*, núm. 46 (1991), p. 352-367.
- LIMONERO GARCÍA, Joaquim T. [coord.]; CASACUBERTA GARCÍA, David; VILLAMARÍN, Francisco. *Motivació i emoció*. Barcelona: UOC, 2003.
- LOBROT, Michel. *Teoría de la educación*. Barcelona: Fontanella, 1976.
- MACEIRAS, Manuel. «Perspectivas de la motivación». *Revista de Educación*, núm. extraordinari (2002), p. 257-270.
- MALLART I NAVARRA, Joan. «L'educació emocional per viure, aprendre i estimar». *Revista Catalana de Pedagogia*, vol. 1 (2002), p. 77-94.
- MASLOW, Abraham H. (1954). *Motivation and personality*. 2a ed. Nova York: Harper, 1970. [Motivación y personalidad. Barcelona: Sagitario, 1963]
- «Cognition of being in the peak experiences». *Journal of Genetic Psychology*, núm. 94 (1959), p. 43-66.
- *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós, 1976. [Towards a Psychology of Being. Litton, 1968]
- MCCLELLAND, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, IL: Scott, Foresman. [Estudio de la motivación humana. Madrid: Narcea, 1989]

- McCOMBS, Barbara L.; JO SUE, Wh. *La clase y la escuela centradas en el aprendiz: estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2000.
- MCLEAN, Alan. *The motivated school*. Londres: Paul Chapman, 2003.
- MONTERO, Ignacio. «Motivación en la secundaria obligatoria: una perspectiva sociocultural». *Aula de Innovación Educativa*, vol. 11, núm. 117 (2002), p. 73-77.
- MORAL LÓPEZ-CANO, Laura. *Amanecer en las aulas: despertar el deseo de saber, despertar las potencialidades del alumno, despertar el deseo de ser, no de tener, aprender a aprender, a vivir y a convivir*. Barcelona: Club de Autores, 2001.
- NAVAS, L. «Un contraste del modelo atribucional de la motivación de Weiner en contextos educativos». *Revista de Psicología Social*, vol. 15, núm. 2 (2000), p. 69-85.
- PETRI, H. L. *Motivation: Theory, Research, and Applications*. Belmont (California): Wadsworth, 1991.
- PIATTELLI-PALMARINI, Massimo. *Le goût des études ou Comment l'acquérir*. París: Odile Jacob, 2004. [Barcelona: Crítica, 1992]
- PINTRICH, Paul R.; SCHUNK, Dale H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. 2a ed. Upper Saddle River (NJ): Merrill, 2002.
- PROT, Brigitte. *Pedagogía de la motivación: cómo despertar el deseo de aprender*. Madrid: Narcea, 2004.
- REEVE, J. *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill, 1994.
- RODRÍGUEZ, Rosa Isabel; LUCA DE TENA, Carmen. *Programa de motivación en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. ¿Cómo puedo mejorar la motivación de mis alumnos?* Málaga: Aljibe, 2001.
- ROGERS, Carl R. *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós, 1996.
- ROSSELLÓ MIR, J. *Psicología del sentimiento: motivación y emoción*. Palma: Universitat de les Illes Balears, 1996.
- RUBLE, D. N. «Teorías sobre la motivación de logro: perspectiva evolutiva». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 26 (1984), p. 15-30.
- SKINNER, B. F. *Tecnología educativa*. Barcelona: Labor, 1973.
- SPAUDING, Ch. *Motivation in the classroom*. Nova York: McGraw-Hill, 1996.
- TITONE, Renzo. *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp, 1974.
- TODT, Eberhard. *La motivación: Problemas, resultados y aplicaciones*. Barcelona: Herder, 1982.
- VALLERAND, A. «Towards a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation». *Advances in Experimental Social Psychology*, núm. 29 (1997), p. 271-360.
- VITTO, John M. *Relationship-driven classroom management: strategies that promote student motivation*. Thousand Oaks (California): Corwin, 2003.
- VOLET, Simone; JÄRVELÄ, Sanna [ed.]. *Motivation in learning contexts: theoretical advances and methodological implications*. Oxford: Pergamon, 2001.
- WEINER, Bernard. *Human motivation*. Nova York: Holt, Rinehart & Winston, 1980.

- WEINER, Bernard. *An attributional theory of motivation and emotion*. Nova York: Springer-Verlag, 1986.
- WHITIN, Phyllis. *Indagar junto a la ventana: cómo estimular la curiosidad de los alumnos*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- WIGFIELD, Allan [ed.]. *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press, 2002.
- WITTRICK, M. C. *Handbook of research on teaching*. Nova York: Macmillan, 1986.
- YUN DAI, David; STERNBERG, Robert J. [ed.]. *Motivation, emotion, and cognition: integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.



# FORMACIÓ INICIAL EN NOVES TECNOLOGIES. EL TREBALL AMB WEBS PER A L'APRENTATGE: UNA EXPERIÈNCIA

**Isabel Álvarez**

*Universitat Autònoma de Barcelona*

**Brent Kilbourn**

*Universitat de Toronto*

## RESUM

L'article planteja l'experiència d'un grup d'estudiants de l'ensenyament de mestre (infantil i primària) que treballen el concepte de web per a l'aprenentatge al llarg de l'assignatura de primer curs de noves tecnologies aplicades a l'educació. El concepte de web per a l'aprenentatge fa referència a aquelles webs que elaboren els estudiants (futurs mestres), en què s'incideix en tres elements clau: procés, estructura i contingut.

PARAULES CLAU: formació inicial, noves tecnologies, pàgines web, procés, col·laboració, infantil, primària.

## ABSTRACT

This paper discusses the construction of websites as a vehicle for helping pre-service teachers to learn information technology skills and to think about the integration of technology in the classroom. Coherent Website is the term given to websites whose primary goal is learning and are characterised by a collaborative process, an integrative structure, and an educational content.

## 1. INTRODUCCIÓ

Com s'ha d'ensenyar als futurs mestres les noves tecnologies i com cal motivar-los per tal de poder integrar-les a l'aula no deixen de ser preguntes que

sempre ens fem. Les noves tecnologies tenen el potencial d'ajudar els estudiants a aprendre de diferents formes el que fa temps semblaria difícil d'aconseguir en un curs. Tot i que coincidim en la importància d'introduir les noves tecnologies en el currículum de l'escola, també ho és el fet de no perdre de vista la rellevància d'adquirir les habilitats i l'experiència necessària per fer-ho de manera significativa, iniciant-ho en els primers estadis de la seva formació, sobretot començant en la inicial (Brush, 1998; Rodenburg, 1999; Franklin *et al.*, 2001; Zhao *et al.*, 2002). Malgrat això, la manca d'experiència dels estudiants i una persistent fòbia inicial a les noves tecnologies no deixa d'afegir dificultat al fet de poder fer un tractament profund de les possibilitats que poden tenir les noves tecnologies en l'aula.

Aquest article vol dedicar un espai a la utilització de les (pàgines) webs per a l'aprenentatge en la formació dels futurs mestres. Descriu els intents de dos grups de formació del professorat (infantil i primària) per ajudar a pensar de manera més creativa el com integrar les tecnologies a l'aula mitjançant el treball amb webs com a ajut per a la seva formació i el seu aprenentatge. Creiem que el treball amb webs no només contribueix a l'aprenentatge d'unes habilitats tecnològiques específiques, sinó que el mateix procés de la construcció de la web és una manera d'apropar-nos al contingut curricular. El que presentarem a continuació es troba dins del context d'un curs, noves tecnologies aplicades a l'educació. Subratllem la idea de les webs per a l'aprenentatge, com aquell vehicle necessari per treballar la integració de les noves tecnologies. Una d'aquestes webs és analitzada, i també les maneres amb què contribueix a la seva pròpia formació. En la darrera secció, revisem els punts febles i forts d'aquesta manera de treballar.

## 2. DESCRIPCIÓ DEL CURS

El curs amb el qual vàrem desenvolupar aquesta experiència forma part del pla d'estudis de l'ensenyament de mestre. Dins dels crèdits obligatoris tenim el curs de noves tecnologies (4,5 crèdits), normalment distribuït al llarg del primer any. Això vol dir, entre altres coses, que els nostres estudiants són molt joves, de fet no ha passat ni un any des que van acabar la secundària i consegüentment tenen poca experiència en les reflexions pedagògiques, encara que disposen de la seva pròpia experiència com a estudiants que han passat per un sistema educatiu. La majoria d'ells són dones (més accentuat encara en infantil i primària, especialitats en les quals se centra aquesta experiència).



Atès que l'objectiu d'aquest curs és generalista, volem que els nostres estudiants tinguin accés a diferents aplicacions de noves tecnologies i l'adquisició de les habilitats bàsiques per sortir-se'n en situacions futures d'ensenyament-aprenentatge. Tot i això, volíem anar un pas més enllà dels enfocaments més tradicionals donant l'oportunitat als estudiants d'adquirir les llavors que serviran més tard per a la integració tecnològica un cop ja siguin mestres. Érem conscients de la dificultat de la proposta per la manca d'experiència pràctica —al mateix temps que teòrica. Per exemple, com que es trobaven al començament del pla d'estudis, no acabaven d'entendre (ja no diguem tenir l'experiència) els conceptes més bàsics, com ara el fet de poder elaborar una unitat didàctica, redactar objectius, proposar activitats i avaluar-les coherentment. Malgrat les nostres pròpies pors, pensàvem que podríem experimentar amb una idea molt poderosa: la integració de la tecnologia de manera orgànica (Pepper, 1942).

Vàrem plantejar que una de les maneres que podrien ajudar els estudiants a «pensar» de forma integradora era el fet de treballar amb webs. Més que el fet de fer-los treballar amb webs sense cap objectiu pedagògic inherent, és a dir, com a productes professionals, volíem animar-los en la construcció de webs i de pensar en el potencial que aquest treball podria tenir per a l'aprenentatge. La manera de portar-ho a terme va ser construir webs on els proposàrem pensar en allò que, com a futurs mestres, haurien de treballar: unitats didàctiques, objectius, activitats, avaluació, etc., i engrescar-los a pensar *com ensenyar mitjançant la creació de webs*. El que teníem clar era que calia anteposar els objectius pedagògics abans que els tecnològics. El tipus de webs que volíem elaborar emfasitzarien la col·laboració i la connexió entre tots els participants. És el que anomenem *webs per a l'aprenentatge*.

### 3. WEBS PER A L'APRENTATGE

Hi ha dues maneres diferents de pensar en la web de l'escola: webs que anomenem estàndard i webs per a l'aprenentatge. Les estàndard se centren en el producte final. Normalment les fan professionals aliens a les escoles i entre els seus objectius hi ha el de donar informació. Aquestes webs les podem trobar al llarg de tot el sistema educatiu, des d'escoles bressol fins a webs universitàries. La informació que s'hi dona pot variar però, normalment, parlem de webs que contenen informació global, com per exemple: la situació geogràfica de l'escola, el projecte educatiu, les infraestructures, el professorat i, en alguns casos, exemples de projectes que fan els nens i nenes. Creiem que aquesta informació és

rellevant per als pares i mares pel fet de tenir altres referències del tipus d'escola que volen per als seus(ves) fills(es).

Les webs d'aprenentatge incorporen una visió diferent del potencial que pot aportar la tecnologia. Aquestes webs difereixen de les estàndard, ja que emfasitzen el *procés* de la seva construcció. És més, el seu *contingut* vol anar més enllà de donar informació. El sentit general és contribuir en el desenvolupament d'una comunitat d'aprenentatge col·laboratiu. Les webs d'aprenentatge no són un producte professional. Les construeixen els mateixos estudiants (i mestres) i la seva funció primària és engrescar-los en l'aprenentatge centrat en les diverses àrees curriculars. Pensem que el seu potencial pot facilitar la no sempre fàcil integració de les noves tecnologies a situacions complexes d'ensenyament-aprenentatge. Tal com ho veiem, hi ha tres característiques generals que defineixen aquest tipus de webs: el *procés*, el *contingut* i l'*estructura*.

*Procés*: l'objectiu general és per als mestres treballar entre ells (i els nens i nenes) construint webs de manera col·laborativa, i aprendre els conceptes més rellevants. L'objectiu immediat de la nostra experiència és ajudar els estudiants de formació del professorat a treballar de manera col·laborativa. L'èmfasi és en el *procés* col·laboratiu d'aprenentatge de la construcció de webs que es poden entrellaçar en un tot. Pensem que una de les preguntes a plantejar obertament amb aquest treball és: «quins són els objectius educatius que una web d'aquest tipus pot aportar?».

*Contingut*: una web per a l'aprenentatge ha de motivar els estudiants (en el nostre cas, l'alumnat de formació del professorat) a aprendre els objectius educatius cabdals —de manera molt més específica en el moment que estem treballant en aquest tipus de webs, els estudiants estan aprenent sobre el currículum i com, en un dia no gaire llunyà, hauran d'ensenyar. Com succeeix en qualsevol web, hi ha diferents tipus d'informació, però la idea és que la informació ha d'anar molt més enllà de fer un llistat d'elements, que és el que passa sovint amb les webs anomenades estàndard. Com veurem a continuació, el contingut de les webs d'aprenentatge se centrarà en un tema del currículum (dins d'una àrea o de caràcter més transversal), amb el qual elaboraran activitats i les avaluaran. El contingut ha de facilitar el treball conjunt de mestres en la concreció d'activitats i altres tasques educatives, i anar així més enllà de la tecnologia.

*Estructura*: una web per a l'aprenentatge, en realitat, és un conjunt de webs (subwebs) que es troben entrellaçades pel contingut. S'hi pot accedir a totes partint d'una de principal, la qual anomenarem «web de l'escola». Visualment, una web per a l'aprenentatge és com una teranyina. Com succeeix amb la creació de webs estàndard, la web per a l'aprenentatge ha de permetre moure

l'usuari entre tota la teranyina des del principi fins al final. D'altra manera, segueix una estructura multinivell.

Aquestes són les característiques de les webs que volem que els nostres estudiants treballin. El concepte de la web per a l'aprenentatge es va anar originant per la natura orgànica d'entendre l'escola i les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC).

Com succeeix amb la majoria de cursos, en el nostre també ens veiem dos cops per setmana. Els quaranta-vuit estudiants van començar a treballar en dotze grups i cadascun d'ells va anar estudiant la possibilitat de crear una web per a l'aprenentatge. Per tal de donar-los unes pautes genèriques, vàrem dir que cada grup hauria de tenir un total de quatre subwebs (PTAA), amb els següents títols i continguts:

*a) Presentació:* és l'espai perquè tots els membres dels grups es presentsin. Aquí era necessari dir en quin curs situaven el seu tema (infantil/primària).<sup>1</sup>

*b) Tòpic:* és el tema curricular d'infantil o primària (per exemple: les fruites).

*c) Activitats:* respondria a «com treballar» el tema escollit. En un principi se'ls va demanar que fessin cinc activitats per grup.

*d) Avaluació:* com comprovar que s'havia entès la idea del tema treballat.

És important recordar que l'èmfasi el posàvem en el procés de construcció de dotze grups de webs, incloent els elements d'aprenentatge col·laboratiu i els elements educatius de la mateixa proposta. Tot i que les webs no disposaven d'un format professional, si les volem comparar amb les estàndard, és important recordar que en molts casos els nostres estudiants de formació del professorat no havien tingut cap experiència, o molt poques, tant pel que fa a la tecnologia com al currículum d'infantil i/o primària. Malgrat totes aquestes dificultats inicials, els estudiants van començar a participar en la construcció de les webs des del principi, discutint aquells aspectes educatius que necessitarien tenir en compte. El procés es podria resumir de la següent manera:

Un cop els vam presentar l'eina<sup>2</sup> amb la qual treballarien les webs i vam donar-los d'alta a l'aplicació, vam començar a plantejar elements molt bàsics. Al mateix temps que fèiem això, els diferents grups d'estudiants discutien el tema del currículum que volien tractar. Vam tenir una primera sessió on cada grup va presentar a la resta del grup classe el tema escollit, així vam aprofitar per parlar de com anaven veient el treball amb l'eina.

1. Com es veurà més endavant, amb la figura 1, donat el major nombre d'estudiants d'infantil es va optar per oferir fins a tres línies d'infantil i només tres cursos de primària.

2. Yahoo page builder.

El fet de treballar amb el currículum d'infantil i primària va suposar una part important del procés, perquè des del començament van anar treballant els temes curriculars juntament amb les habilitats tecnològiques bàsiques. A cada grup d'estudiants se'ls va assessorar per tal de no repetir els temes i així obtenir la major diversitat temàtica possible. Entre els temes que van sortir hi havia: les parts del cos, els colors, els oficis, les províncies, els animals de la granja, les fruites, les cartes, els animals aquàtics, la meua ciutat, els nombres, els quadrats, els oficis. El motiu pel qual cada grup només es va centrar en un tema va ser, entre altres coses, per la durada del curs. Al mateix temps, a mesura que anàvem avançant podíem anar identificant cada grup segons el tema escollit, sobretot quan teníem sessions de gran grup.

A mesura que cada grup anava buscant informació per treballar el tema, es va començar a perfilar com ho podrien plantejar amb una classe. També van començar a pensar en el tipus d'activitats que podrien realitzar i, finalment, de quina manera les podrien arribar a avaluar.

Per tal d'establir una organització interna entre els dotze grups i els diferents temes escollits, es va dir que en la web del tema (tòpic) havien d'explicitar els objectius que volien aconseguir. Un cop acabat, podien continuar amb la web referent a l'elaboració d'activitats. Finalment, en la tercera web haurien d'explicitar de quines maneres proposaven avaluar les activitats. Un cop les quatre webs s'entrellaçaven, formaven la web per a l'aprenentatge de cada grup, per bé que val a dir que totes tenien una coherència interna en el moment que les diferents subwebs tractaven el mateix contingut.

Tot i que vam donar pautes, aquestes eren molt obertes, i el resultat va ser que les webs *per se* eren totes úniques i diferents. Cada vegada que el grup classe acabava una web, per exemple la primera (presentació), organitzàvem una sessió global de grup classe on es mostraven els resultats i parlàvem del que havia succeït, dels entrebancs que havien tingut, de manera que tots aprenien de tots. La presentació que feia cada grup era breu i a mesura que avançàvem aquestes sessions es van dedicar a comentar els aspectes de contingut de les pàgines, més que la seva part tècnica.

Fins aquí teníem tantes webs com grups, és a dir dotze, i cadascuna tenia quatre subwebs (PTAA). El proper pas va ser augmentar la coherència interna de totes elles enllaçant-les a la principal, la «web de l'escola». Les raons per fer això van ser: l'objectiu més immediat era ajudar els estudiants a emprar la tecnologia i connectar-ho tot amb el que cada grup havia treballat, presentant els temes com a part important. L'objectiu a més llarg termini era ajudar-los a veure com la tecnologia podia ser emprada per crear un sentit de comunitat en una escola, on els mestres (i estudiants) poguessin veure que els conceptes es relacio-

naven entre tots els cursos i nivells d'una escola (des d'infantil fins al darrer curs de primària). Evidentment, el treball dels estudiants de formació del professorat representava un inici, depenia ja d'ells i elles que ho continuessin més enllà dels límits del curs.

En el moment d'entrellaçar els dotze blocs de webs, ho vam fer enviant-nos per correu electrònic les corresponents adreces completes per tal d'agilitar el procés al màxim. En una sessió de grup classe es va acordar que cada grup enviaria la seva adreça a la resta. Així el resultat final no era tant saber en quina web de grup ens trobàvem, sinó que podíem moure'ns entre totes les dotze. A la figura 1 es veu un exemple amb el tema de «les fruites». A la part superior de la figura 1 hi ha les webs de la resta dels grups (tòpic, activitats i avaluació) d'aquesta web. A la part inferior hi ha «LINKS a altres pàgines de la nostra escola». Tal com es pot comprovar a la figura 1, cadascuna de les webs es troba organitzada segons l'estructura (PTAA).



FIGURA 1. Les fruites.

En aquest punt, totes les webs dels dotze grups ja estaven entrellaçades entre elles, formant un tot. Això volia dir que des del tema «Les fruites» (figura 1) podíem anar als tòpics (temes), activitats i avaluacions de la resta dels grups sense haver-ne de sortir.

#### 4. EL TREBALL DELS ESTUDIANTS: PROCÉS, CONTINGUT I ESTRUCTURA

Si ens fixem en la figura 1 podem veure les tres característiques de les webs per a l'aprenentatge (procés, contingut i estructura). Pel que fa al procés, volem subratllar que el treball realitzat en aquesta web («Presentació de les fruites»), com en el cas de la resta de webs, va ser un treball i esforç de grup. Al final del procés, cada grup d'estudiants va anar a la primera web que van començar a construir, la presentació, i van començar a enllaçar-les amb la resta de companys. Després que cada grup tingués el seu conjunt (PTAA), hi va haver una altra sessió de grup classe on es va presentar el que cada grup havia fet, el que havia anat bé i el que calia millorar, incloent aquells problemes tècnics que havien anat sorgint. Eren en aquestes sessions de gran grup on molts grups trobaven l'espai i el temps per poder trobar solucions compartides a problemes individuals.

Com ja hem comentat abans, l'objectiu d'una web per a l'aprenentatge no és oferir llistats d'elements sinó proporcionar un contingut curricular. El treball realitzat amb el currículum va suposar un repte important. Els preocupava com

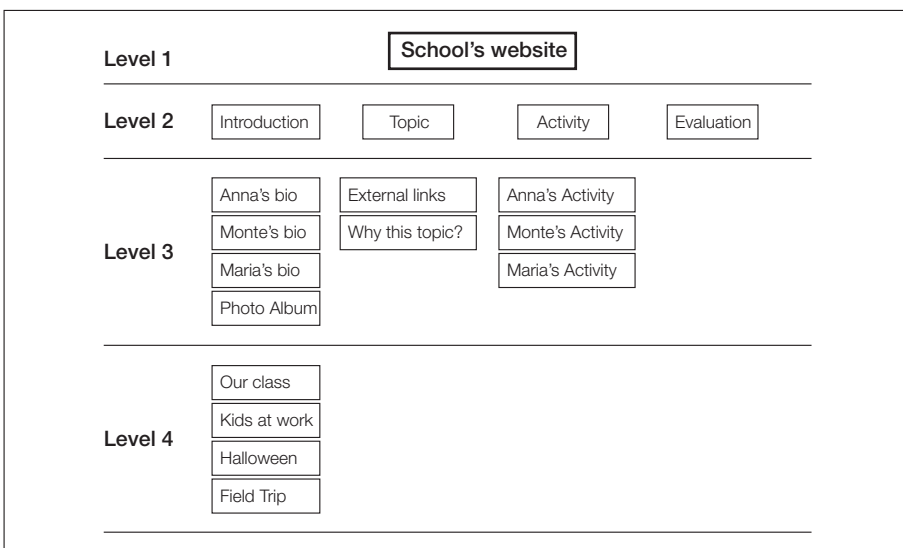


FIGURA 2. Estructura multinivell de les webs per a l'aprenentatge.

redactar els objectius, com dissenyar activitats i la manera més adient de proposar pautes per avaluar. Així, una vegada més, cal insistir que un cop superats els primers problemes tècnics allò que realment els portava maldecaps eren els curriculars.

Pel que fa a l'estructura, és important veure els nivells 1 i 2 de la figura 2. Aquests dos nivells representen l'estructura de les webs per a l'aprenentatge. Tenen una coherència interna pel que fa a dos punts: primer, cada subweb (representada en un quadrat) es relaciona estretament amb la resta. Segon, cada subweb dóna accés a totes les altres. El que s'intenta representar en aquesta figura cal multiplicar-ho per dotze grups (PTAA) (dotze presentacions, dotze tòpics [temes], dotze activitats i dotze avaluacions), per constituir un total de quaranta-vuit webs organitzades en un tot global, la «web de l'escola». Cadascun dels dotze grups d'estudiants va arribar fins al nivell 2. Només un grup va continuar treballant fins als nivells 3 i 4.

## 5. ENTREBANCS I REPTES

Hi ha diferents elements que van sorgir a mesura que anàvem treballant amb els nostres estudiants quan construïen les webs per a l'aprenentatge de manera col·laborativa. Aquí comentarem aquells que ens semblen més rellevants, sobretot els que caldria millorar de les PTAA.

Manca d'experiència pedagògica: el fet d'haver d'escollir un tema mitjançant el qual desenvolupar activitats i avaluació va ser molt difícil, almenys al començament. Encara que el treball directament amb el currículum els va acompanyar i ajudar en tot moment, els mancava el tercer nivell de concreció, el qual els pertocava directament a ells treballar. Per exemple, els estudiants de l'especialitat d'infantil no veien gaire clar el fet de pensar activitats que anessin adreçades a nens i nenes de cinc anys i que no fossin per a quatre anys.

Un altre entrebanc a superar va ser quan un grup va decidir afegir més webs a l'estructura bàsica de PTAA. El grup en qüestió va explicar a la resta de companys que ja havien fet l'estructura bàsica i que volien intentar arribar fins a una de secundària. Com que tenien temps volien provar un parell d'idees que tenien al cap. És el que hem representat amb els nivells 3 i 4. Quan les van endegar ens vam trobar amb la sorpresa que no les havien entrellaçat a la resta de l'estructura bàsica de PTAA, com havíem fet amb els nivells 1 i 2. Per exemple, les activitats a nivell 3 (Anna, Montse i Maria), les van connectar amb les del nivell 2, però no entre elles. Arrel del treball entre els estudiants i la professora, es va comentar el perquè havien decidit fer-ho així. La seva resposta va ser que

no havien «caigut» a pensar això, només volien poder acabar les webs dins del termini i per això se'n van descuidar.

Pel que fa als avantatges de tot el procés, cal dir que no es pot perdre de vista que són estudiants molt joves, que tot just han començat en la universitat i que només arribar al primer quadrimestre del primer any ens trobem plantejant activitats i avaluacions per a infantil i primària. Així doncs, ens agradaria poder ressaltar un cop més la importància de l'experiència dins d'aquest context. De la mateixa manera podem dir que, a diferència d'altres possibles cursos, on s'accentua més la part abstracta del seu raonament, aquí s'havien de posar en la pell d'una escola, d'uns mestres, per poder treballar amb la idea de la web per a l'aprenentatge. Aquest treball els va portar a discutir i plantejar dubtes que anaven estretament lligats a qüestions molt pràctiques. De fet, l'estructura de la web per a l'aprenentatge (PTAA) va ajudar a reforçar les qüestions que un/a mestre/a ha d'anar treballant un cop acaba la seva formació inicial.

Pel que fa a les noves tecnologies, és a dir, a la concreció del treball realitzat per elaborar les webs d'aprenentatge, dir que tots els grups d'estudiants van poder arribar a elaborar-ne la seva, sense més dificultat del qui comença a treballar una eina per primera vegada. Tal com vam recollir de les discussions de grup classe (i en petits grups de treball), podem arribar a la conclusió que les seves experiències anteriors en l'àmbit tecnològic es limitaven als mòbils, jocs d'ordinador, vídeos, és a dir, més aviat associats al temps lliure. Al principi, va suposar una mica de sorpresa el fet que en aquest curs utilitzarien la tecnologia per ajudar a la tasca diària de mestres. Un element important pel que fa a la part de l'aprenentatge va arribar cap al final de tot aquest procés. Nosaltres, en el moment d'oferir i explicar el que faríem en aquest curs, vam optar per fer un enfocament de pas a pas (ja que suposàvem la dificultat del treball i de l'eina). Això es va apuntar com un inconvenient per a l'alumnat, ja que els hauria ajudat el fet de veure tota l'estructura multinivell des del principi. Finalment, molts estudiants van comentar el canvi que havien experimentat, a nivell individual, el fet de començar gairebé des de zero, de tenir por que es pengés l'ordinador i perdre-ho tot, per acabar construint quelcom que podrien ensenyar a tothom, una web per a l'aprenentatge. També vam poder comprovar que des del començament van veure la diferència entre una web estàndard i una per a l'aprenentatge. Tal com un alumne va apuntar, «la majoria de les webs de les escoles són informació per als pares, mentre que les webs d'aprenentatge són una eina per als mestres i estudiants».



## 6. CONCLUSIONS

Hi ha un conjunt de punts que van anar sorgint a mesura que avançàvem en el curs. Per exemple, és important comentar la formació dels grups de treball. No cal recordar aquí els avantatges pedagògics del treball en grup, però sí hem d'insistir que si es vol treballar amb webs d'aprenentatge n'és gairebé un requisit. Primer, pel tema més elemental, que és el nombre d'ordinadors disponibles a les aules. Segon, perquè és un treball col·laboratiu. Tercer, perquè es persegueix una coherència interna de tot el procés. Quart, perquè els permet fer rotacions (entre tots els membres del grup).

Un cop vam acabar el curs i l'experiència, vam fer entrevistes a un grup que es va oferir com a voluntari. Així vam poder repassar tot el procés, des del primer dia quan es va presentar l'experiència. Ells van comentar que quan van sortir de classe aquell dia els va quedar una sensació estranya, com «no me'n sortiré, ni tan sols tinc ordinador al pis d'estudiants». També vam tornar a accentuar la importància que va ser el poder treballar en petits grups, ja que s'havien ajudat mútuament a tirar endavant i havien compartit estratègies. Un cop realitzada l'estructura de la web per a l'aprenentatge (PTAA) —o el que és el mateix, els nivells 1 i 2—, vam poder veure el que havien fet altres grups. Comparant el que havien fet entre tots van poder veure que algunes de les webs tenien un enfocament més tècnic que altres, però això no va suposar altra cosa que preguntar als grups com ho havien fet, com els ho podien ensenyar.

Un altre factor a tenir en compte és el fet de treballar amb una eina que està en anglès. Malgrat els esforços per garantir l'aprenentatge de l'anglès a les escoles, dificulta en gran part el fet de treballar amb aplicacions que demanin aquesta llengua. Al principi, i quan vam haver de començar a treballar, se'ls va donar la traducció dels principals botons per tal que poguessin fer-ne ús.

Finalment, el punt en què vam haver d'incidir més fou el de l'experiència d'aquests estudiants. És important tornar a repetir que aquest curs està situat en el pla d'estudis en el primer quadrimestre del primer curs. Creiem que caldria resituar-lo en el segon curs, quan els estudiants han pogut gaudir de cursos com ara didàctica, psicologia, etc. Creiem que el fet de ser part del primer curs respon a un contingut que ja no és el que fem, com podria ser el cas, anys enrere, de l'alfabetització d'eines transversals, que molts cops queden reduïdes al paquet del Microsoft Office: Word, Powerpoint, Access i Excel. Per acabar, dir que vam poder gaudir tots plegats d'una experiència que va anar més enllà del treball de les noves tecnologies *per se*; amb la intenció que serveixi als (ara) estudiants i (demà) mestres per poder-ho incorporar a les seves classes.

## 7. BIBLIOGRAFIA

- ÁLVAREZ, Isabel; KILBOURN, Brent. *Coherent Websites: Implications for Teacher Education*. Chicago: AERA, 2003.
- BRUSH, Thomas. «Teaching preservice teachers to use technology in the classroom». *Journal of Technology and Teacher Education*, núm. 6 (4) (1998), p. 243-258.
- FRANKLIN, Teresa; TURNER, Sandra; KARIUKI, Mumbi; DURAN, Mesut. «Mentoring overcomes barriers to technology integration». *Journal of Computing in Teacher Education*, núm. 18 (1) (2001), p. 26-31.
- PEPPER, Stephen. *World hypotheses: A study in evidence*. Berkeley: University of California Press, 1942.
- RODENBURG, Dirk. «Shifting perspectives in educational technology» [en línea]. *The Technology Source* (deseembre 1998), p. 12. <[http://technologysource.org/article/shifting\\_perspectives\\_in\\_educational\\_technology/](http://technologysource.org/article/shifting_perspectives_in_educational_technology/)>
- «Web-based learning: extending the paradigm» [en línea]. *The technology source* (novembre-deseembre 1999), p. 11. <[http://technologysource.org/article/webbased\\_learning/](http://technologysource.org/article/webbased_learning/)>
- ZAHAO, Yong; PUGH, Kevin; SHELDON, Steve; BYERS, Joe. «Conditions for classroom technology innovations». *Teachers College Record*, núm. 104 (3) (2002), p. 482-515.

# DE LES COMUNITATS D'APRENENTATGE A LES COMUNITATS DE CONEIXEMENT EN XARXA

Mireia Montané\*

*Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya*

## RESUM

En aquest article es dona notícia del projecte *COMconèixer*, que s'ha endegat des de l'Oficina de Cooperació Educativa i Científica Internacional del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Aquest projecte vol promoure el coneixement a través de les tecnologies avançades, per la qual cosa aposta per la creació de comunitats de coneixement en xarxa. A més de descriure els objectius del projecte, s'analitzen la contribució i les propostes que han realitzat els deu centres escolars que hi han participat.

PARAULES CLAU: comunitat d'aprenentatge, construcció del coneixement, comunitats de coneixement, paradigmes educatius emergents.

## ABSTRACT

This article disseminates the *COMconèixer* project undertaken by the Office of International Educational and Scientific Cooperation of the Department of Education of the Autonomous Government of Catalonia. This project aims to promote knowledge through advanced technologies, to which end it is fostering the creation of networked knowledge communities. Besides describing the objectives of the project, it analyses the contributions and proposals made by the ten participating schools.

\* Aquest text correspon a la intervenció de l'autora en la reunió de la Societat Catalana de Pedagogia que va tenir lloc el dia 14 de febrer de 2005.

## EL PROJECTE COMconèixer

L'Oficina de Cooperació Educativa i Científica Internacional del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya ha endegat un projecte que es proposa innovar en la construcció i creació social de coneixement amb l'ús d'una metodologia i d'unes eines tecnològiques avançades. És el projecte *COMconèixer*, l'interès principal del qual rau a integrar una pluralitat de participants en una comunitat de coneixement: alumnat i professorat de primària, secundària i de centres de formació de persones adultes, estudiants futurs ensenyants, professors universitaris i investigadors, amb la col·laboració de l'administració educativa (l'Oficina de Cooperació Educativa i Científica Internacional, que coordina el projecte, i el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, que n'assumeix l'avaluació). Tots aquests participants tenen un paper central, encara que diferenciat, com a dissenyadors i constructors del projecte. L'objectiu prioritari del projecte és la integració de la dimensió sociocognitiva i de la dimensió tecnològica per construir un saber comunitari.

Alguns dels principis que defineixen el paradigma educatiu emergent, objecte d'aquest monogràfic, es troben àmpliament desenvolupats en aquest projecte. L'aprenentatge i la pràctica compartida i distribuïda entre els participants, la diversitat de sabers i d'experiències compartits, les activitats col·lectives, la diversitat d'usos de les tecnologies per comunicar, per negociar i per construir significats són elements que parteixen de la perspectiva social i constructivista de l'aprenentatge. Els participants d'aquest projecte comparteixen la responsabilitat de fer avançar el saber comú, resultat de les aportacions dels sabers individuals. Participen en el projecte deu centres escolars, tres-cents alumnes, seixanta ensenyants, set professors universitaris de l'ICE de la Universitat de Barcelona i de la Universitat Autònoma, i set tècnics superiors de l'administració educativa de Catalunya. Aquest projecte de cooperació internacional es fa amb la col·laboració activa i el suport metodològic i tecnològic de la Universitat de Laval del Quebec, de la Universitat de Toronto, i amb la participació d'alumnes i professors de diferents centres escolars canadencs.

## LA CLASSE COM A COMUNITAT D'APRENENTATGE I DE CONSTRUCCIÓ DEL CONEIXEMENT

Les escoles, com les universitats, no són d'entrada unes comunitats d'aprenentatge preestablertes i fixes, sinó que es doten de projectes que els permeten «cultivar» comunitats d'aprenentatge, tutelar-les, afavorir-les i possibilitar-ne

l'expansió.<sup>1</sup> Però, més enllà de la noció de comunitat d'aprenentatge, que inclou processos socials com ara la comunicació, l'acceptació de papers, de relacions de poder, d'assistència i de col·laboració, les escoles i les universitats participants en el projecte internacional *COMconèixer* del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya volen fer que les classes, els centres escolars i la xarxa internacional es constitueixin en comunitats per a la *construcció del coneixement*.<sup>2</sup>

Aprendre no consisteix només a adquirir nous coneixements, sinó també i sobretot a adoptar noves formes de participació i relacions en les activitats d'aprenentatge. Ara bé, per aconseguir que aquesta comunitat d'aprenentatge arribi a transformar-se en una comunitat de coneixement, caldria esmentar algunes característiques a les quals el projecte *COMconèixer* tendeix.

El primer objectiu és que el màxim nombre possible dels tres-cents alumnes participants a *COMconèixer* aprenguin, però especialment que aprenguin fent servir unes eines cognitives (categories o bastides conceptuals: teories, hipòtesis, «necessito saber-ne més», ús de les fonts d'autoritat, crítica constructiva d'aquestes fonts, «no hi estic d'acord»), és a dir, unes maneres de parlar, uns sistemes discursius que afavoreixin l'aprenentatge del saber i que facilitin una cognició distribuïda.<sup>3</sup> Tot això mitjançant unes pràctiques principalment intel·lectuals, que alhora n'inclouen les socials i les emocionals, encaminades a la construcció i distribució dels coneixements, al mateix temps que es fomenta la participació i la creació. Sense oblidar la pràctica d'uns sistemes de valors i de creences, especialment pel que fa a l'aprenentatge i a la relació amb el saber en un marc democràtic i d'exercici dels drets humans.

Cal «cultivar» aquestes comunitats d'aprenentatge perquè al final es transformin en comunitats de coneixement i, per això, s'han identificat quatre elements clau que cal observar en les conductes d'aquestes comunitats:

— Un compromís actiu, una responsabilitat clara respecte de les activitats mentals pròpies.

1. A. BREULEUX, *Imagining the present, interpreting the possible, cultivating the future: Technology and the renewal of teaching and learning*, Education Canada, Fall, 2001 (en línia) <<http://www.education.mcgill.ca/profs/breuleux/onlinepubs/BreuleuxEdCanFall2001.pdf>>.

2. M. LAMON i T. LAFERRIÈRE, «Neuroscience, sciences de l'apprentissage et innovation», a *Education Canada*, 2003 (suplement en línia) <[http://www.acea.ca/french/Neuroscience\\_sciences\\_apprentissage\\_innovation\\_Spring03.pdf](http://www.acea.ca/french/Neuroscience_sciences_apprentissage_innovation_Spring03.pdf)>.

3. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School Committee on Developments in the Science of Learning* by John D. Bransford, Ann L. Brown, and Rodney R. Cocking. Editors: Commission on Behavioral and Social Sciences and Education of the National Research Council i National Academy Press, 2000.

— Una reflexió particular sobre el significat dels esdeveniments que influeixen en la participació en la comunitat.

— Una col·laboració que permeti la distribució dels recursos personals, és a dir, les aptituds, les capacitats, els sabers i els coneixements tècnics de les persones implicades en les activitats d'aprenentatge i ensenyament.

— Una cultura, és a dir, una manera de pensar i de viure que es construeix, es negocia, s'institucionalitza i, finalment, es defineix com a cosa pròpia.

Això ens porta a la definició d'aprenentatge com a adquisició de coneixement nou, més enllà de memoritzar allò que diuen els llibres de text o que es troba en les fonts d'informació corrents. Si utilitzem el coneixement de manera més flexible, més fluida, ens podrem ocupar de problemes més subtils i més complexos, més enllà de la memorització mecànica, perquè només entenem a fons allò que hem descobert i construït per nosaltres mateixos.

Quan ens acostem al coneixement dels experts veiem que no tenen una memòria superior, sinó que el que fan és representar els problemes, les preguntes pròpies del seu àmbit com a segments més rics i més complexos informativament.

Per exemple, la diferència entre escriptors principiants i escriptors experimentats és que els experimentats dediquen més temps a la planificació del seu escrit, si tenen un termini llarg; en canvi, els principiants començaran a escriure immediatament, sense tenir en compte el temps de què disposen. La diferència sembla raure en el fet que els escriptors experimentats tenen una estratègia de transformació del coneixement. Escriure és un procés en el qual l'escriptor intenta tant expressar el que sap com refinar la seva comprensió a mesura que escriu. L'escriptor principiant té una estratègia de narració del que coneix per la qual simplement expressa el que sap a mesura que se li va acudint. Una manera de fer avançar els alumnes és fer-los pensar en veu alta a mesura que escriuen, de manera que es posin al descobert els processos metacognitius que els ajuden a desenvolupar estratègies d'escriptura més penetrants. Aquest podria ser el principi del *coneixement expert* en l'escriptura.<sup>4</sup>

## LES COMUNITATS DE CONEIXEMENT

En aquestes comunitats els alumnes tenen més ocasions d'aprendre els uns dels altres. Presenten les seves idees a un petit grup de recerca amb el qual treballen i el grup accepta o rebutja aquelles idees sobre la base de les proves. Si la

4. Carl BEREITER i Marlene SCARDAMALIA, *Psychology of Written Composition*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1987.

informació o les idees són acceptades, el grup inclou aquella informació i fa una posada en comú amb els altres grups de la classe per presentar les seves idees. Els altres grups en presenten també les seves, cadascun des de perspectives diferents, i es produeix el debat que, tant en grups petits com en grans, té una importància cabdal.

Al mateix temps, hi ha més espai per al desenvolupament de les destreses individuals, ja que cada persona demostra tenir recursos, motivació i responsabilitat. Es fomenta i es respecta la diversitat, ja que són necessaris els coneixements de tothom. Finalment, quan s'enfronta la solució d'un problema, la comunitat posa el seu coneixement col·lectiu al servei de la comprensió del problema.

Una diferència important entre aprenentatge, centrat en la millora del coneixement i la comprensió personal, i una comunitat de coneixement és que aquesta treballa sobre la construcció social de coneixement amb la participació de tots els seus membres. Les persones aprenen per mitjà de la participació. Els alumnes aborden els problemes des de diferents perspectives, i treballen individualment o en col·laboració per crear teories que els ajudin a entendre el món. Els alumnes han elaborat, criticat i esmenat les seves teories, i, per tant, són capaços d'anar molt més enllà de la simple recitació dels fets. Un avantatge afegit a les comunitats de coneixement com a enfocament educatiu és que són vàlides per viure i treballar en una societat del coneixement.<sup>5</sup>

Les tecnologies actuals fan possible el diàleg dintre d'una comunitat i entre comunitats. Per això, el projecte *COMconèixer* estableix el diàleg i el debat sobre problemes de debò entre comunitats de coneixement locals i internacionals. Les escoles i les universitats de diferents països col·laboren en una «meta-comunitat de coneixement» per debatre qüestions curriculars i acadèmiques comunes, però també qüestions curriculars o acadèmiques no previstes, perquè construeixen coneixements nous sobre la base de coneixements anteriors.

Hi ha un equilibri subtil entre la creació de coneixement individual i de coneixement comunitari a partir d'allò que ja se sap o a partir d'idees falses o errònies que s'han superat. Per això són necessaris la discussió i el debat, perquè són els mitjans amb els quals es critica i s'esmena el coneixement. A les classes per a la construcció del coneixement, el diàleg presencial és essencial, però l'ús de l'eina tecnològica *Knowledge Forum* permet, a més, guardar per escrit o de

5. T. LAFERRIÈRE i S. ALLAIRE (en premsa). «Communauté d'apprentissage ou de coopération de connaissances? Pour une stratégie socio-constructiviste et émancipatrice», a L. SAUVÉ, *Le croisement des savoirs au coeur des recherches en éducation relative à l'environnement: Épistémologies, méthodologies, enjeux et défis. Colloque francophone de recherche en éducation relative à l'environnement*. Universitat del Quebec a Mont-real, 11 de maig de 2004.

forma gràfica els diàlegs, de manera que es poden revisar les idees, criticar-les, esmenar-les i millorar-les.

El professor lidera la classe, però la seva participació directa va decreixent a mesura que els alumnes esdevenen més experts i més capaços d'assumir la responsabilitat d'entendre el que estan fent. Per exemple, en el procés de comprensió d'un text escrit complex, el professor introdueix estratègies (resum, qüestions, aclariments i prediccions), i en la sessió següent, els alumnes fan el paper del professor amb altres textos, mentre el professor introdueix estratègies de comprensió més complexes, com ara analogies, justificacions d'afirmacions i informacions falses. El professor no és l'única font d'informació, és més un guia experimentat que participa activament en el procés d'aprenentatge compartit.<sup>6</sup>

El model *COMconèixer* permet que investigadors universitaris, estudiants futurs-ensenyants, professors i alumnes de totes les edats participin en la seva pròpia formació inicial o al llarg de tota la vida. La formació i el desenvolupament professional dels professors és una part important de *COMconèixer*, que va més enllà de les formes tradicionals de seminaris, tallers o cursos, perquè les persones aprenen a través de la construcció activa del seu propi coneixement.

La xarxa *COMconèixer* permet eludir els emplaçaments geogràfics i temporals tradicionals. És la tecnologia la que ens permet aquesta ubiqüitat i ens facilita més rigor i profunditat en el desenvolupament professional, alhora que ens dota de més accessibilitat i continuïtat. Podeu consultar els detalls del projecte a l'adreça [www.xtec.net/ofinternacional](http://www.xtec.net/ofinternacional).

Si tot va bé, la nostra comunitat professional de *COMconèixer* es convertirà en una comunitat de persones que aprenen i construeixen el coneixement que els interessa i que necessiten per a la seva millora professional, perquè combina la cultura de l'ensenyament amb la cultura de la recerca. La nostra comunitat es reuneix cara a cara a la universitat o a l'escola, però tots junts, investigadors universitaris, professors en pràctiques, professors en exercici i experts participem en una recerca compartida de les situacions de construcció del coneixement.<sup>7</sup>

Tot això vol dir molts esforços, i a l'inici del nostre projecte, vam haver de superar una sèrie de factors inhibidors o d'errors inicials, com ara les raons que

6. M. SCARDAMALIA i C. BEREITER, «Knowledge building», a *Encyclopedia of education*, 2a ed., Nova York, Macmillan Reference, 2003, p. 1370-1373.

7. T. LAFERRIÈRE, M. CAMPOS i J. BIENOIT, *Nouveaux modes de travail et de collaboration à l'ère d'Internet. Apprendre au quotidien dans l'organisation québécoise*, Quebec, CEFRIQ, 2004.



els centres expressaven: excés de feina, excés de projectes, manca de planificació, inseguretat, timidesa, manca de competències lingüístiques, manca de suport directe; o bé l'error inicial de demanar a tothom el mateix nivell d'implicació. Al llarg del procés, però, també s'han creat factors facilitadors, com ara el treball en grup o en equip, la delegació de tasques, la formació continuada, el suport de les investigadores universitàries, el reconeixement de la formació (certificats), el suport del Departament d'Educació, una planificació negociada, un compromís assumible, una flexibilitat curricular, un reconeixement internacional, una responsabilitat compartida.

Al llarg d'aquest any i mig de treball, hem passat per una etapa d'indecisió (una receptivitat passiva), una etapa d'autopersuasió (una cerca de suport al centre), una etapa de posicionament (el reconeixement dels avantatges), una etapa d'afiliació al projecte (oferta de col·laboració), i una etapa de formulació d'objectius (aportacions al grup).

Aquestes etapes s'han vist reflectides en les seqüències constructives per part de l'alumnat i per part del professorat. Les sessions de formació, les negociacions sobre els agrupaments, els temps, els temes, els participants, la familiarització amb el *Knowledge Forum*, la presentació a l'aula, la implicació didàctica, la implementació de la metodologia a l'aula, l'ús de les eines de comunicació són elements que han ajudat a arribar, finalment, a una síntesi que consisteix en una formulació d'objectius, una planificació docent, una col·laboració local i internacional, i deixen la porta oberta a noves propostes creatives per als propers cursos.

Destaquem alguns comentaris que els mateixos centres han fet sobre aquestes qüestions que més els han interessat.

## ELS CENTRES HAN APRÈS

— Una organització diferent del centre i del currículum (CEIP Pau Romeva).

— Que el tema escollit ha d'estar lligat al currículum i que hi han d'intervenir de forma activa altres professors especialistes (Escola Projecte).

— La gestió del coneixement (CEIP Pau Romeva).

— El procés d'organització del *COMconèixer* (CEIP Pau Romeva).

— Que cal planificar el curs segons les necessitats que es desprenen de la participació en aquest projecte (CEIP Bellaterra).

— Una visió pràctica de com s'han organitzat i com han treballat els alumnes i els mestres a l'escola (CEIP Pau Romeva).

— Que és molt important el treball a l'aula i que aquest és simultani a l'ús de l'eina tecnològica (la majoria de centres).

— A presentar-se entre ells i a altres nens i nenes d'altres escoles. I molts aspectes relacionats amb l'ús i la millora de la llengua (CEIP Bellaterra).

— A aprofundir en la categorització de les aportacions (Escola Projecte).

— A contrastar la informació rebuda a partir d'un munt d'afirmacions (Escola Projecte).

— A contrastar allò que els alumnes observen pel carrer i la realitat (Escola Projecte).

— A treballar d'una altra manera, que, tot i que no els ha estat fàcil, creuen que els ha estat molt útil (Escola Projecte).

— Han après també a ser conscients dels seus errors i dels petits problemes que l'ús del KF els plantejava. Per exemple com construir coneixement a partir de les intervencions d'uns i altres (Escola Bellaterra, IES Joanot Martorell).

#### ELS CENTRES DEMANEN

— Una guia de gestió de coneixement (CEIP Pau Romeva).

— Millorar el disseny de l'eina per tal de fer-la més funcional i adaptada a nens i nenes de primària (Escola Bellaterra).

— Un manual de guia que incorpori un glossari (Escola Bellaterra).

Aquestes guies s'estan fent i aviat es podran consultar.

#### ELS CENTRES VOLEN

— Col·laborar amb altres escoles (xarxa local).

— Col·laborar també amb escoles d'altres països (xarxa internacional).

— Fer extensiu el projecte als pares i explicar el que han après. Alguns centres han organitzat una sessió per explicar als pares el funcionament de l'eina (Escola Projecte).

Aquestes demandes impliquen reforçar la comunitat de coneixement local (a Catalunya) i la internacional (a Quebec i Toronto), potenciant l'ús del Knowledge Forum, tant a la base de dades dels alumnes com a la del professorat.

## ELS CENTRES PENSEN QUE

— El projecte els aporta una nova concepció educativa que ajuda a avançar i a millorar (Escola Projecte).

— El Knowledge Forum és un entorn virtual de treball col·laboratiu, que s'utilitza com a eina associada a la reflexió i al seguiment dels processos de construcció social del coneixement (IES Jaume Huguet).

— El projecte implica al professorat en la innovació i que incorporin els principis socioconstructivistes en la formació de l'alumnat de secundària (IES Jaume Huguet).

— Un dels reptes fonamentals de l'ensenyament és construir conjuntament un pensament; cal que l'alumnat es mobilitzi per a conèixer els temes que desperten el seu interès i trobar la resposta als interrogants que planteja (IES Jaume Huguet).

## ELS CENTRES PROPOSEN ALGUNS TEMES PER AL PROJECTE

### *COMconèixer*

#### SOBRE LA SOSTENIBILITAT

— El barri de l'escola és sostenible? Organitzat per alumnes de primària i secundària, parteix de l'observació dels arbres que els nois i noies troben fent el camí cap a l'escola i que plantegen moltes preguntes sobre la gestió pública de parcs i jardins, de les espècies d'arbres, de la seva vitalitat, preguntes que també es poden fer nois i noies d'altres països (Escola L'Horitzó).

— La contaminació acústica a l'escola (Escola Proa) o a l'institut (IES Les Corts). Dos centres que treballaran un mateix tema. Això serà certament enriquidor per a l'alumnat dels dos centres, que tindran l'oportunitat de compartir durant el crèdit variable de trenta hores (Escola Proa) els seus coneixements amb l'alumnat de l'altre centre. L'IES Les Corts ho planteja com a tres crèdits de diverses àrees: ciències experimentals, llengua anglesa i tecnologia-informàtica, en cadascun dels quals tractarà el tema de la contaminació acústica des de diferents punts de vista: continguts científics; utilització de les fonts impreses, informàtiques o telemàtiques, i utilització de les eines de processament de textos.

— Un centre (IES El Cairat d'Esparreguera), també en l'àmbit de la sostenibilitat, treballa l'energia eòlica a partir d'un dossier especialitzat. Cal remarcar que aquest crèdit es desenvolupa a la classe de llengua francesa i que estan en contacte amb una escola del Canadà interessada pel mateix tema.

## SOBRE LA IMMIGRACIÓ

— El grup d'escoles de primària, més l'IES Jaume Huguet i l'EFPA «Terra Baixa» treballen aquest tema a diferents nivells: a primària, a secundària i en un centre de formació de persones adultes. Les perspectives són diferents però la col·laboració entre persones de distintes edats i de formació diversa és molt enriquidora.

## SOBRE EL CÒMIC

— Les escoles canadenques han proposat a les escoles catalanes reflexionar sobre els còmics: origen, funcions, vinyetes. Les escoles catalanes han acceptat i han proposat realitzar un còmic sobre el desenvolupament cognitiu del projecte *COMconèixer*, que serà presentat per les escoles en un proper simposi internacional.

Aquest projecte fa que Catalunya sigui un dels països capdavanters a Europa en el desenvolupament de xarxes de comunitats de coneixement que impulsen l'aprenentatge participatiu i fan que la participació sigui una de les millors eines per a l'aprenentatge.

## L'APORTACIÓ DEL PROJECTE *COMconèixer* ALS DESAFIAMENTS EDUCATIUS D'AVUI I ALS NOUS PARADIGMES EDUCATIUS EMERGENTS

Els participants al projecte *COMconèixer* han subratllat quatre elements importants que pensen que els serviran per a autoaprendre i coaprendre tot al llarg de la vida. Són els que definim a continuació perquè resumeixen prou bé allò que estan aprenent, a pesar de les dificultats que se'ls presenten per a aconseguir-ho. L'anàlisi d'aquests elements, l'hem feta conjuntament amb la professora Thérèse Laferrière, de la Universitat de Laval al Quebec.

*La constància.* No ens eduquem en un dia, perquè avui més que mai és necessari educar-nos al llarg de tota la vida, i per a aconseguir-ho ens cal insistir i perseverar.

*La diversitat.* Els alumnes i els professors d'aquí, en treballar amb les escoles d'allà, han conegut de primera mà una gran varietat de models culturals, lingüístics i educatius que ha fet possible rebre respostes diverses a problemes comuns.

*La construcció del coneixement.* L'augment ràpid del coneixement requereix un aprenentatge participatiu més que no pas un aprenentatge passiu.

*La construcció de la comunitat.* La societat s'enfronta a un individualisme creixent, mentre que els problemes que comporta la seva complexitat actual només es poden resoldre amb un esforç col·laboratiu.

En general, hem après que l'ús d'Internet, cada vegada més a l'abast de tothom, no només ens és útil per a accedir a la informació *on line* i als materials educatius, o per a comunicar-nos amb els altres per *e-mail*, xat, fòrum o videoconferència, sinó que, sobretot, ens permet construir xarxes de comunitats de coneixement. Per a desenvolupar-les, no només s'han fet servir les capacitats tecnològiques, sinó també les capacitats de participació i de col·laboració. Gràcies a la integració d'aquestes capacitats tecnològiques amb les capacitats socio-cognitives hem pogut compartir uns objectius d'aprenentatge i unes pràctiques diverses i enriquidores, alhora que hem aprofitat la diversitat de talents dels participants per a realitzar activitats col·laboratives.

Però potser allò que més ha transformat la pràctica educativa als centres ha estat l'ús d'Internet com a mitjà per a canviar els papers del professorat i de l'alumnat. El professorat s'ha posat a treballar braç a braç amb l'alumnat, perquè ha calgut la col·laboració dels uns al costat dels altres per a avançar en un coneixement compartit, en un aprofundiment de la comprensió de problemes autèntics i en la millora de la responsabilitat d'aprendre i de treballar conjuntament. És així com, a partir d'un resum que integra les idees debatudes anteriorment, sorgeixen noves idees que s'integren en un discurs cada vegada més avançat del saber, discurs que millora i es transforma a través de les pràctiques discursives dels participants, i que té en compte les finalitats emergents de la comunitat de coneixement que les ha creat.



DOSSIER:  
ADOLESCÈNCIA, IDENTITAT I SEXUALITAT





# DE L'ALLURE<sup>1</sup> DE L'ADOLESCÈNCIA

Montserrat Pastor  
Assumpció Pié  
*Universitat de Barcelona*

## RESUM

Aquest article analitza el recorregut social de l'adolescència al llarg de la història amb la intenció de comprendre la manera particular de caminar dels adolescents d'avui i els determinants socials que han incidit en la seva problematització. L'augment de diagnòstics i psiquiatriçació en aquesta franja evolutiva exigeix un esforç per a comprendre'n les causes; unes causes que, atesa la dimensió relativa de l'adolescència, se situen en els àmbits social i polític. Malgrat això, s'etiqueta els joves sota eufemismes psiquiàtrics. Alguns comportaments adolescents són símptomes del disfuncionament i malestar social. L'adult estandarditzat, espantat per l'estranyesa de l'altre, incapaç de comprendre la diferència, llegeix erròniament els actes adolescents, diagnostica i desplaça el problema. Aquest procés condueix a l'etiqueta d'aquell que és convertit socialment en boig per tal de confirmar als altres la seva conflictivitat i anormalitat. «L'abandonament» dels adolescents pels dispositius socials i educatius provoca llur aïllament i la derivació —que pot portar a la deriva— als serveis de salut mental. L'actual dinàmica social embogeix i alimenta la irracionalitat, cataloga de bojos a tots aquells que es trenquen davant el caos i ofereix tractaments centrats en la simptomatologia.

PARAULES CLAU: adolescència, ritus de pas, situacions de risc, psicopatologia, exclusió social.

1. Gardou recull la proposta de Canguilhem d'utilitzar el concepte «d'allures de la vie» en el lloc de «normal/anormal», fent la diferència lligada a l'handicap no en la anormalitat sinó en el «pas/manera de caminar». Adaptem aquest concepte per destacar la diferència de l'adolescència postmoderna, una diferència deslligada de la conflictivitat social que representa una manera particular de ser i estar en el món.

## ABSTRACT

This article analyses the social path of adolescence throughout history with a view to understanding the way that adolescents of today develop, and the social determinants that impact their problems. The increase in diagnoses and psychiatrisation in this stage of evolution requires an effort to understand its causes; causes which, in view of the relative dimension of adolescence, are to be found in the social and political spheres. Despite this, young people are labelled with psychiatric euphemisms. Certain adolescent behaviours are symptoms of social dysfunction and malaise. The standardised adult, frightened by the strangeness of the other, incapable of understanding differences, makes an incorrect reading of adolescent acts, and diagnoses and displaces the problem. This process leads a person to be socially labelled as crazy to confirm their collectiveness and abnormality in the eyes of the rest. "The abandonment" of adolescents by the social and educational apparatuses provide their isolation and referral to the mental health services - which sometimes leads them to be set "adrift". Current social dynamics feed irrationality, labelling those who break up in the face of chaos as crazy, and offers symptom-centred treatments.

Vivim en una època de decadència. Els joves ja no respecten els més grans. Són grollers i no accepten esforços. Concorren a les tavernes i perden la noció de temperància.

Inscripció d'una tomba egípcia d'uns tres mil anys abans de Crist

## L'ADOLESCÈNCIA D'AHIR: TEMPS D'ADULESCENS

Freqüentment es fa incís en les qüestions biològiques i fisiològiques per a donar explicació dels canvis que la persona experimenta durant aquesta època de la seva vida, la qual és viscuda per la societat i, en concret per la família, com una etapa «problemàtica». Però l'adolescència és quelcom més complex; com diu Fize, és biològic i mental, però també, i sobretot, cultural i social.

En relació amb aquestes qüestions, Fize (2001) afirma que no és un període natural de l'existència humana sinó que depèn de l'època social en què es troba. Mentre que en les societats tradicionals no tenien adolescència, les societats modernes la tenen en abundància. Fet i fet, l'adolescència és una creació recent que coincideix amb el naixement de l'ensenyament secundari a finals del segle XIX.

Un recorregut per l'antropologia ens permetrà conèixer els diferents tractaments de la pubertat i, per tant, les diferències culturals respecte al pas de la infància a l'edat adulta. El segle XX ens aporta la investigació etnològica, la fina-

litat de la qual és la recerca d'explicacions als fenòmens de les societats contemporànies, tot comparant-les entre si. Els principals interrogants giren entorn de dues qüestions centrals: l'adolescència com a període de crisi i la idea de transició, en concret els ritus de passatge. «A través de l'observació d'altres civilitzacions, els antropòlegs han pogut constatar que determinats comportaments anomenats “adolescents” depenien de l'estatus social i no eren específics d'un cert estadi del seu desenvolupament físic. Margaret Mead va interrogar-se: els trastorns que pateix el nostre adolescent són deguts a la naturalesa mateixa de l'adolescència, o a la nostra civilització? L'adolescència, en condicions totalment diferents, es presenta d'una manera igualment diferent?» (Huerre, 1997, p. 43).

Més endavant aquest mateix autor escriu: «Tot fent esment als treballs de Mead, s'ha pogut concloure que el pas de la infància a la maduresa planteja un greu problema a la nostra civilització. Un problema, a més, força recent, ja que sembla que les civilitzacions primitives no el coneixien; aquest és evitat per una sèrie de gestos rituals, cerimònies d'iniciació que són destinades a donar una oficialització a l'arribada a la maduresa i fer així passar el nen sense transició a l'edat adulta.

»Tots aquests treballs etnològics, en la seva dimensió antropològica,<sup>2</sup> han modificat el concepte d'adolescència emfasitzant el paper central dels factors socials, sobre el desenvolupament d'aquest període, i demostrant que l'experiència adolescent així com la seva durada són determinades per les disposicions culturals a partir de les quals una societat fonamenta el pas de la infantesa a l'edat adulta.

»Tots els estudis sintètics sobre aquest tema semblen coincidir: a les societats primitives no hi ha adolescència. El concepte d'adult, tal com l'entendem, no existeix. Més aviat caldria parlar d'iniciats. Entre els iniciats, és a dir els adults sexuats, homes i dones, i els no iniciats, que són els nens dels dos sexes, trobem aquells que estan en el període d'iniciació. En un temps al voltant de la pubertat fisiològica, en les seves manifestacions aparents, nois i noies, de nens, passen a ser adults, amb el que això suposa respecte a drets i deures. Aquesta “transició”, que no és assimilable a una fase natural del desenvolupament humà, està sovint marcada per ritus de pas» (Huerre *et al.*, 1997, p. 45).

Per això és bàsic destacar que, tal com suggereix Van Gennep (1986), la pubertat fisiològica i la pubertat social gairebé mai coincideixen ja que són

2. Alguns exemples dels treballs són: Malinowsky i els habitants de les illes Tobriand, Margaret Mead i les tribus del nord de Nova Guinea, Maurice Godelier i els estudis sobre Nova Guinea i la Polinèsia, i altres sobre l'Amazònia i el centre del Brasil.

essencialment diferents. Tot plegat fa pensar que la majoria dels ritus d'iniciació no coincideixen amb la pubertat fisiològica. Un bon nombre d'aquests presenten un marcat caràcter sexual i pertanyen a la mateixa categoria que certs ritus del tall del cordó umbilical; són ritus de separació del món asexual, acompanyats seguidament per ritus d'agregació al món sexual.

En definitiva, els estudis esmentats afirmen que en les societats primitives no existeix una concepció d'adolescència tal com s'entén actualment. El pas de la vida infantil a l'adulta s'estableix d'una manera diferent. Tant és així que els autors incideixen en el fet que «els primitius no semblen conèixer les tempestes i tensions que caracteritzarien la nostra adolescència. La qual cosa porta a suggerir, segons Klineberg, que “hem de trobar l'explicació sobretot en la societat més que en la biologia”» (Huerre *et al.*, 1997, p. 57).

Paral·lelament a la perspectiva antropològica, l'anàlisi del recorregut de l'adolescència al llarg de la història ens permet afirmar que aquesta es presenta de manera difusa i sense gaire entitat. En sentit estricte, apareix a la classe burgesa durant les últimes dècades del segle XIX i deriva d'un conjunt de factors lligats a la industrialització i al desenvolupament capitalista del moment. La subordinació i marginació dels joves s'agreuja a finals del segle XIX correlacionant-se amb una diferenciació creixent de les classes socials. Seguint el plantejament de Lutte (1991), l'adolescència és una conseqüència de la divisió de la societat i de l'apropiació, per una minoria progressivament més restringida, del poder econòmic, polític, social i cultural. Al llarg de la història dels joves i de les societats hi ha un aspecte que es manifesta invariable en el temps: la marginació constant i creixent dels adolescents basada en la desigualtat.

És important considerar aquesta pauta històrica de discriminació sobre l'adolescència en la societat actual. L'adolescent d'avui ocupa un lloc de subordinació social agreujat pels canvis estructurals de la societat. Subordinació, canvis en la construcció de les identitats, pèrdua de cohesió comunitària, negació del reconeixement social, atur, pobresa, desigualtat i anomia configuren el panorama que acull l'adolescència d'avui. Un panorama que confirma la discriminació històrica que ha patit aquest grup social.

## L'ADOLESCÈNCIA D'AVUI: *TEMPS D'ÈXODE*

Que l'adolescència preocupa la societat no ens sorprèn. És habitual parlar dels problemes que els adolescents i joves plantegen als pares, als instituts, als barris, als centres educatius, a l'opinió pública, etc. L'adolescència no ha existit sempre?, s'ha creat una franja evolutiva problemàtica? Les societats globals per-

metran una millor adaptació dels adolescents i joves al món dels adults? Han augmentat les conductes violentes, les conductes addictives, els suïcidis, les perturbacions psíquiques entre la gent jove? Fet i fet, reflexionar i investigar la literatura sobre aquestes qüestions és bàsic per a poder parlar amb l'adolescent d'avui i facilitar-li la difícil tasca del trànsit cap a la vida adulta.

Actualment, en termes generals, es parla d'adolescència des dels dotze als vint-i-un anys. Podem observar que la franja d'edat s'ha ampliat respecte a generacions anteriors. Mai hi ha hagut en la història un contrast tan gran d'una generació a una altra. En un altre sentit podem dir que l'adolescència es conforma com un període de transició entre la vida infantil —depenent dels pares— i la vida adulta —suposadament autònoma. Com es pot viure una etapa de nou o deu anys de transició?

## NI INFANTS NI ADULTS: CAP A LA RECERCA DEL JO

Teníem quinze anys, dúem es cabells llargs,  
Camies extravagants, calçons amb cama d'elefant.  
De deu en deu, de vint en vint anàvem cercant,  
Anàvem descobrint, anàvem estimant.

JA T'HO DIRÉ, *Per a tu*

Temps de vulnerabilitat i de sensibilitat extrema per la *carència*. L'adolescència es defineix pel que no és: «No serà mai més la infància i no és encara l'edat adulta» (Huerre *et al.*, 1997, p. 255). Ben mirat, l'adolescència constitueix aquella manera de passar d'una fase del creixement humà a una altra. Els conceptes socials que circulen la presenten com una edat difícil, una època rebel, o bé un pas dolorós entre la infància i l'adulthood. També s'ha considerat com una invenció social que no mereix ser estudiada. La qüestió social és un eix transversal que recorre l'argument d'aquesta anàlisi, però en aquest apartat es destacaran les característiques i els processos individuals pels quals travessen els i les adolescents de la nova era global.

Què passa en l'adolescència? Quins canvis provoquen el seu malestar? Què és el que entra en joc en la crisi de l'adolescent? Kaplan (2000) assenyala que els aspectes psicològics que intervenen en el procés de l'adolescència no es poden preveure com, per exemple, els canvis biològics de la pubertat, ja que no existeix una predeterminació biològica, social o de qualsevol altre tipus. En la psicologia humana el passat i el present s'interrelacionen de manera que les

condicions presents poden determinar els efectes del passat, i al contrari, les vivències i experiències de la primera infància influencien la vida adulta. Aquesta qüestió dependrà bàsicament de les solucions que hagin emergit durant l'adolescència. La infància exercirà la seva influència sobre la vida adulta, però això dependrà directament de les solucions que s'hagin inventat durant l'adolescència.

Les manifestacions de l'adolescent són variades: emergència de l'agressivitat, tancament tot refusant les relacions socials, fracàs als estudis, desinterès general, enfrontament amb els pares..., i el que és comú a totes aquestes expressions és *el canvi*. Apareixen uns comportaments en la persona que mai abans no s'havien donat. Rousseau ja ho va assenyalar: «Així com el rugit del mar anuncia de lluny la tempesta, aquesta tempestuosa revolució s'anuncia pel murmur de les passions naixents; una fermentació sorda adverteix de la proximitat del perill. Un canvi d'humor, engegades freqüents, una contínua agitació d'esperit, fan que el nen es torni gairebé ingovernable. Esdevé sord a la veu que el feia dòcil. Aquesta febre el converteix en un lleó; no reconeix el seu guia, no vol ser governat» (Rousseau, 1989, p. 260). La preocupació i la por dels adults és general. Com afirma Cordié (2000), és un moment de separació, de trencament... és essencialment un treball de dol... La maduració sexual apareix i empeny el subjecte, que es desconcerta per l'aparició dels canvis corporals i per la pulsio. Quan l'elecció sexual apareix, la persona creix i es va transformant en adult.

Segons Kaplan (2000), els nens que creixen, als quals es dona l'oportunitat d'*adolescere*, s'enfrontaran als mateixos dilemes. Els hauran de resoldre abans d'arribar a l'adulthood, però per això hauran de trobar-se amb la soledat i acomiadar-se de l'etapa viscuda com a infants. «Tancar el temps de la infància suposa que el Jo assoleix apropiat-se d'aquest temps passat [...]. Cal, doncs, que aquesta exigència, i malgrat aquesta promesa, tingui la confiança que aquest temps, que haurà de conjugat-se en passat, no sigui per això un temps perdut» (Aulagnier, 1989, citat per Korff-Sausse, 2001, p. 51). Segons Roquefort (1995), durant el període de latència el nen ha entès que haurà de fer la seva vida, afectiva i professional, a l'exterior de la seva família. Cap als onze o dotze anys, l'adolescència comença amb la reactivació del treball pulsional, reactivació que amenaça un equilibri encara massa feble. És un temps d'importants reorganitzacions que permetran a l'adolescent realitzar el passatge del món familiar al social.

És un moment d'intranquil·litat i d'extrema fragilitat. «L'adolescent abandona les despulles de l'infant que "ja no és" per encaminar-se cap al que "encara no és" i sense beneficiar-se de cap lloc simbolitzat. D'una banda l'adolescent

sent extraordinàriament el que podríem anomenar la “temptació narcisista”. D'altra banda, viu un temps que és el de l'èxode (o sigui: la sortida)» (Roquefort, 1995, p. 161, 162).

Per a Erikson (1980), la qüestió més important de l'adolescència és la formació de la identitat. És indispensable per a la formació de l'ego i sorgeix a partir de refusar i assimilar selectivament les identifications infantils i d'absorbir-les dintre d'una nova configuració. Aquesta, a la vegada, «[...] depèn del procés mitjançant el qual una societat identifica l'individu jove, reconeixent-lo com algú que s'ha de transformar en el que és i que, sent el que és, se l'accepta» (Erikson, 1980, p.137).

L'autor planteja que el nen començarà a establir expectatives respecte al que representa fer-se gran, expectatives que es van convertint en part de la pròpia identitat quan van sent verificades mitjançant les diferents experiències. L'adolescència és el darrer estadi de la infància i queda completada quan l'individu ha subordinat les seves identifications infantils a un nou gènere d'identifications que realitza mitjançant la sociabilitat a través del grup.<sup>3</sup>

L'adolescència, per a Erikson, queda situada com una «crisi normativa» entesa com una fase normal amb un augment de la conflictivitat. La crisi pot resoldre's per si mateixa i fins i tot contribueix al procés de formació d'identitat. El qüestionament de la seva imatge davant el canvi del cos, la inestabilitat, la pèrdua de les vinculacions infantils i la constitució d'una sexualitat adulta fan preguntar-se al jove per la seva identitat, que no deixa de ser la «recerca del jo». L'adolescent es pregunta, qui sóc jo? Sap que ja no és el que era, però ignora el que serà. Així doncs, la recerca de la identitat personal consisteix certament a diferenciar-se i singularitzar-se.

Y si le gusta andar descalzo por la ruta del sol  
Y caminar sobre cristales ardiendo  
Y si nació con el color de la mañana sin luz

3. L'autor considera com a etapes, mitjançant les quals es desenvolupa l'ego, la introjecció, la identificació i la formació de la identitat. La introjecció depèn de la satisfactòria interrelació entre l'adult maternal i el nen cuidat. El destí de les identifications infantils depèn de la satisfactòria interacció del nen amb representants d'una jerarquia significativa de rols (com podria ser la de la família). Finalment la formació de la identitat que correspondria a l'etapa adolescent permetria el repudi selectiu i l'assimilació mútua de les identifications infantils i de la seva absorció dintre d'una nova configuració. Aquesta depèn del procés en el qual la societat identifica l'individu jove i es caracteritza per la recerca de la identitat. «La identidad final, por tanto, fijada al final de la adolescencia, se halla supraordenada a cualquier identificación aislada con individuos del pasado: incluye todas las identificaciones de importancia, mas también las altera, a fin de constituir con ellas una totalidad única y razonablemente coherente» (Erikson, 1980, p. 138).

Si no te ves mirando en ese espejo  
Es el momento de crecer sabiendo bien la raíz  
Y de abrazar el tallo de otra rama  
Es el momento de crecer por dentro y fuera de ti  
[...]  
y si le gusta descubrirse donde nadie miró  
y decidir en qué momento esconderse  
y si no dice nada porque nada quiere decir  
y si quisiera ser ceniza y perderse  
es el momento de...

PEDRO GUERRA, *Otra forma de sentir*

#### EVASIÓ: UN LLOC PARTICULAR

El instinto de vivir  
De forma acelerada  
El reflejo de huir  
Donde despunte el alba  
Te sientes incómodo  
El problema es que no encajas  
Al final de la escapada [...]

LOQUILLO Y LOS TROGLODITAS, *Al final de la escapada*

Existeixen mutacions en la manera de patir la pèrdua de la infància que coincideixen amb nombroses pèrdues de consideració social. Es tracta d'una transició de la infància a l'adolescència caracteritzada actualment per una pèrdua d'estatus; el pas d'un estat de reconeixement i valorització social a un estat de desconfiança i rebuig... En paraules de Fize (2001), és el pas del nen-rei, valuós, adulat, a l'adolescent que molesta, inquieta, reivindica... Un «estar» entre dues edats que constata una fragilitat subjectiva, una fragilitat fronterera entre la inclusió i l'exclusió.

Què busca l'adolescent? Una sortida. «Foto el camp», diuen amb freqüència. Recerca d'una sortida que ells mateixos desconeixen. Roquefort (1995) explica que de la mateixa manera que un fetus no pensa a «sortir» sinó que ho viu com un «desig-necessitat» —atès que si es «queda» morirà—, l'adolescent ha de mudar la seva pell infantil, ha de sortir de la seguretat que li proporciona la



família. Aquesta sortida, però, no s'efectua sense ambigüitats ni sense dificultats.

La fuga és representativa d'aquest intent de separació i d'entrada al món. «[...] No és només la ruptura intempestiva del quadre familiar, sinó també i sobretot la recerca d'un lloc mític en què seria possible sentir-se realment com si-mateix i reconegut com a tal més enllà del seu estatus social. La fuga és la recerca d'un lloc on imaginàriament es podria viure una existència social i una aventura solitària [...]» (Roquefort, 1995, p. 162-163). La fuga constitueix una temptativa d'inventar un altre espai per a tenir un lloc en el món. Segons Roquefort, es tracta d'un rebuig de les regles del joc per assolir un «fora de joc». Recerca d'un lloc particular amb consonància amb les exigències socials: «L'adolescència es traspasa quan el subjecte accepta el joc social i s'integra en ell perquè ha convertit la il·lusió del fora de joc en el que nosaltres anomenarem un estil que tingui la capacitat:

- d'integrar “allò” real de la pubertat;
- fer-se subjecte de la llei;
- inventar-se identifications positives i dinàmiques» (Roquefort, 1995, p. 163).

En aquest sentit, Dolto (1990) afirma que l'adolescent es projecta en el futur, s'imagina en un temps i en un espai en els quals no ha viscut mai. Aquesta dinàmica «projectiva» el condueix a una fuga del dia a dia, de la seva quotidianitat, una fuga que, segons Dolto, «[...] no és delictiva si els pares no la converteixen en *transgressora de prohibicions* amb la seva angoixa» (Dolto, 1990, p. 79).

La construcció d'aquest lloc mític, l'obertura cap a aquest projecte llunyà són la veritable evasió, un requisit indispensable per a efectuar el trànsit cap a la vida adulta. Dolto distingeix entre aquesta evasió i la fuga o escapatòria en negatiu: «[...] un senyal que l'infant ha arribat a la seva fase adolescent i no veu sortida als seus impulsos d'obertura al món. Fuig tancant-se en si mateix, o s'escapa del domicili familiar. La bona solució és alimentar un somni que es realitza en el dia a dia» (Dolto, 1990, p. 79).

## FUGA: L'EXILI FORÇAT

Sent que no encaixa prou  
Sembla un presoner  
Prova d'aturar-se en un carrer  
Sent veus que parlen

En un llenguatge estrany  
Tracten d'atrapar-la en un parany  
És com si hagués nascut  
En temps equivocat  
Com si estigués mirant  
Imatges del futur  
Un nou lloc, un nou temps, un nou espai  
Un nou lloc, un nou temps, un nou espai  
[...]

MENAIX A TRUÀ, *Viatge estelar d'un adolescent*

L'evasió negada, és a dir, la impossibilitat de donar sortida als seus impulsos d'entrada al món, es tradueix en fuga; fuga entesa en termes d'absència; una presència absent que inclou una conducta escapista, una marxa voluntària cap a l'aïllament. Malauradament, la radicalització de la fuga, la manifestació dels intents negats d'entrada al món condueixen a una modalitat de fuga extrema: el suïcidi. Dolto (1990) planteja el suïcidi com una fuga en l'interior d'un mateix, una fuga fora dels límits del comportament habitual. «Les temptatives de suïcidi, tan freqüents, no apunten gairebé mai a la mort, sinó més aviat a l'esperança d'una "altra vida": com un nou naixement? El naixement d'un ésser que ha sortit de la infància?» (Huerre, 1997, p. 255). Fugida d'un patiment extrem que no cerca la mort sinó l'absència de sofriment davant d'un present incert de difícil solució.

Fuga i suïcidi, dues alternatives adolescents que donen resposta a un malestar social. «L'adolescència és suïcida», ens diu Huerre.

L'adolescència es caracteritza per ser un període de recerca identitària on emergeixen nous models de relació amb la família i els iguals. Aquests darrers són una extensió de si mateix i una ajuda per a desprendre's de la família. Les reorganitzacions identificadores suposen rebuigs emocionals dolorosos i situacions conflictives angoixants. Aquestes situacions conflictives donen compte de la mateixa tasca adolescent, que és, segons Bloss (1996), la creació d'un conflicte entre les generacions i la seva posterior resolució. Sense aquest conflicte no hi hauria reestructuració psíquica adolescent. El conflicte, però, està en crisi; la família actual és un refugi d'individualitats que nega l'expressió dels conflictes de manera adequada. La incomunicació es generalitza i s'acaba expressant en forma de violència; violència cap a un mateix que en última instància simbolitza el drama de la incomunicació.

Per altra banda, en termes d'estructura subjectiva: «ningún joven puede

franquear la adolescència sin tener ideas de muerte, ya que es preciso que muera a un modo de relaciones infantiles. Él vive el fantasma en forma metafórica de suicidio. Es entonces cuando tiene necesidad de alguien que le ayude a sublimar dicho fantasma dándole representaciones que figuren en lo social» (Dolto, 1990, p. 87). La violència, per tant, és un aspecte inherent a aquesta etapa del desenvolupament, una violència que es dramatitza si no troba una sortida personal dins l'àmbit social.

Szasz (1999) ens aporta la idea que la conducta suïcida és una via per a reclamar el dret al reconeixement social, una agressió simbòlica cap a l'adult. Política del suïcidi adolescent que suposa una agressió dirigida cap a un mateix. L'autor, però, ens recorda que, segons Freud (1917), no existeix cap neuròtic que tingui intencions de suïcidi que no siguin impulsos d'assassinat dirigits a unes altres persones.

Fuga o suïcidi: dues opcions davant l'encotillament social que donen compte de l'extrem sofriment que pateixen els adolescents.

Marx, Durkheim i altres autors que han tractat la temàtica del suïcidi coincideixen a subratllar el vincle entre aquest comportament i la crisi econòmica. El suïcidi és un acte agressiu contra un mateix dirigit a altres persones. Un comportament defensiu davant les agressions de l'entorn.<sup>4</sup> Fize considera que «la crisi econòmica, social i moral “mata” de la mateixa manera que ho fa la crisi existencial de l'adolescència, i que els dèficits en la protecció social i econòmica, així com les dificultats d'integració professional creen un “ambient suïcídogen” [...]. El suïcidi expressa un desemparament social, no només personal ni interpersonal» (Fize, 2001, p. 77).

En definitiva, el suïcidi pren forma a través dels diferents comportaments del *thanatos*: anorèxies, conductes de risc, autolesions, consum de tòxics i altres tipus de comportaments agressius tan freqüents entre l'adolescent d'avui. Sofriments que sota l'etiqueta de diagnòstics defineixen el noi/a com a problema.<sup>5</sup>

4. Fize (2001) planteja que el suïcidi és ja un fenomen internacional que afecta la major part dels països europeus, els Estats Units, Japó..., a França és la segona causa de mort entre els joves d'entre quinze i vint-i-quatre anys, després dels accidents de trànsit. Es calcula que diàriament tres joves es treuen la vida; només a la capital es registren dos-cents intents al mes entre els joves d'entre quinze i trenta-quatre anys. Les xifres s'incrementen en tot el món. A Alemanya s'han incrementat en un 25 % en la darrera dècada. A França s'observa, com en el cas de la toxicomania, una veritable nacionalització del fenomen. Totes les zones geogràfiques: rural, urbana i mixtes, estan afectades.

5. El diagnòstic suggereix directament un llistat de símptomes que exclouen les capacitats de la persona. El diagnòstic com a eina és neutre però s'hauria de qüestionar el seu ús en ocasions indiscriminat i inadequat.

## CONSUM DE TÒXICS: UN MISSATGE PER AL MÓN

[...] La última raya de coca  
Ensuciaba un espejo volcado  
Y en el suelo gotas de sangre  
Porque un grumo te ha cortado  
Dime cómo ves el mundo  
Exiliado en cada lavabo,  
Contando cada minuto,  
Administrándote los gramos  
Dime cómo ves mi cara  
Desde tus ojos desquiciados  
Dime cómo huele el viento  
Desde tu tabique blanco [...]

ESTOPA, *Exiliado en el lavabo*

Segons Roquefort, l'adolescent entén que la droga forma part de l'economia social, la qual cosa només permet una circulació en el pla «simbòlic». Ell prova altres maneres relacionades amb allò «real». En aquest sentit la droga s'associa a la fuga i al suïcidi. El desarrelament simbòlic amb l'altre deixa l'adolescent enfrontat a un món ni imaginable, ni simbolitzable on es precipita cap al passatge a l'acte.

Un passatge a l'acte representat pel consum de tòxics, fruit del buit social, de la manca de paraula que transita la possibilitat cap al pla simbòlic, de la deficient salut social.

De manera insistent es col·loca l'accent sobre el consumidor silenciament altres temàtiques socials de rellevància en relació amb les drogues. La droga *mata*, ens diuen, i la pobresa engreixa les butxaques d'una minoria, pensem alguns. «Sigui per a eliminar guerrilles incòmodes, sigui per a conquerir el poder, sigui per a cohesionar la societat amb una proposta de croada moral, les drogues sembla que continuaran sent la tapadora, el subterfugi, la coartada de molts altres assumptes. [...] Aquest afer ha emmascarat moltes altres dificultats socials, ha servit per a carregar sobre un boc expiatori simbòlic moltes de les tensions de les nostres societats, del nostre conviure. Sense el toxicòman i la droga, a qui donarem la culpa de tot allò dolent que ens passa? Ja hem pogut comprovar els desplaçaments cap a altres persones *diferents*. Repensar el discurs sobre les drogues ens obliga a construir nous discursos sobre *els culpables* dels nostres mals socials» (Funes i Sedó, 2000, p. 15).

Antídots contra el dolor mental o patiment psíquic? El sofriment psíquic és propi del moment evolutiu de l'adolescent i per tant indispensable per al seu creixement. L'adolescent pot iniciar en les drogues la recerca d'un objecte que facilitarà la fantasia omnipotent de no patir. Societat indolora?<sup>6</sup> «La subjectivitat de la nostra època es caracteritza per una al·lèrgia al més mínim dolor, d'aquí el consum *in crescendo* de psicofàrmacs [...]. Hi ha una voluntat permanent d'allisar qualsevol rugositat que produeixi malestar» (Moya i Tello, 2002, p. 50-51). La intolerància al dolor constitutiu de la mateixa existència ha conduït en massa ocasions a la sobreprotecció. Les petites pèrdues, els sentiments depressius i les decepcions formen part del quotidià vital de l'adolescent, unes situacions que requereixen de la proximitat i acompanyament de l'adult en termes de maximitzar la seva autonomia.

La constitució de l'autonomia en l'adolescència té a veure amb la participació en situacions de risc; «un posar-se a prova». Respecte a això, s'ha de pensar que suprimir tots els riscos és debilitador.<sup>7</sup> Els adolescents tornen a trobar el risc en qualsevol altre lloc al seu abast. Funes (1996) planteja que la idea de tranquil·litat i la idea de control són contràries a la mateixa condició d'adolescent. L'educació ha de permetre a l'adolescent poder tenir vivències, malgrat que aquestes estiguin envoltades de risc i patiment; han de ser experimentades per ell. D'aquesta manera l'adolescent genera mecanismes «d'autoprotecció» que li permeten madurar i aprendre. Els entorns hiperprotectors limiten aquestes possibilitats i, per tant, limiten les possibilitats de creixement.

Tractar l'adolescent com a subjecte autònom significa responsabilitzar-lo. En aquest sentit la sobreprotecció està vinculada a l'anomia i desresponsabilització social que pateixen els joves. En paraules de Fize (2001), es tracta de fomentar una responsabilitat activa, que transformi l'adolescent en un actor social amb tots els drets i que li permeti participar en la construcció del món.

La informació no sembla tenir gaire a veure amb les immersions dels joves en situacions de risc. Es difonen campanyes publicitàries diverses basades en el bombardeig, una allau informativa que no deixa lloc per a la seva reelaboració.

6. «S'imposa la idea d'una vida indefinida, sense riscos i sense desgràcies, sense allò que Habermas va anomenar la negativitat de l'existència» (Yves Michaud, citat a les conclusions del Congrés 2002, p. 51).

7. Pitjor que les possibles *situacions de risc* on se sumergeix l'adolescent són l'absència de situacions educatives, perquè, recordem-ho, les situacions de crisi generen aprenentatge, mobilitzen recursos en el subjecte que li permeten desenvolupar-se com a subjecte autònom. Les basses d'oli són marcs sobreprotectors que maten l'educabilitat de l'altre.

La informació no evita l'exposició a la conducta *límit*, ja que aquesta és constitutiva de la mateixa adolescència.<sup>8</sup>

Fuga adolescent? Fuga social? «Per què no considerar la multiplicitat d'exclusions personals com una deserció social característica?» (Fize, 2001, p. 74). Les fugues són un missatge per al món, ens diu l'autor.

Fuga social? Exclusió dels adolescents, desresponsabilització social, problematització de l'adolescent, fuga de responsabilitats parentals, desigualtat social, precarietat laboral, manca d'habitatges, sistema escolar inadequat, exclusió de la diferència, fuga moral i ètica. Fuga de l'adolescent? Absentisme escolar, *fugues* de les llars, fugues de la realitat: estats prepsicòtics o trastorns límits de personalitat, consum de tòxics... Es tracta d'un sistema social que promou les conductes evasives? *Escapa't*, aquesta és la consigna per a totes i tots els ciutadans immersos en una vida precipitada que no té temps per als més joves.

## ADOLESCENTS DE MARCA

La desresponsabilització social que pateixen els adolescents, la manca de reconeixement sobre els seus drets i deures, obre l'interrogant sobre l'espai social que se'ls assigna. Aquesta negació d'identitat social s'estén a tots els àmbits? Aquesta postadolescència que està apareixent, fruit del postmodernisme, té alguna utilitat per a algú?

«Només cal llegir la publicitat que està en circulació per entendre l'interès que [els comerciants] hi troben. Com si la funció econòmica de l'adolescència fos inversament proporcional al lloc que té reservat a la ciutat [...]» (Huerre *et al.*, 1997, p. 242). Segons aquest autor, persones que tenen entre quinze i vint-i-quatre anys posseeixen un important poder adquisitiu, i el 48 % disposa d'un compte corrent. Els mitjans de comunicació i la publicitat exploten tant la influència que els adolescents tenen sobre els seus pares, com l'autosuggestió d'aquests per tal que comprin el «millor» producte per al seu fill. És l'adolescència una invenció del mercat? Atesos els interessos econòmics que genera el seu consum, és lògic que algú s'interessi a perllongar al màxim aquesta etapa del

8. Un article publicat a *La Vanguardia* per L. Izquierdo (2003) assenyalava la paradoxa de la qüestió: els joves menors d'edat porten a terme comportaments extrems com són la conducció sota els efectes de l'alcohol i el consum de drogues, essent força conscients del que això implica. Només un 12 % dels enquestats va dir que no estava totalment informat i un 2 % va afirmar estar mal informat sobre les drogues, els seus efectes i els problemes associats. La resta es va declarar suficientment informat respecte al tema. A més, un de cada cinc escolars va confessar haver conduït sota la limitació d'haver ingerit alcohol o haver viatjat en el vehicle d'algú que es trobava en aquesta situació.

desenvolupament. Retardar l'entrada a l'edat adulta suposa generar més «riquesa» per a alguns i desconcert per a altres.

Lloret (1997) explica que el mateix procés existencial queda parcialitzat en una adscripció a grups d'edat que marca determinades pràctiques quotidianes, certes possibilitats socials i en definitiva una imatge pertinent o impertinent que han d'assumir.

Consumir o consumir-se en l'anhel de comprar? Els publicistes juguen amb el desig de diferència i originalitat dels adolescents i paradoxalment acaben homogeneïtzant. Llancen productes al mercat dissenyats per subratllar aquesta suposada diferència, provant d'inventar productes fets a mida. El consum és reeixit atès el conformisme generalitzat davant d'una oferta inesgotable: mòbils, productes d'estètica, roba, cantants, esportistes i altres icones que generen interessos econòmics.

Fize apunta que la cultura adolescent manifesta tres formes de relació: amb l'espai, el temps i el cos. Pel que fa a aquest darrer intenten posseir-lo imprimint-hi algunes marques; a través d'aquesta pràctica l'adolescent acompanya la metamorfosi del seu propi cos. El pas de la infantesa a l'adulthood provoca la pèrdua del cos infantil i per tant l'adolescent ha de fer un procés que en aquest cas és doble: la pèrdua del cos infantil i l'enfrontament de la sexualitat adulta. Aquesta rellevància del cos en els joves ha estat aprofitada i explotada per la indústria de la bellesa. Un culte al cos que cosifica els joves i en especial les noies. Amb l'ideal de bellesa actual, la readaptació dels adolescents als canvis corporals s'acaba convertint en un impossible, en un constant rebuig al propi cos i un consum desorbitat de determinades pràctiques i productes. Segons Celis (2003), els extrems d'aquesta obsessió pel cos tenen els seus efectes més devastadors als EUA, la qual cosa provoca que abans dels onze anys un 80 % de les noies s'hagin posat a règim almenys una vegada, que un 15 % de les adolescents pateixin bulímia i anorèxia cròniques i que més del 50 % creguin que tenen problemes de sobrepès encara que no els tinguin.<sup>9</sup>

9. Lisa, de tretze anys, explica que: «hay demasiada presión por parte de la gente de nuestra edad. No es presión relacionada con drogas o cigarrillos, sino con el hecho de que todos tenemos que tener el mismo aspecto. Es como si todos tuviéramos que pertenecer a la misma marca [...] y eso es muy duro, sobre todo para los que no tenemos el tiempo o la paciencia de gastarnos cincuenta dólares en un par de calcetines de marca [...]. Tienes que ser una chica *Edina* (fa referència a una població de Massachusetts on ella viu), delgada, que es como todos piensan que debería ser una joven aquí. Si no eres así, a nadie le gustas». Lisa, quien habla, no es así. No está delgada, ni viste como sus compañeras de clase. Y esa sensación de no pertenecer al grupo le impide ser completamente feliz. Como le ocurre a millones de adolescentes estadounidenses, que luchan cada día frente al espejo contra una imagen de sí mismas que no es la que venden los anuncios de las revistas, ni la televisión, ni de las películas, ni Internet» (B. Celis, 2003, p. 36).

La societat del *benestar* i del consum promou models molt idealitzats culturalment i socialment en relació amb el mateix adolescent, tot generant expectatives difícilment assolibles. S'accentua el consum per aconseguir immediatament els desigs i es propicia l'exigència de satisfer una elevada demanda d'objectes materials. «Els nens i adolescents s'han convertit en grups de consum bombardejats pels mitjans de comunicació, fins al punt que tenir és un signe d'identitat que el reafirma en el seu grup de pertinença i no tenir pot ser viscut com sentir-se fora del grup, per tant marginat. Si fa uns anys era tenir una determinada cosa, ara és tenir constantment allò últim que s'anuncia» (Casalé, Palau i Mañé, 2002, p. 85). Aquesta situació propicia el canvi en l'escala de valors. En aquest sentit el fonamentalisme neoliberal s'ha encarregat d'universalitzar una ètica de màxims dictada pel *déu-mercat*.

«Compra i seràs feliç», «compra i seràs valorat», aquests són els eslògans actuals per a totes i tots. El pas d'objecte a subjecte de consum està servit: nous consumidors emergeixen amb noves *necessitats* de compra.

### *I EN BOIG EM CONVERTIREN*

Y me puse a volar en un viaje para locos  
Con el tren de aterrizaje de un lado para otro  
Y abrí mi corazón de dentro para fuera  
Y me dejé llevar por la llama de una vela  
Salí a volar hacia un lugar por descubrir  
Salí a buscar algo de sol y agua de mar  
Y en loco me convertí

JARABE DE PALO, *Viaje para locos*

La invenció recent de l'adolescència en el nostre sistema social ens duu a subratllar que la seva especificitat neix de la dimensió social i cultural. En aquest sentit, és tan relativa com ho són les mateixes pautes culturals. Un sistema determinat d'organització social amb unes característiques concretes produeix i inventa formes de comportament i expressió que en la seva perversió titlla de «patològiques», «delictives», «violentes» i «antisocials». Són aquestes característiques socials promotores d'un naixent conflicte en l'adolescència?

L'anomenada crisi de l'adolescència consisteix en una mera invenció social per ocultar la dominació de la classe adulta sobre les joves generacions. Segons Fize (2001), els trastorns són, sense cap mena de dubte, econòmics i socials més



que personals, i es troben en les següents categories: l'atur, la precarietat i el trencament dels vincles socials.

L'adolescència apareix sovint com un «moment de bogeria» (Roquefort, 1995, p. 163). En el límit de la «patologia», les característiques generals que posen en joc els adolescents —sobre el cos, la identitat, la integració en el món, la sexualitat— són similars a les psicosis incipients. «Hi ha, doncs, com va dir J. J. Rassial, proximitat entre l'adolescència i la psicosi» (Roquefort, 1995, p. 164). Per a aquest autor, els aspectes més remarcables de la relació entre l'adolescència i la psicosi són els següents:

— La modificació de la realitat: la imatge corporal canvia. El camp perceptiu i la localització espaciotemporal es modifiquen.

— L'obsessió pel cos: la imatge del cos elaborada durant la infància es desborda. Les identificacions d'un mateix es trastornen i l'ordre simbòlic es desorganitza.

— El suïcidi: es tracta d'un acte que es presta a confusió entre els moments paroxístmics d'una crisi adolescent i la psicosi.

— La droga: l'adolescent perd part del «simbòlic» que li havia funcionat durant la infància, ho deixa de banda. Atès que no hi ha simbòlic, no hi ha paraula que posi nom al que li passa, la crisi passa pel «real», pel cos, pel passatge a l'acte.

Atesa aquesta similitud, el diagnòstic és amb freqüència susceptible d'errors; és per aquest motiu que sovint es diagnostica dins la categoria de «borderline»? Estat prepsicòtic que si més no subratlla les característiques limítrofes entre l'adolescència i la psicosi. Val a dir, però, que es tracta de característiques «normals». En aquest cas, s'està patologitzant l'adolescència? Si fenomenològicament els processos de l'adolescència s'assemblen a la psicosi, «s'evitarà doncs tot diagnòstic prematur sabent que l'adolescència és un “temps de bogeria neuròtica” que es relaciona no necessàriament amb la psicosi, sinó amb “la desaparició provisional de les defenses neuròtiques”» (Dolto, citada per Roquefort, 1995, p. 165). Actualment, en nombroses ocasions, els processos de l'adolescència resulten insostenibles per a l'escola i la família. Aquesta insostenibilitat social del desenvolupament «normal» converteix la dinàmica adolescent en patològica. Es desvia, per tant, un problema de consistència social cap a un «problema» subjectiu. Segons Bloss (1996), l'apatia, la rebel·lió, la violència, l'alienació i l'hostilitat són els símptomes generats per un mal funcionament del procés social.

Des d'aquesta disfunció social, qui defineix l'altre en termes «d'anormal», de boig? Els diagnòstics, atès que ja donen una resposta, priven el subjecte d'aquell espai d'interrogació sobre la seva singularitat. El suposat saber sobre l'altre

estanca el subjecte en una previsibilitat d'actes i característiques tipificats prèviament en un sistema diagnòstic. S'etiqueten els problemes vitals com a malaltia mental? El sofriment inherent al creixement humà es considera una psicopatologia?

Actualment es patologitzen comportaments que per les seves característiques són signes d'una crisi necessària per al desenvolupament. Precisament l'absència i no la presència de crisi donaria lloc a una adolescència patològica. La intolerància social per sostenir el malestar en els adolescents dona lloc a noves definicions: trastorns de conducta, trastorns de comportament, hiperactius, trastorns límits de personalitat, etc. La intolerància al malestar arriba fins al punt de dedicar en els manuals de diagnòstic un grup psicopatològic «sense classificar». Amb aquesta referència a la patologització no neguem l'existència de la patologia però subratllem la necessitat d'una distinció clara entre el que és domini de la psiquiatria i el que s'emmarca dins un desenvolupament propi de l'adolescència. «Afirmar que un fenomen és fruit d'una construcció social no implica, però, que en neguem l'existència real» (Berga, 2003, p. 17). En aquest sentit «quan una situació és definida com a real és real en les seves conseqüències» (Thomas, citat per Berga, 2003, p. 17) i d'aquesta manera les respostes socials que emmalalteixen l'adolescència es tradueixen en un increment d'identificacions respecte a aquestes etiquetes.

Existeix una gran diferència entre saber el nom d'alguna cosa i saber quelcom. Com diu Funes (1996), no es poden dissenyar respostes per als adolescents des de la idea que són un problema, cal fer-ho des de la idea que tenen dret a un procés educatiu. S'ha d'actuar des del dret a créixer i madurar en condicions idònies, no des de l'aparició d'una etiqueta específica.

Quin rol ocupen els malalts mentals? Més concretament quin rol ocupen els adolescents amb psicopatologia? Scheff sosté que la malaltia mental és, com a mínim, un rol social i que la reacció de la societat constitueix, en general, el determinant més important de l'ingrés en aquest rol. Les expulsions continuades, els etiquetatsges continus, l'assignació de recursos psiquiàtritzants, la negació de la paraula de l'altre suposen respostes de la societat que empenyen l'adolescent a instal·lar-se en un rol que, com a mínim, li serveix per a explicar i justificar la seva conducta i en ocasions anul·lar la seva voluntat de progrés.

Les penúries existencials s'acaben explicant des del discurs «psi» i d'aquesta manera un gruix important del malestar humà acaba ocupant les grades de la psicopatologia. Segons Scheff (1966), el rol proposat per la societat és l'única manera que el subjecte troba per a fer front a la seva situació atès que no s'ofereixen altres vies alternatives. Si molts adolescents assumeixen el rol de malalt mental com a única via possible per a expressar el seu malestar, la funció de l'e-

ducació ha de possibilitar un tipus de relació que permeti l'assumpció d'un rol diferent. En aquest sentit els recursos psiquiàtritzants representen el primer obstacle per a realitzar una oferta «alternativa» als discursos «psi».

Els sistemes diagnòstics actuals són en realitat un pronòstic sobre l'educabilitat/ineducabilitat del subjecte. És a dir, l'educació especialitzada, sigui en l'àmbit que sigui, se centra en els límits d'allò humà, de la resta educable, de la resta sana. Qualsevol intent d'inclusió nega l'alteritat i l'estranyesa de l'altre. Per a incloure s'han d'excloure les parts que la comunitat no pot acollir.<sup>10</sup> L'educació per la seva funció canalitzadora de les pulsions humanes sembla abdicar davant una diferència singular. Tot allò que queda fora dels límits de l'educació, el que ella considera ineducable, està vinculat a allò boig, a la necessitat de la clínica?

La integració del subjecte a la comunitat requereix d'una renúncia d'aquelles parts de si mateix «inhumanes»; una renúncia per poder entrar al món d'aquells que l'envolten. Aquest és el preu a pagar per convertir-se en membre de la comunitat. Aquesta renúncia no s'efectua sense resistències. La qüestió en salut mental rau en la diferenciació del que és una natural resistència a la renúncia i el que és una impossibilitat «psicopatològica» d'adequació a les exigències de l'entorn. En educació, la resistència de l'altre és signe de «normalitat». Com diu Meirieu (1995), s'ha d'admetre que el que és *normal* en educació és que la cosa no funcioni, que l'altre es resisteixi, s'amagui o es rebel·li. El que és normal és que la persona que es construeix davant nosaltres no es deixi portar, o fins i tot se'ns oposi, a vegades, simplement per recordar-nos que no és un objecte en construcció sinó un subjecte que es construeix. Es tracta d'una resistència que fàcilment es pot confondre amb un fons ineducable,<sup>11</sup> «psicopatològic», una confusió que ens aboca a l'abdicació educativa, a la psiquiàtrització i en definitiva al triomf dels discursos «psi».

10. Per tant estem davant la paradoxa de la normalització: especialització i consideració de la diferència que suposa exclusió social i educativa, *versus* normalització que suposa l'exclusió de la subjectivitat, de l'alteritat. Es tracta d'una paradoxa indissociablement unida als processos educatius de persones amb necessitats especials? En la mesura que la seva especificitat i diferència siguin irreductibles, desapareix la resta educable i passa a ser objecte ineducable.

11. Per a la psicoanàlisi, el límit de l'educació es troba en l'inconscient. Pel que fa a moltes de les resistències que els subjectes mostren, el que Freud anomenava «pulsió de mort», no és res més que aquesta satisfacció a la qual l'ésser humà no està disposat a renunciar encara que li vagi la vida. Aquest és l'autèntic límit de l'educació per la psicoanàlisi, i no perquè l'educació sigui limitada sinó per l'estructura mateixa de la subjectivitat. Per la seva banda, la professora Hebe Tizio afirma el caràcter d'inadaptat de qualsevol subjecte que passa per un procés educatiu, precisament per la impossibilitat de socialització total. Una inadaptació que toca l'inconscient. Es tracta d'un obstacle inabastable per l'educació però paradoxalment fruit d'aquesta. Atès que hi ha hagut un procés socialitzador, s'ha produït una resta ineducable.

L'augment de diagnòstics en aquesta franja evolutiva exigeix un esforç per a comprendre'n les causes, unes causes que, atesa la dimensió relativa de l'adolescència, se situen en els àmbits social i polític. Malgrat això, s'etiqueta els joves sota eufemismes psiquiàtrics. L'adult estandarditzat, espantat per l'estranyesa de l'altre, incapaç de comprendre la diferència, llegeix erròniament els actes adolescents, diagnostica i desplaça el problema. L'etiqueta serveix per a delimitar un conjunt de no homologables a la mitjana estàndard, per a crear la il·lusió de suposada normalitat d'aquell qui etiqueta, per a convertir en bojos els etiquetats i així confirmar la seva conflictivitat i anormalitat. Les lectures que s'han fet dels comportaments adolescents han creat problemes inexistents.

En definitiva, qüestionem explícitament el pressupte embogiment dels adolescents i els supòsits que el sostenen. Es tracta d'un interrogant inconclús, infinit en la seva presència pedagògica, és a dir una pregunta sobre la subjectivitat de l'altre *diferent* que deixa el marge necessari per a l'adveniment de l'adolescent. Parafraçant Roquefort (1995), la nostra reflexió amb relació a l'adolescència intenta incorporar l'interrogant sobre el saber del «bé» de l'altre. Ens desprem d'una posició de saber i incorporem un no-saber representat per la manca de respostes, per la inexistència de solucions màgiques a l'actual «probleemàtica» adolescent. Amb quin dret i en nom de quin saber pretenem conèixer qüestions sobre el subjecte més que ell mateix? En definitiva tractem d'oferir unes condicions reflexives que garanteixin la presència dels elements necessaris per a l'evolució subjectiva d'aquest altre i per aquest altre.

«[...] la enfermedad no tiene realidad y valor de enfermedad más que en una cultura que la reconoce como tal» (Foucault, 1988, p. 83).

## BIBLIOGRAFIA

- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. *La adolescencia normal: Un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós, 1970.
- ÀLVAREZ, X.; PIÉ, A. «Acompanyament educatiu a persones amb malaltia mental». *Revista Catalana de Pedagogia*, núm. 2 (2003), p. 47-58.
- AROMÍ, A. «¿De dónde parte el psicoanálisis?». A: TIZIO, H. [coord.]. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 119-136.
- BARDÓN, C.; VILÀ, F. «El trastorn mental greu en la infància i l'adolescència dins l'assistència psiquiàtrica i psicològica en els àmbits escolar i social». A: *Actes del Grup de Treball 2*. I Congrés Català de Salut Mental del Nen i l'Adolescent. Barcelona, 15-16 novembre 2002. P. 98-107.

- BERGA, A. «La violència: problema o símptoma? Una mirada sociològica». *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, núm. 23 (2003), p. 11-21.
- BORJA, G. *La locura lo cura*. Vitória: La Llave, 1995.
- BLOSS, P. *La transición adolescente*. Buenos Aires: Amorrortu, 1996.
- CAPDEVILA, M. «La llei 5/2000 en l'àmbit de protecció a la infància i adolescència: un projectil dirigit a la línia de flotació». *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, núm. 18 (2001), p. 25-36.
- CARDÚS, S. *El desconcert de l'educació*. Barcelona: La Campana, 2000.
- CASALÉ, D.; PALAU, M.; MANÉ, M. «Infància, adolescència, societat i salut mental». A: *Actes del Grup de Treball 6*. I Congrés Català de Salut Mental del Nen i l'Adolescent. Barcelona, 15-16 novembre 2002. P. 82-97.
- CASPAR, P. *L'accompagnement des personnes handicapées mentales*. París: L'Harmattan, 1994.
- CASTILLO, G. *Cautivos en la adolescencia*. Barcelona: Oikos-Tau, 1997.
- CELIS, B. «O guapas o nada». *El País Semanal*, núm. 405 (31 agost 2003).
- CEVASCO, R. «Modernidad femenina y su incidencia en la estructura familiar». *Revista l'Interrogant* [Barcelona: Fundació Nou Barris], núm. 2 (1999), p. 9-14.
- COMAS, M.; FUNES, J. *Educadores i educadors de carrer: de l'opció ideològica a l'opció tecnicometodològica*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2001.
- CORDIÉ, A. *Los retrasados no existen*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.
- DOLTO, F. *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Seix Barral, 1990.
- DURKHEIM, E. *Educació i sociologia*. Barcelona: Eumo, 1991.
- ERIKSON, E. H. *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus, 1980.
- FIZE, M. *¿Adolescencia en crisis? Por el derecho al reconocimiento social*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2001.
- FOUCAULT, M. *Enfermedad mental y personalidad*. Buenos Aires: Paidós, 1988.
- *Historia de la locura en la época clásica*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1997, vol. I.
- FREUD, S. (1930). *Obras completas*. Vol. XXI: *El malestar en la cultura*. Buenos Aires: Amorrortu, 1990.
- (1936). *Obras completas*. Vol. XXII. Buenos Aires: Amorrortu, 1991.
- FUNES, J. «Necesidades de los adolescentes en situación de riesgo social». *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, núm. 2 (1996), p. 20-32.
- «Com treballar per evitar la institucionalització». *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, núm. 12 (1999), p. 10-18.
- «Dossier per a treballar el tema "Els nois i les noies adolescents i el territori escolar"». Barcelona: Fundació Pere Tarrés, 2000. [Material fotocopiats]
- FUNES, J.; SEDÓ, C. «Usos de drogues: realitats actuals i preocupacions futures». *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, núm. 14 (2000), p. 14-25.
- GARDOU, C. *Connaître le handicap, reconnaître la personne*. Ramonville Saint-Agne: Érès, 2002.
- GUOFFMAN, E. *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu, 1989.

- GÓMEZ, C.; ZAPATA, R. *Psiquiatria, salud mental y trabajo social*. Cadis: Eunate, 2000.
- GONZÁLEZ, E. «Concepto actual de locura y las nuevas formas de tratamiento». *Revista El Rayo que no Cesa*, núm. 4 (2002), p. 5-17.
- HUERRE, P.; PAGAN-REYMOND, M.; REYMOND, J. M. *L'adolescence n'existe pas*. París: Odile Jacob, 1997.
- IZQUIERDO, L. «Baja el alcohol pero sube el porro». *La Vanguardia* (24 juliol 2003).
- KAPLAN, L. *Adolescencia: El adiós a la infancia*. Barcelona: Paidós, 2000.
- KORFF-SAUSSE, S. *D'Oedipe à Frankenstein: Figures du handicap*. París: Desclée de Brouwer, 2001.
- LARROSA, J.; PÉREZ DE LARA, N. [et al.]. *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus, 1997.
- LEMAY, M. «La identidad del “educador especializado”». *XIIIè Congrès de l'A.E.I.J.* Nova York, 1990. [Material fotocopiado del Màster en intervenció socioeducativa en menors en risc social. URL]
- LLORET, C. «Las otras edades o las edades del otro». A: LARROSA, J. [et al.]. *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus, 1997, p. 11-20.
- LUTTE, G. *Liberar la adolescencia*. Barcelona: Herder, 1991.
- MEIRIEU, P. *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes, 1998.
- *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro, 2001.
- MOYA, B. «La nostra societat no estima els seus joves». *Avui* (11 octubre 2003).
- MOYA, J.; TELLO, C. «Prevenió i treball en xarxa». A: *Actes del Grup de Treball 4*. I Congrès Català de Salut Mental del Nen i l'Adolescent. Barcelona, 15-16 novembre 2002. P. 46-57.
- NÚÑEZ, V. *La educación en tiempos de incertidumbre: Las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa, 2002.
- «La pedagogía social i algunes de les seves principals aportacions als professionals i institucions de l'àmbit de la justícia juvenil». *Papers d'Estudis i Formació*, núm. 11 (1992), p. 17-22.
- PÉREZ DE LARA, N. *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona: Laertes, 1998.
- RASSIAL, J. J. *El pasaje adolescente: De la familia al vínculo social*. Barcelona: Serbal, 1999.
- ROUSSEAU, J. J. *Emili o de l'educació*. Barcelona: Eumo, 1989.
- ROQUEFORT, D. *Le rôle de l'éducateur: Education et psychanalyse*. París: L'Harmattan, 1995.
- SANTAMARÍA, E. «Del conocimiento de propios y extraños». A: LARROSA, J. [et al.]. *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus, 1997, p. 41-58.
- SCHEFF, T. *El rol de enfermo mental*. Buenos Aires: Amorrortu, 1966.
- SESTON, Y. *Une écoute particulière*. Niça: Z'édicions, 2000.
- SUPINO-VITERBO, V. *El niño mal amado*. Madrid: Acento, 2001.
- SZASZ, T. *El mito de la enfermedad mental: Bases para una teoría de la conducta personal*. Buenos Aires: Amorrortu, 1961.
- *La fabricación de la locura*. Barcelona: Kairós, 1974.
- *Libertad fatal. Ética y política del suicidio*. Barcelona: Paidós, 1999.
- VAN GENNEP, A. *Los ritos de paso*. Madrid: Taurus, 1986.

# ANÀLISI DE LA VULNERABILITAT EN ELS ADOLESCENTS IMMIGRANTS I PROPOSTES PEDAGÒGIQUES DE PREVENCIÓ DE L'EXCLUSIÓ

**Sílvia Lombarte i Bel**  
*Universitat de Barcelona*

## RESUM

En aquest article s'analitza la vulnerabilitat dels joves immigrants que viuen en els centres d'acollida, per tal que a través de la formació en certes competències es pugui evitar l'exclusió social d'aquest col·lectiu. La vulnerabilitat d'aquest grup social, a part de tenir una dimensió macrosocial, té un vessant de desorientació en la construcció de la identitat, aspecte que alguns psicòlegs han anomenat dol migratori. Es fa palesa la importància del coneixement d'aquest fenomen pels professionals de l'educació, per tal que es pugui disminuir. A fi de realitzar una aproximació als indicadors de vulnerabilitat, s'analitza un estudi de cas dut a terme amb un grup de joves immigrants. Així, a través de grups de discussió i entrevistes als joves i als professionals que treballen amb ells, es redefeixen els esmentats indicadors. Finalment es fa una proposta metodològica per a continuar amb la investigació per tal de diagnosticar la vulnerabilitat, donar formació amb les capacitats adients i comprovar si la correlació amb la vulnerabilitat ha disminuït.

PARAULES CLAU: adolescència, immigració, vulnerabilitat social, educació social, dol migratori.

## ABSTRACT

This article analyses the vulnerability of young immigrants that live in homes, so that, through training in certain skills, the social exclusion of this group may be averted. The vulnerability of this social group, besides its macrosocial dimension, also has a com-

ponent of disorientation in the construction of identity, an aspect that some psychologists have termed migratory grief. It is very important that education professionals be aware of this phenomenon so that it can be palliated. With a view to approaching vulnerability indicators, we analyse a case study conducted with a group of young immigrants. Thus, discussion groups and interviews with the young people and professionals that work with them are used to redefine these indicators. Finally, a methodological proposal is made to continue with research so as to diagnose vulnerability, provide training with suitable skills and ascertain whether the correlation with the vulnerability has been reduced.

## INTRODUCCIÓ

Exclusió i risc social han estat durant molt temps paraules clau tant en l'elaboració de projectes, programes i cursos com en les polítiques socials. Des de fa alguns anys, diversos autors (Castel, 1992; Morente, 1997)<sup>1</sup> han començat a utilitzar el concepte de vulnerabilitat, explicant la importància que té el fet d'intervenir en col·lectius que se situen en la «zona recaptable» per a prevenir-ne l'exclusió.<sup>2</sup> Com veurem, un dels segments més vulnerables és el d'adolescents immigrants acollits en centres especialitzats.

En relació amb això, una qüestió rellevant és que la majoria d'ells presenten una desorientació en la construcció de la seva identitat, ja que són adolescents i, a més, immigrants, i per tant han de canviar els referents en un moment clau de la seva trajectòria vital, per la qual cosa els costa gestionar correctament el que Achotegui anomena el «dol migratori». Si els professionals de l'educació tenim coneixement d'aquest procés de dol i donem les eines perquè el gestionin millor, podrem reduir la vulnerabilitat de l'adolescent i millorar alhora el projecte de vida donant-li un sentit.

Per consegüent, en la primera part d'aquest article considerem important aclarir les diferències entre els termes esmentats, per tal que des de les intervencions politicoeducatives es puguin evitar fenòmens d'exclusió social. Un cop aclarits els conceptes, dels grups vulnerables ens centrarem en el d'adolescents

1. Castel fa una aproximació genèrica al tema, mentre que Morente es refereix a la importància d'intervenir en la zona recaptable de les persones vulnerables, en el seu cas els menors vulnerables.

2. La participació en l'elaboració d'un projecte presentat en el Marc Europeu com a SPRED-ICT, ens ha permès el poder reflexionar teòricament amb alguns experts que estan interessats pel tema.



nouvinguts que viuen en centres d'acollida,<sup>3</sup> i descriurem les capacitats que considerem necessàries per a gestionar millor el dol migratori i, per tant, que esdevinguin menys vulnerables.

A partir de la definició i interpretació dels termes i de la realització d'un estudi pilot,<sup>4</sup> en la segona part de l'article descriurem una proposta metodològica d'investigació que permeti obtenir algunes pistes sobre quins serien els indicadors per a detectar els trets personals que poden presentar els subjectes en risc social.

## 1. VULNERABILITAT, DOL MIGRATORI I CAPACITATS PERSONALS

### 1.1. VULNERABILITAT I RISC SOCIAL

Per tal de veure les diferències entre els termes vulnerabilitat i exclusió social prendrem com a referència els plantejaments de Castel (Álvarez-Uría, 1992), on esquematitza que la zona de vulnerabilitat social oscil·la entre la integració i l'exclusió. En termes generals, la zona d'integració es caracteritza per un treball estable i una inscripció relacional sòlida (tant familiar com veïnal), mentre que la zona de vulnerabilitat és una zona inestable, que se singularitza per un treball precari, atur intermitent i, amb freqüència, fragilitat del suport familiar i social. Finalment, la zona de marginalitat o exclusió, que es caracteritza per la manca de treball i per l'aïllament social.<sup>5</sup>

Alguns autors, com ara Cotarelo (1992), han descrit que ens trobem en una situació d'increment de la vulnerabilitat, que s'està estenent des dels marges fins a la centralitat de la societat. Aquest fenomen es dona per la inestabilitat laboral i la fragilitat dels llaços familiars i veïnals. Com explica Sennet (2000), actualment les persones fan «fragments de treball»<sup>6</sup> a causa de la instauració de l'ano-

3. Considerem que aquest grup social és vulnerable per diferents factors: 1) es troben en l'etapa de l'adolescència; 2) són immigrants (la majoria han immigrat sense família i desconeixen els codis del nou context); 3) per qüestions legals (la majoria no tenen papers) i per qüestions administratives i institucionals (només poden estar als centres d'acollida fins als divuit anys).

4. S. LOMBARTE, *Estudi a l'entitat Ei! Casc Antic sobre la vulnerabilitat social dels adolescents que hi assisteixen*, Programa de Doctorat Educació i Democràcia, Departament de Teoria de l'Educació, Universitat de Barcelona (bienni 2001-2003).

5. Per aprofundir sobre l'evolució del concepte d'exclusió social, així com els usos contemporanis, les paradoxes i algunes alternatives d'aquest terme es pot consultar: V. NÚÑEZ, «La exclusió social, espada del Damocles contemporáneo», *Pedagogia Social: Revista Interuniversitaria*, núm. 6-7 (segona època) (desembre 2000-juny 2001), p. 11-19.

6. Sennet utilitza l'expressió «fragments de treball» per a referir-se al fet que el capitalisme flexible ha bloquejat el camí recte de la carrera professional, desviant els empleats d'un tipus de tre-

menat «capitalisme flexible»,<sup>7</sup> que fomenta que es desviïn els empleats d'un lloc de treball a un altre, de manera que s'explica la vulnerabilitat quant al vessant laboral. A més, aquest fenomen comporta la desestabilització del que tenia una vida estable, l'amenaça d'una ruptura, els riscos de desafiliació respecte a les xarxes d'integració primària i la instal·lació de precarietat (Jolonch, 2002).<sup>8</sup>

En conseqüència, també afecta els que estan integrats socialment i tenen una feina, i això més encara si tenim en compte que actualment no es garanteix la seguretat ni la protecció als treballadors, que s'havien atorgat fins al moment, a causa de la fragilitat de l'Estat del benestar. Tant des del discurs neoliberal com des del conservador, l'Estat del benestar empobreix la societat civil, obstaculitzant el desenvolupament del seu potencial i, a més, debilita la família i la comunitat, responsabilitzant-les de les feines que haurien de realitzar per a les institucions o agències de la societat civil (Navarro, 2000). Aquesta estratègia neoliberal el que pretén en grans termes és un creixement econòmic guiat pel mercat, i d'aquesta manera no s'haurien d'entendre les prestacions estables, sinó que s'hauria de maximitzar el progrés econòmic i, com a resultat, la riquesa global (Giddens, 1999).

Alhora, però, si desapareix l'Estat del benestar, perden el sentit les polítiques públiques o socials, que tracten d'ajudar les persones que estan pitjor i recuperar els exclosos socialment;<sup>9</sup> és a dir, que es van resituant a les pròpies d'un Estat assistencial.<sup>10</sup> Així doncs, aquesta lògica neoliberal no es preocupa de les desigualtats socials, ni dels fenòmens de vulnerabilitat i la consegüent exclusió, sinó que, pel contrari, els està reforçant.

Podem distingir dos àmbits en l'origen de la vulnerabilitat social:

— El *macrosocial*, que fa referència a les condicions estructurals de la societat; aquest àmbit està condicionat per les polítiques, la història i és difícil incidir-hi des de l'educació.

---

ball a un altre. La flexibilitat d'avui en dia fa que la gent, en comptes d'un camí recte de la seva trajectòria, faci fragments de treball.

7. R. SENNET, *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama, 2000.

8. L'esmentada autora explica com la qüestió social es reflecteix en les dificultats per a pensar en la integració dels nouvinguts i dels més joves en la nostra societat o en les poblacions deixades de banda pel progrés econòmic i tecnològic.

9. R. COTARELO, «Política social y racionalidad del mercado», a F. ÁLVAREZ-URÍA (comp.), *Marginación e inserción: Los nuevos retos de las políticas sociales*, Madrid, Endymión, 1992, p. 42.

10. L'Estat assistencial és aquell que només intervé en casos d'extrema necessitat, de marginació, de misèria, per tant d'aquells que estan exclosos. Podem aprofundir aquestes reflexions relacionant-les amb el fenomen de la globalització a V. MAQUEIRA i M. J. VARA, *Género, clase y etnia en los nuevos procesos de globalización*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 1997.

— El *microsocial*, on la família o l'entorn primari d'acollida resulten determinants; en aquest àmbit, hi té una gran incidència l'educació, sobretot dels tutors o familiars del subjecte, ja que dependrà de la situació i de les capacitats d'aquests, per tal que es donin eines per a ser menys vulnerables.

Segons el nostre parer, existeix un tercer origen, *estrictament personal*, en el qual *incideix l'educació* a través de les eines, els coneixements, les actituds i els valors necessaris per a poder canviar la situació.

Malgrat que la nostra anàlisi i propostes es basen en subjectes que es troben bàsicament en situació de risc, cal que aclarim que situació de risc i vulnerabilitat social no són el mateix, tot i que tenen estretes relacions. Podríem dir que el risc estaria dins de la vulnerabilitat, però en el sector on hi ha un gran perill per a la persona de quedar exclosa.

## 1.2. ADOLESCÈNCIA I VULNERABILITAT

A continuació ens centrarem més en el grup social de l'adolescència, ja que en aquesta etapa les actuacions pedagògiques poden produir canvis en el subjecte que determinin la seva trajectòria existencial. Segons la llei catalana d'atenció als infants i adolescents, s'entén per adolescent «tota persona amb edat compresa entre els dotze i la majoria d'edat establerta per la llei».<sup>11</sup>

L'informe del CIIMU (Consorci d'Infància i Món Urbà), sobre infància i famílies del segle XXI, defineix el terme vulnerabilitat com un estat en el qual alguns individus i/o grups socials disposen de pocs recursos socials, culturals, econòmics i personals per a moure's en el món en què viuen, per a negociar la seva vida i la seva posició.<sup>12</sup> Dels diferents factors que assenyala l'informe, ens centrarem en els socials i culturals de forma més genèrica i en els personals de manera més concreta. Així, entre altres indicadors, una persona és vulnerable quan:

— No té al seu costat, pel motiu que sigui, les persones que exerceixen la guarda.

— Presenta proves de negligència pel que fa a l'alimentació, higiene, salut o educació.

— No té els vincles afectius per incompliment dels deures de la tutela.

11. Llei 8/1995, del Parlament de Catalunya, d'atenció als infants.

12. CONSORCI D'INFÀNCIA I MÓN URBÀ (2002), *La infància i les famílies als inicis del segle XXI*, vol. 3, p. 158-163. Informe elaborat a partir de l'article 9.2 del «Reglament de protecció de menors desemparats i d'adopció».

— Li manquen els elements bàsics per al seu desenvolupament integral.

En principi, no podem afirmar que pel fet de tenir algun dels indicadors de risc esmentats la persona presenta una situació de risc, sinó que caldrà que en tingui més d'un per considerar-se subjecte en situació de risc social.

Dins de l'adolescència, el grup social en el qual aprofundirem amb més èmfasi és el de joves adolescents nouvinguts de països no comunitaris, sense família, que viuen en els centres d'acollida de Barcelona, grup que reuneix alguns dels indicadors expressats a l'informe del CIIMU (Consorci d'Infància i Món Urbà).

Dels diferents grups de subjectes vulnerables i/o en situació de risc, hem escollit els adolescents immigrants, perquè hi ha una gran pressió mediàtica sobre aquests grups, fins al punt que generen conductes racistes, circumstància que els fa encara més vulnerables.

A continuació relacionarem els indicadors esmentats amb el grup d'estudi:

— *Que no té al seu costat, pel motiu que sigui, les persones que exerceixen la guarda.*

Segons l'esquema de Castel, aquesta característica fa referència a la xarxa relacional, com a indicador de vulnerabilitat social i segons les circumstàncies de risc social. Els adolescents no acompanyats que arriben al nostre país normalment vénen sols i són derivats als centres d'acollida fins als divuit anys, moment a partir del qual no tenen cap tipus de suport, cosa que comporta una inevitable exclusió social.

— *Quan presenta proves de negligència pel que fa a l'alimentació, higiene, salut o educació.*

Mentre aquests adolescents es troben en els centres d'acollida tenen coberts aquests mínims; ara bé el risc apareix quan arriben a la majoria d'edat i no han trobat la seva primera feina.

— *Quan no hi ha els vincles afectius.*

El vincle afectiu és una qüestió molt important; molts d'aquests joves se senten sols, tenen la família lluny, i conviuen amb altres nois, però conviure amb gent és molt diferent que tenir amics de veritat; d'altra banda, els tutors del centre fan el que poden perquè tenen molts menors al seu càrrec. Per tot plegat, sovint ens trobem que poden tenir conductes inestables i en alguns casos violentes, a causa d'aquesta ruptura familiar i amical, de manera que des de l'educació hem d'estar preparats i saber orientar-los cap al tipus d'ajuda psicològica que puguin necessitar.

— *Quan els manquen els elements bàsics per al seu desenvolupament integral.*

Aquest aspecte és causat per dos motius. En primer lloc, per ser nouvingut amb un nivell socioeconòmic i educatiu baix; a nivell legal, aquests joves han de romandre en centres d'acollida i intentar aconseguir el permís de residència i el de treball, aprendre la llengua, fer un curs de formació ocupacional i trobar una

feina abans de complir la majoria d'edat; en aquest sentit, no només hi ha una situació de vulnerabilitat sinó que específicament ens trobem davant d'una situació de risc social, i la intervenció pedagògica també serà decisiva en el seu procés de desenvolupament.

El segon motiu rau en el fet que l'adolescència és una etapa clau per al desenvolupament eticocognitiu del subjecte. Estudis recents expliquen la creixent importància de l'educació no formal en la configuració de la identitat tant personal com grupal en els adolescents (Feixa, González, Martínez i Porcio, 2002); aquesta configuració de la identitat té un paper cabdal en el grau de vulnerabilitat, ja que dependrà del criteri de la persona que pugui disminuir o augmentar aquesta vulnerabilitat.

Malgrat que no podem dir que aquest grup de joves siguin exclosos (ja que viuen en centres d'acollida i estan realitzant algun tipus de formació), sí que podem afirmar que són exclosos potencials (o vulnerables en risc d'exclusió), ja que molts d'ells quan arriben als divuit anys han de sortir del centre d'acollida sense feina, ni lligams familiars, i es troben exposats a un futur d'exclusió social.

### 1.3. LA RELACIÓ ENTRE EL DOL MIGRATORI I LA VULNERABILITAT SOCIAL EN ELS ADOLESCENTS

Una vegada concretada la situació social en què es troben els joves i com pot repercutir en la seva personalitat, ens centrarem en el coneixement dels aspectes psicosocials, ja que s'han de tenir en compte a l'hora de fer actuacions educatives. Tots els afers socials de l'ambient afecten la persona, de manera que aquesta haurà de tenir els mecanismes necessaris per a superar aquesta situació.

Partirem de la hipòtesi que hi ha una relació entre la consistència de l'elaboració del projecte migratori i l'elaboració del dol migratori.<sup>13</sup> Achotegui (2000) descriu el dol com el procés de reestructuració de la personalitat que té lloc quan es perd alguna cosa que és significativa per a l'individu.<sup>14</sup>

13. L'autor explica la diferència entre el dol migratori i el generat per la pèrdua d'un ésser estimat, bo i manifestant que en el cas de la migració l'objecte del dol (país d'origen) no desapareix, no es perd pròpiament per a l'individu, sinó que queda on era, de manera que hi ha la possibilitat de contactar-hi novament.

14. Per aprofundir sobre el tema del dol migratori es poden consultar les següents lectures: J. ACHOTEGUI, «Los duelos de la migración: una aproximación priscopatológica y psicosocial», a E. PERDIGUERO i J. COMELLES (ed.), *Medicina, cultura: Estudios entre la antropología y la cultura*, Barcelona, Bellaterra, 2000, i J. ACHOTEGUI, *La depresión en los inmigrantes una perspectiva transcultural*, Barcelona, Mayo, 2002.

L'elaboració de certes estratègies i pautes d'estructuració de la personalitat poden ser molt útils per a la resolució de conflictes i dols que puguin anar sorgint al llarg de la vida. Per tant, una bona gestió en l'elaboració d'estratègies i pautes pot evitar molts conflictes i aconseguir alhora una bona integració en el nou context.

En el cas de la migració, tot el que hi ha al voltant de la persona canvia. Achotegui defineix set tipus de dol: dol per la família i els amics, dol per la llengua, dol per la cultura, dol per la terra, dol pel nivell d'estatus social, dol pel contacte amb el grup ètnic i dol pels riscos físics lligats a la migració.

Hem de tenir en compte que en tot canvi hi ha una pèrdua i en aquest cas es donaran més pèrdues que beneficis. Aquest dol també estaria relacionat amb la vulnerabilitat de la qual parlava Castel, ja que el trencament de la xarxa sociorelacional pot contribuir a una desorientació que caldrà reestructurar mitjançant eines pedagògiques. Aquest trencament de les xarxes de relacions també es coneix com a procés de desafiliació, que alhora suposa risc social; així, segons Jollonch (2002), el risc de desafiliació es pot donar quan «el conjunt de les relacions de proximitat que manté un individu en el marc de la seva adscripció territorial, que també és la seva adscripció familiar i social, falla a l'hora de reproduir la seva existència i assegurar la seva protecció».

En les anàlisis actuals, la qüestió social es reflecteix en les dificultats per a resoldre la integració dels nouvinguts i els més joves en la nostra societat o en les poblacions deixades de banda pel progrés econòmic i tecnològic.

Segons com sigui la gestió dels canvis que tota migració comporta, els beneficis augmentaran o disminuiran i el dol, al seu torn, també; és a dir, si el canvi és ben gestionat, l'àrea dels beneficis serà més gran i la del dol més petita. Per això, és important que l'adolescent nouvingut tingui les eines necessàries perquè sigui capaç de gestionar correctament tots els canvis que la nova situació li depara fins al punt que, d'aquesta manera, en disminuirà la vulnerabilitat.

D'altra banda, quan no s'ha elaborat el projecte migratori o aquest està mal elaborat, hi ha una desorientació que afecta el projecte vital. Moltes vegades, segons Achotegui, el projecte migratori planificat no es compleix: sovint, consisteix a treballar en un altre lloc per poder aportar diners a la família; però quan els immigrants arriben s'adonen que no és fàcil trobar feina i no tenen els diners suficients per a viure. Això lògicament afectarà molt negativament el projecte vital, i desorientarà i donarà una pèrdua de sentit al subjecte.

#### 1.4. CAPACITATS I CONEIXEMENTS PERSONALS

Som del parer que algunes capacitats de la persona ajuden a disminuir el dol *migratori* i la vulnerabilitat social, com ara l'autonomia, el diàleg, la comprensió crítica, l'empatia i les habilitats socials. La capacitat de ser *autònom* té una especial rellevància en els joves immigrants, atès que si ja és complicada l'autonomia dels joves en la societat actual, la cosa es complica més quan hem d'afegir un canvi de referents en tots els sentits. El primer que trobarem és el fet que hi ha hagut una pèrdua de models i, per tant, una necessitat de reorientar pautes de conducta. Definirem l'autonomia des de dos punts vista; d'una banda, pel que fa a l'enfocament pedagògic, Martínez (1998) la defineix des d'una perspectiva cognitiva i constructivista, segons la qual és la pròpia persona la que estableix valor i s'organitza per a actuar d'acord amb si mateix;<sup>15</sup> d'altra banda, des del món social (Jollonch, 2002), l'individu autònom és aquell que s'ha alliberat dels vincles i les diverses formes de dependència, aquell que busca felicitat i autorealització. A més, el desenvolupament de l'esmentada capacitat permet que els subjectes esdevinguin actors de la seva pròpia vida, que existeixen com a individus, i puguin escollir i decidir aspectes que són molt importants per als processos d'emancipació i autoregulació.

Una altra habilitat, l'entrenament de la qual pot incidir en la disminució de la vulnerabilitat, seria el diàleg, entès com el procés de comunicació i construcció conjunta amb l'altre; cosa lògica si considerem que les identitats es construeixen en confrontació amb l'altre. En el cas dels joves immigrants, és important en primer lloc que dominin el codi lingüístic i que siguin capaços d'escoltar, percebre i interpretar correctament els missatges lingüístics. Aquesta habilitat serà clau per a les relacions personals i laborals, les quals també afectarà perquè incidirà directament en l'àmbit del dol pels amics,<sup>16</sup> i possiblement al dol per l'estatus.<sup>17</sup>

La *comprensió crítica* com a antònim de la conformitat constitueix una capacitat que ajuda la persona a modificar la seva situació: és a dir, amb una formació orientada a la conformitat es corre el risc, atesa la pròpia dinàmica estratègica que implica la conformitat, que els desiguals segueixin exclosos.

15. Segons Martínez (1998), des de la perspectiva cognitiva constructivista això significa que és la mateixa persona la que estableix els principis de valor i que s'organitzen per a actuar d'acord amb ells.

16. Ja que si la persona és capaç de relacionar-se i establir una nova xarxa d'amistats, el dol serà més petit, alhora que resultarà menys vulnerable.

17. Les persones que tinguin més habilitat per a inserir-se laboralment no hauran de viure en condicions tan precàries; en cas contrari, veuran la seva situació com un fracàs a causa del baix estatus en què es troben.

També té gran rellevància l'entrenament de les *habilitats socials* que reporta la competència o capacitat de les persones per a inserir-se activament en els diferents grups socials de relació,<sup>18</sup> ja que seran fonamentals per a la convivència, per a la inserció laboral, sense perdre de vista tampoc els vincles amb la xarxa relacional.

Per acabar, és important l'*empatia* i la *perspectiva social*, ja que la solidaritat entre iguals pot facilitar la configuració de xarxes amicals, que els poden ajudar en el dol per la família, a la vegada que assegura que no es produeixi la desafiliació de què hem parlat amb anterioritat.

No només són necessàries una sèrie d'estratègies per a disminuir la vulnerabilitat, sinó que a més el coneixement del medi legal servirà per a tenir una visió realista de la situació en què es troben i poder elaborar un projecte vital en relació amb la realitat. Tot i que som conscients que moltes vegades es fa difícil aquest coneixement, estimem que com a educadors cal aconseguir que sentin certa curiositat per conèixer i per aprendre. I d'altra banda també serà important el coneixement del medi social i històric de la societat d'acollida en què es troben.

A part d'aquest coneixement, serà necessari que a l'hora d'elaborar el projecte de vida s'emmarqui en una jerarquia o mapa de valors, tenint com a referent els valors dels drets humans, d'entre els quals destacaríem la llibertat, la igualtat, la justícia i la solidaritat, orientades a la idea de bé comú.

## 2. ORIENTACIONS PER A LA RECERCA I PROPOSTES D'ACTUACIONS PEDAGÒGIQUES

En aquesta segona part de l'article, oferim un marc metodològic que permeti investigar els indicis de vulnerabilitat en aquests joves per tal de poder realitzar algunes actuacions pedagògiques de caràcter preventiu. Amb tot, en primer lloc analitzarem una investigació que ja ha estat realitzada i esmentada en la nota 4, a través de la qual es pretenia descriure alguns dels indicadors que dificulten la inclusió d'adolescents nouvinguts.

### 2.1. INVESTIGACIÓ REALITZADA

Aquesta investigació va sorgir a partir d'una preocupació dels educadors i col·laboradors de l'entitat Ei! Casc Antic,<sup>19</sup> quan es va saber que hi havia un

18. E. NOGUERA *et al.* (2001).

19. L'entitat Ei! Casc Antic es troba situada al nucli antic de Barcelona, i el seu objectiu és la formació i la inclusió social dels participants. Es tracta d'una associació per a la formació, des de



grup de joves adolescents que es trobaven en una situació de vulnerabilitat, i potser de risc social, i que tenien difícil la seva inclusió.<sup>20</sup> Davant d'aquesta situació es va decidir fer una recerca, la primera part de la qual va ser de caràcter teòric,<sup>21</sup> mentre que en la segona fase es va realitzar un treball de camp.<sup>22</sup> L'objectiu d'aquesta investigació era millorar les pràctiques pedagògiques per a la inclusió social dels joves nouvinguts que viuen en els centres d'acollida, els quals vénen a aprendre la llengua castellana o catalana a l'entitat Ei! Casc Antic.

Per a la realització de la investigació, la *mostra* que es va seleccionar va ser un grup de joves provinents del Marroc, d'edats compreses entre els quinze i disset anys, residents a Barcelona des de feia com a màxim tres anys i que vivien en centres d'acollida. L'accés a aquest grup va ser senzill, ja que assistien a les classes de castellà que ofería l'associació. Quan se'ls va proposar participar en la investigació, van acceptar molt positivament, ja que per a ells era una manera de practicar la llengua que estaven aprenent. El fet d'escollir els joves d'aquestes edats era degut al fet que a partir dels divuit anys deixaven els centres d'acollida i molts d'ells passarien a estar en franges d'exclusió social, moltes vegades per la manca de papers per a poder tenir el permís de treball.

El primer pas, com ja ha estat mencionat, va ser elaborar un marc teòric de l'estat de la situació del grup social esmentat a la ciutat de Barcelona, en el qual es definia l'exclusió no com a diferència de procedència, sinó com a qüestió clau de les desigualtats socials. En aquest primer moment de la recerca es va intentar precisar les variables que defineixen les necessitats des de la perspectiva de la societat actual, és a dir, acotar les condicions mínimes que ha de tenir una persona que acaba d'arribar d'un altre indret per tal que no pateixi angoixes, estrès, etc.<sup>23</sup> Amb relació a aquest concepte, es va analitzar la síndrome d'Ulisses, la qual explica des d'un vessant psicològic quins són els proble-

---

l'òptica de la creació d'un espai de convivència entre persones sense considerar el seu origen, procedència, sexe, llengua, per tal de permetre el desenvolupament de l'individu en l'àmbit personal i social.

20. El que en paraules de R. Castel anomenaríem «integració».

21. Per a la recerca teòrica es va comptar amb el suport de recerca i discussió a través de la col·laboració d'un projecte europeu, SPRED-ICT, presentat pel CIIMU (Consorti d'Infància i Món Urbà) amb diversos especialistes de diferents disciplines interessats en el tema de la vulnerabilitat social, com ara: M. Martínez, M. Milà, E. Martí, C. Feixa, C. Panchón, A. Gil, entre d'altres, fet que ens va permetre aprofundir en el tema, així com altres concepcions de diferents països d'Europa.

22. Per a la recerca de camp es va optar per fer un estudi de cas d'un grup de joves de l'associació, a través de grups de discussió i entrevistes amb informants clau.

23. Per tal d'aclarir el terme de necessitats es pot consultar la publicació de J. SEMPÈRE, *L'explosió de les necessitats*, Barcelona, Edicions 62, 1992.

mes psicològics que té un immigrant, que es generen a partir del seu procés migratori.

Un cop definit l'objectiu i l'estat de la qüestió, es va passar a analitzar quines eren les necessitats d'aquest grup de persones. Per a fer l'anàlisi es va creure adient donar veu a les persones que es trobaven en una situació de desigualtat i, a partir de les seves opinions, començar a construir el projecte.

Malgrat que la idea principal era donar orientacions concretes per tal de poder dissenyar un material per a l'aprenentatge de la llengua que permetés l'entrenament d'habilitats en subjectes, al llarg del procés es va considerar convenient que es fessin orientacions pedagògiques de forma més genèrica.

Mitjançant una consulta metodològica es va decidir que l'estratègia més coherent i adient que es podria aplicar era la discussió de grups, ja que d'una banda ens permetria donar veu als que estan en aquesta situació de desigualtat social i d'altra banda els serviria per a participar en el projecte d'investigació que ens plantejàvem. No obstant això, també es va creure important fer entrevistes tant a educadors com als mateixos implicats per tal de poder triangular les dades.

### 2.1.1. *Discussió de grups*

Per començar es va realitzar una consulta d'experts sobre el tema, que ens va permetre endinsar-nos en lectures rellevants sobre la qüestió. Això ens va servir per a situar-nos i per a fer-nos un guió dels passos que s'havien de seguir. A partir d'aquí es va decidir començar marcant una sèrie d'idees que ens situessin en el tema.

En aquest cas estava molt clar que, com que el que es volia era donar veu a les persones implicades, s'havia de promoure la discussió de grups amb el conjunt d'adolescents nouvinguts, tot i que érem conscients que sorgirien alguns problemes a l'hora de recollir aquestes dades. En primer lloc per les dificultats que tenen per a parlar la llengua, en segon lloc per ser adolescents i, finalment, per la diferència de sexe entre la investigadora i els participants. Encara que érem conscient que les reflexions estarien condicionades per tot això, es va decidir tirar endavant el treball en qüestió.

Per a la discussió de grups, a més del llistat de temes dels quals volíem que es parlés, es va elaborar un llistat d'aspectes per tal d'apropar-nos a les reflexions o qüestions que ens interessava conèixer en concret. De fet, tota la discussió va ser enregistrada amb una gravadora, al mateix temps que es van anar prenent notes de camp per poder tenir informacions el màxim de completes. El mateix dia que

s'havia dut a terme la discussió de grups, se'n van fer les transcripcions, la qual cosa ens va permetre tenir fresc tot allò que no s'entenia bé en l'enregistrament.

A continuació es va passar a fer l'anàlisi de les dades. Per a aquest objectiu es van crear unes categories<sup>24</sup> a partir de les idees que havien anat sorgint, i dins de cada categoria es van anar incloent els comentaris del grup de joves, dels quals es va anar fent la interpretació per poder realitzar finalment l'informe de la situació viscuda.

En elaborar l'informe, ens vam adonar que diverses informacions podien tenir grans variacions depenent de la interpretació que se'ls donés, i que moltes vegades ens mancaven dades per a poder conèixer a fons per què estaven dient allò, com també ens faltava informació sobre els processos legals que afectaven aquests adolescents; és per això que vam decidir fer una entrevista amb el seu educador i preguntar-li tots aquells aspectes que restaven pendents.

### 2.1.2. Entrevistes als educadors

El guió de les entrevistes dels tres educadors es va fer a partir de la primera anàlisi dels grups de discussió. En aquest sentit, es va estimar convenient que abans de realitzar entrevistes concretes amb el grup amb el qual s'havia fet el treball de discussió, era adient tenir una informació més objectiva de la situació d'aquests adolescents i les persones que millor podien donar aquesta informació eren els mateixos educadors. Així doncs, es va elaborar un qüestionari a partir de l'anàlisi de la discussió de grup després de concretar les coses que no quedaven clares o podien causar confusió. Algunes de les qüestions feien referència a la història personal dels joves, per exemple: *quin tipus de vinculació hi ha entre el centre d'acollida i l'associació?* Altres qüestions, però, afectaven dubtes de la interpretació, com per exemple: *per què la majoria de joves diuen que han arribat a l'entitat a partir d'un consell d'un amic, si aquests són derivats dels centres d'acollida?*

Les respostes de les entrevistes amb els educadors van ser igualment categoritzades, i a l'hora de ser interpretades van ser totalment contrastades amb els grups de discussió previs. Tot i que ens va servir per a aclarir algunes de les qüestions, encara n'hi havia d'altres de relatives a vivències més personals que quedaven en l'aire, per això es va decidir fer les preguntes més personals amb alguns dels participants en el grup de discussió previ.

24. Les categories que van sortir a partir de la primera anàlisi dels grups de discussió van ser les següents: arribada a l'entitat, participació en l'entitat, relació amb l'entorn i la xarxa relacional, relació entitat i món laboral, propostes de millora de l'entitat.

### 2.1.3. Entrevistes amb els joves nouvinguts

En aquesta tercera fase del treball de camp, a partir de la informació extreta dels grups de discussió i contrastada amb les primeres entrevistes, es van elaborar qüestions de tipus concret, per tal que en el moment de definir les necessitats fossin les que realment havien estat expressades pels subjectes implicats.

A partir de l'anàlisi de les dades, en la qual es va dur a terme una triangulació entre la recerca teòrica, la discussió de grup i les entrevistes, es va arribar a la conclusió que *hi ha certes estratègies que poden ajudar el subjecte a elaborar millor el seu dol migratori i que alhora ajuden a disminuir la seva vulnerabilitat*, a la vegada que s'han de treballar els canvis de referents culturals, ja que aquests afectaran de forma directa la construcció de la identitat.<sup>25</sup>

## 2.2. REVISIÓ CRÍTICA DE LA INVESTIGACIÓ REALITZADA

Tot i que al llarg de l'estudi no es feia menció explícita del tema del projecte migratori, la majoria coincidia a assegurar que el seu interès és aprendre la llengua per poder trobar una feina. En el cas dels adolescents, el projecte migratori està mal elaborat ja que desconeixien la realitat del context en el qual es realitza: quan arriben es troben que no tenen edat per a poder treballar i això els provoca un sentiment de frustració. Per tant, una de les tasques pedagògiques hauria de ser el suport en l'elaboració d'un projecte migratori que sigui factible amb la nova realitat; aquest fet estaria relacionat amb el que hem esmentat abans sobre el coneixement real del nou context d'acollida.

Durant la discussió de grups van anar apareixent diferents aspectes que coincideixen amb els dols que Achotegui mencionava. Respecte al *dol per la família i els amics*, els joves apunten que han arribat a l'associació a partir d'amics, la qual cosa vol dir que existeix una mínima xarxa relacional que els permet localitzar i emplaçar els recursos essencials. Amb relació al que Achotegui esmentava, la majoria mostren dol per no tenir els amics i la família a prop; això fa que hagin de buscar amics en el lloc d'acollida, i per tant hauran de reconstruir el que Castel anomenava la xarxa relacional.

25. Aquest primer estudi pilot ens ha servit per a la realització d'un projecte europeu YOUTH, *L@s jóvenes re-imaginan su barrio: Estrategias participativas para la promoción de plataformas interculturales de jóvenes*, a través del qual es pretenen dur a terme diverses actuacions pedagògiques de caràcter participatiu, per tal que aquests joves puguin tenir una inclusió/integració sociolaboral òptima.

Quant a la *llengua*, mostren molt interès per l'aprenentatge de la del país d'acollida. Hi ha una al·lusió a la seva pròpia llengua, quan comenten que hi ha joves que volen seguir aprenent àrab, aspecte que indica un interès per reequilibrar el dol en aquest àmbit, i que l'associació resol en oferir formació als que vulguin mantenir la seva pròpia llengua.

Un altre aspecte que també podem trobar de forma explícita és el *dol per la cultura*, quan apareixen al·lusions com ara «yo siempre estuve rezando en la mezquita», que ens fan adonar de la necessitat de buscar punts d'interconnexió, en aquest cas religiosos, entre el grup d'origen i el d'acollida.

Respecte al *dol per la terra*, no hi trobem cap al·lusió explícita, per bé que l'educador ens parla de l'estrès que suposa a alguns joves viure en una nova ciutat on tot funciona diferent.

El *dol per la pèrdua de l'estatus*, tal com explicava l'educador en l'entrevista, es veu clarament en els adolescents, ja que en el seu país eren adults i aquí no poden treballar i són tractats com a nens; aquest aspecte no només afectarà l'estatus, sinó que a més afectarà la construcció de la identitat.

Quant al *dol per contacte amb el grup ètnic o nacional*,<sup>26</sup> la majoria dels joves estan en centres d'acollida on viuen amb persones del seu mateix gènere, generació, religió, etc., per la qual cosa aquest dol no es veu tan agreujat.

L'últim dels dols que es poden trobar aquests adolescents és el *dol pels riscos físics*; en els centres d'acollida<sup>27</sup> aquest dol no existeix de manera eminent, però una vegada surten dels centres molts es troben amb unes condicions pèssimes d'habitatge i amb feines que ningú vol realitzar, amb molts riscos laborals. Aquest dol, a més, es relaciona amb les agressions racistes, d'inseguretat personal, que en l'estudi no apareixen, però que tampoc van ser motiu explícit de recerca.

En resum, dels diferents dols esmentats per Achotegui (2000), i pel que fa a aquest grup d'adolescents immigrants, destacaríem el de la família, el professional i el de classe social com els que els poden afectar de manera més directa.

### 2.3. PROPOSTA METODOLÒGICA PER A LA CONTINUACIÓ DE LA INVESTIGACIÓ

A partir de tot el que hem detallat en els apartats anteriors, estem en condicions d'oferir una proposta de recerca que esbrini la incidència de determinades

26. Achotegui (2000) explica que aquest dol inclou: la identitat de gènere, la identitat generacional, la identitat religiosa, la identitat familiar, la identitat professional, la identitat de classe social, etc.

27. Podem aprofundir sobre la situació actual dels joves immigrants als centres d'acollida a J. GARRETA BOCHATA, *Inmigrantes menores de edad en Catalunya: Un reto para las instituciones educativas*, Lleida, Fundació Jaume Bofill, 2000.

eines educatives en el grau de vulnerabilitat de les persones. Per a aconseguir-ho, un cop establert el marc teòric a la primera part d'aquest article, ens cal dibuixar esquemàticament el marc metodològic més adequat per a seguir la investigació.

En aquest sentit, entenem que quan la persona està dotada de determinades capacitats, pot gestionar millor el dol migratori i sentir-se menys vulnerable.

En l'ordre metodològic, és important establir almenys quatre moments:

1. Definició de les categories relacionades amb el dol migratori (segons Achotegui) i amb els indicadors de vulnerabilitat (d'acord amb les orientacions de l'informe CIIMU 2002).

2. Diagnòstic del grau d'incidència del dol migratori en els joves nous acollits en centres, i del grau de domini de les capacitats, els coneixements i valors esmentats. Aquest diagnòstic es faria a través d'entrevistes i grups de discussió amb els joves i altres informants clau.

3. Formació en aquelles capacitats que entenem que ajuden a gestionar millor el dol migratori. Aquesta formació sobre les capacitats es faria de forma grupal a l'aula i a través de tutories individuals.

4. Avaluació diferida, a dos-tres anys, de la incidència real de les capacitats i els coneixements apresos, i estudi de correlació amb el grau de vulnerabilitat existent en aquell moment. Aquesta avaluació de tipus longitudinal es farà, en un primer moment, a través d'entrevistes i grups de discussió.

Amb relació a les etapes esmentades, considerem necessari remarcar algunes observacions metodològiques que, en fases anteriors, hem detectat que poden ser determinants en l'èxit de la recerca.

En aquest sentit, s'hauria de tenir en compte el gènere de l'investigador, ja que, en l'estudi esmentat, el fet que la majoria d'entrevistats fossin nois adolescents provinents del Marroc i la investigadora fos dona va fer que en moltes ocasions es quedessin cohibits i sentissin vergonya. Recomaniem, doncs, que en aquests casos la persona que recollís les dades fos del sexe masculí, ja que aquest aspecte facilitaria la discussió. Un altre aspecte a tenir en compte seria el context de la investigació, ja que en aquest cas es va realitzar en una de les aules on s'impartien classes de castellà, i això va fer que no es pogués crear un ambient distès i que les discussions no fossin fluides.

Segons Krueger<sup>28</sup> també és recomanable que hi hagi una distància entre l'entrevistador i els entrevistats, ja que moltes vegades la proximitat o la relació professional<sup>29</sup> fa que la discussió de grups estigui esbiaixada i s'adopti un llenguatge «políticament correcte».

28. Podeu seguir les recomanacions d'experts a través del manual de discussions de grups: R. A. KRUEGER, *El grupo de discusión*, Madrid, Pirámide, 1991.

29. En aquest cas, formadora/alumnes.

En el treball de camp hauria estat més enriquidor la recollida de dades a través de diferents informants clau de diverses realitats. Per exemple, l'educador/a del centre d'acollida, el/la treballador/a i/o educador/a social de serveis socials, el/la mediador/a; d'aquesta manera hi podria haver més contrast i les interpretacions serien més senzilles.

Amb relació a l'anàlisi de les dades, s'han elaborat les categories a partir dels resultats de les discussions de grups, complementant-les a partir de les entrevistes. Ara bé, aquesta estratègia dificulta centrar el tema, de manera que seria recomanable definir prèviament les categories per tal de recollir les dades concretes en les diferents estratègies. Així mateix, per tal de veure quines relacions d'indicadors descriuen la frontera en què la persona comença a estar en risc social, caldria haver definit més clarament els indicadors/categories de risc.

## BIBLIOGRAFIA

- ACHOTEGUI, J. «Los duelos de la migración: una aproximación psicopatológica y psicosocial». A: PERDIGUERO, E.; COMELLES, J. [ed.]. *Medicina, cultura: Estudios entre la antropología y la cultura*. Barcelona: Bellaterra, 2000.
- *La depresión en los inmigrantes una perspectiva transcultural*. Barcelona: Mayo, 2002.
- AGUIRRE, M.; RAMONET, I. *Rebeldes, dioses y excluidos*. Barcelona: Icaria, 1998.
- ALONSO, L. E. «Globalización y vulnerabilidad social». A: MAQUIEIRA, V.; VARA, M. J. *Género, clase y etnia en los nuevos procesos de globalización*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 1997, p. 33-26.
- ÁLVAREZ-URÍA, F. [comp.]. *Marginación e inserción: Los nuevos retos de las políticas sociales*. Madrid: Endymión, 1992.
- BAUMAN, Z. *Comunidad: En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo Veintiuno de España, 2003.
- BILBENY, N. *Por una causa común: Ética para la diversidad*. Barcelona: Gedisa, 2002.
- CASTEL, R. «La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales». A: ÁLVAREZ-URÍA, F. [comp.]. *Marginación e inserción: Los nuevos retos de las políticas sociales*. Madrid: Endymión, 1992, p. 25-36.
- *Les métamorphoses de la question sociale: Une chronique du salariat*. París: Fayard, 1995.
- CASTELLS, M. *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Vol. I-II-III. Madrid: Alianza, 1998.
- CONSORCI D'INFÀNCIA I MÓN URBÀ [CIIMU]. *La infància i les famílies als inicis del segle XXI*. 2002.
- COTARELO, R. «Política social y racionalidad del mercado». A: ÁLVAREZ-URÍA, F. [comp.]. *Marginación e inserción: Los nuevos retos de las políticas sociales*. Madrid: Endymión, 1992, p. 37-54.

- DELGADO, M. *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries, 1998.
- DOYAL, L.; GOUGH, I. *Teoría de las necesidades humanas*. Madrid: Fuhem, 1994.
- ENZENSBERGER, H. M. *La gran migración*. Barcelona: Anagrama, 1992.
- FEIXA, C. *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel, 2002.
- FEIXA, C.; GONZÁLEZ, I.; MARTÍNEZ, R.; PORZIO, L. «Identitats culturals i estils de vida». A: GÓMEZ GRANELL, C. [et al.] [dir.]. *La infància i les famílies a inicis del segle XXI*. Barcelona: CIIMU, 2002.
- GARRETA BOCHACA, J. *Inmigrantes menores de edad en Catalunya: Un reto para las instituciones educativas*. Lleida: Fundació Jaume Bofill, 2000.
- GIDDENS, A. *Más allá de la izquierda y la derecha: El futuro de las políticas radicales*. Madrid: Cátedra, 1994.
- *La tercera vía: La renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus, 1999.
- GONZÁLEZ, M. C.; TOURÓN, J. *Autoconcepto y rendimiento escolar: Las implicaciones de la motivación en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Eunsa, 1992.
- HOFFMAN, L.; PARIS, S.; HALL, E. *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: McGraw-Hill, 1995.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLUBEC, E. J. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- JOLONCH, A. *Educació i infància en risc: acció i reflexió en l'àmbit social*. Barcelona: Proa: CETC, 2002.
- KLASSEN, S. *Social exclusion and children in OECD countries: some conceptual issues* [en línia]. University of Munich. <<http://www.sosig.ac.uk/roads/subject-listing/Europe/poverty.html>> [Consulta a: 10/12/2003]
- KRUEGER, R. *El grupo de discusión*. Madrid: Pirámide, 1991.
- LARROSA, J.; PÉREZ DE LARA, N. [comp.]. *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus, 1997.
- LENKOW, L.; TEJERO, E.; TORRABADELLA, L. *Costos biogràfics en la lluita pel benestar*. Barcelona: Mediterrània, 2000.
- MAQUEIRA, V.; VARA, M. J. *Género, clase y etnia en los nuevos procesos de globalización*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 1997.
- 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 de la diversidad*. Barcelona: Ariel, 2001.
- MORENO, L. [comp.]. *Unión Europea y estado del bienestar*. Madrid: CSIC, 1997.
- MORENTE, F. *Los menores vulnerables*. Jaén: Universidad de Jaén: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1997.
- NAVARRO, V. *Globalización económica, poder político y Estado del bienestar*. Barcelona: Ariel, 2000.
- NOGUERA, E.; TEY, A.; BOUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; PRATS, E. «Estrategias de educación en valores». *La educación en valores en Iberoamérica*. Foro Iberoamericano sobre Educación en Valores. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2001, p. 53-89.



- NÚÑEZ, V. «La exclusión social, espada del Damocles contemporáneo». *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, núm. 6-7 (segona època, desembre 2000-juny 2001), p. 11-19.
- PRATS, E. *Racismo en tiempos de globalización*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.
- PUIG, J. M. *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós, 1996.
- RODRIGO, M. *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos, 1999.
- SANTAMARÍA, E. «La educación escolar como es». A: SANTAMARÍA, E.; GONZÁLEZ PLACER, F. [coord.]. *Contra el fundamentalismo escolar*. Barcelona: Virus, 1999, p. 13-24.
- SEGURA, M. *Ser persona y relacionarse: Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral*. Madrid: MECD: Narcea, 2000.
- SEMPERE, J. *L'explosió de les necessitats*. Barcelona: Edicions 62, 1992.
- SENNET, R. *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama, 2000.
- THOMAS, M. *La production des exclus*. París: PUF, 1997.
- TRIANES, M. [et al.]. *Competencias sociales: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide, 1997.



# EL COS EN ELS DISCURSOS PEDAGÒGICS: DE LA PRESÈNCIA/ABSÈNCIA A LA *QUEER PEDAGOGY*

Jordi Planella i Ribera  
*Universitat Oberta de Catalunya*

## RESUM

L'article analitza el paper del cos en les praxis i els discursos pedagògics, tenint en compte l'evolució que ha seguit durant el segle XX i fins als nostres dies. En la revisió documental duta a terme es posa de manifest el privilegi de la ment en la pedagogia i l'ofuscació del que podem denominar una pedagogia de caràcter somàtic. Però malgrat que aquest sigui el panorama general, en l'horitzó del segle XXI despunten altres formes d'entendre el cos que ens han de permetre veure i entendre la pedagogia des d'una altra dimensió. A aquesta tasca, hi ajuda especialment el sorgiment de la pedagogia *queer*.

PARAULES CLAU: sociologia de l'educació, antropologia de l'educació, cos, pedagogia corporal, pedagogia *queer*.

## ABSTRACT

The article analyses the role of the body in pedagogical praxis and discourses, taking into account its evolution throughout the 20TH Century until the present day. The documentary review carried out highlights the privilege of the mind in pedagogy and the blurring of what may be termed somatic pedagogy. Nevertheless, while this is the general outlook, as we are now into the 21ST Century, other ways of understanding the body are emerging, which must allow us to view and understand pedagogy from another dimension. This task has been greatly aided by the emergence of *queer* pedagogy.

Pero aunque esto sea evidente, la institución educativa ha tenido un clamoroso éxito en ignorar el cuerpo tanto en la teorización de la práctica educativa como en la práctica de las teorías educativas. El cuerpo puede ser codificado como un símbolo virtual en los jeroglíficos de la esperanza o constituido en los signos refractados del intercambio físico [...]. El cuerpo es el punto central —el point d'appui— en la reiniaciación dialéctica del significado y el deseo.

MCLAREN, 1997, p. 84-85

Naturalment que referir-nos al lloc del cos en l'educació és referir-se al lloc del cos en aquesta cultura, fascinant per les noves formes de pluralisme en els valors i de progrés en els coneixements, però tan amenaçant en els seus reiterats esforços de fonamentalismes i de segmentacions excloents en l'accés per saber informació.

CULLEN, 1997

## 1. INTRODUCCIÓ

En aquest article partim de la hipòtesi que les darreries del segle XX han servit per a transformar les mirades existents sobre el cos, fins al punt que la pedagogia ha encetat un nou període i ha inclòs el cos com a objecte d'estudi. Si bé les ciències socials havien produït aquest canvi ja en l'últim terç del segle XX, en el camp de la pedagogia ha calgut esperar un quant temps més per a assistir a aquest gir hermenèutic. Ara bé, en aquest sentit s'observen diferències significatives entre la producció de treballs realitzats als EUA i a França, i els duts a terme a Espanya. Així, mentre que en els dos primers contextos el cos i la pedagogia fa molts més anys que s'han trobat —discursivament parlant—, en el cas del nostre context és actualment quan té lloc aquest apropament, que nosaltres situem en els primers anys del segle XXI.

## 2. UNA NOVA HERMENÈUTICA CORPORAL

Es fa difícil de concretar quins són els primers autors del nostre país que des de la pedagogia s'interessen per estudiar el cos. Ara bé, és un fet que un dels investigadors clau ha estat Octavi Fullat, autor força més avançat que la resta de teòrics de l'educació en el tema que ens ocupa. Els seus treballs encetaren una línia her-

menètica de les posicions, perspectives i negacions que la pedagogia ha emprat en relació amb els cossos dels educands.<sup>1</sup> Cal situar, doncs, almenys pel que fa a la pedagogia a Espanya, els treballs de Fullat com el punt d'arrencada d'aquest gir de la pedagogia vers la corporeïtat. Posteriorment existeixen diferents treballs que s'apropen al cos també des de moltes perspectives diferents i que ens permeten reconstruir una primera geografia del territori de la pedagogia corporal. És en el traspàs del segle XX al segle XXI que situem el gir de la pedagogia vers el cos, ja que és en aquests moments que es produeixen el nombre més important de treballs sobre el tema. Autors com Vilanou (2001*a*, 2002*b*), Gervilla (2000), Mèlich (1994*b*), Bárcena i Mèlich (2000), Minkévich (2000), Cullen (1997), Pedraz i Brozas (1997), Larrosa (1999), Bárcena, Tizio, Larrosa i Asensio (2003), i Ferrer (2002) publicaran una amalgama important d'estudis en llengua castellana que comencen a desgranar què hi ha al darrere del que denominem *pedagogia del cos*.

Però no ens volem centrar només en aquells discursos obra d'autors que publiquen els seus treballs en llengua castellana, sinó que entenem que l'obertura a altres treballs, països, contextos i mirades ens podrà ajudar a ampliar els nostres horitzons. En aquest sentit, hem estudiat també els discursos plantejats per Shapiro (1997), McClelland, Dahlberg i Plihal (2002), Green (2001), McLaren (1997), Lopes (1997, 2000*a*, 2000*b*), Rabak (2000), i Gore (2000). Nosaltres ens centrarem a estudiar els discursos d'aquests autors per oferir un ventall de les temàtiques que actualment tenen com a objecte les relacions entre el cos i la pedagogia.

## 2.1. LA NOVA DISCURSIVITAT CORPORAL

En l'anàlisi que hem realitzat s'ha fet evident, tot i que més en algunes disciplines que en d'altres, la rellevància del cos en els discursos de les ciències socials. La pedagogia, entesa també com a ciència social, restava al marge (i si ho mirem quantitativament encara hi segueix restant) de la producció de discursos al voltant dels cossos. Podem plantejar-nos moltes qüestions sobre el perquè d'aquest silenci, però, tal com alguns investigadors apunten, la negació del discurs corporal respon al privilegi d'una pedagogia de la dimensió intel·lectual, en

1. Pensem que és rellevant preguntar-se com és que els treballs de Fullat publicats els anys 1988 i 1989 com a articles i comentaris de premsa (a banda d'alguns treballs curts però incisius en revistes de pedagogia) no s'arribaren a publicar en format llibre. Ha calgut esperar l'any 2002 per a veure publicat el llibre *Le parole del corpo* (Fullat, 2002). Aquesta obra, però, encara no ha aparegut en català ni en castellà.

detriment d'una pedagogia que té en compte la corporeïtat (Fullat, 1989; Vilanou, 2002a; Britzman, 2002).

Una de les hipòtesis d'aquest gir en els objectes d'estudi situa alguns dels investigadors en disciplines més enllà de la pedagogia. Aquest seria el cas del mateix Fullat i de Mèlich (dedicats a la filosofia de l'educació, però amb formació inicial en el camp de la filosofia) i Vilanou (emplaçat en el camp de la pedagogia, però amb formació de filòsof i situat especialment en el camp de l'estètica).<sup>2</sup> Un altre grup important d'autors es posiciona en hermenèutiques foucaultianes de l'educació, i en aquestes (a l'igual del que passa al llarg de l'obra del filòsof francès) el cos és un element clau. Seria el cas dels treballs de Lopes (1997, 2000a, 2000b), Rabak (2000), Gore (2000), i Bárcena, Tizio *et al.* (2003). Es dibuixa, doncs, una transferència de les ciències socials, sobretot de la filosofia (però alimentada per moltes altres disciplines), de la temàtica corporal vers la pedagogia.<sup>3</sup>

## 2.2. PEDAGOGIA INTEL·LECTUAL *VERSUS* PEDAGOGIA SOMÀTICA: LA INSISTÈNCIA EN EL DUALISME

Un dels temes que apareix repetidament en els diversos discursos és la contradicció/contraposició entre *ment* i *cos* en l'educació, o el que pot designar-se com a fonaments del dualisme pedagògic. Bona part dels plantejaments estudiats afronten aquesta perspectiva, tot i que els treballs de Fullat (1989) i Varela (1991) són potser els més rellevants. Aquesta darrera autora, situada sobretot en la sociologia de l'educació, diu el següent amb relació al dualisme pedagògic:

Los análisis del sistema educativo han tendido, en general, a privilegiar la importancia de los factores ideológicos, los procesos de inculcación simbólica, olvidando o relegando con demasiada frecuencia que en la escuela se despliega y aplica una física —o si se prefiere una microfísica— del poder que incardina los cuerpos (Varela, 1991, p. 229).

2. Conrad Vilanou ha dinamitzat, conjuntament amb Eulàlia Collelldemont i Àngel C. Moreu, durant els darrers anys el Seminari de Pedagogia Estètica a la Universitat de Barcelona, on nosaltres vam presentar per primer cop el treball sobre cos i pedagogia (Planella, 2001). Fruit d'aquest seminari, s'han editat les publicacions següents: *A l'entorn de l'educació estètica* (1997); *Noves reflexions a l'entorn de l'educació estètica* (1998); *L'altre, un referent de la pedagogia estètica* (1999); *Paisatge i educació estètica* (2000); *Signes, símbols i mites de l'educació estètica* (2001), i *Literatura i metàfores pedagògiques* (2002).

3. Entre d'altres també són importants la influència de l'antropologia (sobretot amb els treballs de Le Breton) i de la sociologia (amb els treballs de Turner).

També Bárcena *et al.* (2003) parteixen d'aquesta constatació:

Parece que tanto los discursos pedagógicos que se construyen, como las palabras que se transmiten en las instituciones de formación, se dirigen a la inmaterialidad de una «mente», o a un «espíritu» que hay que formar, pasando por encima de los cuerpos, aunque lo que primero se vea sean esos cuerpos en pleno crecimiento y permanente transformación (Bárcena *et al.*, 2003, p. 3).

Els cossos esdevenen, així, objecte negatiu de la pedagogia. Es potencia una *pedagogia del silenci dels cossos* i es dóna la paraula a les ments, tot oferint-los un espai/estatus de privilegi en els discursos i les praxis pedagògiques.<sup>4</sup> Aquesta pedagogia del silenci corporal és de fet el que es pot inferir de la recerca sobre la majoria de publicacions i treballs al voltant del cos: el cos en la discursivitat pedagògica passa a ser silenci, tal com ho és en les seves praxis. Però aquest silenci corporal no sempre s'estructura d'aquesta forma. Quan els nens són petits aprenen, sobretot a través del cos, els altres cossos i les diferències existents entre el seu jo corporal i els altres jo(s) corporals.<sup>5</sup> D'aquest aprenentatge inicial es passa a una situació d'escissió en les formes d'aprendre. És així com es desplaça l'aprenentatge de posicions corporals a un aprenentatge sobretot mental o intel·lectual.

Aquesta és una crítica que ja planteja Dewey a *Democràcia i educació* quan diu que els mestres a les escoles tenen un especial interès per mantenir els cossos dels educands controlats, amb la finalitat de potenciar allò que a l'escola és més important: l'aprenentatge intel·lectual.<sup>6</sup> I si Dewey ho plantejava a inicis del segle XX, a inicis del segle XXI aquesta temàtica segueix essent objecte de reivindicació. També es repeteix la demanda d'incloure el cos en la teoria de l'educació en un dels manuals de la matèria publicat recentment:

4. Bárcena *et al.* diuen respecte del silenci corporal: «La primera demanda que suele dirigirse al aprendiz, en determinadas épocas de su escolarización, tiene que ver con el silencio y la quietud, como si un silencio no elegido y la pasividad de los cuerpos sin gestos fuesen síntomas de un mayor interés por el estudio y el aprendizaje» (2003, p. 3-4).

5. Bárcena i Mèlich diran el següent: «En el contexto de esa diferenciación los humanos aprendemos a dominar nuestro cuerpo y nos volvemos agentes competentes: aprendemos a ejercer un control sobre nuestro cuerpo y además aprendemos a darnos cuenta de que los demás nos ven y perciben el control que ejercemos sobre nuestros cuerpos» (2000).

6. Varela dirà respecte a això que «hay que señalar también que, al menos desde la crisis de mediados de los setenta, los centros educativos de élite comienzan desde muy pronto a iniciar a sus alumnos en una fuerte disciplina académica vertida sobretodo a la adquisición de destrezas intelectuales» (1991, p. 247).

La Teoría de la Educación se encuentra escorada hacia una concepción meramente intelectualizada del hombre; los campos del sentimiento, la afectividad y lo que denominamos globalmente psicomotricidad han sido cultivados por añadidura [...]. El cuerpo, en tanto que analizado por filósofos, médicos, anatomistas, fisiólogos, artistas suele contemplarse prioritariamente como objeto del mundo exterior, la parte de cosa que todos tenemos; así ocurre también en educación, cuando el conocimiento y la experiencia adquirida sobre nuestro cuerpo debiera ser un área importante de la formación básica y componente de especialización de los profesionales de este campo (García i García, 2001, p. 164-165).

Aquesta reivindicació de no relegar el cos a un estat de silenci, de complement secundari o terciari, de negació constant de la seva discursivitat i lingüísticitat és l'element clau de la reivindicació d'una pedagogia del cos. Només cal fer una ullada ràpida als currículums dels diferents nivells formatius (incloent-hi per la temàtica que ens ocupa els estudis de pedagogia, magisteri i educació social) i sense massa dificultat conclourem el mateix: allò que interessa és la part intel·lectual dels subjectes. Aquesta perspectiva és recolzada pel recent treball de McClelland *et al.* (2002), on afirmen que una revisió ràpida a les teories de l'aprenentatge ens situaran en l'ordre d'allò intel·lectual. Les ments (o si volem els cervells) són el privilegi de tota pedagogia i en aquesta arquitectònica de l'educació, els cossos exerceixen el paper de subordinats a l'intel·lecte.<sup>7</sup> L'intel·lecte es fonamenta, sobretot, en la raó, mentre que el cos ho fa en les emocions. És a través del cos que els estudiants responen amb tensió, irritació i altres formes que molesten, provoquen i «pertorben» el treball intel·lectual. El cos és, des de la perspectiva d'aquests mateixos autors, el que provoca les distraccions dels educands, i també serà a través del seu cos que ocuparan aquest temps de distracció.<sup>8</sup>

Aquesta escissió és un dels elements clau per repensar la discursivitat pedagògica, però és alhora un punt de partida del nou paradigma o, si volem, del gir hermenèutic pedagògic que McLaren apunta de la forma següent en el context dels EUA:

La hegemonía cultural/moral de los principales enfoques del currículum, de la pedagogía y de la epistemología se están agrietando —y en algunos casos resquebrajando— por el efecto de las nuevas estrategias posmodernas deconstructivas desarrolladas por la cultura depredadora (McLaren, 1997, p. 79).

7. Per a Vick (1996), és clara aquesta subordinació en el període estudiat (1850-1950), on el cos i la vivència corporal no poden aportar aprenentatges positivistes als subjectes pedagògics.

8. Tal com apunten, en les descripcions dels estudiants les activitats corporals són assenyalades com a situacions d'aprenentatge problemàtiques (McClelland, 2002).



Aquesta arrencada (tot i que alhora fervorosament criticada pel mateix McLaren) ha permès incloure el cos en els discursos pedagògics, trencant l'hegemonia de la intel·lectualitat escolar.<sup>9</sup> Una hegemonia que «ha intentado congelar este juego de la *différence* no sólo con la defensa del principio de unidad, sino también con la formulación de teorías cerradas que han procurado cosificar la educación —y por ende, lo corporal— a fin de impedir la diseminación del significado de la pedagogía» (Vilanou, 2002a, p. 373).<sup>10</sup>

Assistim, doncs, a un exercici hermenèutic que obre la possibilitat de trencar amb una situació en la qual l'aprenentatge intel·lectual es trobava instal·lat en la més alta torre d'ivori, mentre que la vivència corporal i les seves possibilitats pedagògiques eren considerades allò problemàtic (en termes platònics, la presó) que dificulta, molesta, perverteix, etc. i que, consegüentment, no permet un bon procés d'accés al «món de les idees».

### 2.3. COS, PODER I EDUCACIÓ

Un altre dels temes que de forma repetida apareixen en els discursos pedagògics entorn dels cossos és el de l'*exercici del poder damunt dels cossos*. Aquesta és una temàtica especialment rellevant en aquells autors que parteixen d'una «epistemologia foucaultiana» i que cerquen descobrir els punts a partir dels quals la pedagogia s'instaura com a formadora de cossos modelats normativament. Per tant, si es tracta d'estudiar els discursos que parlen del cos, la pedagogia i el poder, cal recórrer a la discursivitat foucaultiana proposada a *Surveiller et punir* (1976), on l'autor afirma en un capítol titulat «Los cuerpos dóciles» que: «El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone» (1976, p. 141), i hi afegeix: «la disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, *cuerpos dóciles*» (1976, p. 142). Si en l'apartat anterior apuntàvem el privilegi d'una educació intel·lectual i moral dels subjectes, serà necessària l'existència d'amplis desplegaments de control, sotmetiment i docilització dels cossos d'aquests subjectes si es vol mantenir aquest «privilegi» mental. Com es pot, d'altra forma, educar les ments si els cossos es mouen, diuen, parlen, molesten, actuen i encara es troben sexualitzats? Foucault ens posa un exemple de pràctiques pedagògiques antigues, però en certa manera encara vigents:

9. És així que el mateix McLaren afirmarà que «el problema de las escuelas no radica en que ignoren los cuerpos, sus placeres, ni el sufrimiento de la carne (aunque se admite que ello es parte del problema), sino en que infravaloren el lenguaje y la representación como factores constitutivos en la formación del cuerpo/sujeto como el creador de significado, la historia, la raza y el género» (1997, p. 91).

10. Vilanou fa referència al treball de Deleuze. Parteix també de l'obra de Ferreira (1997).

Consideremos el ejemplo de la clase. En los colegios de los jesuitas, se encontraba todavía una organización binaria y masiva a la vez: las clases, que podían contar hasta doscientos o trescientos alumnos, y estaban divididas en grupos de diez (1976, p. 149).<sup>11</sup>

Cada moment històric ha desenvolupat formes per exercir aquesta hegemonia del control corporal, tot i que molt sovint es tracta de repeticions que època rere època cerquen el mateix objectiu: la producció de cossos normalitzats. Aquesta producció de cossos normals, que fins i tot podem dir de cossos que es converteixen en normatius, forma part de la *cultura somàtica* que cada societat privilegia i que exerceix justament des de posicions de poder, sobretot a través del que el mateix Foucault designà com a biopolítica.<sup>12</sup> Tot aquest exercici d'escolarització de les corporeïtats no resta exempt de problemàtiques, perquè molt sovint s'ha partit d'allò que interessava a l'educador per portar a terme els seus objectius i no pas del projecte (personal, corporal, etc.) dels educands. Aquesta problemàtica passa per instaurar «una cierta ritualización mecánica de los movimientos, territorialización de los gestos, modelización de las fisionomías, tallado de los semblantes, concreción y cálculo de los deseos y exclusión de los desdenes» (Pedraz, 1997).

D'entre els diferents autors que han treballat aquesta temàtica, el treball de Gore (2000) és el que ofereix una perspectiva més clara i precisa de la disciplina dels cossos, i és amb aquest treball que volem encetar la nostra interpretació.<sup>13</sup> Jennifer Gore inicia el seu capítol amb la següent citació de Morey: «Si nos

11. Quan fem referència a la idea que es tracta de pràctiques encara en part vigents, parlem de la nostra experiència com a estudiants de secundària. El curs 1984-1985, en dues matèries (francès i llengua castellana) es feien servir mètodes d'aprenentatge que es trobaven exactament en la mateixa filosofia i perspectiva que els plantejats pels jesuïtes als segles XVII i XVIII. Es tractava d'organitzar corporalment la classe. Els subjectes que «sabien» (i que per tant es trobaven posicionats en la categoria de «subjectes normals») eren els que ocupaven els primers llocs d'una fila que havíem de formar estant drets. Aquells que «no sabien» (i que per tant simbòlicament i físicament eren relegats a la categoria de subjectes «no normals») es trobaven en les darreres posicions de la fila. A mesura que un responia positivament les qüestions formulades pel professor, podia avançar alguns llocs en el camí de la «normalitat». Es tractava, en definitiva, d'un aprenentatge intel·lectual, però mediatitzat per un control de la corporeïtat dels subjectes. A conclusions semblants arriba Lopes quan diu que «si la construcción de un cuerpo escolarizado, ajustado a los tiempos y espacios, controlado y protegido, domado y dominado es tenida como imperativa en cualquier empresa educativa, parece ser aún más evidente cuando se trata de cuerpos masculinos» (1997, p. 98).

12. El terme *cultura somàtica* ha estat proposat per Boltanski (1971) i també ha estat desenvolupat per Varela i Álvarez-Uría (1989).

13. Jennifer Gore és professora de la Universitat de Newcastle (Austràlia) i treballa en recerques al voltant de la sociologia de l'educació, la teoria del currículum, el gènere i l'educació, i la teoria postestructural.

reconocemos en el discurso de Foucault es porque lo que hoy nos resulta intolerable ya no es tanto aquello que no nos permite ser lo que somos, sino aquello que nos hace ser lo que somos.»<sup>14</sup> No permetre'ns ser el que som o obligar-nos a ser el que som, una diferència subtil que apunta la línia crítica de la instauració i el control dels cossos normatius que Gore intentar abraçar. Per a l'autora, es tracta que l'escola té el cos com a objecte de bona part de les seves intervencions, però aquest es posiciona des de la seva passivitat atès que:

La práctica pedagógica, a través de las situaciones y las épocas, se halla relacionada con las relaciones de poder existentes en las instituciones y en los procesos educativos, que se mantuvieron incólumes en la mayoría de currículums y en otras reformas (2000, p. 228).

Gore centra el seu treball a estudiar vuit pràctiques de control i docilització corporal. Les referim de forma sistematitzada a la taula següent:

TAULA 1  
*El control corporal en la pedagogia*

| <i>Tècniques de poder pedagògic</i> | <i>Característiques del control corporal</i>  |
|-------------------------------------|---|
| Vigilància                          | Partint de l'estructura panòptica, la vigilància dels cossos dels subjectes educands serà un tema clau. Els exemples amb els quals treballa Gore situen la vigilància en dues direccions: el docent controla els educands, i a través de mecanismes de poder cedit, els educands es controlen a si mateixos. Un dels exemples és el següent: «la profesora se acerca a la pizarra, donde traza un rectángulo pequeño en la esquina inferior derecha y escribe en su interior B1, para indicar que Bill ha cometido una falta» (2000, p. 232). |
| Normalització                       | El tema de la normalització és una constant en la pedagogia dels cossos. Comparar els subjectes ens permet dividir-los entre els que són i els que no són normals, i a partir d'aquí aplicar els dispositius que els han de normalitzar. <sup>15</sup> Gore diu respecte a això que «educar consiste en enseñar normas, de comportamiento, de actitudes, de conocimiento» (2000, p. 234).   |

14. La citació de Morey és d'«On Michel Foucault's philosophical style: towards a critique of the normal», a T. J. ARMSTRONG (ed.), *Michel Foucault Philosopher*, Nova York, Harvester Wheatsheaf, 1992, p. 117-128.

15. Per a Revel, la norma en Foucault tracta de «l'apparition d'un bio-pouvoir, c'est-à-dire d'un pouvoir sur la vie, et des formes de gouvernementalité qui y sont liées» (2002, p. 45). En aquest sentit és clara la influència que Foucault i els seus seguidors reberen de George Canguilhem i del seu llibre *Le normal et le pathologique*.

TAULA 1 (Continuació)

| <i>Tècniques de poder pedagògic</i> | <i>Característiques del control corporal</i>  |
|-------------------------------------|---|
| Exclusió                            | De fet es tracta d'un terme (i d'una pràctica) lligat a l'anterior. L'exclusió és allò previ (o també el resultat negatiu) a la praxi normalitzadora. La pedagogia acaba marcant els límits clars entre uns grups i els altres. Els que estiguin valorats negativament es trobaran emplaçats al costat dels exclosos. Citant Tyler, Gore parteix de la idea que les pràctiques d'exclusió són omnipresents en la pedagogia, des de la llar d'infants, on ja es pot detectar que alguns comportaments i disposicions es construeixen com a millors i d'altres com a pitjors. <sup>16</sup> L'exclusió dels educands es pot produir per moltes formes: simbòlica, física, emocional, etc. <sup>17</sup> Gore acaba amb una sentència que no pot deixar de preocupar-nos: «resulta casi inconcebible una pedagogía que no establezca límites, que no normalice y patologicize» (2000, p. 236). |
| Classificació                       | La classificació és una de les eines i dels dispositius pedagògics per excel·lència. Organitzem els subjectes per edats, però també (depenent de quines escoles) per sexe i per nivells de funcionament. D'aquesta forma pensem que podem gestionar amb més facilitat els cossos dels educands.   |
| Distribució                         | La distribució dels cossos en l'espai possibilita la praxi del poder disciplinari. <sup>18</sup> Tal com la mateixa Gore proposa, les formes de distribució poden ser molt variades: «desde docentes que asignan aulas, mueven fi-  |

16. Gore fa referència el treball de Tyler «Making better children», a D. MEREDYTH i D. TYLER (ed.), *Child and citizen: Genealogies of schooling and subtecity*, Brisbane, Giffith University-Institute of cultural and Policy Studies, 1993.

17. Ens sembla rellevant i il·lustradora l'aportació de Skliar al tema de les exclusions: «la imagen de las exclusiones se ha naturalizado tanto que sólo sería un juego de la retórica dudar de su materialidad, de su concreción. De hecho hay exclusiones concretas, del mismo modo que hay excluidos de carne y hueso, con nombres y apellidos, con edades, géneros, sexualidades, razas, etnias, religiones, cuerpos polimorfos, clases sociales, generaciones, etc.» (2002, p. 62).

18. Més enllà de la proposta de Gore, i sobretot situats en contextos d'educació no formal (especialment des de l'educació social), les pràctiques de classificació i distribució es troben a l'ordre del dia. Dos exemples ens poden servir per a aclarir el que afirmem. El primer fa referència als centres de justícia juvenil i a la classificació dels «menors» internats. Aquests s'agrupen en tres grups o mòduls diferents segons el temps que fa que són en el centre educatiu i les seves conductes. A mesura que s'avança en temps de compliment de la condemna «educativa» o en la millora de la conducta, es va avançant cap a un grup (o un estat classificatori) més proper a la sortida de la institució. El segon exemple fa referència a les persones amb discapacitat i a com organitzem els serveis. Si algú té un determinat percentatge de disminució li correspon un determinat servei, sense tenir en compte, moltes vegades, el seu nivell de capacitat actual.

TAULA 1 (Continuació)

| <i>Tècniques de poder pedagògic</i> | <i>Característiques del control corporal</i>   |
|-------------------------------------|--|
|                                     | sicamente los cuerpos o exigen a los alumnos que formen grupos, hasta alumnas que se mueven por sí solas o les piden a otras que lo hagan (2000, p. 239).  |
| Individualització                   | La individualització és una forma de marcar i controlar els cossos dels subjectes. Atorguem a l'altre el poder de ser de forma individual. La individualització ens situa en la pràctica que Foucault designa com a «tecnologies del jo».  |
| Totalització                        | La totalització ens situa en una posició contrària a la individualització. Formar part d'un col·lectiu, d'un grup més gran com a element per a l'exercici del poder és una tàctica que en pedagogia s'empra sovint.  |
| Regulació                           | La regulació, tal com Gore proposa, es fonamenta a «controlar mediante la norma, someter a restricciones, invocar una regla, incluir sanción, recompensa y castigo» (2000, p. 241). Malgrat que les anteriors tècniques ja comporten un sistema regulador, existeixen algunes situacions que poden ser per si mateixes ja «reguladores». <sup>19</sup> |

FONT: Adaptat de Gore, 2000.

La proposta de Gore al llarg de la seva recerca no és la de fer desaparèixer el poder, sinó d'estudiar-ne els mecanismes per tal de poder-lo comprendre millor. Ja Foucault planteja l'absència de poder com una utopia o com una abstracció. El problema, almenys des d'una perspectiva pedagògica, és que l'exercici del poder molt sovint es manté a un nivell invisible i ocult. Ara bé, el sol fet de conèixer els mecanismes del poder pedagògic ens pot fer entendre si tots són necessaris i quins poden ser eliminats o canviats. Es tracta en definitiva de «permetir documentar aquell que nos hace ser lo que somos en las escuelas [...] para cambiar lo que somos» (2000, p. 246).

L'aplicació del poder en els cossos dels educands no deixa de formar part d'un projecte més ampli que podria ser definit com la creació d'un inventari pedagògic de l'univers possible de gestos i desigs permesos en els contextos escolars, primer, però en els espais socials, després.

19. Gore planteja l'exemple següent com a pràctica reguladora: «“Madeleine, es la cuarta vez que cometes una falta”, Madeleine se disculpa y le pregunta a la profesora: “¿Se ha dado cuenta?” [...] Madeleine recoge sus cosas y abandona el aula, diciendo: “¡Y no voy a volver!”» (Gore, 2000, p. 241).

2.4. PEDAGOGIA DEL COS A LA FRONTERA

A partir de l’anàlisi de diferents discursos, ens proposem ara situar el cos, la frontera i la pedagogia en un mateix pla de referència. Retornem al que deia Pellarolo amb relació a la frontera: «pensé en la frontera como cruce, como encuentro y desencuentro, la frontera como territorio desterritorializado, como fusión y síntesis, como transculturación y rechazo» (2000, p. 31). La frontera esdevé aquest espai possible i impossible alhora, horitzó utòpic de moltes pedagogies i alhora de moltes corporeïtats. En l’anàlisi de la corporeïtat i de la pedagogia es posen en joc múltiples variables: ètnia, gènere, estètiques i formes corporals, classes, i un llarg etcètera que es pot anar reconstruint a mesura que ens endinsem en aquest fluctuós territori.<sup>20</sup>

Alguns dels discursos fan referència a la pedagogia del cos i la frontera precisament com a exercici de deconstrucció de normalitats donades i/o tancades prèviament. Parlar de cos i frontera implica situar-nos, doncs, en el territori mateix on té lloc la caracterització, la classificació, la normalització i la anormalització, la construcció de l’altre corporal com a subjecte perillós, estrany i allunyat de la idea majoritària de «cossos normals». És en aquest sentit que Fernández (2002), en un treball titulat «Educação do corpo, conhecimento, fronteiras», ens proposa partir de la idea que:

Grupos inteiros que desaparecem, destruídos por não pertencerem à mitologia da raça que os agride, por serem reconhecidos como estrangeiros, não familiares, anti-sujeitos que devem ser exterminados, muitas vezes classificados não apenas como distintos, mas como negativos (Fernández, 2002).

La frontera fa possible aquesta desaparició, construcció o reconceptualització dels subjectes que hem descrit, però alhora la frontera possibilita trencar les ontologies corporals que es formen en les seves pròpies «entranyes». Es dibuixa,

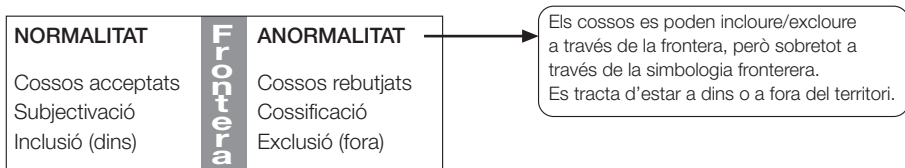


FIGURA 1. La frontera i la normalitat/anormalitat.

20. Pellarolo basa part de la seva reflexió en el treball de Gloria Anzaldúa *Borderlands/La Frontera*, en què proposa la imatge de la *nova mestissa*, on inscriu la identitat en la metàfora corporal (citada per Pellarolo, 2000, p. 31).

d'aquesta forma, un tema constant: el cos construït des de la perspectiva de normalitat/anormalitat. La frontera és la que permet situar aquestes dues construccions dicotòmiques:

Aquesta doble possibilitat de jugar amb els cossos la fa forta i vulnerable alhora, però és sobretot la capacitat d'excloure, més que la d'incloure, allò que preocupa la pedagogia. Aquesta és la reflexió que fan Dustchatzky i Corea entorn als menors i les institucions: «la exclusión pone el acento en un estado: estar fuera del orden social [...]. La exclusión produce un desexistente, un desaparecido de los escenarios públicos y del intercambio» (2000). Aquest exercici d'excloure els cossos (*desincorporació*, podem denominar-lo) pot acabar, en determinats contextos i en determinades situacions, produint cossos sense subjectes. Si ens apropem a les pràctiques pedagògiques del camp de la discapacitat es fa potser més fàcil d'entendre. Els subjectes amb discapacitat s'acaben convertint només en cossos (i per tant es troben en situació de total *cossificació*) que tenen deficiències, cremades, mala deambulació, un parlar estrany, unes conductes poc agradables a la vista dels ciutadans, que no caminen, que bavegen o que no saben distingir allò públic d'allò privat quan decideixen calmar els seus desigs sexuals. Per a Skliar, aquesta acció damunt els subjectes amb discapacitat produeix «un cuerpo sin sujeto, y también un cuerpo sin sexualidad, sin género, sin edad, sin clases sociales, sin religión, sin ciudadanía, sin generaciones, etc.» (2002, p. 123). És així com pot actuar la frontera, situant els cossos sense subjectivar en els marges de la societat. I des d'aquesta perspectiva és important que la pedagogia revisi amb detall els mecanismes de producció/construcció d'aquests territoris fronterers. Una de les formes de fer-ho és incloure en els discursos pedagògics la seva presència, tal com reclama Pellarolo: «al hacer referencia a cuerpos generalmente silenciados de los discursos hegemónicos, se habló de patologías o discapacidades: la ceguera, la sordera, la paraplegia» (2000b, p. 169-170).

A banda de la construcció de fronteres excloents/inclouents, tal com succeeix en la reorganització sociopolítica (i si es vol en el repensar el mapa geopolític europeu), trobem que les fronteres han desaparegut, han caigut. Els nous discursos pedagògics apunten la necessitat que des de la pedagogia se cerqui la dissolució de les fronteres que situen els cossos en diferents territoris corporals, entenent que alguns d'aquests territoris porten per nom exclusió, aïllament, no acceptació, marginació, menyspreu, etc. Tal com apunta Vilanou:

El otro ha dejado de ser el objeto de deseo de una vulgar fantasía colonial [...]. De hecho, la postmodernidad surge en un contexto postcolonial de modo que la cuestión ya no es blanco o negro, sino blanco y negro. Se pasa de la lógica de la exclusión a la de la integración (2002a, p. 374).

Per tant, ha caigut la frontera que planteja situar els uns en una banda (disignats per un color, una manera de fer, una sexualitat, unes creences, etc.) i els altres en l'altra (destinats per creences contràries a les d'aquests primers). Se cerca trencar amb la compartimentació del paisatge per tal d'oferir una estètica pedagògica més lliure i igualitària, sense caure en la tènue grisor i la uniformització de les corporeïtats. Però això només és possible des de la pròpia corporeïtat, i per fer-ho és necessari, doncs, «partir de la aceptación de los otros cuerpos (que han dejado de ser raros y exóticos), podremos construir un mundo que dé respuestas a la exigencia de una sociedad que camina hacia un irreversible mestizaje» (Vilanou, 2002a, p. 374).

### 3. SUBJECTIVITAT CORPORAL I *QUEER PEDAGOGY*

Una de les constatacions que hem pogut fer en l'anàlisi de textos és la gran diferència de temes d'interès i de punts de vista entre la discursivitat pedagògica espanyola i la dels EUA, Canadà i Austràlia. Un punt clau que marca aquesta diferència és l'exploració de la pedagogia des de la *queer theory*. La necessitat i les formes com la pedagogia construeix les normativitats corporals, pel que fa a la sexualitat, ha portat a pedagogs/es, mestres i educadors/es a repensar què fan, com ho fan i què produeixen en les seves praxis amb relació a les temàtiques sexuals. És cert que la publicació del treball de Butler (1989) *Gender Trouble* va servir de punt de partida per reflexionar i pensar d'una altra forma la pedagogia del gènere i de la sexualitat.<sup>21</sup> El llibre ha estat una veritable revolució en la teoria del gènere i de la sexualitat, i ha arribat a depassar les seves intencions inicials. En aquest sentit, hem assistit a una situació una mica peculiar: mentre que els llibres de Butler s'han anat traduint a mesura que s'editaven en anglès, tot el discurs pedagògic *queer* que sorgeix influït per l'obra de Butler ha quedat al marge, ara per ara, de ser traduït al castellà. Però no es tracta només de la influència del treball de Butler, sinó que la *queer theory* pot ser considerada la resposta a dos fets específics, almenys pel que fa al seu desenvolupament als EUA. Per una banda, és una resposta a la creixent tendència neoconservadurista nord-americana, que va venir liderada per la sentència del Tribunal Suprem (1986) de condemnar les pràctiques «sodomites».<sup>22</sup> I per l'altra, és el resultat de l'organització social davant la creixent expansió de l'epidèmia de la sida:<sup>23</sup>

21. Publicat en castellà com *El género en disputa* (2001).

22. Aquesta sentència és coneguda com el cas Bowers contra Hardwick, en què es va condemnar tota pràctica sodomita homosexual entre adults.

23. El 1990 nasqué l'organització Queer Nation a Nova York, lligada a l'organització ACT UP (Aids Coalition To Unleash Power), dedicada a la prevenció i la lluita contra la sida.



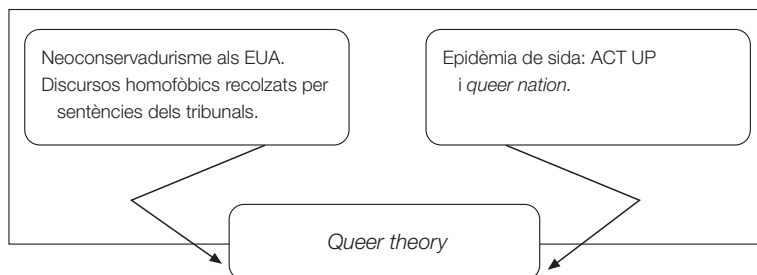


FIGURA 2. Influències socials en la pedagogia *queer*.  
FONT: Elaboració pròpia.

Possiblement sigui necessari plantejar-se algunes preguntes abans de seguir abordant el perquè de l'oblit, conscient o inconscient, d'aquestes temàtiques. Algunes d'aquestes qüestions són: qui s'ha dedicat a la producció de teoria en els camps sexuals no normatius? Els investigadors de la teoria GLBT (Gais, Lesbianes, Bisexuals i Transsexuals) són activistes d'aquests moviments o simplement investigadors interessats en temes fronterers i transgressors o contestataris?

Una possible resposta es troba en el fet que les estructures universitàries, almenys en els aspectes relacionats amb la pedagogia, són espais hiperregulats, i, de forma «invisible», existeixen alguns espais de censura en la producció de coneixement i en la tria dels temes d'interès per a les recerques. I a aquesta causa, més centrada en aspectes institucionals, s'hi pot afegir la que proposa Bourcier: «bien des professeurs, en cela proche des intellectuels médiatiques, restent sourds et aveugles aux points de vue de leurs étudiants, des minorités, de leurs subalternes, exerçant ainsi un pouvoir d'inertie dont personne n'ignore la puissance» (2002). Però escoltar-se «els altres» i plantejar-se nous objectes d'estudi, altres temes d'interès, noves epistemologies, i fer-ho amb la intenció de desestabilitzar determinades construccions binàries de la realitat, comporta el perill que l'acadèmia consideri l'investigador, el pedagog i/o el professor com a pensador *naïf*, en contraposició amb l'adulteresa d'aquells que se centren en temes més formals.<sup>24</sup>

24. Amb relació a aquest tema i fent referència a un enfrontament de posicions amb Bourdieu, Bourcier diu que varen obtenir «pour seule réponse, il nous a injurié, ridiculisant notre radicalisme de campus, disqualifiant notre naïve croyance en la performativité et notre ghetto scientifique» (2002).

### 3.1. LA QÜESTIÓ QUEER EN PEDAGOGIA

Hi ha múltiples lligams entre la teoria *queer* i la pedagogia que vénen donats per algunes persones que formen part de grups GLBT o bé que se senten atretes pels seus discursos i les seves formes d'entendre les relacions socials. Fonamentalment es tracta de persones que cerquen posicions més enllà de l'heteronormativitat i la normalitat com a elements d'estabilitat pedagògica.<sup>25</sup>

Si revisem la producció sobre la temàtica *queer* en el nostre país, veurem que pràcticament no existeixen treballs, i menys encara si els cerquem lligats directament a aspectes pedagògics de la teoria. És segurament una excepció la publicació del capítol de Britzman «La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas», dins l'obra coordinada per Mérida *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (2002). En la presentació del volum, Mérida resumeix la proposta de Britzman dient que: «el aula puede transformarse en un espacio que favorezca el cambio social si la práctica docente conjuga una revisión de la estructura autoritaria que suele definir sus estrategias y, sobre todo, con el cuestionamiento cotidiano de la heterosexualidad normativa a través del modelo de aprendizaje transgresor» (2002, p. 25). Si bé hi ha hagut un marcat interès pels discursos feministes i per tractar de fer una relectura de determinades praxis pedagògiques des d'aquests discursos, no ha passat el mateix amb la teoria *queer*, tot i que aquesta última ha començat a interessar enormement a diferents disciplines (o més exactament a subjectes investigadors de diferents disciplines) lligades a les ciències socials des de finals dels anys noranta.<sup>26</sup>

25. Podríem parlar d'investigadors, teòrics o educadors que se senten atrets per pedagogies no ortodoxes, que intenten anar més enllà de posicions exclusivament cristianes, eurocèntriques, masculines/femenines, blanques, amb determinades estètiques i amb cossos fonamentats en models estèticament normatius.

26. Alguns dels exemples d'aquest interès per la teoria *queer* des de les ciències socials són el Seminario Olisbos del Departament de Filosofia de la UNED, dedicat íntegrament a estudiar, discutir i produir sabers al voltant de la qüestió *queer*. Tal com apunten en la presentació del seminari: «el seminario de pensamiento queer “Olisbos” nace en el curso 2002-2003 interesado en crear un espacio de reflexión filosófico sobre estudios de género, teoría queer, ensayo gay, feminismo lesbiano, transgénero, etc., abordando temas corrientes, figuras, teorías que, además de considerarse de actualidad, han supuesto un rotundo desafío discursivo para el campo filosófico, no sólo por la novedad con que tratan conceptos, términos y tópicos filosóficos de siempre, revisitados desde puntos de vista absolutamente originales, sino porque dicha reflexión se ha hecho desde campos ajenos a la filosofía, escasamente interesada en la crítica cultural» (en línia) <[http://www.unde.es/dpto\\_fil/seminarios/enclaves/olisbos/quienes.htm](http://www.unde.es/dpto_fil/seminarios/enclaves/olisbos/quienes.htm)>. L'altre grup d'investiga-

El punt de partida d'aquesta trobada entre allò *queer* i la pedagogia podria situar-se en una reflexió que Spivak porta a terme: cal que pensem sobre la forma en què l'educació institucional o conjunt de discursos i pràctiques es troba relacionada amb l'autodeterminació de les poblacions subalternes del món, així com de la seva subordinació (Spivak, 1992). Aquesta reflexió es veu recolzada pels interrogants que planteja Britzman: «¿Es posible que el proyecto educativo se convierta algún día en un punto de encuentro para las revueltas deconstructivas? ¿Podría la pedagogía suscitar reacciones éticas que fueran capaces de rechazar las condiciones normalizantes del origen y del fundamentalismo, aquellas que rechazan la sumisión?» (Britzman, 2002, p. 197).

D'aquesta manera els treballs sobre la teoria *queer* comencen a entrar amb una certa facilitat en el terreny pedagògic, especialment en el context geogràfic d' Austràlia, el Canadà i els EUA. Treballs com els de Britzman (1995, 2002), Gough i Gough (2002), McKeehen (2002), Grace (2001), Kopelson (2002), Pinar (1998), Curran (2002), Woog (1995), Weems (1999) i Unks (1995) són clars exemples d'aquest nou pensament hermenèutic i també epistemològic. Bona part d'aquests treballs s'elaboren des de la teoria de l'educació i la teoria del currículum, i alguns es publiquen en revistes i monografies de la corresponent àrea de coneixement.<sup>27</sup> Aquest és el cas de Britzman, que publica el seu primer treball sobre pedagogia *queer* el 1995 a *Educational theory*, on obre el terreny per assentar les bases d'aquesta nova perspectiva pedagògica. Britzman parla obertament de la seva influència a l'hora de construir el seu model pedagògic. Aquesta passa per rebre idees de Freud, Foucault i Butler:

---

dors que treballen entorn a la qüestió *queer* és l'Escola d'Etnografia de Tarragona, lligada als estudis d'antropologia de la Universitat Rovira i Virgili, de Tarragona. Alguns dels investigadors d'aquesta escola plantegen que: «la teoría queer va más allá de las políticas radicales de la sexualidad y busca transformar los movimientos sociales basados en la identidad al defender su carácter histórico» (Guasch i Viñuales, 2003, p. 14). Ja en un context pedagògic cal destacar el treball de recerca que porten a terme John J. Guiney i Noreen O'Haire de la Fédération des Enseignantes et des Enseignants de l'élémentaire de l'Ontario. El seu projecte cerca elaborar documentació sobre qüestions relatives a la bisexualitat, l'homosexualitat i el transsexualisme en l'educació. La seva web, <http://www.ctf-fce/F/hot/legamemo.htm>, informa del projecte amb més detalls.

27. I per tant no es tracta de revistes especialitzades en temes *queer*, com ara *GLP. A Journal of Lesbian and Gay Studies*, *Journal of Homosexuality*, etc.

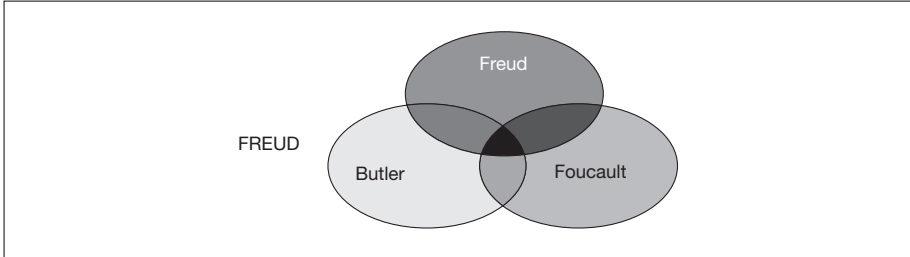


FIGURA 3. Influències teòriques de la pedagogia *queer*.

Aquests tres discursos, juntament amb tota la teoria, i alhora l'experiència dels moviments i discursos GLBT, possibiliten partir d'una nova epistemologia que no obliga a pensar en criteris binòmics.<sup>28</sup> L'epistemologia *queer* desestabilitza les identitats sexuals, posant de costat l'*homosociabilitat* i l'*homosexualitat* (Sedgwick, 1998) i oferint alternatives a l'hora de pensar, estructurar i normativitzar les praxis pedagògiques. Des de la pedagogia *queer* es treballa per trencar amb els cànons universalistes, dualistes i heteronormatius.

### 3.2. DECONSTRUIR PEDAGÒGICAMENT LA ANORMALITAT CORPORAL

Parlar de pedagogia *queer* porta inherent la referència al terme normal/anormal o normalitat/anormalitat. A través d'un exercici subtil, aquells subjectes que no encaixen en la definició de *normal* són enviats a la nova categoria d'*a-normals*. No hi trobem només subjectes amb determinades tendències sexuals, sinó que cada vegada més hi trobarem un conjunt important de subjectes que «escapen» a la definició de normals, a causa de múltiples factors.<sup>29</sup> La

28. Sobre el tema de l'epistemologia *queer* és interessant el treball de Sedgwick (1998), on ofereix una nova perspectiva que ha d'ajudar els investigadors que es posicionen en la teoria *queer* a produir coneixements. Enceta el llibre dient que: «Epistemología del armario propone que muchos de los nudos principales del pensamiento y el saber de la cultura occidental del siglo veinte están estructurados —de hecho fracturados— por una crisis crónica, hoy endémica, de definición de la homo/heterosexualidad, sobre todo masculina y que data de finales del siglo pasado» (Sedgwick, 1998, p. 11); es tracta, doncs, d'una veritable declaració de principis epistemològics desestabilitzadors d'una realitat concreta.

29. Aquest procés es pot incrementar a través de les pràctiques de cultura «psi» en les institucions educatives, i l'augment d'una determinada tendència a patologitzar aquells subjectes que presenten tendències, conductes, maneres de fer diferents de les de la majoria. Què passa si no amb la recuperació de categories com «infants o adolescents caracterials» per designar els nens i adolescents que presenten determinades conductes no considerades normatives? Aquesta problemàtica situa a més a més en el mateix subjecte la font i l'origen de la seva «disfunció».

TAULA 2  
*Construcció binària de les identitats sexuals*

| <i>Construcció binària de la normalitat/anormalitat sexual</i> |                              |
|--|------------------------------|
| <i>Heterosexual</i>  | <i>Homosexual</i>            |
| Casat  | No casat                     |
| Monògam  | Promiscu                     |
| En parella   | En grup                      |
| Privat   | Públic                       |
| No pornografia   | Pornografia                  |
| Sexe només a través del cos                                    | Sexe amb objectes            |
| Amb la mateixa generació                                       | Relacions intergeneracionals |
| Relació de parella   | Relacions casuais            |
| Procreadors  | No procreadors               |

FONT: Adaptat de Warner, 1993.

anormalitat/normalitat des d'una posició binària es podria dibuixar en aquesta proposta de Warner (1993, p. 25-26):

D'aquesta binarització de la realitat (passada pel sedàs dels imaginaris), fàcilment se'n desprèn que la categoria *heterosexual* es complementa amb els adjectius de bo, normal i natural, mentre que la categoria *homosexual* es complementa amb els adjectius de dolent, anormal i desnaturalitzat. Als primers, els corresponen beneficis i un estatus reconegut, mentre que per als segons resten els estigmes, els rols desvaloritzats i els intents de regulació social.

En aquesta línia de la construcció social de la problemàtica, Curran suggereix que és important contestar l'evidència natural de les categories identitàries i poder desnaturalitzar els relats binaris existents en clau home/dona i homo/hetero (Curran, 2002, p. 51). El treball de camp de Curran sobre la forma com els professors conceben i transmeten les corporeïtats lligades als temes *queer* li permet oferir aquesta àmplia perspectiva entorn del tema que ens ocupa. Al llarg de la seva tesi doctoral estudia també la situació dels joves *queer* en les institucions educatives de secundària de Melbourne i arriba a la conclusió que:

- constitueixen un grup de risc amb una sèrie de necessitats especials;
- l'homosexualitat és percebuda com una amenaça per als companys;

— les actuacions *queer* dels professors poden servir d'exemple als estudiants *queer* (Curran, 2002, p. 7).

Si bé el treball de Curran és il·lustratiu del que es produeix sota la denominació de pedagogia *queer*, no és l'única línia de pensament existent, ja que l'objectiu de la pedagogia *queer* no es limita ni se centra només en els temes lligats amb la vivència de les identitats GLBT. Allò que cerca la pedagogia *queer* és la desestabilització del binomi normal/anormal. Així ho afirma Britzman amb claredat:

Todas estas prácticas despiertan nuestra curiosidad sobre el modo en que la normalidad se convierte en un elemento enormemente imperceptible en el aula, y sobre cómo la propia pedagogía puede intervenir para hacer perceptibles los límites y los obstáculos de la normalidad (Britzman, a Mérida, 2002, p. 199).

Des de la posició construccionista, la pedagogia *queer* no admet la definició de persones o situacions «normals» a les quals la resta haurien de poder aspirar a imitar o arribar-hi. En aquest sentit els treballs de Britzman giraran entorn del concepte de normalitat i a les teories i praxis que poden deconstruir-lo. Des de la teoria *queer*, la psicoanàlisi i diferents pedagogies proposen una pedagogia «transgressora». Es vol trencar amb la idea d'un altre com a subjecte sospitós, perillós, temorós, infecciós, preocupant i en constant situació d'amenaça cap a la resta. En la pedagogia *queer* no existeix un «manual d'instruccions pedagògiques». Cal fonamentar tota aquesta tasca en la mateixa hermenèutica, en la interpretació de la discursivitat. Una discursivitat que a través del llenguatge construeix i deconstrueix la línia que separa la normalitat de la anormalitat.

La posició binària entre allò normal i allò anormal necessita ser deconstruïda, però no a través de la reconducció dels subjectes situats en la categoria

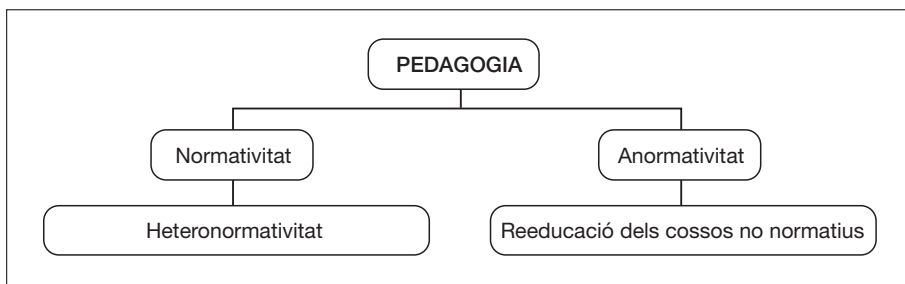


FIGURA 4. La pedagogia i la normativitat.

«anormal», sinó a través del que proposa Wiegman: «explorar un nuevo imaginario político en el que puedan forjarse diversas alianzas —entre las personas que no se reproducen, entre los excéntricos del género, los bisexuales, los gays y las lesbianas, los no monógamos—, alianzas que pueden empezar e innovar las formas de disciplina social e intelectual de la academia» (2002, p. 177).

#### 3.4. EL COS: ELEMENT CENTRAL DE LA PEDAGOGIA *QUEER*

Hem vist les diferents característiques i els elements que configuren l'essència, els discursos i les praxis de la pedagogia *queer*. En ella el cos s'ha convertit en un tema central i entenem que és necessari que ens preguntem: què ha portat una pedagogia d'aquest tipus a fonamentar el seu discurs en la corporeïtat? Una primera resposta la trobem en la reflexió de Llamas:

Tales procesos de subjetividad, de control de la propia vida, de determinación del propio destino, no pueden sino partir del cuerpo [...]. Siendo sólo cuerpos, estamos (paradójicamente) en una posición privilegiada para conocernos, desarrollarnos, realizarnos e innovarnos, sin renunciar al placer ni a ninguno de los criterios de subjetividad metafísica. Sólo siendo cuerpos seremos algo más (Llamas, 1994).

El cos ha estat objecte de submissió, imposició, docilització, anul·lació, negació, vexació, ignorància, politització, pedagogització, etc. Sembla lògic, doncs, partir d'una pedagogia que entengui aquesta posició del cos en la subjectivització i que tingui present l'experiència corporal dels subjectes. Els cossos dels subjectes «anormalitzats» poden convertir-se molt fàcilment en «carn de canó» o «carnassa» per a la resta de la societat. Es tracta, de fet, de cossos necessaris per tal que existeixen els cossos que s'autodenominen «normals». Sense l'existència del cos negat no hi ha possibilitat de cos acceptat i cos viscut. És en aquest sentit que apunten diferents discursos pedagògics.

a) Una primera línia de discursos parteix dels pedagogs/es, mestres, educadors/es que han viscut en els seus propis cossos situacions d'opressió. La seva pròpia experiència és la primera font de coneixement que els permetrà arrencar la producció de discurs *queer*. Un grup significatiu forma part de col·lectius GLBT, tal com es desprèn de Jennings (1994), on afirma que aproximadament un 10 % del professorat estudiat (Boston) són gays o lesbianes, i el treball de Khayatt (1992) sobre la presència invisible de les professores homosexuals a les

aules dels centres educatius dels EUA.<sup>30</sup> Però no només es tracta d'educadors lligats a posicions GLBT, sinó de persones que poden haver patit opressions pel seu color de la pell, pel fet de ser dona, per parlar una altra llengua, per pensar diferent, per tenir una discapacitat, etc. Una part dels pedagogs *queer* són persones «diferents» que exerceixen obertament aquesta diferència.

Un exemple aclaridor del que afirmen és el que explica Sedgwick (professora de literatura anglesa a la City University of New York) amb relació a la seva experiència d'un diagnòstic de càncer de mama:

En la época en que recibí el diagnóstico, los acontecimientos más inmediatos de mi vida eran, en primer lugar, una clase de doctorado sobre teoría queer, cuya docencia incluía materiales relacionados con el sida (Sedgwick, 2002, p. 45).

L'autora parteix de la seva pròpia experiència de patiment en el seu cos (a banda de formar part de grups GLBT). El treball per trencar pedagògicament les construccions binàries es viu diferent, perquè alguns subjectes són educadors socials que treballen per eliminar situacions que oprimeixen els subjectes, però alhora pateixen alguna situació d'opressió/exclusió, perquè no s'és heteronormatiu, es té una discapacitat, es prové d'una comunitat d'origen molt diferent a la d'acollida, etc. Pensar com vivim aquestes situacions en els nostres cossos ens pot ajudar a extrapolar-les als discursos pedagògics, convertint-se en una veritable font de producció de coneixement pedagògic.

b) Una segona línia parteix de la hipòtesi que els subjectes anormalitzats han passat a ser subjectes hipercorporalitzats (o si volem hipercossos). El cos ha pres una rellevància desmesurada. El subjecte ha estat cossificat i ara és sobretot un cos. Tal com ens fa veure Hénaff en un assaig sobre el marquès de Sade: «El suplicio libertino hace avanzar y lleva al extremo la lógica de la reducción anatómico/quirúrgica del cuerpo, postulada por la ciencia» (Hénaff, 1980, p. 29). És, doncs, a través dels diferents sabers (entre els quals hi ha la pedagogia) que el subjecte passa a ser només un cos, i queden anul·lades la seva personalitat, la seva història i la seva identitat. És per això que si l'altre ha estat reduït a un cos físic, cal plantejar una pedagogia que recuperi tota la seva dimensió simbòlica.

c) La tercera línia entén el cos com a espai/territori de resistència subjectiva. El cos presenta, doncs, aquesta doble perspectiva: espai d'imposició del

30. Aquesta perspectiva del silenci per part dels educadors homosexuals per múltiples raons ha estat experimentada per nosaltres en diferents institucions educatives: universitat, centres residencials d'acció educativa, instituts d'ensenyament secundari, centres d'educació en el lleure, etc.



poder i espai de resistència. Des dels col·lectius GLBT fins a molts altres grups que proposen la recuperació dels cossos com a espais d'inscripció subjectiva, es reclama la necessitat de parlar de resistència. McLaren ha treballat el tema de la resistència del cos des de la pedagogia, i parteix de la idea que «es importante comprender la resistencia a las modalidades dominantes de subjetividad, de producción y del deseo, especialmente si dicha resistencia está conectada somáticamente con la formación de la voluntad y con la construcción del significado» (1997, p. 96). L'opció passa per entendre'ns no com a simples productes, sinó com a productors de subjectivitat, i aquesta acció passa necessàriament per repensar i revisar el lloc dels nostres cossos en els espais socials. El cos passa a ser entès com a espai de lluita (ens marquen corporalment per ser diferents de la resta), de conflicte (els altres no sempre aprecien els nostres cossos, i aquests els provoquen múltiples reaccions) i de contradiccions (no estem constituïts per cossos monolítics, sinó que poden ser interpretats des de múltiples perspectives). Per a McLaren, la tasca de la pedagogia amb relació a la resistència corporal és la d'«aumentar nuestra autoconciencia, de apartar la distorsión, de descubrir formas de subjetividad que sean consecuentes con el cuerpo/sujeto capitalista y que asistan al sujeto en su rehacer histórico» (1997, p. 97). Els cossos que resisteixen cerquen trobar significats més enllà de les polítiques de «normalització» corporal, i ho fan trencant les estructures i els discursos binaris.<sup>31</sup>

En aquest sentit és destacable el treball de Grace (2001) sobre la teoria *queer*, els cossos i l'educació d'adults. Grace proposa una pedagogia que no exclou els adults d'una formació en temes *queer*, ni tampoc exclou la possibilitat que els adults que assisteixen a institucions educatives tinguin identitats *queer*. Es tracta de repensar la biografia del subjecte, tot encarnant les possibilitats que la narrativitat ofereix als subjectes adults. Aquesta nova perspectiva d'afrontar la pedagogia *queer* des de l'educació d'adults possibilita l'aprenentatge corporal en la dimensió del *Learning for Life*. Podem aprendre a viure el nostre cos al llarg de la vida, a través de tots els canvis que experimenta, però també podem aprendre al llarg de la vida coses sobre tots els altres cossos, que també canvien i es transformen a través del temps.

31. Per a McLaren, «la pedagogía del cuerpo/sujeto posmoderno puede ayudar a los educadores a comprender mejor cómo el cuerpo/sujeto resistente intenta significar más allá de la normativa y de los sistemas de significación disponibles, retando y rompiendo los discursos que crean el espacio de subjetividad [...]. Para defenderse del miedo a la incerteza, del horror de la ambigüedad, y de la amenaza de la diferencia, los cuerpos/sujeto necesitan construir un lenguaje que rechace sus propios límites, que sea capaz de localizar los fallos y las fisuras de la hegemonía cultural que prevalece» (1997, p. 101-102).

### 3.5. EXPERIÈNCIES, PROPOSTES I TREBALLS ENTORN AL COS DES DE LA PEDAGOGIA *QUEER*

Si en el nostre context encara es fa difícil de plantejar temes lligats a la pedagogia *queer*, en els contextos esmentats en encetar aquest bloc, com els EUA, Austràlia i Canadà, s'han començat a desenvolupar programes específics entorn de la pedagogia *queer* i els cossos dels subjectes considerats GLBT. Aquests solen tenir un objectiu comú: *treballar pedagògicament per resistir a la producció normativa d'identitats i sabers*. La major part dels programes, però, no tenen lloc als EUA, atès que les posicions polítiques neoconservadores dificulten que els discursos que es poden desenvolupar en contextos acadèmics i els treballs dels moviments activistes puguin fer-se arribar a les institucions educatives.<sup>32</sup> En canvi, no ha passat el mateix a Austràlia ni al Canadà, on ha estat possible aquesta transferència de sabers cap a praxis que han de millorar la construcció social dels cossos *queer*.

Hi ha múltiples formes d'agrupar l'aplicació de les idees *queer* en contextos educatius. Nosaltres les hem agrupat en diferents categories segons l'objectiu perseguit. Les agrupacions que hem fet són les següents:

— *Prevenició de la sida*: l'origen del moviment de la lluita antisida ha marcat una línia molt clara, que segurament és la més activa i històrica en les pràctiques pedagògiques *queer*.<sup>33</sup> De fet aquesta és una línia que va molt més enllà del que es pot designar com a pedagogia *queer*, perquè els treballs preventius sobre la sida estan presents arreu i en tota mena d'institucions educatives. Però els treballs pedagògics sobre sida no tenen com a únic objectiu fer prevenció, sinó també deconstruir la construcció binària infectat/sa. Igualment es treballa per no lligar (científicament és evident, però no passa així en els imaginaris socials) la sida amb les pràctiques sexuals *queer*.

— *Educació antihomofòbica*: agafa un grup important de perspectives,

32. Només cal tenir present l'intent de normativitzar les conductes en els campus universitaris nord-americans que hem pogut llegir a la premsa a meitat de juliol de 2003. En aquest intent, fonamentat per aquest procés de neoconservadurització dels espais pedagògics, on es categoritzen les mirades entre estudiants com a *obscenes* i perilloses, on es volen prohibir les manifestacions lliures d'opinions en espais oberts (s'han reservat petits guetos de pocs metres quadrats en tot un campus per tal que els estudiants, més en format teatralitzat que no pas de forma lliure, opinin), es fa molt difícil incloure pedagogies que tinguin en compte la qüestió *queer*.

33. Un exemple seria el treball que es porta a terme des del Victorian AIDS Council Support Group, a través del suport i la formació de joves menors de divuit anys. Alguns dels seus treballs s'estructuren a partir de grups culturals específics, com seria el cas de «Greek & Gay», «Italian & Gay», «Arab & Gay» i «Gay Asian Proud». Les seves estratègies de treball pedagògic inclouen grups d'ajuda mútua, serveis de consulta, etc.

objectius i interessos de la pedagogia *queer*, que de fet s'extrapolen i es poden trobar immersos arreu dels programes educatius. Una de les línies de treball planteja la introducció en els currículums (revisant què es diu en els llibres de text sobre els col·lectius GLBT i incorporant discursos positius en les diferents matèries) de temes *queer*. La inclusió en el currículum de temàtiques homosexuals està recolzada per molts autors i per múltiples experiències. Les propostes de Curran (1998) a partir de l'estudi de les actituds homofòbiques en escoles catòliques serveixen per a contradir les múltiples oposicions del professorat a treballar aquests temes a l'escola.<sup>34</sup>

— *Igualtat d'oportunitats*: coneixent la situació dels joves *queer* en moltes aules es fa necessari plantejar-se la igualtat d'oportunitats (ja ha estat així amb col·lectius de persones amb discapacitat, de persones immigrants, de dones, etc.), per tal que aquest col·lectiu d'estudiants pugui desenvolupar els aprenentatges amb el màxim de dignitat, així com tenir una estada en els centres educatius tan poc problematitzada com sigui possible. A través d'*Equal Opportunity Policy* es fa factible aquesta possibilitat de trencar amb la binarització del sistema educatiu.<sup>35</sup> Cal, emperò, un compromís de les administracions i dels estaments educatius per a entendre aquesta necessitat.

— *Informació sobre sexualitat*: Warner es pregunta per quina raó el sistema escolar formal considera important considerar la sexualitat, i l'educació sexual, com un tema privat (1999, p. 178). Aquest és un pas previ: treballar amb més intensitat, obertament i amb seriositat l'educació sexual dels educands en els contextos educatius. Sense aquest pas previ, com es podrà d'altra forma incloure temes de sexualitats *queer*? El pas següent consisteix a incloure temes d'educació homosexual en els currículums. Sense informació/formació sobre aspectes sexuals lligats a les identitats *queer* serà molt difícil entendre i acceptar una identitat *queer* per un estudiant que no ho sigui. En aquest sentit és important desterrar la categorització de «perversitat» de les pràctiques sexuals *queer*. Aquesta posada en escena de totes les sexualitats possibles és defensada per la

34. Aquesta resistència del professorat pot venir recolzada o agreujada per algunes lleis i polítiques educatives que no permeten treballar aspectes sobre l'homosexualitat a les aules. Es produeix, en algunes institucions educatives, el que podem denominar la paradoxa del silenci: sabem que existeixen estudiants que tindran identitats GLBT, però no fem res per educar-los obertament i lliurement. A més a més de silenciar una realitat, moltes vegades es desenvolupen i potencien també actituds homofòbiques i situacions d'opressió vers els col·lectius GLBT.

35. Es treballa amb molta seriositat en aquesta línia des del Comité sur les droits des gais et lesbiennes de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), especialment en el sector de l'ensenyament. El seu objectiu és clar: «que nos membres aient les mêmes droits que toutes les citoyennes et tous les citoyens, pas plus, mais surtout pas moins» (Trudel, 2002).

Fédération Canadienne des Enseignantes et des Enseignants: «planifier et mettre en oeuvre les programmes (planification des modules ou des leçons, programmes d'alliance entre homosexuels et hétérosexuels, etc.) qui abordent cette question» (Guiney i O'Haire, 2002).

— *Deconstrucció dels tòpics gai i lesbià a les aules*: si bé hem parlat de diferents accions que informen i plantegen altres realitats, tot estabilitzant les construccions binàries normal/anormal, alguns programes pedagògics creuen que s'ha de treballar des de la deconstrucció dels tòpics gai i lesbià, que ja formen part dels imaginaris i les creences d'alguns dels estudiants. Butler es planteja aquest tema i es demana quantes polítiques educatives faciliten realment que en els contextos educatius es treballi per deconstruir aquests tòpics (2002a). Per tant, és necessari aquest exercici explícit de desmuntar mites, imaginaris i fantasies, habitualment negativitzats, sobre què són i què no són els subjectes *queer*.

— *Desenvolupament d'estratègies per a adolescents/joves queer*: paral·lelament a les altres línies de treball que es porten a terme, cal dotar els joves *queer* d'habilitats que els permetin diferents objectius. El primer es troba lligat a l'*autoestima* i l'acceptació de la seva identitat. Acceptar la identitat facilitarà molts aspectes de la vida quotidiana i escolar. El segon aspecte té a veure amb la relació amb els altres companys i/o amb la resolució de conflictes en els espais educatius o comunitaris provocats per la no-acceptació de les identitats *queer* per altres estudiants. Una de les formes de treballar aquestes estratègies és a través de les històries de vida d'altres estudiants i/o joves *queer*. A partir de la publicació de materials sobre experiències (llibres, articles o materials audiovisuals), es poden donar a conèixer altres experiències sobre la vivència de la identitat *queer* i formes de gestionar les relacions amb subjectes no tolerants.<sup>36</sup>

— *Producció de publicacions formatives per a joves queer*: bona part de les institucions que treballen en aspectes educatius *queer* han produït publicacions que s'adrecen a informar/formar els joves *queer*. És destacable la publicació *You're not alone*, editada per la Here for Life Youth Sexuality Project, una revista que informa de forma periòdica sobre aquestes temàtiques.<sup>37</sup>

— *Formació del professorat en temes queer*: tal com fàcilment es pot deduir, el posicionament del professorat amb relació als temes *queer* és molt variat. Kopelson (2002) proposa tres tipus de professional: professors que actuen de

36. Algunes de les publicacions existents en anglès són: W. CORLETT, *Now & Then*, Gran Bretanya, Abacus, 1995; G. JOHNSON, *Pagan Babes*, Nova York, Plume, 1993; A. WATERS, *What Could Have Been*, Los Angeles, Alyson Publication, 1996.

37. Publicada per la Western Australian AIDS Council (WAAC) i Gay and Lesbian Counselling Service (GLCS).

forma disciplinària davant identitats *queers*, emplaçant-los en posicions binàries de subjectes «anormals»; professors que proposen condicions a l'aula per tal que els estudiants *queer* es trobin en situacions confortables i puguin desenvolupar els seus aprenentatges de forma òptima, i professors que ells mateixos tenen identitats *queer* i que són vistos, molt sovint, sobretot per l'Administració, com a subjectes igualment de (si no més) perillosos que els joves *queer* i que potencialment poden estendre una suposada «epidèmia *queer*». <sup>38</sup> Per a Richard, el treball amb el professorat passa per: «leur fournir de outils pour appréhender la réalité de l'homophobie, modifier leurs comportements et créer des environnements scolaires sains et exempts de discrimination non seulement pour les jeunes mais aussi pour les collègues de travail» (2002). La pressió del grup, dels pares, de l'escola, dels professors, de la societat i l'autopressió condueixen el subjecte a situacions sense sortida que es converteixen en intolerables. La reducció d'intents d'autòlisi passa per tots els plantejaments que hem exposat en aquest apartat, però calen accions específiques concretes amb aquells subjectes que poden ser més vulnerables. Resituant el subjecte més enllà de les estructures binàries serà molt més fàcil evitar aquestes situacions.

— *Prevençió de suïcidis com a resultat de la situació en la categoria binària d'anormal*: el tema dels suïcides en els joves *queer* és una de les preocupacions presents en les institucions educatives. Si no es treballa des de la prevenció i la reducció de pràctiques homofòbiques, una de les conseqüències més clares és el suïcidi del jove *queer* no acceptat, marginat i humiliat. Altrament, el nombre de joves *queer* que han dut a terme intents de suïcidi és molt més elevat que el dels joves amb identitats no *queer*.

— *Protecció a joves queer en contextos educatius*: tot i que pot semblar una pràctica que aparentment estigui fora de lloc en un context educatiu, la veritat és que bona part dels programes que es plantegen polítiques educatives *queer* tenen present, almenys en una fase inicial, la protecció dels estudiants *queer*. En una reflexió sobre la necessitat de sentir-se protegits, Dorais proposa que «les jeunes homosexuels ne bénéficient pas de la même protection et du même droit au respect et à la sécurité que les autres» (Dorais, 2002) <sup>39</sup> i aquesta falta de protecció es veu agreujada per la sensació «d'ostracisme dont ils étaient victimes et à l'impossibilité de croire qu'ils puissent être heureux tout en étant homose-

38. Però malgrat aquests imaginaris, el que és cert és que «les gais et lesbiennes travaillant en milieu scolaire ne peuvent que prendre conscience de tout ceci: ils font partie des gens qui constatent que l'homophobie est largement véhiculée dans le milieu scolaire par le silence de leur confrère de travail et même parfois encouragée par certains d'entre eux d'une façon implicite ou encore explicite» (Trudel, 2002).

39. Entrevista al diari *Le Soleil de Québec* (3 febrer 2002) (citada per Trudel, 2002).

xuels» (Dorais, 2002). De fet, algunes de les recerques denuncien que alguns professors actuen amb total passivitat i/o ignorància davant situacions d'abús que pateixen els joves *queer* (Curran, 2002, p. 138). Però també es donen casos que van més enllà, amb la participació d'alguns professors que inicien, donen suport o potencien aquestes situacions d'abús vers els col·lectius *queer*.

El que es posa en evidència és la necessitat d'incloure en el punt de mira de la pedagogia el tema *queer*, ja sigui per seguir reflexionant-hi des de la pedagogia, ja sigui per introduir canvis en la praxi pedagògica. Una de les formes de començar a fer-ho passa, entre altres possibilitats, pel que Britzman ens proposa:

Una pedagogía *queer* que se resista a las prácticas normales y a las prácticas de la normalidad, que empiece preocupándose por la ética de las propias prácticas interpretativas y por la responsabilidad de estas en imaginar las relaciones sociales como algo más que un efecto del orden conceptual dominante (Britzman, a Mérida, 2002, p. 225).

Però si és important i significatiu incloure aquesta teoria en els discursos acadèmics de la pedagogia, també és important tenir present el risc que es pot córrer en convertir-la novament en una estructura pedagògica en forma de gueto o en fer apologia d'allò *queer*.<sup>40</sup> És en aquest sentit que cal tenir present, novament, les estructures binàries que poden provocar, per exemple, la confrontació entre allò *queer* i allò no *queer*, en lloc de produir situacions en les quals no existeixin aquestes construccions socials subjectives i excloents, des de la seva mateixa ontologia.

El veritable sentit de la pedagogia *queer* rau a aplicar-la a les estructures generals dels sistemes educatius (formals, no formals i informals) per repensar les classificacions i estructuracions que fem dels subjectes. És així que ens ha de servir per a repensar les actituds racistes, la discriminació de les persones amb discapacitat, l'oblit o sobreprotecció dels nens superdotats, etc. Només aplicant-ho a una pedagogia general que serveixi per a repensar els cossos dels subjectes pedagògics, podrà escapar a l'estructura binària que ella mateixa critica.

40. Un exemple de l'efecte gueto l'hem pogut comprovar en intentar comprar materials i llibres sobre el tema. Per bé que en algunes llibreries és possible trobar-los, cal anar a llibreries especialitzades (Antinous en seria un exemple). Un segon exemple és la demanda, epistemològicament parlant, de l'existència d'una categoria literària: *literatura homosexual*. Aquest és un tema controvertit en els espais acadèmics. En el context temàtic que ens ocupa, no es tracta de crear una pedagogia homosexual, sinó de prendre les idees que han sorgit de les reflexions, vivències i experiències d'aquest col·lectiu i poder-les fer servir per a repensar aspectes generals de la pedagogia.

#### 4. RESITUANT EL COS EN ELS DISCURSOS PEDAGÒGICS

Hem organitzat el nostre treball en dos grans apartats. Un primer apartat s'ha centrat en algunes temàtiques d'interès i preocupació que es vertebren al llarg dels diferents treballs estudiats: la persistència en l'estudi del dualisme pedagògic (ment/cos), les relacions de poder i l'educació del cos en un territori de fronteres. Es tracta d'una aproximació que proposa aquestes tres categoritzacions, tot i que som conscients que n'hi pot haver d'altres. També es posa en evidència la dificultat que troba la pedagogia per a incorporar nous temes d'interès (almenys pel que fa a aquells que es troben lligats a la corporeïtat del subjecte), que en el marc de les ciències socials fa temps han esdevingut objecte d'estudi. És així com hem pogut constatar la gran influència de Foucault en l'hermenèutica del cos des de la pedagogia i en la influència de la filosofia en alguns dels investigadors que han introduït el tema del cos com a objecte d'estudi (Fullat, Mèlich i Vilanou).

La segona part de l'article ha estat dedicada a estudiar la influència i recepció de la teoria *queer* en la pedagogia. En aquest sentit hem fet dues constatacions molt clares: per una banda, que l'Estat espanyol resta molt allunyat dels discursos que actualment es produeixen als EUA, el Canadà i Austràlia, i, de l'altra, que en aquests països la recepció, la producció de discursos i la posada en funcionament de projectes i propostes entorn a la pedagogia *queer* és molt rellevant. Després d'exposar els aspectes que estan més directament connectats amb la teoria *queer* en educació, ens hem centrat en els temes d'interès que actualment es treballen en diverses institucions educatives i organismes del Canadà i Austràlia.

#### BIBLIOGRAFIA

- BÁRCENA, F.; MÈLICH, J. C. «El aprendizaje simbólico del cuerpo». *Revista Complutense de Educación*, núm. 11, 2 (2000), p. 59-81.
- BÁRCENA, F.; TIZIO, H.; LARROSA, J.; ASENSIO, J. M. «El lenguaje del cuerpo. Políticas y poéticas del cuerpo en educación». A: *Otros lenguajes en educación*. XXII SITE. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Teoria i Història de l'Educació/ICE, 2003, p. 121-174. [Edició a càrrec de Teresa Romañá i Miquel Martínez Martín]
- BOLTANSKI, L. «Les usages sociaux du corps». *Annales*, núm. 26, 1 (1971), p. 205-233.
- BOURCIER, M.-H. «Entretien». *Revue Contrepoints*, 2002. [Entrevista realitzada per J. A. Nielsberg. En línia [www.revue-contrepoints.com](http://www.revue-contrepoints.com) (10/04/2003)]
- BRITZMAN, D. P. «La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas». A: MÉRIDA, R. M.

- [ed.]. *Sexualidades transgresoras: Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria, 2002, p. 197-228.
- BUTLER, J. *El género en disputa*. Mèxic: Paidós, 2001.
- CULLEN, C. A. «Cos i subjecte pedagògic, de malestars, simulacions i reptes». *Apunts: Educació Física i Esports*, núm. 49 (1997), p. 104-106.
- CURRAN, G. «Challenging heterosexuality and homophobia in schools» [en línia]. <<http://www.aare.edu.au/index.htm>> [Consulta: 23 juny 2003]
- *Young Queers Getting Together: Moving Beyond Isolation and Loneliness*. University of Melbourne. Ph. D. Faculty of Education, 2002.
- DEWEY, J. *Democracia y educación*. Madrid: Morata, 1995.
- DORAIS, M. *Don't tell: The sexual abuse of boys*. Quebec: McGill-Queens, 2002.
- DUSTCHATZKY, S.; COREA, C. *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- FERNÁNDEZ, A. «Educação do corpo, conhecimento, fronteiras». Comunicació presentada a la 54 Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progreso da Ciência (09/07/2002).
- FERREIRA, L. *Pensar o Desejo. Freud, Girard e Deleuze*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia, 1997.
- FERRER, V. «Ciberbalada por Azucena o del cuerpo, lo virtual y la educación». A: BLANCO, C.; MIÑAMBRES, A.; MIRANDA, T. [coord.]. *Pensando el cuerpo, pensando desde un cuerpo*. Albacete: Universidad de Castilla-La Mancha, 2002, p. 33-49.
- FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar*. Mèxic: Siglo XXI, 1976.
- FULLAT, O. «El cos educand». *Symposion Internacional de Filosofia de l'Educació*. Vol. II: *Comunicacions*. UAB: UB, 1989, p. 159-166.
- *Le parole del corpo*. Roma: Inicia, 2002.
- FURLAN, A. «El lugar del cuerpo en una educación de calidad». *Educación Física y Deportes*, núm. 33 (2000) [en línia] <<http://www.efdeportes.com>> [Consulta: 15 abril 2001]
- GARCÍA CARRASCO, J.; GARCÍA DEL DUJO, A. «Identidad e imagen del cuerpo». *Teoría de la Educación*, II (2001). Salamanca: Universidad de Salamanca, p. 153-196.
- GERVILLA, E. *Valores del cuerpo educando*. Barcelona: Herder, 2000.
- GORE, J. «Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía». A: POPKEWITZ, Th. S.; BRENNAN, M. [comp.]. *El desafío de Foucault: Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor, 2000, p. 228-249.
- GOUGH, A.; GOUGH, N. «Queer(y)ing Environmental Education Research: A Discursive In(ter)vention». *Proceedings 10<sup>th</sup> Contemporary Approaches to Research in Mathematics, Science and Environmental Education Symposium*. Universitat Deakin, 9-10 desembre 2002.
- GRACE, A. P. «Being, Becoming, and Belonging as a Queer Citizen Educator: The Places of Queer Autobiography, Queer Culture as Community, and Fugitive Knowledge». *Proceedings National Conference CASAE-ACÉÉA*. 2001.
- GREEN, J. «Socially Constructed Bodies in American Dance Classrooms». *Research in Dance Education*, núm. 2, 2 (2001), p. 155-178.



- GUINEY, J. J.; O'HAIRE, N. «Document du personnel enseignant sur les questions relatives à la bisexualité, à l'homosexualité, au transgenreisme et à la bispiritualité» [en línia]. <<http://www.ctf.ca/F/hot/legamemo.htm>> [Consulta: 23 juliol 2003]
- HÉNAFF, M. *Sade: La invención del cuerpo libertino*. Barcelona: Destino, 1980.
- JENNINGS, K. *One Teacher in Ten: Gay and Lesbian Educators Tell Their Stories*. Boston: Alyson Publications, 1994.
- KHAYATT, M. D. *Lesbian Teachers: An Invisible Presence*. Albany: State University of New York Press, 1992.
- KOPELSON, K. «Dis/Integrating the Gay/Queer Binary: *Reconstructed Identity Politics* for a Performative Pedagogy». *College English*, núm. 65, 1 (2002), p. 17-35.
- LARROSA, J. «Eròtica y hermenéutica o el arte de amar el cuerpo de las palabras». *Educación y Pedagogía*, núm. 23-24 (1999), p. 17-28.
- LLAMAS, R. «La reconstrucción del cuerpo homosexual en tiempos de sida». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 68 (1994), p. 141-171.
- LOPES, G. «Produciendo sujetos masculinos y cristianos». A: VEIGA, A. [comp.]. *Crítica Pos-Estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes, 1997, p. 91-118.
- MCCLELLAND, J.; DAHLBERG, K.; PLIHAL, J. «Learning in the Ivory Tower: Student's Embodied Experience». *College Teaching*, núm. 50, 1 (2002), p. 4-8.
- MCKEEHEN, L. *Critical Performative Pedagogy: Augusto Boal's Theatre of the Oppressed in the English as a Second Language Classroom*. Louisiana State University, 2002. [Tesi doctoral]
- MCLAREN, P. *Pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós, 1997.
- MÈLICH, J. C. *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos, 1994.
- MINKÉVICH, O. «El terme pràctiques corporals en Educació Física». *Apunts: Educació Física i Esport*, núm. 61 (2000), p. 104-107.
- MOREY, M. «On Michel Foucault's philosophical style: towards a critique of the normal». A: ARMSTRONG, T. J. [ed.]. *Michel Foucault Philosopher*. Nova York: Harvester Wheatsheaf, 1992, p. 117-128.
- PEDRAZ, M. V.; BROZAS, M. P. «La disposició regulada dels cossos». *Apunts: Educació Física i Esport*, núm. 48 (1997), p. 6-16.
- PELLAROLO, S. «Discursos silenciados en la(s) frontera(s): de la utopía al deseo». A: BORRÁS, L. [ed.]. *Escenografías del cuerpo*. Madrid: Fundación Autor, 2000, p. 29-35.
- PINAR, W. F. *Queer Theory in Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998.
- PLANELLA, J. «El simbolisme del cos en la cultura posmoderna». A: MOREU, À.; VILANOU, C. [ed.]. *Signes, símbols i mites de la pedagogia estètica*. Barcelona: Publicacions de la UB, p. 75-91.
- *Cos i discursivitat pedagògica. Bases per a la ideació corporal*. Ph. D. Universitat de Barcelona, 2004.
- «Pedagogia del cos simbòlic. El cos com a valor emergent entre els joves». *Temps d'Educació*, núm. 27 (2004), p. 383-397.

- PLANELLA, J. *Subjectivitat, dissidència i dis-K@pacitat: Pràctiques d'acompanyament social*. Barcelona: Claret, 2004.
- RABAK, J. «La construcción del cuerpo a través de las prácticas discursivas de la educación sexual». A: POPKEWITZ, Th. S.; BRENNAN, M. [comp.]. *El desafío de Foucault: Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor, 2000, p. 169-198.
- REVEL, J. *Le vocabulaire de Foucault*. París: Ellipses, 2002.
- RICHARD, M. «L'homophobie à l'école: en parler et agir» [en línia]. <<http://www.csp.pc.net/fiche147/fiche1280.html>> [Conferència a la Universitat del Quebec a Mont-real, 18 d'octubre de 2002]
- SHAPIRO, S. *Pedagogy and the politics of the body: a critical praxis*. Nova York: Garland Pub, 1997.
- SEDGWICK, E. K. *Epistemología del armario*. Barcelona: La Tempestad, 1998.
- «A(queer) y ahora». A: MÉRIDA, R. [ed.]. *Sexualidades transgresoras: Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria, 2002, p. 29-54.
- SPIVAK, G. Ch. «Acting Bits/Identity Talk». *Critical Inquiry*, núm. 18, 4 (1992), p. 770-803.
- SKLIAR, C. *¿Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.
- TRUDEL, C. «L'homophobie à l'école: en parler et agir» [en línia]. <<http://www.csp.pc.net/fiche147/fiche1281.htm>> [Conferència a la Universitat del Quebec a Mont-real el 12 d'octubre de 2002]
- VARELA, J. «El cuerpo de la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica». A: ALMEIDA, J. [et al.]. *Sociedad, cultura y educación: homenaje a la memoria de Carlos Lerena*. Madrid: CIDE: Universidad Complutense de Madrid, 1991, p. 229-247.
- VILANOÛ, C. «Imágenes del cuerpo humano». *Apunts*, núm. 63 (2001), p. 94-104.
- «Memoria y hermenéutica del cuerpo humano en el contexto cultural postmoderno». A: ESCOLANO, A.; HERNÁNDEZ, J. M. [coord.]. *La memoria y el deseo: Cultura de la escuela y la educación deseada*. València: Tirant lo Blanch, 2002a, p. 339-376.
- «Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer». *Revista de Educación*, núm. 328 (2002b), p. 205-223.
- WARNER, M. [ed.]. *Fear Of A Queer Planet: Queer Politics and Social Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.
- WEEMS, L. «Pestalozzi Perversity, and the Pedagogy of Love». A: LETTS, W. J.; SEARS, J. T. [ed.]. *Queering Elementary Education: Advancing the Dialogue about Sexualities and Schooling*. Maryland: Rowman and Littlefield, 1999, p. 27-36.
- WIEGMAN, R. «Desestabilizar la academia». A: MEDINA, R. [ed.]. *Sexualidades transgresoras: Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria, 2002.
- WOOG, D. *School's Out: The Impact Of Gay And Lesbian Issues On America's Schools*. Los Angeles: Alyson Publications, 1995.
- UNKS, G. [ed.]. *The Gay Teen: Educational Practice and Theory for Lesbian, Gay and Bisexual Adolescents*. Nova York: Routledge, 1995, p. 173-196.



## DOCUMENTS

# CONTRIBUCIÓ DE LA SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA AL DEBAT DEL *PACTE* *NACIONAL PER A L'EDUCACIÓ* OBERT PEL DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ

Comissió Joaquim Xirau de la Societat Catalana de Pedagogia

La Societat Catalana de Pedagogia, com a entitat de caràcter científic oberta a tots els professionals i estudiosos de l'educació, va decidir contribuir per deure i missió pròpia al debat obert amb el document *Pacte Nacional per a l'Educació-Oportunitat i compromís*. En l'entrevista amb l'Honorable Consellera d'Educació, senyora Marta Cid, del 9 de març de 2005, la Junta de Govern va assumir el compromís d'aportar una valoració des de la pedagogia i respondre a l'expressa invitació feta pel senyor Francesc Colomé en nom del Departament d'Educació. Aquesta contribució havia de ser breu, fonamentada en el coneixement pedagògic i concretada en una proposta o directriu que fos rellevant en la millora del sistema escolar i de l'educació dels ciutadans.

Aquesta contribució va ésser elaborada per la Comissió Joaquim Xirau, creada per acord de la Junta de Govern de la Societat Catalana de Pedagogia en la sessió de 15 de març de 2005. La Comissió Joaquim Xirau, en reconeixement a qui fou professor iniciador del Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona el 1930, va estar formada pels socis: Martí Teixidó i Planas, Joan-Josep Llansana i González, Joan Mallart i Navarra, Felip Ponsatí i Terrades, Joan-Lluís Tous i Àlvarez, Conrad Vilanou i Torrano, Núria Rajadell i Puiggròs i Josep Serentill i Rubio.

El 29 d'abril la comissió clogué la discussió del document, que presentà a la consideració de tots els socis a través del portal de la Societat Catalana de Pedagogia, com ja s'havia anunciat, per tal que poguessin anticipar aportacions, modificacions o objeccions. L'assemblea de socis ja havia estat convocada per al 3 de maig de 2005 i aquest dia procedí a l'aprovació del document de contribució amb les modificacions, esmenes i correccions escaients. Es va donar l'oportunitat als socis que no van poder assistir presencialment a l'as-

semblea a donar el seu vot favorable al text definitiu penjat al portal de la societat.

Tots els terminis eren molt breus però les possibilitats que aporten les comunicacions telemàtiques obren noves formes de participació no presencial i d'intercomunicació efectives. Per a una societat científica aquesta nova forma de comunicació és ben adequada si es compta que és un debat racional, cooperatiu i compromès en una missió que ha de deixar de banda interessos corporatius, ideològics i econòmics. La comissió que fa la ponència ha d'aportar un text prou consistent o renunciar-hi si no s'arriba a un acord altament coincident.

El document va ser presentat immediatament, atès que ja havia finalitzat el termini de debat del *Pacte Nacional per a l'Educació*, però s'havia demanat prèviament una pròrroga fins al dia 6 de maig i ens havia estat acceptada. El valor del document aportat no està en la seva extensió sinó en la voluntat de voler donar resposta a interrogants presentats als fòrums: *Professorat i Autonomia de centres*, indubtablement punts claus per a la millora del nostre sistema escolar.

Com es pot veure al document presentat, l'opció va ser focalitzar la proposta en la institució escolar i la necessitat que estigui organitzada com a sistema pedagògic. En els darrers vint-i-cinc anys, amb les competències de govern de l'educació a la Generalitat de Catalunya no s'han pogut superar els condicionaments rebuts del període anterior: gestió corporativa de les destinacions del professorat i gestió burocràtica dels centres docents. En un cas i en un altre, la garantia d'una acció pedagògica queda en segon terme, de més a més, si els que coincideixen en un centre no s'ho proposen com a prioritat. L'experiència mostra que malgrat els esforços d'un bon nombre de docents són encara pocs els centres organitzats amb un sistema pedagògic consistent i que alguns centres amb el pas dels anys perden la consistència pedagògica que havien assolit. L'entropia s'imposa amb el temps i això és la prova fefaent que el sistema escolar és feble, que la seva regulació no garanteix el funcionament de tots els centres.

El Departament d'Educació ha maldat per fer arribar, amb la millor voluntat, normativa pedagògica a través de normativa legal de caràcter prescriptiu, de compliment obligatori. Amb tot, per les característiques de la normativa pedagògica de caràcter científicotècnic aplicat, s'ha vist en la necessitat de fer ús constant d'expressions com ara: *coordinació, en col·laboració, comissions, responsabilitat de...* per a evitar unes determinacions prèvies que no són vàlides ni possibles. La pedagogia, malgrat partir de principis i normes universalitzables, s'aplica en contextos socials, culturals i humans concrets i cal fer de cada institució escolar un microsistema pedagògic on totes les accions siguin explicables

pels principis i criteris i tinguin alhora justificació en el conjunt si afavoreix els bons processos educatius. En un sistema pedagògic no es poden introduir modificacions en unes variables sense ajustar, equilibrar i revisar altres variables que hagin pogut quedar descompensades, i per això les modificacions no poden ser dictades des de fora amb caràcter prescriptiu. La normativa administrativa legal s'ha de reduir al mínim necessari segons les opcions i decisions de política de l'educació que comprometen el conjunt de la societat i s'ha de deixar que les decisions pedagògiques es prenguin en cada institució escolar amb sòlida fonamentació científica, amb atenció —això sí— a les decisions polítiques i amb la finalitat de respondre a les necessitats dels alumnes. Cada institució escolar és un sistema pedagògic i ha de tenir la direcció científicotècnica del procés.

La coincidència en la necessitat d'autonomia dels centres docents sembla generalitzada i ha estat un dels posicionaments inicials en els documents previs al debat del *Pacte Nacional per a l'Educació*. Des del nostre punt de vista aquesta autonomia és necessària per a una acció pedagògica adequada i eficaç, però si no es donen les condicions d'una pedagogia consistent, de competència professional del conjunt de docents i de direcció experta i qualificada, l'autonomia pot ser un divertiment, un joc de diversificació que no condueixi enlloc. Quan després d'un període de direcció de quatre anys entra un nou equip directiu disposat a fer canvis significatius, que poden anar en direcció divergent, senzillament perquè els «sembla» millor, podem trobar-nos en una incertesa total. Però tampoc volem dir que l'alternativa sigui fer-ho tot igual perquè «sempre ho hem fet així» —com respon algun directiu quan se li demanen raons d'una determinada forma organitzativa o didàctica.

Nosaltres hem volgut posar l'accent en la pedagogia com a pràctica fonamentada en les ciències de l'educació, pràctica d'intervenció que ha d'afavorir els processos educatius. D'altra banda és una intervenció normativa i pràctica que inclou, entre d'altres, les finalitats educatives acordades i decidides en l'àmbit polític per al conjunt de cada societat concreta. Pensem que en cada institució escolar s'ha de bastir el *sistema pedagògic* que, partint de principis, concrets criteris i organitzi una pràctica coherent on totes les accions tinguin la seva justificació i contribueixin a la consecució de les finalitats. Els sistemes de contractació o de destinació del professorat i els sistemes de gestió dels centres s'han de subordinar a la pedagogia que acrediti els adequats processos educatius en els alumnes. Garantit això precedent, cal respectar evidentment criteris de mèrit, antiguitat i elecció convenient del professorat, així com sistemes de participació en la gestió i orientació dels centres docents de tots els que integren la denominada comunitat educativa. Proclamar la participació democràtica als centres

sense haver garantit la direcció pedagògica del procés educatiu és, al capdavant, un engany. L'escola ha de funcionar per pedagogia i si, a aquesta, hi afegim participació podem atènyer l'excel·lència.

La proposta presentada ha estat molt pensada i és molt compromesa. Amb tot, no parteix del no-res ja que cerca en els antecedents de les escoles de patronat del nostre país i recupera la memòria de sistemes pedagògics bastits en el decurs del segle XX, que no van ser aplicats aquí per falta de condicions però que mantenen la seva vigència, fins i tot la incrementen si considerem les oportunitats d'una societat de consum i de tecnologies de la informació que ofereix tants instruments i recursos per a l'ensenyament, els mateixos que estan a l'abast de la majoria dels infants i joves.

Confiem que el temps esmerçat sigui una contribució positiva a un pacte que ens comprometrà a tots. Així mateix, convé que tots els que dediquem la nostra vida professional a la pedagogia estiguem a punt per aportar el coneixement i la direcció necessaris a les institucions escolars. El Departament d'Educació podrà comptar amb professionals que dirigeixin i prenguin decisions científicotècniques que mostrin la seva eficàcia i la millora dels centres docents. Podran així quedar per a la creació literària paraules màgiques com «antaviana» o «coordinació», que poden tenir tots els significats, i els fins avui denominats «coordinadors pedagògics» passaran a ser directores pedagògics, evidentment amb coneixements acreditats i formació especialitzada.

Quan vegem una florida de sistemes pedagògics de tots els colors, tots acomplint les finalitats educatives políticament decidides en la nostra societat, sabrem que tenim una bona escola: sòlida en la seva acció científicotècnica, plural en les concepcions filosòfiques i de servei als ciutadans, a les famílies, que tindran efectives opcions d'elecció, no per la titularitat sinó per l'orientació singular de cada institució.

La Societat Catalana de Pedagogia seguirà fidel a aquesta missió i aquest compromís d'estudiar els assumptes de l'educació des del punt de vista científic acadèmic. Respondrà les consultes que li vulgui encarregar el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i considerarà la conveniència de pronunciar-se —sense cap interès particular— en aquelles qüestions que tinguin rellevància per a l'educació en les terres de parla catalana. La capacitat de resposta depèn només dels socis, de tots nosaltres. Esperem comptar amb l'aportació de com més millor. És una causa de tots i per a tots.



DOCUMENT DE LA SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA  
PRESENTAT AL DEBAT DEL PACTE NACIONAL  
PER A L'EDUCACIÓ

INSTITUCIÓ ESCOLAR I SISTEMA PEDAGÒGIC

Aquesta contribució respon de manera integral als àmbits: *Professorat*, preguntes 2, 4, 6, 8 i 10. *Autonomia de centres*, preguntes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 11, 12 i 13. [http://www10.gencat.net/e13\\_forum/documentacio.htm](http://www10.gencat.net/e13_forum/documentacio.htm)

Considerem que les necessitats de millora del sistema escolar estan ben identificades, les alternatives dissenyades responen a aquestes necessitats. Ens sumem al debat per perfilar i concretar i perfilar un model que s'afegiria com a tercera via i, en la mesura que anés creixent per consens professional i social, aniria transformant els actuals models de gestió funcional i gestió empresarial sense necessitat d'eliminar-los. D'altra banda, la diversitat de centres quant a oferta als ciutadans és aparent; sota una titularitat diferent s'ofereix una educació, ensenyament i instrucció molt uniformes a tots els centres. Té una part positiva respecte al passat ja que, si abans parlar de pedagogia activa era una alternativa a una escola memorística i uniformada, avui no és alternativa en la mesura que moltes de les iniciatives de la pedagogia activa són presents a qualsevol tipus de centre. Això, però, ha dut a una uniformitat que no atén a bastament les necessitats de cada context, i falten iniciatives pensades i atrevides que maldin per afrontar els actuals reptes d'una cultura de masses i consum, caracteritzada per la tecnologia i per la diversitat de cultures d'origen, i que donin resposta adequada als nous problemes que afecten els alumnes i dificulten el seu progrés personal i cultural.

1. UN PATRIMONI PEDAGÒGIC, AVUI OBLIDAT, QUAN TENIM  
CONDICIONS PER APLICAR-LO

El xx és el segle del desenvolupament de l'escola activa i de la pedagogia experimental. Amb perspectiva ja veiem que les iniciatives que han transformat efectivament l'ensenyament han estat les de renovació pedagògica del moviment de l'Escola Activa. Però a molts llocs eren inaplicables a la primera meitat del segle xx perquè a les classes hi havia cinquanta, seixanta o més alumnes. A Espanya i a Catalunya la situació de més de quaranta alumnes per aula se'ns va allargar fins al final dels setanta, coincidint amb els traspassos de competències

en educació el 1981. A partir d'aquest moment es podrien haver posat en pràctica mètodes i sistemes ja assajats i sistematitzats. Malgrat el seu valor, avui tenim poc presents els següents: el *mètode global* de Decroly, els *principis de desenvolupament biopsicològic* de Montessori, l'*escola del treball* de Kerschensteiner, el *mètode de projectes* de Kilpatrick, el *pla Dalton* de Parkhurst, el *sistema Winnetka* de Washburne, el *mètode de treball en grups* de Cousinet, el *pla Jena* de Petersen, les *escoles Waldorf* de Steiner, i les *tècniques de l'escola moderna* de Freinet.<sup>1</sup>

Aquestes experiències havien guiat a partir dels anys seixanta la pedagogia activa de les escoles de renovació pedagògica i coordinació escolar Rosa Sensat, l'Escola Decroly de Barcelona, i a partir dels anys setanta la pedagogia Freinet (escola moderna i impremta) amb una xarxa d'escoles. Actualment es fa difícil esmentar escoles amb un sistema pedagògic específic, com ara la pedagogia Freinet que segueix l'Escola l'Horitzó de Barcelona, la pedagogia per a adolescents que va iniciar Súnion l'any 1974 a Barcelona, la pedagogia Waldorf (llar d'infants i parvulari Rosa d'Abril de Barcelona-Gràcia i projecte d'uns mestres i pares d'obrir una escola a Sant Cugat). Ens convé recordar que hi ha hagut centres públics que han assolit per ells mateixos un alt grau de cohesió i sistema pedagògic (L'Aulet de Celrà, L'Espiga-Sant Jordi i Joc de la Bola de Lleida, Escola de Verdú, Escola de Vilarodona, Escola de Castellcir, CEIP Coves d'en Cimany de Barcelona, CEIP Pau Vila d'Esparreguera...), però en alguns s'ha mantingut a través dels anys i en d'altres, no. Encara és més difícil als centres d'educació secundària. Entre els centres públics hi ha intents d'impulsar un projecte específic però a vegades s'abandonen quan hi ha canvis de mestres i professors. Tot nou centre és un nou projecte, com ara el CEIP El Martinet de Ripollet, que ha iniciat un parvulari amb el sistema de desenvolupament autònom per l'activitat de l'infant seguint la línia de les escoles infantils de Reggio Emilia, però no hi ha cap seguretat de poder continuar si els mestres que s'hi han d'anar incorporant no sintonitzen amb aquest sistema pedagògic, que no permet fer la feina amb rutines convencionals. I això no vol dir que no hi hagi experiències pedagògiques molt positives, però generalment no abracen tota l'activitat de la institució escolar i en la pràctica no hi ha una oferta escolar diferenciada segons l'orientació pedagògica específica. La falta de diversitat comporta que les famílies no tenen efectives opcions d'elecció segons la pedagogia i que la majoria d'escoles s'acomoden a allò que podríem identificar com a pedagògicament correcte actual-

1. En vam fer referència més detallada a la *Revista Catalana de Pedagogia*, vol. 1 (2002), «Pedagogia i Participació. Per una educació de qualitat» (p. 68-71). Edició de la Societat Catalana de Pedagogia, filial de l'Institut d'Estudis Catalans.

ment. Pedagògicament correcte però ja tradicional, poc decidit a afrontar les noves necessitats i, en general, poc estimulant per a la renovació pedagògica del conjunt d'escoles del país. És evident que els centres no exerceixen ni l'autonomia que de fet ja tenen, perquè s'actua de forma convencional i els mateixos col·lectius professionals no afavoreixen que hi hagi col·legues que destaquin per la seva iniciativa per temor a l'autocràticisme que va caracteritzar la nostra escola durant tants anys. En moments de dificultat es va comptar amb la iniciativa de professionals fermes, però quan la mateixa Administració educativa promou les bones pràctiques pedagògiques malgrat un excés normatiu, les col·lectivitats frenen el sorgiment de líders i en canvi descarreguen les seves responsabilitats en gestors que poden ser substituïts en qualsevol moment.

## 2. SISTEMA PEDAGÒGIC

Que la institució escolar tingui sistema pedagògic vol dir que la seva organització, els seus mètodes i totes les accions estan pensats i travats en relació amb el conjunt, de manera que en modificar una acció cal reajustar-ne d'altres per a evitar una descompensació del sistema. El sistema pedagògic és totalment necessari en institucions on laboren conjuntament quinze, trenta o cinquanta professionals i els alumnes són atesos per un cert nombre d'aquests simultàniament, nombre que encara s'incrementa més si considerem els diferents cursos escolars que passarà cada infant. Malgrat que en general la nostra escola ha incorporat procediments de l'Escola Activa, aquests s'apliquen sense sistema estructurat, a vegades amb contradiccions internes i seguint tendències majoritàries, que són les que es repeteixen en les diferents publicacions de divulgació pedagògica.

El sistema pedagògic de la institució escolar ha de partir de principis psicopedagògics generals interpretats a la vista de l'entorn o context escolar. Ha de recollir les finalitats bàsiques de l'educació que ha decidit la societat per legitimitat política i les ha de completar amb les pròpies de la comunitat escolar particularment compartides pels pares i formulades en el projecte educatiu de centre. El sistema pedagògic pot ser adoptat o bé dissenyat pels mateixos professionals considerant mètodes específics per a determinats aprenentatges, els procediments didàctics adequats, les tècniques de treball i d'estudi que practican els alumnes, els recursos que es mobilitzaran, particularment els que ja formen part de la vida habitual dels infants i joves. D'acord amb el mateix sistema pedagògic, cal establir els criteris d'avaluació que compartirà tot el professorat. L'organització escolar ha de preveure tot l'itinerari que faran els alumnes durant els anys d'escola: aquest és el currículum escolar, que pot venir guiat en les línies bàsiques per allò

que ha decidit legítimament la direcció política de l'educació. L'organització escolar ha d'establir amb fonament la utilització d'espai, la dedicació de temps i la provisió dels recursos necessaris d'acord amb el sistema pedagògic.

Els processos educatius i els resultats d'aprenentatge en el marc dels valors, actituds i habituacions promoguts han de ser revisats i valorats pels diferents sectors de la comunitat educativa integrant-se en una avaluació interna del centre, si pot ser amb contrastos externs.

Cal el necessari lideratge pedagògic, sigui individual o d'equip. El lideratge comporta coneixement previ, iniciativa pròpia i reconeixement de capacitat per part dels membres de l'organització. El lideratge pedagògic és marcadament científicotècnic i pot coincidir o no amb el lideratge institucional, que consisteix fonamentalment en gestió i direcció de recursos humans.

La institució escolar que impulsa i consolida un sistema pedagògic haurà de tenir un aval extern o tutelatge. Podrà ser una institució d'educació, de formació o de cultura. D'altra banda són institucions que tendeixen a fer estudis i construir teoria i pensament i serà positiu per a elles veure en pràctica les seves elaboracions, com ho feia Dewey a l'escola laboratori de la Universitat de Chicago. Les escoles amb sistema pedagògic podrien estar supervisades per un patronat que vetllés pel bon funcionament de la institució. Entre aquestes pensem en: instituts de ciències de l'educació, instituts municipals d'educació, facultats universitàries de pedagogia i ciències d'educació, facultats de comunicació i de cultura, institucions de formació del professorat reconegudes (com Rosa Sensat i Òmnium Cultural), museus, conservatoris musicals, zoològics, acadèmies científiques, l'Institut d'Estudis Catalans i altres. Sempre institucions acreditades per la seva contribució a la cultura i al progrés social.

D'altra banda institucions escolars que opten per un mateix o semblant sistema pedagògic podrien organitzar-se en xarxa cooperativa, produir materials, organitzar sessions i cursos de formació, supervisar-se recíprocament i tenir el reconeixement de l'Administració educativa.

### 3. AUTONOMIA DELS CENTRES I EQUIPS DE MESTRES/PROFESSORS QUE TENEN RECONEGUT UN SISTEMA PEDAGÒGIC

S'ha d'estimular la renovació pedagògica que surt de dins de la institució escolar, que té iniciativa interna. No s'ha de procedir, doncs, per convocatòria pública. La regulació política ha de ser oberta i ha d'afavorir la iniciativa pedagògica. L'autonomia del centre com a capacitat de donar aquest mateix resposta a les necessitats del seu entorn s'ha de completar amb la retuda de comptes amb

relació als processos educatius i amb l'aprenentatge dels alumnes com a valor afegit per a la institució escolar, sense comparar resultats d'un centre amb l'altre. Aquests centres amb un reconeixement específic no estarien sotmesos a la regulació política basada en controls normatius, uniformes, innecessaris quan la iniciativa amb responsabilitat sorgeix del propi equip docent.

Caldrà la declaració pública del sistema pedagògic quan hagi estat reconegut pel Departament d'Educació, que farà públic el catàleg de centres i l'actualitzarà periòdicament.

L'autonomia de la institució escolar comença per l'autonomia pedagògica que els professionals demostren amb la seva iniciativa. Amb el reconeixement d'aquesta poden gaudir d'autonomia organitzativa (horaris, vinculació d'àrees de coneixement, activitats de projecció...). Posteriorment s'ha de poder assolir una major autonomia de gestió econòmica. En darrer terme i fonamentant-se en el projecte pedagògic, els centres poden tenir autonomia per a definir les necessitats de personal segons perfil que es faria públic i que seria seleccionat entre els candidats per una comissió mixta (centre: professor i pare-mare, patronat, ajuntament i Administració). La selecció de candidats s'ha de fer amb fonament, casant el perfil prèviament definit amb el candidat que més s'hi adequi, evitant endogàmies i perfils fets a mida. El perfil s'ha de definir de manera múltiple: àrees de coneixement científic, competència específica en el perfil psicopedagògic (orientació psicològica, disseny de programes pedagògics, coneixements de neurociència...), i habilitats i recursos personals en relació amb activitats culturals (ex.: teatre, grafisme, excursionisme, muntatges de llum i so, contacontes, animació musical...). De manera general, el perfil dels professionals docents comporta competència cultural, pedagògica i lingüística, així com compromís social i ètic.

#### 4. LA PROPOSTA DE LA SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA ES CONCRETA EN:

Obrir un nou perfil d'institució escolar: centres amb estatut de patronat al qual es puguin acollir centres amb un alt grau d'elaboració i iniciativa pedagògica interna. Aquests centres hauran de tenir l'aval de la Inspecció d'Educació a partir d'una supervisió mínima de tres cursos, l'aval d'una institució que patrocini el centre i el suport d'un moviment, xarxa o institució de reconegut prestigi pedagògic.

Les institucions escolars de patronat gaudiran de major autonomia organitzativa i econòmica i informaran del funcionament, assoliments i millores de cada curs. L'Administració educativa els facilitarà la difusió del sistema pedagògic.

gic per tal que altres institucions escolars s'hi puguin associar. La Inspecció d'Educació suscitarà iniciatives i impulsarà centres amb sistema pedagògic allà on no sorgeixi la iniciativa amb facilitat.

Les institucions escolars de patronat podran emprendre iniciatives de formació i els docents quedaran compromesos a formar-se en aquelles competències necessàries per a millorar la resposta de l'equip docent. Entre institució protectora i Administració educativa proveiran personal formador i, si fa al cas, finançament d'activitats amb finalitats específiques.

Tant la institució protectora com la Inspecció d'Educació, i, si és el cas, la direcció o coordinació de la xarxa d'escoles o moviment d'escoles associades emetran informes periòdics, com a mínim cada tres cursos. Si fossin negatius, es donaria el període d'un curs per reorientar les disconformitats abans de perdre la condició de centre amb sistema pedagògic reconegut.

Els centres que assoleixin l'autonomia de proposta de perfils professionals faran públiques les seves vacants. Una comissió mixta [hom podria pensar en una fórmula semblant a la que usen els ajuntaments per a seleccionar els funcionaris municipals: un tribunal mixt format per membres del centre, membres d'altres centres i membres de les administracions públiques] seleccionarà entre els candidats els que més s'adeqüin a la plaça vacant. Amb tot, no s'ha de fer un equip docent d'alta competició i justament si es tenen professionals molt qualificats a nivell d'investigadors didàctics o de tecnòlegs didàctics, un 20 % de les places com a criteri indicatiu seria convenient que es reservessin per a docents novells que poguessin rebre modelatge didàctic. No ha de ser suficient que s'encarreguin les pràctiques a docents hàbils o tècnics que no puguin fonamentar i justificar la seva pràctica en cada context. Alguns centres formarien part de la xarxa de centres de pràctiques vinculats a les facultats de formació del professorat. [Això també estava pensat per Bartolomé Cossío amb el Museo Pedagógico]

Cal pensar també en la possibilitat que hi hagi més centres integrats d'educació primària i educació secundària sense que estiguin en un mateix edifici escolar, però que garanteixin una continuïtat pedagògica amb la caracterització específica que correspon a cada edat dels alumnes. Això obriria possibilitats que ja han estat assajades i que milloren molt l'educació social: alumnes grans que fan de mentors d'alumnes més petits, que condueixen grups reduïts de reforç, que ajuden a educació infantil explicant el conte o acompanyant una sortida... Aquests alumnes practicarien les habilitats socials, viurien de manera més positiva la seva adolescència i no s'incorporarien a una conflictivitat per avorriment.

Barcelona, 3 d'abril de 2005  
Estatge de l'Institut d'Estudis Catalans

ESTUDIS, RECERQUES I EXPERIÈNCIES





# EL DRET A REGIR L'ENSENYAMENT SEGONS ALEXANDRE GALÍ

**Jordi Galí i Herrera**  
*Societat Catalana de Pedagogia*

## RESUM

En aquest article es dibuixa un paral·lelisme entre les competències educatives assumides per la Generalitat de Catalunya durant la Segona República (1931-1939) i les concedides en l'Estatut d'Autonomia de 1979 durant el procés de la transició democràtica. L'autor dialoga amb la història i el present, a partir de textos manllevats de l'obra d'Alexandre Galí *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya, 1900-1936*. Els textos presentats i les consideracions històriques realitzades mostren que a Catalunya no va existir en cap d'ambdós moments històrics esmentats la suficient consciència col·lectiva per a reclamar el dret a regir el propi ensenyament. En ambdues ocasions es va cometre el mateix error: acceptar com a propi l'ensenyament de l'Estat espanyol.

PARAULES CLAU: història de l'educació, política educativa, Administració educativa.

## ABSTRACT

This article draws a parallel between the educational powers taken on by the Autonomous Government of Catalonia during the Second Republic (1931-1939) and those granted in the Statute of Autonomy of 1979 during the democratic transition process. The author dialogues with history and the present, using texts borrowed from the work of Alexandre Galí *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya, 1900-1936*. The texts presented, and the historical considerations made, prove that neither of these aforementioned historic moments in Catalonia showed sufficient collective

awareness to claim the right to govern teaching in our nation. The same mistake was made twice: accepting the education of the Spanish State as our own.

La Base 15 de l'Assemblea de la Unió Catalanista a Manresa diu:

«L'ensenyança pública en els seus diferents rams i graus haurà d'organitzar-se d'una manera adequada a les necessitats i caràcter de la civilització de Catalunya. L'ensenyança primària la sostindrà el municipi i en son defecte la comarca...»

La reivindicació de regir l'ensenyament a Catalunya, si tenim presents les altres Bases, és clara. Alexandre Galí (a partir d'ara se citarà A. G.), que tracta el problema, en aquest moment, sobretot des del punt de vista de la llengua, diu:

Unes mentalitats catalanes posades en un pla ideal estructuraven la imaginària organització de l'ensenyament a Catalunya d'una manera que sembla calcada de l'organització tradicional anglesa [...], no tenien en compte que el món havia canviat i que una visió diguem-ne regionalista o democràtica tan pura ja no era possible [...].

Des de les *Bases*, el catalanisme va manifestar en el camp de l'ensenyament dues tendències, la que hem anomenat catalanista ingènua, que atribuïa al catalanisme i a la catalanitat totes les virtuts, i la científica, que també hauríem de qualificar d'ingènua perquè atribuïa a la reforma científica totes les virtuts. Totes dues van sobreviure i van actuar cadascuna en el seu camp obtenint resultats innegables (I, p. 112-115).<sup>1</sup>

Després de les Bases de Manresa la primera manifestació pública del dret a regir el propi ensenyament que cita A. G. és de l'any 1906, d'una Acadèmia Pedagògica Catalana fundada el 1904, que fou (II-I, p. 44)

[...] una escaramussa de l'inquiet Joan Bardina per a arribar a l'Escola de Mestres que bullia en el seu cervell.

De la singular Acadèmia hem trobat una curiosíssima comunicació al ministre d'Instrucció Pública de l'any 1906 recollida a «El Clamor del Magisterio», comminant-lo —així mateix, i no sabem si emplaçant-lo— a publicar les disposicions necessàries perquè Catalunya es regís en el seu ensenyament, o una cosa per l'estil. Fins a aquest extrem havia arribat la gosadia dels catalans en una empena reestructuradora que res no aturava! Ni que estiguéssim en règim normal avui ens escriuixi-

1. Les citacions corresponen a l'obra d'Alexandre Galí *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya. 1900-1936*, Barcelona, Fundació AG.

riem que es pogués transmetre una comunicació com aquella a un ministre. Però aleshores era el moment de Catalunya i ens atrevíem a tot, i tot ens estava bé, encara que de tant en tant a la Rambla la policia ens fes córrer.

I la història de l'Escola de Mestres de Joan Bardina, A. G. l'acaba amb aquests mots:

I quedava encara el gest d'afirmació: el dret de Catalunya als seus mestres, al seu ensenyament, a la seva Escola Normal, i la possibilitat d'exercir-lo. L'Escola de Mestres d'en Bardina, filla d'un moment d'entusiasme, fou per l'efectivitat de la seva realització, i àdhuc pels seus resultats inaudits, un magnífic exponent d'aquests drets i d'aquestes possibilitats (II-I, p. 89-90).

En aquesta que podríem anomenar primera fase, en certa manera fase utòpica, la darrera manifestació de la reivindicació de regir el propi ensenyament de què fa menció A. G. correspon a l'Assemblea Nacionalista de Tarragona de 1912, una assemblea

[...] que tenia una finalitat estrictament política, com a darrer esforç per aplegar entorn de la Unió Catalanista totes les forces catalanistes de dreta i d'esquerra per damunt de les diferències ideològiques i sense altre signe ni altra finalitat que les reivindicacions polítiques i espirituals de Catalunya [...].

[...] com una interferència poc congruent amb la seva finalitat general, els senyors Ramon Rucabado, Eladi Homs i Lluís Torres Ullastres van presentar un projecte per a l'organització de l'Ensenyança Catalana [...].

[...] el senyor Folguera, amb el pretext de defensar la totalitat d'un projecte el detall del qual li interessava sobretot per la seva catalanitat, va defensar el principi de l'ensenyament català, no demanant sinó cominant a tothom que hi posés el seu esforç (I, p. 194-195).

Aquest és el sentit de la referència que fan a l'Assemblea Nacionalista de Tarragona els estatuts de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, la presidència de la qual va assumir el senyor Folguera l'any 1914.

L'acció de Manuel Folguera i de la Protectora en el camp de l'ensenyament és comparada per A. G., i més d'una vegada, a l'acció de Prat de la Riba i la Mancomunitat en el camp de la política: pragmatisme i lluita per adquirir sobirania en les circumstàncies reals sense, però, cap renúncia a cap principi.

Cal fer aquí una precisió, per no caure en anacronismes. De fet, si es parla tan poc, aquests anys, del dret de Catalunya a regir el propi ensenyament és en

bona part perquè el feble intervencionisme de l'Estat permetia pensar en la creació d'una escola catalana pràcticament independent, molt especialment a través de l'acció de l'Ajuntament de Barcelona. En el cèlebre Pressupost de Cultura de 1908 es pensava en una xarxa d'escoles municipals i l'acció de la Comissió de Cultura que va endegar Manuel Ainaud hauria pogut anar per aquest mateix camí. Ja ho veurem. Una escola catalana, pràcticament independent de l'Estat però sense trencar-ne les normes, era pensable. Fou clarament pensable fins a la República. Va deixar de ser-ho a partir de 1936, i sobretot amb el franquisme i el postfranquisme anomenat democràcia que estem vivint, en què l'abassegador intervencionisme estatal ho fa impossible i exigeix per a una escola catalana una total ruptura i una independència absoluta de qualsevol «ley orgánica» i de qualsevol altra norma estatal.

Ara bé, cal tenir present que a Catalunya existia una escola nacional regida per mestres nacionals que de cap manera podia ser negligida en la construcció d'una escola catalana. El judici d'A. G. sobre aquesta escola nacional varia molt, sobretot depenent de si es tracta d'escoles de poblacions petites o bé de l'escola nacional de les grans poblacions i en especial de Barcelona. A la p. 227 del I volum del Llibre II, dedicat a l'ensenyament primari, en l'apartat titulat «Una aristocràcia de mestres» diu:

A començaments de segle Catalunya —potser hauríem de dir Barcelona—, de l'escola pública —fins al 1902 encara municipal— no coneixia més que el mestre mort de gana o pedant [...].  
[...] Error gravíssim.

I segueixen unes pàgines on, després de citar un article de Joan Bardina del 1906 en el qual defensa ardentment els mestres nacionals, fa l'elogi de la seva vocació, de la seva professionalitat, de les seves inquietuds i afanys de superació, amb abundosos exemples i proves.

Ara bé, entre la bona cinquantena de noms que cita de la gran generació de mestres que varen aconseguir les dues primeres dècades del segle XX, no arriben a deu els de Barcelona ciutat. Abans ens ha recordat que:

A Barcelona l'escola privada de totes les categories acollia el 50 % de la matrícula escolar, i a tot Catalunya, el 35 %.

La precisió, doncs, «—potser hauríem de dir Barcelona—», sembla justificada.

En efecte, a II-II, p. 208 ens diu:

No era pas la indignitat i la insalubritat dels locals escolars el que havia d'aver-gonyir la ciutat de Barcelona pel que fa a les funcions d'ensenyament. Més l'havia d'aver-gonyir la incapacitació a què la tenia sotmesa el règim polític espanyol [...]. Aquesta incapacitació va rebre el cop de gràcia amb el R. D. signat pel comte de Romanones, que en traspasar a l'Estat l'obligació de pagar els mestres convertia l'escola municipal en nacional i llevava als municipis tot dret d'intervenir un servei que d'altra banda anava a càrrec seu, puix que com és sabut l'Estat no feia més que de caixer i recaptava estrictament dels municipis els cabals per als serveis.

Els mestres barcelonins, d'aquest oprobi per què passava la ciutat, que era també llur oprobi, no en tingueren la consciència més remota.

I els de fora de Barcelona? A. G. no en diu res, però tot fa suposar que tampoc. No sembla, doncs, que hagi de ser en aquest punt on se situa la diferència de qualitat entre el mestre de Barcelona o en general d'una gran ciutat i el mestre d'una petita població, sinó en el pes específic del mestre (puntal, amb el rector i el metge, d'un bon nombre de poblacions, segons una dita força generalitzada), que era molt més gran, si era un bon mestre, en una població petita.

Seguim, però, A. G.

Perquè aquest estat de consciència arribés a precisar-se una mica, calia que es produïssin abans dos estats de consciència més generals, i que potser tots dos coincidissin. En primer lloc calia que es produís el sentiment, la necessitat de renovació pedagògica. L'altre sentiment era el de la dignitat política aportada sobretot pel catalanisme polític amb la conseqüència natural de l'enfortiment de les corporacions populars gràcies a la voluntat del poble lliurement expressada (II-II, p. 209).

Quina va ésser la reacció del magisteri públic davant d'aquests fets? A. G. no parla en cap moment d'alguna mena de desig dels mestres nacionals de retornar al règim municipal, sinó al revés. L'actitud dels mestres era ben natural (tindrem ocasió de veure-ho), atesa la «capitis diminutio» i la misèria a què l'inepte règim centralitzador de Madrid havia fet caure els municipis. Tampoc no es produeix, davant la novetat política que representa el catalanisme, cap mena de repudi de la seva condició de mestres nacionals, sinó al revés. Àdhuc els mestres que més varen sintonitzar i es varen identificar amb el moviment patriòtic que representava el catalanisme, varen considerar la seva condició de mestres nacionals com un blasó i una dignitat. Un bon exemple, entre d'altres, el podem trobar en les Escoles del Patronat Ribas de Rubí. Diu A. G.:

Parlem d'aquestes Escoles en el rengle de les d'assaig per dues raons. En primer lloc per l'inusitat del seu exemple. No era gaire freqüent, millor dit no era gens freqüent, la creació a Catalunya de Patronats Escolars a base de deixes o fundacions com estilaven amb força abundor els *indianos* al nord d'Espanya. Segonament, per haver tret del rengle un mestre oficial incorporant-lo al moviment independitzador del nostre ensenyament primari. Aquell acte donava lloc a les primeres armes dels mestres públics en la palestra on lluitava l'escola renovadora.

El Patronat [...] va triar un dels mestres oficials de Catalunya que aleshores era ja un senyor respectable i tenia un nom ben guanyat, en Joan Bosch i Cusí, potser el darrer representant de la generosa i assenyada dinastia de mestres que a la darrereria del segle XIX havien honorat les terres gironines. Una de les condicions que va indicar per a fer-se càrrec de la direcció —signe, encara que sembli paradoxal, del bon mestre públic de Catalunya— va ésser de no perdre els seus drets en la carrera de l'Estat.

El sr. Bosch i Cusí, en el Butlletí de Protectora, escriu: «Tot és gran i tot és nou en les Escoles Ribas, des de l'edifici fins a l'elecció del personal docent, feta per un procediment que no sé si té precedents i que no és gaire probable que tingui gaires imitadors. Després de les informacions que tingueren per convenient fer, s'oferí la direcció a un mestre a qui ni directament ni indirectament cap vincle de relació l'unia amb els senyors hereus de confiança.» I no sols això, sinó que, fent-se càrrec de la compenetració que ha d'haver-hi entre mestres i director perquè resultin fecundes les tasques escolars, digueren a aquest: «Aquí té vostè els expedients personals dels aspirants, i tal dia presenta vostè proposta. Si aquí hi troba a faltar algun company que pugui convenir a les Escoles, faci vostè amb ell allò que nosaltres fem amb vostè: vagi'l a buscar [...]. Sense cap pressió ni la més petita indicació de part de qui podia fer-les, es formulà la proposta, que fou acceptada sense discussió [...]. Davant la grandesa de l'obra realitzada i de l'altesa de mires que caracteritza el passat de les escoles Ribas —o sia des de la seva concepció fins a l'obertura— un no pot menys que descobrir-se i dir ben alt: Així es fa a Catalunya.»

I així s'ha de fer a Catalunya. Recordem que en les seves primeres campanyes gramaticals, Pompeu Fabra feia remarcar amb molt d'encert que els castellanismes més greus que s'havien infiltrat en la llengua catalana no es trobaven en el lèxic, sinó molt més endins, en la sintaxi, en tal manera que els escriptors escrivien una mena de castellà vestit només amb paraules catalanes. En la mentalitat política i en el seu corol·lari, l'administració pública, també se'ns ha infiltrat d'una manera paorosa la sintaxi forastera, de manera que quan ens hem posat a organitzar institucions o serveis públics ens ha estat impossible de substreure'ns dels motlles castellans. Així es fa a Catalunya!, diu en Bosch i Cusí en un esclat d'entusiasme. Nosaltres encara no dibuixem ben bé com podria ésser una organització docent a la catalana, però sabem que la nostra gran palanca és formada de confiança i sentiment de responsabilitat. Cal només dir a un home «Fes!» perquè les coses rutllin (II-I, p. 148 i següents).

Hem volgut reproduir aquest passatge *in extenso* no solament per significar amb un exemple l'adhesió de bona part dels mestres nacionals a una política docent catalana, sinó pel comentari que fa A. G. de l'entusiasme d'un mestre nacional que de sobte es veu tractat «d'una altra manera». Hi ha hagut, i hi ha probablement encara a Catalunya, una molt arrelada tendència a obrar sobre la base de la «confiança i el sentiment de responsabilitat». Potser l'exemple de Bosch i Cusí, quant a la tria de directors pels titulars i la tria de col·laboradors pels directors, no és extrapolable al cent per cent i d'una manera general. Però de cap manera es pot deixar de tenir en compte, com a tendència, i com a visió de quines han de ser les prioritats en ensenyament, més enllà de burocratismes i «drets adquirits».

Malauradament, la «sintaxi política i administrativa» forastera que A. G. lamenta ja l'any 1950 (i no pot referir-se, per tant, més que al període de la República), ens ha envaït massivament aquests darrers anys: la tendència al reglamentarisme i a la paperassa ha estat abassegadora, i àdhuc, amb excessiva freqüència, els prejudicis ideològics o el pur i simple amiguisme.

Tornem, però, als mestres públics. Citarem una sèrie de judicis d'A. G. sobre la seva actitud en la nova situació que propiciava el catalanisme: davant el problema de la llengua, que tan directament i intensament els afectava. I quant a les seves reaccions davant la catalanització de les corporacions populars i les noves orientacions que aquestes preniën amb relació a la cultura en general i l'ensenyament en particular. Fins a la creació de la Federació de Mestres Nacionals de Catalunya.

Fou per mitjà del problema de la llengua que els mestres públics prengueren contacte amb la qüestió catalana [...]. Definit i aviat el catalanisme polític, els mestres individualment no hi foren menys sensibles que els altres professionals, cosa que es féu cada vegada més evident, sobretot en començar el segle. No parlem dels mestres que aleshores naixien professionalment i estaven al ple de la joventut; d'aquests, els millors, com passava en altres camps, eren decididament catalanistes. Però també molts mestres ja vells, malgrat llur plec professional que en feia dignes i lleials servidors de l'Estat, i també de la idea moderna d'Estat, malgrat llur vuitcentisme no rectificable, es rendien a la simpatia envers un moviment que fins sense voler se'ls enduia l'ànima [...]. Però a mesura que creixia la força política del catalanisme, el problema català es presentava per al mestre d'una manera més complexa. En primer lloc —i era una cosa descomptada— es sobreexcitava la reacció anticatalanista o anticatalana dels mestres no catalans que tenien el seu feu a la ciutat de Barcelona, on gairebé sempre eren en gran majoria, però sobretot els mestres duïen en ells mateixos una gravíssima esca de contradicció en l'horror al règim municipal.

Fins a despit del bon seny i de tota mena de raonaments havien de veure amb espant qualsevol canvi d'organització que significués la possibilitat de la represa d'abjecions a què el dissortat règim municipal d'Espanya, agreujat per les pressions polítiques, els havia sotmès. No és que l'Estat fos gaire més provident que el municipi, però almenys era lluny [...]. Sigui com sigui, el descrèdit dels municipis era tan gran, i el clam dels mestres havia pujat tan amunt, que no eren ells sols a considerar amb horror el possible retorn als municipis l'atribució dels serveis d'ensenyament. Sospitem que fins el mateix Cambó havia dit que aquest retorn hauria estat un pecat de lesa cultura. Amb tot això s'hi barrejava la irresistible tendència estatal de tipus francojacobí que casava tant amb el temperament dominador i absorbent dels castellans, i que també havia suggestionat els nostres mestres i aviciat els nostres polítics, oblidadissos, davant la possibilitat de fer-ho tot amb el pretext de la sobirania del poble emesa a través del sufragi universal, de moltes essències de l'esperit català i de la nostra vella democràcia.

La precipitació dels esdeveniments polítics va obligar, però, els mestres, també amb alguna precipitació, a precisar actituds (1907-1909). I si per una banda els mestres en conjunt veïen amb calfred, «con temblor», el més petit intent de treure de mans de l'Estat les funcions d'ensenyament per a passar-les a qualsevol altre organisme, l'element jove del magisteri que s'anava erigint en portantveu es mostrava partidari de posar-se a punt d'ésser útils en qualsevol canvi polític que pogués sobrevenir. Hi ha mestres que s'esforcen a tranquil·litzar els seus companys per al cas d'una solució favorable a les aspiracions catalanes enfront d'altres posicions més centralistes o temorenques. D'altres, obeint el seny polític racial vindiquen per als organismes locals la funció de l'ensenyament primari no deixant-se arrossegar per l'equívoc d'oblidar el que és substantiu pel pes de circumstàncies sempre adjectives encara que produïdes per mals molt pregons i de conseqüències greus. Aquestes manifestacions són una prova dels sentiments contradictoris que treballaven la consciència del magisteri català.

Però no fou a través d'aquestes i altres espurnes esporàdiques que els mestres van correspondre al gran moviment de restauració que s'operava a Catalunya, sinó per mitjà de la seva organització corporativa, que va trobar la fórmula de la Federació precisament —cosa a no oblidar— quan es dibuixaven les dificultats d'un règim autonòmic o de conquesta d'atribucions descentralitzadores. Vol dir que els mestres eren amatents, i no pas en una desbandada anàrquica, sinó molt al contrari, creant en aquesta Catalunya tan titllada d'individualista, un organisme que va donar proves d'una cohesió exemplar, al costat d'una flexibilitat perfecta, per salvar a cada moment tant els interessos de classe, com les grans responsabilitats que les grans situacions polítiques carregaven damunt del magisteri català (II-I, p. 244-247).



En la primera dècada de segle el nostre magisteri públic responia a l'esperançador redreçament polític i cultural de Catalunya. En la segona dècada constatem com aquest primer gest espontani es va anar tornant recelós i com va costar de restablir uns corrents de veritable confiança.

La causa originària d'aquesta distanciació era el desconeixement, pels nostres polítics i homes de cultura, del que eren i valien els nostres mestres, desconeixement que els anys no rectificaren, malgrat algunes queixes del menyspreu global del catalanisme envers els mestres públics, sortides del mateix catalanisme.

Fou aquest desconeixement que va fer incórrer els nostres polítics en l'errada lamentable de no complir amb els mestres quant a l'augment gradual de sous que la llei del 1857 (art. 196 i 197) assenyalava amb càrrec al pressupost de les Diputacions, augment que a una província com ara la de Barcelona, suposant-li 2.000 mestres, no li representava més enllà de 20.000 pessetes anuals. La deixadesa de les Diputacions en aquest punt era correlativa a la dels municipis. L'any 1914, en ésser creada la Mancomunitat, l'única Diputació que estava al corrent era la de Girona. Els mestres duïen a sobre, entre altres amargors, la d'aquest retard, que a més representava per a ells, donats els sous misèrrims d'aquells temps, un desnivell pressupostari considerable. Què té d'estrany, doncs, que quan veïeren que la Diputació de Barcelona empenia una obra de cultura de gran estil confiessin en la comprensió de la gent nova que començava a regir les nostres corporacions populars? Per això, en crear-se la Mancomunitat de Catalunya sota l'empenta dels prohoms catalanistes que havien fet néixer a Barcelona esperances tan justificades, els mestres van creure que, revifada la vida provincial de tot Catalunya pel nou organisme, els seria atès i satisfet aquell deute legal i de justícia. Per què la Mancomunitat i les Diputacions no els van atendre? Ja hem vist amb quina bona disposició d'esperit individual i col·lectivament es presentaven els mestres catalans enfront de les reivindicacions catalanes. Sabem que, tot just creada la Mancomunitat, van anar a veure Prat de la Riba per oferir-se i exposar-li la vergonya del retard de les Diputacions; sabem que el mateix Prat s'havia informat prop d'alguns dels mestres més significats; però els augments no van ser satisfets i la vergonya va continuar almenys fins a l'any 1917, en què l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana es va adreçar a la Mancomunitat instant-la perquè resolgués definitivament aquella qüestió...

No creiem que mai cap partit polític s'hagi guanyat, per una gasiveria mesquina, la desafecció d'una quantitat tan considerable de persones, les més ben disposades i les de més fàcil acontentar del món. Així, jugant-hi pel mig el desconeixement del nostre magisteri, s'explica que els nostres homes públics es deixessin dur en aquesta lamentable qüestió per minúcies administratives o per partits presos; però repetim que si Prat de la Riba o Puig i Cadafalch haguessin conegut bé els nostres mestres, haurien saltat per damunt d'aquests detalls i haurien fet pagar els retards.

No els coneixien perquè no els coneixia ningú. Ni els que els havien elogiat no en coneixien els veritables mèrits; i per això, en ésser l'hora de la veritat, no sabien què fer d'ells. Posat el catalanisme públic i privat a refer els quadres de la nostra cultura, els mestres quedaven compresos en el menyspreu general que desvetllaven les organitzacions de l'Estat, amb més motiu quan a més eren víctimes dels tòpics literaris de la misèria i la pedanteria.

Deixant de banda la desatenció inexplicable dels augments graduals, les causes de la distanciació van anar-se multiplicant i agreujant en la mateixa empenta dels nostres homes públics i en les orientacions que van haver d'adoptar per a assegurar l'eficàcia de llur empresa. Els mestres se sentien molestats per la política de les elits que seguia la Lliga.

Cal fer constar que la política de les seleccions, o sigui el criteri de començar per la creació d'una cultura superior forta, és almenys tan justificable com la política contrària de començar fonamentant la cultura popular. Cap dels dos criteris no és menyspreable en si mateix i per això la bona política és la d'escometre la cultura pels dos caps, perquè sembla innegable que en la manera d'ésser actual del món cada un dels dos tipus de cultura necessita de l'altre per a sostenir-se. Però aleshores hi havia poderosíssimes raons d'economia, de tàctica i àdhuc d'eficàcia que imposaven de començar per dalt la restauració de la nostra cultura. No és la mateixa cosa una sola Universitat o un sol Institut d'Estudis Catalans que organitzar un sistema multitentacular d'escoles. L'errada va ésser, en tot cas, constituir en dogma el principi de la cultura superior, com si es menyspreés la cultura primària i els que la practicaven.

La creació del Consell d'Investigació Pedagògica va ferir els mestres, potser amb més raó que a altra mena de professors, primer pels engrescaments poc moderats d'algun dels seus membres i en segon lloc perquè el magisteri oficial va ésser l'únic que no va ser tingut en compte en la creació del dit organisme [...].

La creació de l'Escola d'Estiu a la qual els mestres van acudir des del primer moment, no pas sense el desig de treure'n fruit, va ésser també un motiu de molèstia, pel fet de presentar la institució com una cosa nova en el nostre país, quan els mestres no sols havien organitzat les «converses» sinó que maldaven feia anys per una institució com la que els oferia la Mancomunitat. Va ser un oblit o una manca d'informació, però aquestes errades s'han de pagar.

Els mestres catalans van ser prou prudents per a no dur més enllà la seva molèstia, però els castellans trobaren l'ambient propici per a atiar una oposició solapada [...] un dels temes aprofitats amb abundor va ser l'engrescament ingenu pel mètode Montessori [...]. Els mestres, respectant el mètode i la seva creadora, no comprenien que les nostres corporacions populars més genuïnes, en iniciar llur actuació per l'ensenyament primari haguessin de lliurar-se a un mètode estranger, com si fos la panacea universal de l'ensenyament, acte en el qual hi havien de veure

involucrat el menyspreu o la menysvaloració de tot el que els mestres catalans haguessin pogut fer, com veien en l'adhesió immoderada al dit mètode una confessió tàcita de fracàs o d'incompetència.

Heus aquí com per una llarga sèrie d'errors més que tot fills —recordem-ho bé per evitar de caure-hi en el futur— del desconeixement del que passava a casa nostra mateix, fill —i també cal recordar-ho— de la manca d'aptitud per a sortir d'un mateix per a posar-se en el pla dels altres, institucions lloabilíssimes, que indubtablement van fer bona feina, van obrir entre el catalanisme i els mestres una esquerda que va costar molt de rejuntar.

A. G. explica (II-I, p. 272-280) les peripècies d'aquest reajuntament, que es va produir entre 1915 i 1922. Però afegeix algunes observacions que val la pena que siguin tingudes en compte a l'època dels «dinars de treball» en restaurants de luxe. A propòsit d'una insinuació insidiosa i gratuïta sobre sous, escriu:

No, no es treballava pels sous al Consell d'Investigació Pedagògica. Fins a l'any 1936, després de vint-i-cinc d'actuar en institucions privades i en les nostres corporacions populars, ostentant càrrecs importants, l'autor d'aquest llibre sempre es va veure obligat a un tren de vida més modest que el de la immensa majoria dels mestres de Barcelona i de fora amb qui ell tractava, com no creiem que cap d'ells a l'hora actual, per malament que estigui, volgués baratar amb ell la seva posició.

I una mica més endavant acaba de reblar el clau amb una observació que qualsevol polític català hauria de tenir sempre ben present.

Però per veure bé tot aquest quadre de relacions, cal encara una observació final. El lector s'haurà fet càrrec a través dels textos que acabem de transcriure, de com s'havia tornat sensible la susceptibilitat dels mestres i quins miraments no reclamaven de la Mancomunitat per al tracte amb ells. En el fons no ens sembla que aquesta exigència els sigui un desmèrit, però tampoc no ens sabem estar de preguntar-nos si a l'Estat li exigien els mateixos miraments o eren amb ell tan susceptibles. Com que sembla evident que no, volem suposar que feien pagar als seus conciutadans l'excés de respecte que havien de tributar al qui manava més.

\* \* \*

Abans de parlar de la posició dels mestres públics respecte a l'Ajuntament de Barcelona, val la pena recordar la visió de conjunt sobre l'acció d'aquesta corporació quant a l'ensenyament primari, a II-II, p. 85-86.

A començaments de segle l'Ajuntament de Barcelona, a semblança dels altres ajuntaments d'Espanya, era absolutament balb per a les coses de cultura i fins per a les d'ensenyament primari que li eren confiades per la Llei. És que cal recordar l'obra d'anorreament de la vida municipal a Espanya consumada per l'Estat jacobí del segle XIX? No era un benentès que la instrucció pública, usant el terme de la Revolució Francesa, era una funció d'estat? L'Ajuntament estava lluny dels mestres i els mestres lluny de l'Ajuntament. Les disposicions de 1901, inspirades per Romanones, que varen convertir els mestres municipals en nacionals, van acabar de distanciar-los. L'entrada dels catalanistes i dels lerrouxistes a l'Ajuntament no va canviar la situació: els lerrouxistes no tenien programa cultural; els catalanistes s'havien desentès de l'ensenyament popular i dedicaven tots els esforços a l'alta cultura. Per a sortir del punt mort calia que es presentés una funció inèdita en què l'Estat no hagués posat la mà i que fos filla d'una necessitat real. Aquesta funció era la de la salut dels escolars en les grans ciutats. Cal recordar, però, que a començament de segle no fou aquest l'únic intent de l'Ajuntament de fer obra positiva en el camp de l'ensenyament primari. Manat per les esquerres, va voler fer un punt d'home i posar-se a iniciar una obra escolar pròpia. L'intent (1908, Pressupost de Cultura) va ésser castigat amb una sanció molt amarga i l'Ajuntament es va tornar a retreure [...] en realitat fins que es va plantejar d'una manera ineluctable el problema de l'edificació l'Ajuntament no va escometre de ple una veritable política cultural... aleshores es va iniciar una de les obres de més gruix que s'hagin realitzat a Barcelona durant el primer terç del segle XX.

#### La relació dels mestres públics amb l'Ajuntament passa per

[...] fases molt diferents de les que acabem de considerar a propòsit de la Mancomunitat. En el moment passional del Pressupost de Cultura (1908), els mestres nacionals van protestar que se'ls postergués, en un tristíssim document, quan ja gairebé es veia com havia d'acabar l'afer, no pas amb l'encert que calia, demostrant-se excessivament ressentits d'una postergació en què la culpa anava molt a mitges i prenent un to davant de la generosa girada de l'Ajuntament per a les coses de cultura —de la qual més tard o més d'hora ells es podien beneficiar— no pas ben bé d'homes desinteressats i objectius i sobretot discrets (II-II, p. 130). Fora d'aquest moment, no trobem mai en ells aquelles inquietuds que els desvetlla l'obra de la Diputació i de la Mancomunitat. Potser havent sortit de la jurisdicció municipal, no gosaven remoure problemes que l'afectessin, com si no s'hi sentissin amb prou dret. Increpar els Ajuntaments perquè no atendien l'escola pública després que se'ls havia desposseït d'aquesta atribució cabdal amb una justícia totalment injusta, hauria estat una mena de sarcasme. Heus aquí, doncs, explicada una mena de resignació poruga

de part dels mestres en la qüestió gravíssima i urgent dels locals o edificis escolars, i per altra banda, justificada la lentitud o passivitat del municipi barceloní en un problema tan important i també la tendència iniciada aleshores per ell d'esmerçar els cabals en obres que ell pogués governar [...] ni quan el govern va concedir vuit escoles graduades a la ciutat de Barcelona, escoles que no es van poder crear per falta de locals, la gravetat del cas no va suscitar el moviment de protesta o descontent que es podia esperar.

Quan seguint els embats de la política o de les iniciatives de partit, l'Ajuntament feia alguna cosa per l'ensenyament primari (Colònies, Cantines, Escola de Bosc...) els mestres se'n sentien tan meravellats com reconeguts. Un dels pocs problemes que suscità protestes força vives i continuades fou el del caciquisme que durant alguns anys va fer-se amo de les colònies escolars.

Dins aquest ambient es va crear la Comissió de Cultura l'any 1916.

\* \* \*

Amb la creació de la Comissió de Cultura i la problemàtica dels Grups Escolars i el Patronat Escolar, entrem en el que pot ser la lliçó fonamental que hauríem d'haver après de la història del primer terç del segle XX quant a l'ensenyament. És una història que se centra en dos punts:

1. Totes les institucions que Catalunya crea en aquest camp o en qualsevol altre, si no van acompanyades del poder polític, poden ser destruïdes o assimilades pel poder central. L'exemple més patent, del qual potser parlaré en un altre moment, és el de les institucions de la Universitat Industrial, però també ho és el del Patronat Escolar de Barcelona, que l'alcalde Porcioles molts anys més tard va eliminar, i amb raó, com a totalment inútil, i l'absorció per l'Estat de les escoles que la Diputació de Barcelona havia mantingut «malgrat tot» els darrers decennis del segle XIX i primers anys del segle XX: Escola d'Enginyers, Escola d'Arquitectura, Escola de Llotja.

2. En un cert moment, Catalunya, expressant-se a través de l'Ajuntament de Barcelona, no va fer un pas, que podia haver estat important i potser fins i tot decisiu, per crear un nucli d'escoles que pogués ser la base d'un sistema català d'ensenyament. Sembla que no es va comprendre que, sense el dret a regir el propi ensenyament, tota autonomia i tot progrés polític vers la sobirania són essencialment mancats.

Abans, però, d'entrar en matèria val la pena recordar un parell de textos en els quals A. G. ens fa veure que fou l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana l'única instància que tingué una autèntica visió d'estat en la matèria, fet que ja hem indicat abans.

En l'ensenyament del català va prendre de seguida una orientació de gran estil. No es va accontentar de cursos adreçats al públic, sinó que va atacar el problema com ho hauria fet una organització d'estat: adreçant-se a la preparació dels dos grans cossos que exercien el magisteri públic: els mestres i els capellans (I, p. 223).

En tots els reglaments i estatuts de la Protectora se li assenyalava com a objectiu «el foment de l'ensenyança catalana en tots els seus graus». Aquest és el manament cabdal consignat en l'article primer (I, p. 248).

Ensenyança catalana. En els marges amplíssims que deixava la legislació en aquells anys, aquest «foment» implicava a la pràctica la possibilitat de creació d'un sistema escolar català sense fer cap trencadissa amb l'Estat i menys amb els mestres nacionals amb qui la Protectora tingué sempre bones relacions. I així l'any 1918 A. G. es dirigeix a l'Assemblea de la Federació de Mestres Nacionals de Catalunya i demana que, en les seves conclusions, afirmen:

[...] la necessitat primordial i la unànime voluntat del Magisteri que l'ensenyament primari a Catalunya tingui per instrument natural la nostra llengua, i en l'ordre administratiu la necessitat d'una ampla autonomia entesa en el sentit que l'ensenyança primària a Catalunya sia regida per la Mancomunitat [...].

I l'any 1919, mentre es discutia l'Estatut de l'autonomia, es va adreçar a la Mancomunitat

[...] demanant que no sigui acceptada cap forma d'autonomia en la qual taxativament no sigui consignada la plena sobirania de Catalunya en ço que afecta l'ensenyament a la nostra terra (I, p. 253).

A. G. fa referència en tres ocasions al malaurat fet de la cessió dels Grups Escolars, obra de l'Ajuntament de Barcelona, a l'Estat, a través d'un Patronat que les vicissituds polítiques varen desvirtuar i a la llarga eliminar, quan, a través de la titularitat municipal, podien haver estat el nucli de l'escola catalana que tots estem esperant encara. En el Llibre I, en parlar de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana (p. 248 i següents); en el volum I del Llibre II, en parlar dels mestres nacionals (p. 280-282), i en el volum II del mateix Llibre II, en parlar de la Comissió de Cultura (p. 183-224). Com en les altres referències, procurarem limitar-nos als judicis de l'autor i només mínimament a la relació dels fets.

Començarem pel passatge que dedica als mestres nacionals i l'Ajuntament de Barcelona.

[...] fos inspiració de l'Ainaud o del polític que va donar forma a la Comissió de Cultura, el senyor Lluís Duran i Ventosa, de seguida es va veure que el camí que duia la Comissió era el de destinar els edificis que es construïssin al servei de les escoles de l'Estat, amb l'única compensació del màxim d'avantatges per a la cultura catalana.

Valent-se d'aquest esquer, l'Ainaud va posar en joc els mestres, la primera posició dels quals era expectant, de manera que ni privadament ni corporativament li van regatejar el seu concurs. I quan es va obrir el primer grup i va donar als mestres de l'Estat que el van ocupar un sobresou important que permetia de suprimir radicalment l'abús de les retribucions i fer l'ensenyament absolutament gratuït, l'argument els va deixar ben convençuts. Ningú no es va recordar més dels vells municipis que no pagaven els sous misèrrims dels mestres. L'Ajuntament podia crear altres institucions i concedir-ne la direcció a mestres de la seva confiança, triats fora del magisteri públic, sense excitar gelosies ni aixecar protestes.

Els mestres van acudir, com era d'esperar, de tot arreu de Catalunya a la crida del Patronat Escolar de Barcelona, i els hereus de l'aristocràcia de mestres de començaments de segle van donar proves de la seva elevada moral professional i de la seva competència, aixecant l'escola de la ciutat a un nivell que feia goig de mirar i que permetia de fonamentar les més grans esperances.

Transcriurem ara el que A. G. diu a propòsit de l'actitud de la Protectora:

[...] la Protectora va fer gestions encaminades a obtenir que la nova escola no fos lliurada a l'Estat i en fes l'Ajuntament una institució municipal i catalana [...]. Ens limitarem a consignar el paper de la Protectora transcrivint les dues úniques lletres que es van fer públiques de les que la Protectora o el seu president van adreçar a l'Ajuntament i al president de la Comissió de Cultura.

El 20 de setembre de 1921:

«[...] deu mostrar-vos novament el seu desig que l'ensenyament que s'hi doni sigui basat, amb totes les garanties de fermesa, en les nostres institucions seculares de poble viu i que vol ésser, acomodant-se al mateix temps en els bons principis de pedagogia, que preceptuen l'ensenyament a base de la llengua pròpia, donant a més la importància deguda a les característiques vitals del país on es viu.

»Un criteri que s'apartés d'aquest que deu presidir l'ensenyament a la nostra terra seria funestíssim i representaria el fracàs de tota la llarga i laboriosa actuació de la Catalunya renaixent.

»I com sigui que veus públiques assenyalen la possibilitat que els palaus de l'educació que es van bastint siguin servits no per Mestres Municipals inspirats en aquell sa criteri, sinó per funcionaris de l'Estat que no tindrien la llibertat deguda

per aplicar-lo en restar sota la direcció i dependència de les autoritats centrals, aquesta Associació s'ha cregut en el deure de cridar-vos l'atenció a Vós que sou representant il·lustre de la ciutat, Cap i Casal de Catalunya, a fi que el recte sentit abans exposat sigui el que inspire la Corporació Municipal [...].

»Seria un gravíssim error que l'Ajuntament despengués prop de dos milions de pessetes en un edifici escolar per a després cedir-lo a l'Estat, fent així una tàcita declaració d'impotència».

Consumada ja la cessió, Manuel Folguera i Duran escriu a Lluís Nicolau d'Olwer:

«[...] coneixeu ja de sobres el parer d'aquesta Associació, no em cal dir-vos sinó que malgrat l'exposat abans, si el règim especial instaurat pel R. D. li concedeix atribucions al Patronat dels Grups referits perquè s'hi doni l'ensenyament a base del nostre idioma, encara que les dites atribucions no constin en el text publicat, aquesta Associació podria considerar-se relativament satisfeta del fruit assolit per les gestions de la Comissió de sa digna Presidència.

»Ara, si no és així, si com sembla deduir-se de l'article 6 del R. D. l'idioma oficial bàsic dels Grups ha d'ésser el mateix de les altres Escoles Oficials de l'Estat, constituint-ne una garantia la intervenció en el Patronat de l'Inspector Cap de Primera Ensenyança de Barcelona, i el d'una Professora de la Normal de Mestresses de la capital, aleshores permeteu, Il·lustre Senyor, que reservem el nostre parer sobre la solució obtinguda [...]. De totes maneres ens resta l'esperança que en organitzar i posar en marxa els altres Grups Escolars es farà seguint el criteri preconitzat per nosaltres, tenint en compte l'ambient popular que s'ha evidenciat favorable al dit criteri i partint del principi que, com nosaltres havem sostingut sempre, cap disposició no pot ésser obstacle a la continuació i nova creació d'escoles municipals com les que té el nostre Ajuntament i les que de segur continuarà instituint [...]».

Des del punt de vista català i de les reivindicacions catalanes, la Protectora tenia una raó que li sobrava. I els catalanistes de l'Ajuntament devien saber-ho prou i demostraven el punt fals en què es trobaven quan per tota resposta havien de recórrer al subterfugi d'un maquiavel·lisme barat [referència a una carta oberta de Nicolau a Campalans en la qual aquell insinuava que interessos personals havien provocat l'inici de la campanya], de desviar l'atenció amb insinuacions malèvoles sobre intencions personals que no tenien el més petit fonament, com no fos la mala consciència de l'acte innegablement poc català i sobretot poc franc que estaven realitzant.



És en els capítols que dedica a l'acció de l'Ajuntament on A. G. detalla més els fets i el seu pensament sobre l'obra de la Comissió de Cultura i la «solució» del Patronat Escolar.

L'estat de l'ensenyament a Barcelona l'any 1917, o sigui quan la Comissió inicia la seva obra, no ha variat sensiblement del 1900 [...], les xifres estadístiques, però, condueixen a unes conclusions tan absurdes que l'únic que posen en evidència és un veritable caos [...], només l'escola privada —fet a retenir— havia correspost automàticament a les exigències de l'augment de població (II-II, p. 183).

[...] les filigranes de l'educació, la formació integral, el cultiu de la personalitat, l'ennobliment de l'esperit, la inculcació d'ideals, la consolidació veritable dels coneixements per mitjà de mètodes adequats, l'entrenament a una visió clara del món modern, amb totes les pràctiques que comporta una educació ben portada, de tot això el nostre públic no en sabia res ni li interessava saber-ho. N'eren totalment absents els rics com els pobres, els lletrats com els ignorants, amb les escassíssimes excepcions que també en aquest cas confirmaven la regla. Així, s'explica que en aquella època d'efervescència catalanista —la qual cosa indica *la poca fondària del moviment des del punt de vista polític*— la massa general dels catalans i dels catalanistes no hagués arribat a interessar-se perquè el català fos ensenyat a l'escola (II-II, p. 189).

En el pla de l'escola primària, o, més ben dit, de les funcions que poguéu emprendre l'Ajuntament de Barcelona, si bé es degué en els primers temps al catalanisme el desvetllament de la dignitat i el prestigi polítics, les iniciatives concretes que havien de fer valer aquest prestigi no van ésser seves, sinó d'algun sector radical i, en general, dels polítics d'esquerra. L'home que va posar en funció el sentiment de la necessitat de renovació pedagògica i el de la dignitat política fou Manuel Ainaud. Aquest fet en aparença insignificant explica la poca valentia i fins a cert punt la claudicació dels polítics catalanistes de tot color que van actuar a l'Ajuntament de Barcelona en la solució donada al règim docent dels edificis escolars que s'anaven construint [...], en la campanya que va concloure amb l'assoliment del Patronat Escolar es van perdre o oblidar les veritables finalitats o punts de vista que haurien hagut d'ésser, tractant-se de catalanistes, les reivindicacions autonòmiques de Catalunya, i tractant-se de polítics conscients, les reivindicacions del prestigi municipal i del seu dret a regir les pròpies institucions docents, per anar només a la conquesta d'un instrument que permetés a Manuel Ainaud la realització de la seva obra.

Així s'expliquen les incongruències i incoherències dels catalanistes en la campanya. La seva manca de valentia era filla de la manca d'idees i de plans propis. I així s'explica també el seu cofoisme un cop assolit el Patronat Escolar. Encara

havien d'estar agraïts a Manuel Ainaud que els havia tret les castanyes del foc. Li n'havien d'estar agraïts i malgrat tot també li n'havia d'estar Catalunya. Els retrets si de cas s'han de fer als qui no van obrar amb tota la conseqüència que exigia el seu credo polític. L'Ainaud, en canvi, mereix l'agraïment per tot el guany petit o gros que s'hagués fet.

Les bases del dictamen de 1917 no demanen res d'essencial. Gairebé tot el que es diu l'Ajuntament o els ajuntaments ho podien fer sense cap autorització especial de l'Estat. Que més hauria volgut l'Estat sinó que els ajuntaments tinguessin tals iniciatives! L'únic que no podien fer era graduar les escoles. Però edificis, perfeccionament de mestres, obres escolars complementàries, etc., mentre ho paguessin els municipis eren ben lliures de realitzar-ho. Això no vol dir que, en aquestes coses, si feien goig, l'Estat un dia o altre no hi posés l'urpa, però amb això ja s'hi havia de comptar mentre alguna cosa de molt superior no fos capaç d'impedir-ho civilment. Aquesta cosa és la que en les bases, magnífica paragrafada d'erudició pedagògica, no es veu per enlloc. Sense el dret a nomenar i pagar els mestres, sense intervenció en els programes i plans d'ensenyament, i per a nosaltres catalans, sense invertir la qüestió fonamental de la llengua i la cultura catalanes, no es demanava res. Per a realitzar un pla pedagògic ideal era molt més neta la solució de Madrid o de Bilbao que deixava un cert camp lliure de tota mena d'ingerències.

(L'Estat acceptava per a Madrid i Bilbao un règim dual: el de les escoles de l'Estat amb mestres nacionals governades pel delegat regi i el de les escoles municipals amb mestres no nacionals nomenats pel municipi [...]. Per què aquesta solució es va defugir des dels primers moments que el nostre Ajuntament va sol·licitar una intervenció en l'ensenyament de la ciutat?) (II-II, p. 212).

El problema dels mestres era, al nostre judici, l'únic especialment difícil en la qüestió del règim a donar als nous Grups escolars. I no pas per la pressió que ells havien de fer, i que es podia donar per descomptada, perquè els Grups fossin convertits en escoles nacionals en defensa dels interessos propis. Hom ha de preveure per endavant que sempre que es tracti de reivindicacions catalanes els interessos personals, entre ells els dels catalans que són funcionaris de l'Estat, sortiran al pas constituint un entrebanc. Però si les reivindicacions polítiques es creuen justes i beneficioses, aquest entrebanc no ha de constituir el més petit problema, ni la més petita preocupació, fora del que puguin significar les compensacions materials que siguin degudes. Ara bé, en el cas dels Grups escolars de Barcelona el problema era diferent. No es tractava dels interessos d'uns funcionaris que es poguessin creure lesionats, sinó que es tractava de veritables valors, d'homes i dones innegablement útils, de gent catalana de la millor mena que no es podia menysprear, no sols pel seu valor intrínsec, sinó perquè en realitat, si hom volia actuar en gran escala, constituïen les úniques

reserves abundants amb què es podia comptar sobretot si, a més dels mestres que actuaven a Barcelona, hom tenia en compte els excel·lents i innumbrables mestres escampats per Catalunya. Cert que hi havia els mestres lliures que havien actuat en les escoles d'assaig, però eren poc nombrosos i, d'altra banda, en aquella data havien gairebé estat tots ells posats en funció. Quedaven les promocions dels Estudis Normals de la Mancomunitat, excel·lents totes elles, però també poc nombroses i organitzades, sense ambició de part dels elements de la Mancomunitat i sense simpatia per part de l'Ajuntament de Barcelona. No hi havia, doncs, altre remei, si es volia treballar de pressa i en gran escala, que recórrer a l'exèrcit dels mestres nacionals.

Tot això no vol dir, però, que el problema no hagués estat planejat *ab initio* d'una certa manera i amb una certa intenció. Per gran que fos la necessitat dels mestres nacionals i per molt que aquests es resistissin a abandonar la carrera oficial, res no permetia considerar com una cosa impossible que aquests no poguessin sentir-se atrets per una acció municipal responsable i de categoria, això sense comptar amb els recursos de què es pogués fer ús per a salvaguardar amb interès justíssim molts drets adquirits dins la carrera oficial, com ho havien assolit Joan Bosch i Cusí o Rosa Sensat i Antolín Monroy a les Escoles de Bosc.

Damunt les pàgines de «La Publicitat» l'autor d'aquest llibre va publicar un article sense firma:

«[...] aquesta mena de problemes barcelonins sobrepassen l'esfera de la ciutat i resulten catalans per essència i afecten per tant la vida total de Catalunya [...].

»Dins el credo nacionalista i en aquests moments de renovació espiritual és absurd creure que es pot fer una acció d'esperit, sigui on es vulgui, que no resulti total [...] a més, cal tenir en compte que la ciutat gravita d'una manera tan enorme, tan mancada de contrapès, dins de Catalunya, que ella sola, només en virtut de la seva massa, resulta el veritable govern i la norma fatal de tota la resta.

»Per això és greu que es consideri un problema de tanta transcendència com el de les noves escoles només amb ulls de barceloní.

»De fet, es va a assentar la directriu de tota la vida pedagògica de Catalunya, i per això nosaltres creiem que la qüestió de les escoles de Barcelona només es pot tractar, si les dificultats per a una bona solució sorgeixen, que elevant-lo a la categoria de problema nacional [...]».

Les ires que va suscitar aquest article foren molt superiors a la manera tranquil·la i raonada amb què nosaltres argumentàvem [...]. Era la mala consciència el que excitava els homes d'Acció Catalana, que governaven aleshores les coses de cultura de l'Ajuntament? [...]. La Protectora va continuar escrivint comunicacions [...] que van quedar incontestades com l'article anterior fins que tot va ser consumat [...].

En aquesta qüestió hi ha un aspecte de mentalitat general que és potser el més greu. És la manca de tolerància i la ceguesa dels catalanistes, principalment els

d'Acció Catalana. D'una banda no van saber tolerar que hi pogués haver uns catalanistes més radicals que ells, però d'una altra banda ni van saber comprendre que es fes radicalisme catalanista al carrer, ni van somniar mai —perquè els havien escamotejat els punts de vista— que poguessin valdre's d'aquest radicalisme per arrencar de Madrid una tallada més grossa [...].

El Pressupost de Cultura de 1908 deia que l'Ajuntament «para demostrar su capacidad debe acudir a la fundación privada porque las leyes del estado le incapacitan para reformar las que considera el Municipio sus propias escuelas». Tot el que la gent del Pressupost de Cultura van creure que no s'havia de fer és el que van fer els homes de la Comissió de Cultura. Van sacrificar el futur per l'immediat.

Podem afegir un colofó. El senyor Valls i Taberner, aleshores catalanista acèrrim i gran amic de Nicolau d'Olwer i d'altres membres de la Comissió, espectador de la contesa amb simpaties naturals per l'obra dels seus amics, passat algun temps i inaugurats ja els grups se'ns va acostar sense que li demanéssim res i ens va dir: «Ara estic convençut que en la qüestió dels Grups escolars vós teníeu raó» (II-II, p. 209-224).

Sembla evident que adoptant el criteri de fer escoles barcelonines tal com preconitzaven els homes del Pressupost de Cultura i va proposar després l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana no s'hauria realitzat mai una obra tan vasta com la que es va dur a terme sota l'ègida del Patronat Escolar. Nosaltres creiem que el que es va fer aleshores fou posar de cop i volta, com es diu vulgarment, tota la llenya al foc; es va jugar fort de primera embranzida arriscant en la jugada tot el capital. Hauria donat resultat el procediment si no haguessin vingut les maltempades que ho han engegat tot en orris? Sí, el Patronat Escolar va crear a Barcelona, com per art d'encantament, un sistema d'escoles i un ensenyament popular com potser no se n'hauria trobat aleshores cap més per la seva força, la seva joventut, la seva elegància tècnica i la seva eficàcia, però ho va fer a costa de l'escolament de la resta de Catalunya. Caldria veure què en va quedar d'aquella aristocràcia de mestres que ens havia arribat del segle XIX i durant els primers anys del segle XX continuava encara la seva acció fecundíssima i salvadora en una quantitat innombrable de pobles de Catalunya. El drenatge poderosíssim de la ciutat se'n va endur no tan sols els capdavanters i àdhuc els patriarques, sinó la joventut que havia heretat les virtuts d'aquells antecessors. La pubilla s'ornava amb tots els joiells de Catalunya i feia goig, però empobria la terra. La ciutat millorava, però Catalunya perdia bona part de les seves reserves de caràcter, de racialitat que es conservaven en els medis rurals gràcies en bona part a l'acció dels mestres.

Aquesta història, desconeguda dels nostres polítics i àdhuc per aquells que per la seva professió o la seva posició haurien de conèixer-la, marca el que en

podríem dir el «màxim» matemàtic de la capacitat de Catalunya d'aconseguir el dret a regir el propi ensenyament: un màxim és sempre un límit: el país no té pols ni esma ni capacitat per a anar més enllà i des d'aquest moment s'ha acontentat sempre amb les quatre molletes que li ha deixat arreplegar el poder central, perquè creu que són suficients, i sense plantejar *mai* el problema fonamental: ni ho va fer la Generalitat republicana, ni es va fer en l'anomenada transició (jo podria explicar una anècdota calcada de la que explica A. G. de Valls i Taberner, encara que no citaré el nom de la persona que els anys vuitanta em va dir: «tenies raó en dir que mai no s'havia d'haver acceptat el sistema d'ensenyament de l'Estat espanyol»); i molt menys ara, quan en el més pur estil totalitari i franquista, l'«ensenyament» ha estat substituït per l'«educació», no sabem si nacional, tripartita, solidària o no se sap ben bé què, sense que s'aixequi ni una sola veu.

La lliçó dels Grups, a més, ens recorda una de les xacres multiseulars del nostre país. Ens retrobem aquell segle XV que Jaume Vicens va dissecionar tan bé i topem amb un dels mateixos obstacles que va impedir i segueix impedingent que Catalunya qualli com a país: la malaurada dinàmica Barcelona-Catalunya. Barcelona (potser avui hauríem de dir BCN Societat limitada, Parc temàtic), sense la qual Catalunya seria ben poca cosa, no «fa» Catalunya, no n'és la capital, sinó que l'absorbeix i li impedeix de ser. Utilitzant l'expressiva frase feta popular, «ni fa ni deixa fer».

He de referir-me ara a una manifestació, probablement la més clara que mai s'hagi produït en aquest país, de la necessitat d'una escola catalana. Fou la conferència que A. G. va pronunciar al Centre de Lectura de Reus el 9 de gener de 1931, abans, per tant, de la proclamació de la República, i de la qual es va fer una recensió i transcripció parcial en el Butlletí de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana després de proclamada la República, fet que ha portat a una certa confusió entre les molt poques persones que coneixen i s'han interessat per aquesta conferència. L'original manuscrit, molt més extens que el text aparegut en el Butlletí de la Protectora, es troba a l'Arxiu Nacional de Catalunya. El títol de la conferència era

«Abast i significació de l'Escola Catalana» [...] i l'autor va tenir interès a fixar els seus punts de vista sobre aquest problema: «[...] és l'hora que ens entenguem sobre el significat i l'abast de ço que anomenem escola catalana i que prenem com a programa i bandera d'acció. La significació d'escola catalana no podem limitar-la a les institucions que neixen o es transformen sota el signe explícit de catalanitat ni en cap sentit parcial de política docent. En termes absoluts, l'acció per l'escola catalana assoleix la forma més intensa i més fecunda en el desvetllament de la consciència col·lectiva per les coses d'ensenyament. El dret a regir les institucions de cultura que

han d'educar els nostres fills; la voluntat docent com a signe de redreçament col·lectiu; el desig d'una organització adaptada als ideals més exigents; la necessitat d'una escola on totes les perfeccions siguin realitzades, heus aquí les aspiracions en què cal estrebar una acció d'escola catalana ben orientada». I després de demostrar que només aquesta voluntat docent era susceptible de deixar sentir la seva influència sobre tota mena d'institucions, privades o oficials, que s'organitzessin al nostre país, afegia: «Aquesta significació d'escola catalana presa al bell fons de la consciència col·lectiva, no perilla d'establir cap cisma. Engloba tota mena d'acció, agermana la creació d'escoles netament catalanes amb l'acció catalanitzadora dintre de tota mena d'institucions docents i tot ho fa igualment bo, aprofitable i necessari.

»Però amb tot, cal no oblidar un punt d'una importància excepcional. El redreçament de la voluntat docent dintre l'actual període de lluita per la conquesta del dret a la vida pròpia imposa la creació d'un tipus d'institució que anomenem escola catalana, en la qual la nostra voluntat es pugui realitzar totalment i amb la màxima perfecció. Tot el que es pugui obtenir a través d'institucions que no siguin nostres són aprofitaments, no podran ser mai l'expressió pura, l'afirmació categòrica de la nostra voluntat. Serà petita, serà poc estesa l'escola catalana, però sempre serà la concreció viva de la nostra voluntat, que si no naixia i es realitzava en una forma corporal completa perillaria d'esvair-se com una cosa il·lusòria. Cap altra acció catalanitzadora de l'escola no seria explicada ni justificada. Mancaria l'argument més cabdal i més contundent de la personalitat i de la seva capacitat productiva.»

A. G. era el que abans en dèiem «ben educat». És propi del seu estil embolcallar les afirmacions més rotundes amb abundosos raonaments i consideracions espirituals i de contingut patriòtic i cívic. En aquest breu text s'inclouen una sèrie d'afirmacions radicals: el dret a regir el propi ensenyament; la precarietat de qualsevol altra solució; la fal·làcia del «perill» de «sistemes dobles o múltiples». En el fons, reprenent les argumentacions de deu anys abans a propòsit dels Grups Escolars planteja un «sí o no» quant al problema essencial del nostre ensenyament. Cal reconèixer clarament que Catalunya, aquests darrers setanta-cinc anys, ha dit «no».

Analitzarem ara el «no» de la Generalitat republicana:

(II-III, p. 9-13) La Generalitat va entrar a actuar en l'ensenyament primari —i potser en tot el camp de l'ensenyament— sota un signe clar de feblesa. En el nostre article del 30 de novembre de 1921, vaticinàvem: «De fet, es va a assentar la direcció de tota la vida pedagògica de Catalunya», i això és el que va succeir d'una manera fatal. I va succeir perquè aquella solució no va ser una solució oportunista sinó una solució d'impotència. Amb quina *aisance* no s'hauria actuat si aquella solu-

ció hagués estat oportunista! De quina manera els homes que la patrocinaven no haurien jugat amb nosaltres, els homes de la Protectora i tots els que demanàvem solucions de catalanisme més radical, en lloc d'irritar-se i fer el bot! Al contrari, adoptada aquella solució, els nostres polítics van respirar com si se'ls hagués tret un pes de sobre i van acabar per creure de bo de bo que havien realitzat una obra perfecta i havien assolit un gran èxit. Tot això era impotència. Impotència econòmica, i no pas per manca de diners, sinó per manca d'audàcia; manca d'audàcia dels polítics, i manca d'audàcia col·lectiva, gasiveria tradicional barrejada amb manca d'aptitud en el maneig del diner. Feblesa del sentiment patriòtic i, per tant, impotència política. Ja en aquell temps hi havia hagut algun símptoma que no era possible demanar al catalanisme posicions heroiques. El tipus mitjà del catalanista estava massa bé per a arriscar-se. Les grans batalles feien por i el polític no es sentia amb prou suport per a escometre-les. Les actituds heroiques tindrien un altre epicentre entorn del qual es congregarien les forces d'una mena de catalanisme en què el problema català seria subsidiari d'altres problemes, si no més reals i pregons, més immediats i més virulents.

Impotència ideològica? Almenys pobresa ideològica. No havíem tingut prou força per a desfer-nos de vicis ideològics en el camp de la política i de la filosofia en les seves ressonàncies en la moral col·lectiva, encomanats a conseqüència de la convivència amb la resta d'Espanya en una fase de tanta transcendència com la del segle XIX; ens ressentíem de no haver assimilat a la nostra manera el que havia estat importat d'Europa a través de duanes espanyoles, i, posats en el trànsit de caminar sols, o teníem por, o d'esma, ens llançàvem en els camins dels altres. En el terreny ideològic, doncs, hi havia si no impotència, manca de gruix, manca de consistència, i per tant inseguretat, manca de fe.

Fou sota aquest signe d'impotència que la Generalitat va empunyar les regnes i va actuar en el camp de l'ensenyament.

Així s'explica que en el moment que Catalunya semblava políticament més afermada i que podia escometre amb valentia tots els problemes en el camp de l'ensenyament, prosperés la política iniciada deu anys abans per Manuel Ainaud, que no professava de catalanista i que potser —cal confessar-ho— per aquesta mateixa raó era capaç de veure la realitat d'una manera més autèntica que nosaltres, els qui estàvem engegats per la idea catalanista. Es va encarregar d'aviar aquesta política, sense resistència de ningú, perquè en realitat no hi havia resistència possible. Al voltant d'ell s'havien aplegat els qui d'una manera instintiva sentien del catalanisme allò que es podia realitzar en la impotència *foncière* de Catalunya. No representaven el catalanisme, ni tampoc, per tant, no representaven Catalunya, però representaven alguna cosa d'incoercible, l'autèntica línia geodèsica de les virtualitats i potencialitats reals de Catalunya [...].

Per més radical i extremós que fos en Gassol en catalanisme, s'hauria de plegar a l'única política que el poder real de Catalunya permetia i justificava, que era la que representava l'Ainaud, no la que pretenia en Macià.

Per això es va poder donar el cas singularíssim, potser no esdevingut en cap país de reivindicacions autonòmiques, que mentre germinava en l'esperit un estatut d'autonomia, en el qual, a semblança de tots els estatuts que s'havien fet d'ençà de les Bases de Manresa, una de les reivindicacions fonamentals era la de l'ensenyament, s'hipotecava sense protesta de ningú la possible solució futura entrant en pactes amb l'Estat quant a l'organització d'algunes de les institucions fonamentals, com l'Escola Normal dels qui havien d'ésser els mestres de Catalunya i l'Institut de segon ensenyament que havia d'ésser l'Institut prototípic de Catalunya. Mentrestant, els que projectaven l'Estatut de Núria reivindicaven per a Catalunya el dret a regir el propi ensenyament i així el va votar el poble i així va anar a les Corts Constituents i àdhuc els diputats catalans es varen retirar quan es va tractar de votar l'article del projecte del govern on aquest dret era negat, sabent tots per endavant que el que s'estava elaborant era tota una altra cosa, per impotència dels catalans de fer res més.

Però aquesta vegada la claudicació havia arribat molt més endins. Aquesta vegada era en el món de les idees que es rendien les banderes. La característica del nostre moviment cultural en tots els rams era l'autoctonia. Aquesta ambició s'havia accentuat extraordinàriament des de primers de segle. Volíem ésser nosaltres i aquesta era precisament la nostra raó d'ésser i la nostra força en literatura, en poesia, en art, en música, en ciències, en filosofia, etc. Només així podíem reconstruir i afirmar plenament la nostra personalitat i era potser per aquest cantó que els nostres drets a la vida autònoma podien ser més justificadament invocats i havien d'ésser més raonadament atesos.

En el camp de la pedagogia, el món català tenia les seves característiques pròpies ni que la formació dels mestres depengués de l'Estat, i es produïa al marge de les influències de l'organització oficial de l'ensenyament; unes característiques de procediment o tècniques i unes característiques morals. Un pregon sentit de la realitat i de l'eficàcia podria comptar-se entre les primeres i un sentit de ponderació i de mesura amb totes les conseqüències d'ordre pràctic en els costums, de manca de petulància i de patrioterisme irracional, de respecte i tolerància en les relacions humanes, de vinculació de l'ordre religiós amb la vida, entre les segones. Aquestes característiques es traduïen en un concepte de l'educació liberal per essència i propici, per tant, a acceptar sense cap violència les teories més consolidades de la pedagogia moderna. La nostra pedagogia tenia, però, el defecte que aquest esperit pedagògic no era explícit; no teníem teoritzadors que n'haguessin fet un cos de doctrina; no en discutíem o xerrotejàvem. Ja ho hem dit altres vegades: obeint també a un tarannà de la raça, els nostres pedagogs i mestres eren més inclinats a la realització



pràctica que a la dissertació llibresca. Fins a l'adveniment de la República, és a dir, fins a la conquesta de l'autonomia, la influència pedagògica de l'esperit castellà o de la pedagogia que s'elaborava a Madrid a penes s'havia deixat sentir. Els nostres mestres somreien amb el «*Tu eres España en las desdichas grande*» del famós himne a la bandera de Sinesio Delgado que es cantava obligatòriament a les escoles de l'Estat; però tampoc no es sentien atrets pel misticisme laic de la Institución Libre de Enseñanza. Àdhuc l'esperit de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, que era un reflex atenuat de l'esperit de la Institución, quedava diluït quan arribaven a Catalunya els professors de la Normal o els Inspectors eixits d'aquella institució i es barrejaven amb els mestres i es fonien en l'ambient general del país. Però la Generalitat de Catalunya o els homes que governaven la seva actuació van desconèixer aquests fets i com si el que representava la nostra pedagogia no tingués cap valor, van emmanlleva per primera vegada d'ençà de la renaixença cultural l'esperit de la pedagogia i la cultura castellana per a orientar la vida pedagògica i l'ensenyament a Catalunya. Així l'Escola Normal de la Generalitat regida i tot per catalans va ésser per l'esperit, les orientacions, els procediments i la filosofia pedagògica un reflex de l'erudició que es cultivava a Madrid i amb l'Institut-Escola no es va prendre altra cosa que seguir les petjades de l'Institut-Escola de Madrid.

Però el més greu i simptomàtic d'aquesta abdicació és que no va escandalitzar ningú —exceptuant els elements de la Protectora que l'any 1921 s'havien oposat a la solució dels Grups escolars—. Dins el Consell de Cultura, potser només el secretari que escriu aquestes línies en va veure l'enormitat.

Ventura Gassol en sentia possiblement una recança, però a l'últim —inconscient de la feblesa i la impotència que allò significava—, devia creure que políticament aquella era la solució millor. Fins la nostra posició personal va ser una posició de feblesa. Segurament no vàrem saber lluitar com calia per a resistir a aquell corrent al qual ningú no resistia. No ho vàrem fer per raons de molt pes [...] finalment, perquè vàrem tenir consciència de la nostra soledat i que, si bé amb esperit demagògic arribaríem a saragatejar amb amics de la saragata, potser la Catalunya que fa pes ens miraria amb incomprensió i ens abandonaria. Semblava, doncs, evident que ni Catalunya ni el catalanisme no eren en saó, per a una gran autonomia.

Aquest passatge és fonamental per a comprendre el problema, que segueix vigent, del govern de les pròpies institucions d'ensenyament. A continuació, podrem constatar, decret per decret, institució per institució, el que en fa constatar A. G. per a confirmar els seus judicis. Ens aturarem especialment en les claudicacions quant al govern de les institucions d'ensenyament i al que podem anomenar la «sintaxi pedagògica castellana» invasora. Abans, però, transcriurem el que diu sobre «els mestres i la Generalitat de Catalunya» (II-I, p. 283-284).

És que caldria afirmar de la Generalitat el que hem dit del Patronat Escolar, que els que en duïen l'orientació, per endavant, en la qüestió de l'ensenyament estaven disposats a renunciar a crear institucions pròpies —a duplicar serveis, deien—, i en conseqüència a pactar amb l'Estat?

El que es va veure de seguida fou que l'espectacle dels grans Grups escolars de Barcelona incitava a aplicar a tot Catalunya un règim semblant sense ulteriors consideracions sobre la veritable oportunitat política del punt de vista de Catalunya. Triomfava, doncs, la política d'anar de pressa a fer coses enlluernants per guanyar eleccions, que era la política de l'Ainaud, perquè havia estat la de la Lliga Regionalista, que s'havia encomanat a Acció Catalana i també a un partit ideològicament tan feble com l'Esquerra Republicana de Catalunya. Es va pensar, doncs, en l'immediat, i gairebé en el que eren ambicions personals, no en els veritables interessos de Catalunya i en la transcendència dels actes per al futur. Els mestres, doncs, no havien de témer res; era la mateixa Generalitat la que els treia del davant el possible conflicte moral que podia presentar-los una duplicitat d'escoles, és a dir un sistema d'escoles pròpies enfront del sistema de l'Estat, i per aquest mateix motiu, en l'ambient de la Generalitat s'hi trobaven com el peix a l'aigua. Els mestres també pensaven més en el seu problema personal que en Catalunya; no haurien entès ni de molt que ells o havien de renunciar a les posicions personals, o, del punt de vista de l'autèntica catalanitat de l'escola, havien de reconèixer noblement que ells, continuant com a mestres de l'Estat, no eren els indicats per a l'escola que Catalunya necessitava, i per tant havien de resignar-se que altres generacions de mestres, lliures de lligam amb l'Estat, poguessin crear francament la nova institució. Així la limitació de concepte dels mestres i la manca de veritable catalanisme dels polítics va dur-los a tots a un punt de coincidència en què, deixant com a única escola la de l'Estat, els mestres no podien demanar res més quant als seus avantatges personals. Si per damunt de mestres haguessin estat catalanistes, haurien vist que l'únic que quedava sacrificat era l'escola catalana, la que propugnava l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana. La seva garantia personal com a possibles defensors i mantenidors de les prerrogatives de la catalanitat de l'ensenyament enfront de l'Estat era en aquells moments molt valuosa. Tots els coneixíem prou i sabíem el que podien donar, però, és que ells podien respondre dels seus successors, manejant com ells una eina de dos talls? Unes garanties que només reposaven en la bona voluntat de les persones eren ben poca cosa per a afermar una institució tan fonamental per a la vida d'un poble com és el sistema d'ensenyament.

Aquest text, complementari de l'anterior, ens ha de fer pensar en alguns punts fonamentals a recordar.

En primer lloc, la fal·làcia del «doble sistema». Com si cada centre d'ensenyament no fos en ell mateix un «sistema», perquè l'ensenyament és una història i no un procés. L'experiència ensenya només una cosa. Com més llibertat es dóna dins d'un quadre molt lax i ample, més unitat hi ha en els «tipus» d'ensenyament, és a dir, menys sistemes hi ha. Com més reglamentació i paperassa hi ha, més difereixen en la realitat els centres d'ensenyament entre ells, i, per tant, més «sistemes» hi ha.

En segon lloc, l'error, tantes vegades comès al llarg de més d'un segle tant pel que s'anomenen dretes com pel que s'anomenen esquerres, de pensar que perquè ara «manen els nostres amiguets» a Madrid, podem fer la nostra i ja ho hem aconseguit tot.

I en tercer lloc, la pressa. Construir Catalunya és una feina de llarg alè i si bé no s'han de desapropiar els possibles guanys d'una política de «poder central amic», de cap manera es pot perdre de vista l'única cosa fonamental que és el dret a regir el propi ensenyament. No hem meditat prou, o gens, el fet que amb el sistema actual de les «comunitats autònomes» l'Estat s'ha tret de sobre el «mort» de l'ensenyament, conservant, però, el poder de dirigir-lo, de fet, sense haver de carregar amb les pesades responsabilitats que comporta el seu dia a dia.

El Decret sobre bilingüisme de Marcel·lí Domingo és de 29 d'abril de 1931, amb prou feines proclamada la República, i el Decret sobre l'ensenyament del català a les Normals, del 9 de juny (I, p. 148-149).

El garbuix singularíssim d'aquest decret, que administrativament és un centpeus, i podia, per tant, haver-se convertit en un niu de raons ben difícil de solucionar, val considerar-lo encara com la disposició positiva i més prometedora que va dictar la República Espanyola a favor de Catalunya. Va fer prou de salvar-se de la Constitució i l'Estatut, puix que en l'articulat d'aquestes dues lleis fonamentals no s'hi veu cap esclatxa per on pogués passar una disposició tan generosa com la de Marcel·lí Domingo [...] s'endevena prou (qui hi va intervenir) per la filigrana, no pas gaire fina, per cert, que posa l'execució del decret no pas en la representació del poder central a Barcelona en matèria d'ensenyament, ni tampoc en mans del poder autònom que hauria pogut ésser la representació més legítima de la República a Catalunya, però que essent d'altra banda l'autoritat responsable davant el poble no podia sostreure's de la responsabilitat d'aquesta funció, sinó en mans d'un senyor particular [...], és clar que la trapelleria era innocent, en primer lloc perquè cap conseller de la Generalitat no s'avindria en matèria tan important a operar sota els dictats d'algú, que, d'altra banda, com que no rebia dotació de Madrid per a un servei tan vast, no tenia més remei, si volia que el servei es fes, que retre les banderes a qui podia pagar, en aquest cas la Generalitat de Catalunya. Tot això si el rector de la

Universitat, pel qual havia de passar la línia executòria, no se les manegava per trencar els fils o apropiars-se'ls. Heus aquí de quina manera tan singular en el magne règim democràtic que s'instaurava, un home sol, una sola persona, responia davant de Madrid, que Catalunya faria bondat en servir-se d'aquell decret.

En el decret (de les Normals) hi ha moltes coses divertides. La primera d'elles és la invenció i creació d'unes càtedres que funcionaven des de l'any 1915 sostingudes per la Protectora [sempre la ignorància petulant dels que arriben al poder i es pensen que el món comença amb ells, signe patent d'immaduresa cívica i política: «ara nosaltres...»] i que acabaven d'ésser autoritzades pel govern de la postdictadura. Un altre, que ja no s'hi tingui en compte per a res no solament l'Associació Protectora, ni l'Institut d'Estudis Catalans, sinó tan solament les futures autoritats catalanes de la futura autonomia, que sembla que haurien de ser les responsables de tot el que pertocqués a la defensa i protecció del català. Un altre, que la creació fos indotada i ni es digués res de qui hauria de pagar la despesa, salvant com a mínim les modestes dotacions que durant tants anys havia pagat la Protectora. Però al nostre judici les més divertides són la lligada mística amb el Seminari de Pedagogia —mística perquè cap raó històrica ni de fet la justificava— i aquell entenedridor «il·lustre filòleg Pompeu Fabra» estampat per la literatura burocràtica castellana.

En dos moments A. G. ens exposa la situació i l'acció de la Generalitat quant a l'ensenyament secundari, ambdós en el Llibre III, a les p. 241 i 278. Començarem per aquesta darrera citació, que encapçala l'apartat destinat al Consell Regional Mixt de Segon Ensenyament:

La situació de fet per a la Generalitat de Catalunya quant a l'ensenyament secundari no era comparable amb la de l'ensenyament primari. Aquest, comprès en la seva totalitat, exigia un nombre d'uns nou mil mestres repartits en unes quatre mil escoles, entre les unitàries i les graduades. L'ensenyament secundari, en canvi, es resol·lia tot ell amb un màxim de deu instituts a Barcelona i una vintena d'instituts locals. D'aquests instituts, l'Estat aleshores només en tenia dos a Barcelona i set a fora.

El camp, doncs, quedava molt lliure perquè la Generalitat pogués crear el seu sistema, amb un esforç relativament reduït, sense interferir els serveis de l'Estat. És cert que el camp de l'ensenyament secundari era per a la Generalitat, hereva de la Mancomunitat, completament verge, que no tenia l'instrumental que l'Estat podia posar en joc, però tampoc tenia la ferramenta inútil i la muntanya de prejudicis i d'interessos creats que l'Estat havia de vèncer si volia fer bona feina, la qual cosa vol dir que davant la tasca a realitzar es trobaven gairebé en peu d'igualtat. La substitució de l'ensenyament religiós donava, en canvi, una urgència a l'afer que podia justificar una actuació immediata [...].

Però als ulls dels nostres provincians l'Estat tenia una panacea, per a la renovació de l'ensenyament secundari, l'Institut-Escola, a la qual creien que Catalunya no podia oposar res de millor. Catalunya no tenia la institució, però tenia el millor del seu esperit. Si el doctor Estalella fos viu ens diria de qui es va haver de refiar per a donar vida al seu Institut-Escola: si dels professors numeraris que li va proporcionar l'Estat, triats pel Consell de Cultura entre els millors de l'escalafó oficial, o dels modestos professors complementaris que en molta part, per a no fer ombra als professors oficialment consagrats, eren considerats com a aprenents que podien ésser trets i posats com un jornalero i als quals podia ésser regatejat pel Seminari de Pedagogia allò que no es regateja mai a un jornalero: el certificat de treball. L'Estat tenia, és cert, l'Institut-Escola i un quadre ostentós de professorat numerari; molt poca cosa més. En canvi, Catalunya tenia l'esperit, la vitalitat, un cos d'institucions d'alta cultura que havia fet la seva prova autòctona, un deler de millorament que arribava molt endins de les capes més populars, i homes: una joventut universitària forjada en les lluites amb el mateix Estat per la dignificació de la Universitat de Barcelona, l'únic element indispensable —cal dir-ho ben alt— capaç de crear i donar nova vida, un engrescament secundari puixant enfront de les velles carcasses dels instituts de l'Estat.

No es va entendre així. La Generalitat de Catalunya, l'òrgan de govern de la Catalunya autònoma, no va arribar a veure el problema i es va deixar endur com un cec on van voler dur-la, i Catalunya —és a dir el que quedava fora de la Generalitat, les dretes del vell catalanisme proscrites del govern— estaven aleshores massa despistades o desconcertades pel seu inesperat ostracisme i no s'adonaven de res, ni consideraven res que no es relacionés amb la ferida que en els vaivens de la política havien rebut.

Una esquerra embadocada amb la retòrica esquerranosa madrilenya o incapaç de contrarestar-la, i una dreta incapaç de fer un gest envers el pacte i que deixava que es perdés el fruit de tot el seu esforç anterior: la guerra civil larvada, com ara.

L'altre text, que inicia el capítol sobre «L'acció de la Generalitat», complementa aquest:

En considerar la pressa amb què el Consell de Cultura es va posar a estudiar el problema de l'ensenyament secundari, hom es sent temptat de congratular-se'n. Finalment Catalunya, que havia endegat tants aspectes de la seva cultura i del seu ensenyament, semblava que es decantés a escometre la tasca més àrdua, la renovació d'aquell grau d'ensenyament en què sol reposar l'obra docent de tots els pobles. Per desgràcia, no era així. No era Catalunya la que reaccionava d'una manera tan imme-

diata, malgrat que fossin uns catalans els qui portaven la veu dins d'un organisme català. Catalunya continuava estacionada en el sistema existent. Problemes nous de formació moral, Catalunya a penes en sentia cap; els problemes pedagògics els sentien els de l'ofici i algun sector selecte de professionals o de gent tocada per dèries culturals; sentia en canvi el buit d'una veritable preparació en ordre a la realitat i efectivitat dels coneixements, però de la falta de ciència també se'n passaven. Qui va reaccionar, doncs, no fou Barcelona sinó Madrid, perquè era a Madrid que s'havien preocupat de la renovació de l'ensenyament secundari i amb l'Institut-Escola havien creat un sistema nou amb una doctrina pròpia i uns procediments a prova que no demanaven més que la reedició. Vàrem fer bé el 1921 d'oposar-nos a la iniciativa Agell-Bofill? [de crear un centre pilot de segon ensenyament en l'òrbita de la Mancomunitat]. Quant al centpeus de la institució que es projectava potser sí; però quant a la necessitat d'escometre el problema, afrontant totes les incúries, totes les inèrcies, totes les resistències injustificades, tots els partits presos interessats, potser no. Si haguéssim remogut la qüestió, si haguéssim assentat unes premisses i creat un clima, és gairebé segur que en arribar la República hauríem pogut oposar una cosa nostra a la correntia vinguda de Madrid i nada en aquella casa austera i pobra on la Institución Libre de Enseñanza creava la força que havia d'informar, externament almenys, l'ensenyament secundari de la República i amb ell el de Catalunya, potser amb més bona fe que enlloc d'Espanya.

El Consell de Cultura, doncs, a través de la seva ponència d'ensenyament secundari, pel mes de juny de 1931 va començar l'estudi d'uns principis pedagògics que servissin de norma i orientació per a la possible organització de l'ensenyament secundari a Catalunya. En aquells moments era ja cuinada la creació a Barcelona d'un Institut-Escola i era la imminent implantació d'aquesta institució la que servia de nord, però el que no es dibuixava del tot era la possible organització de tot l'ensenyament secundari a Catalunya dins el gairebé inevitable Estatut, encara que els qui estaven *en el ajo* poguessin preveure que no era tal com Catalunya s'il·lusionava.

Es tractava, doncs, de formular una espècie de llei de bases i per a fer-ho la ponència no va negligir l'aparença almenys d'una mena de consulta democràtica. No es va arriscar a obrir una informació general, com ho va fer la ponència d'ensenyament universitari quan va estudiar l'Estatut de la Universitat; va limitar-se a consultar els directors dels instituts existents, convençuda amb molta raó que eren els únics que haurien pogut oposar resistències. Aquests, però, no van fer més que resignar-se, puix sabien prou que la discussió en aquells moments d'eufòria era difícil, sobretot amb homes que portaven un pla tan *arreté* com els que capitanejaven la ponència, amb més raó quan ells possiblement només haurien pogut oposar raons de tipus personal [...].

(III, p. 250) En fer la crítica de l'obra general d'ensenyament de la Generalitat hem observat com els nostres radicalíssims homes d'esquerra per primera vegada en la nostra renaixença s'havien deixat endur per corrents ideològics de Castella que no responien ni a les nostres aspiracions plenes ni a la nostra mentalitat. L'autonomia representava, doncs, en el nostre moviment reivindicador un punt de feblesa i de decadència. Davant d'aquestes grans *Normes* ens trobem amb un calc fet ratlla per ratlla, una traducció gairebé mot a mot del que es pensava, del que es volia, del que es practicava en l'Institut-Escola de Madrid. Hom pot constatar-ho només de fullejar el llibre *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de segunda enseñanza de Madrid (organización, métodos, resultados)* publicat l'any 1925.

En principi, aplicar allò que és bo allà on es trobi és saludable i fins lloable; renunciar al propi no tan bo, però nostre i passable, pel dels altres, ja no és una cosa que es pugui recomanar; però renunciar al propi —o renunciar a veure i esgotar les possibilitats pròpies— per a adoptar el dels altres és francament vituperable i en el cas de Catalunya enfront de Castella decididament suïcida. Això és el que van fer els republicans catalans quan pogueren disposar d'ells i de Catalunya com no s'havia pogut fer de més de dos segles enrere. Però el cas que estem comentant és agreujat per una vulgar fraudulència literària, puix els homes que van compondre les *Normes* van fer passar com a cosa de la Generalitat el que no ho era, sense l'elemental cortesia de dir d'on treien els elements per a compondre-les. Fraudulència literària que comportava una fraudulència política del moment que no es tenia el coratge de dir al poble català la veritat del que la Generalitat li servia amb aquelles famoses *Normes*.

Van ser redactades com un esquer per fer venir l'Institut-Escola, que possiblement sense aquest acatament doctrinal no hauria vingut. Fou un guany híbrid per a justificar una acció tan trencadissa! Però per una sèrie de circumstàncies particulars l'híbrid que ens va servir la República va poder ésser tan fortament inoculat de substància catalana que va salvar moltes essències nostres malgrat el motlle en què havia estat colat [...] en la crítica de les *Normes* no pensem mai que critiquem res de català, sinó certs principis pedagògics elaborats geogràficament, socialment i ideològicament lluny de l'esperit català, pel grup d'homes que en l'últim terç del segle passat van congriar en el fons de les Espanyes un principi de moviment regenerador més temible per a nosaltres que tota la baladreria dels periòdics anticatalans i les falconades i trapelleries governamentals.

No transcrivim aquesta crítica, que és un petit tractat sobre què ha de ser l'ensenyament secundari. Però sí el resum d'allò que hi havia de negatiu i sobretot de no gens nostre en aquella pedagogia emmanllevada, i, d'altra banda, el reconeixement dels seus valors.

La tendència excessiva a la selecció ideal i per tant abstracta, forçada i artificiosa i el premeditat isolament moral per a salvaguardar aquesta selecció, heus aquí al nostre judici els defectes cabdals de l'Institut-Escola de Madrid [...], en els alumnes una fatiga de tant de refinament contra el qual es defensaven amb una punta d'ironia. Alguns professors se'n defensaven amb un punt de velada relaxació. Però aquest aspecte negatiu tenia contracops positius d'un valor innegable. L'intent de renúncia de l'explicació oral i llibresca —no sempre assolit—; l'aplicació dels mètodes actius i d'observació; la dignitat en el tracte i en les relacions entre professors i alumnes; la limitació d'alumnes en les aules; la cura i atenció dels detalls, tant en l'ambient com en el tracte dels alumnes; la plenitud d'activitats; el foment de les iniciatives lliures dels alumnes en la col·laboració a l'obra escolar i àdhuc certs efectes que d'una manera innegable havien de produir les mateixes pràctiques i orientacions l'exageració de les quals acabem de criticar, constituïen una veritable revolució en els mètodes i procediments de l'ensenyament secundari a Espanya i la llur implantació ardua mereixia per ella tota sola tots els elogis.

L'Escola Normal anomenada de la Generalitat fou creada per decret del 22 d'agost de 1931. A II-III, p. 24 i següents A. G. diu:

Anem a veure, enfondint el contingut del Decret i de les Bases de creació i considerant els fets en la seva realitat, fins a quin punt podia ésser considerada una escola de la Generalitat. 1. Se'n deia de la Generalitat perquè aquesta podia fer la proposta dels professors numeraris entre els de l'escalafó de l'Estat que el ministre s'encarregava de nomenar. A manca de res més o de cap altra possibilitat hom es podia ben acontentar d'aquesta atribució homòloga de la que havia estat assolida per al Patronat Escolar de Barcelona. La primera tria va poder ésser feta sense coaccions externes, però no ben bé sense considerar cap altra condició que la vàlua científica, moral i professional dels professors elegits. Calia preguntar, però, podria fer-se sempre la tria amb tanta independència? Hi hauria sempre en el quadre de professors de l'Estat els que la Generalitat podria necessitar? L'esquer de les set mil pessetes de sobresou no provocaria les ambicions, les lluites sordes? 2. En deien també de la Generalitat perquè damunt dels mínims d'ensenyaments, treballs i organització de les Escoles Normals de l'Estat, la Generalitat podria completar l'obra amb tots els milloraments que calgués; això, però, amb dues limitacions: l'una, imposada per la condició d'Escola de l'Estat: els plans havien d'ésser aprovats pel ministre i, per tant, les modificacions també; l'altra, imposada per la mateixa Generalitat i que en el fons esdevenia també un lligam amb l'Estat. Ens referim a la connexió amb el Seminari de Pedagogia de la Universitat. Aquest lligam, establert per una circumstància personal, com es resolien en aquells temps tants problemes



de transcendència, podia esdevenir amb el temps, més que un lligam, un dogal. 3. Se'n deia de la Generalitat perquè la Generalitat pagava. L'Estat només donava el sou dels professors numeraris i la corresponent quota migrada de material. Tota la resta sortia de la caixa de la Generalitat. En suma, doncs, en deien de la Generalitat perquè l'Estat amb ben poca despesa podia disposar quan volgués d'una gran escola, amb uns professors que, si bé havien d'oobeir la Generalitat, en cas de conflicte (com es va insinuar després del 6 d'octubre del 1934) difícilment vacil·larien a oobeir l'Estat. 4. En deien de la Generalitat perquè la llengua catalana hi era acceptada com a llengua d'ensenyament sense cap disposició substantiva que en reivindicués l'ús. Com que legalment no hi havia cap precepte que ho regulés, si un ministre hagués volgut que l'ensenyament es fes en castellà, ningú ni res no li hauria pogut privar. Només ens quedava el dret de picar de peus.

5. Però, en definitiva, sota un règim tan precari i trencadís, l'Escola Normal va ésser de la Generalitat perquè, malgrat la imprecisa definició i els manlleus a ideologies i costums pedagògics no catalans, el doll de vida que la va omplir va ésser català.

L'Escola Normal de Joan Bardina i els Estudis Normals de la Mancomunitat tenien el seu pensament moral implícit, però concret i vivent. En Bardina pensava amb la formació estrènua, l'Ors amb la creadora, nosaltres amb el joc d'activitats que podien establir l'equilibri entre el professional i l'home.

En l'Escola Normal les coses es produïren d'una altra manera. Els homes que la van concebre i realitzar eren progressistes, un producte una mica tardà del còctel d'idees procedents del segle XVIII i cristal·litzades a Espanya durant el segle XIX amb una barreja una mica incongruent, com tot el que és fill d'imitacions, suggestions i influències mal païdes de radicalisme, liberalisme, Aufklärung, i idealisme, els vicis dels quals tenien el comú denominador del racionalisme. Eren homes que duïen la panacea dels grans mots, les idees generals i abstractes engraixades i inflades a cop d'erudició. Tot això no era de font catalana. Tot això era begut en les tendències, escoles i dèries de l'altra banda de l'Ebre.

Potser no era prou modern, prou avançat pensar amb homes que tinguessin un ideal religiós concret, que responguessin a la manera d'ésser d'una col·lectivitat social i política determinada, que es proposessin un escorç de vida precís i ben dibuixat, que obeïssin una idea moral de contorns clars i d'aplicació directa i efectiva. Sabem positivament que el que pensava la Normal de la Generalitat no responia a una mentalitat i a unes situacions reals, fossin les que fossin.

És per aquesta actitud mental que s'expliquen les tendències pedagògiques d'aquesta Escola. Cert que totes les coses de la pedagogia moderna hi eren insuflades almenys a través de l'erudició, però el seu motor íntim no eren les realitats vulgars de la vida humana, sinó les realitats transcendents del pensament i de l'esperit. L'acció més profunda era confiada al foc de l'entusiasme, a la inspiració del

moment, i, per tant, la improvisació o l'aptitud a improvisar constituïa el gran mètode. «Mestres de visió ampla i humana» volia dir en el fons mestres abrandats o inflats que sabessin treure espurna del moment o de l'oportunitat.

Entusiasme! Tots n'hem parlat, de l'entusiasme en la formació dels mestres com en la de tot home. Però no en el buit, no sense continguts reals, no sense direcció, per a esdevenir lleuger o fonedís com les bombolles de sabó o perillós com les bombes carregades.

Per sort, en l'Escola Normal de la Generalitat, per dins de les idees i tendències apreses, hi havia els homes, catalans la gran majoria d'ells, amb el seu seny racial indesmentible i al voltant d'ells la realitat puixant de la vida catalana amb el seu sentit pràctic i directe a la qual havia hagut de respondre.

Ben altre és el judici de l'Institut-Escola que fa A. G. a II-III, p. 257-276. L'obra del doctor Estalella és amplament encomiada:

L'esperit de la terra opera amb eficàcia quan és humanitzat, quan és encarnat en un home vivent que n'esdevé la forma actuant i l'expressió. Aquest home venturós per a l'Institut-Escola de la Generalitat fou Josep Estalella. Ell va «tenir la culpa» de la felicitat metamorfosi que va salvar gairebé del tot el feligrès d'una grisa religió de *conllevancia* universal i el va convertir en un català alegre i optimista, ple de fretures i de traces, perseguidor del concret, del particular en art, en ciències, en la vida pràctica.

L'Institut-Escola va ser una institució catalana i això a despit del seu model madrileny i de les *Normes* redactades d'acord amb els motlles madrilenys; va salvar la seva pedagogia moral de la tara gravíssima d'abstracció i d'universalització llibresques, del regust d'apriorisme i postís que hom sentia en les pràctiques de la institució madrilenya, d'altra banda pedagògicament tan encertades. El doctor Joaquim Balcells, que era, incloent-hi el mateix doctor Estalella, qui tenia més consciència d'aquest problema, en parla en el primer número del butlletí:

«El nostre Institut-Escola no combrega en cap ideologia de cap institució semblant: el nostre Institut-Escola és sols autènticament català, i en aquest sentit de catalanitat ha trobat la gran responsabilitat; a aquests professors els està encomanada la tasca de crear la nova generació [...].

»Davant els turments que destrueixen el vell esperit d'Europa, l'esperit de l'Institut-Escola s'aferma en el passat i malda per contribuir al futur de la nostra Catalunya.»

Quant a l'Estatut de l'autonomia, A. G. és clar, contundent i precís (I, p. 154 i següents):

En el pas de la Constitució a l'Estatut havia desaparegut la mica de desdibuix o vacil·lació que semblava observar-se en aquesta entre l'article 48 que comença: «El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado» i l'article 50 que diu: «El Estado *podrá* mantener en ellas [les regions autònomes] instituciones docentes de todos los grados en el idioma oficial de la República.» En l'Estatut la possibilitat passava a la Generalitat i l'Estat es quedava l'efectivitat: «La Generalidad de Cataluña podrá crear y sostener los centros de Enseñanza, etc., con los recursos de su Hacienda», és a dir, la Generalitat podia fer ni més ni menys que el que qual-sevol particular. Per això no calia la solemnitat de l'Estatut. Només quedava de guany autèntic la possibilitat d'usar i ensenyar la llengua en *totes* les escoles maternals, de pàrvuls i primàries, és a dir, el decret de Marcel·lí Domingo, no derogat encara que no del tot conforme amb la Constitució, el qual marcava el punt exacte on la Generalitat havia d'aturar-se per fer bona feina, a part de l'ús que poguéu fer de la llibertat de crear escoles ben pròpies segons els propis recursos. No es podia pensar en res més davant d'un ambient tan ple de suspicàcies i davant d'un règim autònom que no tenia guanyada ni de molt la bona voluntat del país hegemònic i, per tant, de fet era sempre precari. Calia anar amb peus de plom. El joc net i els camps ben precisats era l'única política que en ordre a l'ensenyament podia correspondre a la realitat de les aspiracions de Catalunya. D'altra banda, bon camp de treball hi havia mirant d'exhaurir aquestes dues possibilitats i d'estendre's les fronteres sense hipotecar res del nostre. Pel decret Domingo dúiem el català a l'escola primària *de l'Estat*; per l'Estatut podíem dur-lo a la Universitat; les Normals també li eren obertes pel decret que hem vist, complementari del de l'ensenyament primari. L'únic ram d'ensenyament general de l'Estat que li quedava clos era l'ensenyament secundari, prou important perquè el negligíssim, però indubtablement accessible pels precedents acabats d'indicar. Quant a l'ensenyament tècnic, podia ben bé deixar-se la batalla per a darrera hora, atès que les institucions de més compromís quant a la llengua eren ja catalanes.

L'article 7 de l'Estatut que ens venia tan rebaixat, motivà, en el Parlament almenys, una gran batalla de part dels diputats catalans que s'abstingueren de votarlo, mantenint la forma de projecte de la Generalitat aprovat plebiscitàriament pel poble de Catalunya, que deia: «Art. 13: Correspondrà a la Generalitat la legislació exclusiva i l'execució directa de les funcions següents: a) L'ensenyament en tots els seus graus i ordres...» Però, quin valor podia tenir aquest radicalisme als ulls de Madrid quan de fet Catalunya havia pidolat les organitzacions mixtes de l'Escola Normal i de l'Institut-Escola com si se sentís impotent des del punt de vista econòmic i pedagògic d'organitzar-ne de pròpies? Era evident que la nostra tartarinada podia haver meravellat el mateix Don Quixot.

El 25 de setembre de 1932, gairebé simultani a l'aprovació de l'Estatut, es va crear el Consell Regional Mixt de Primer Ensenyament (II-III, p. 35 i següents).

De qui va ser la pensada...?

L'autor d'aquest llibre pot afirmar com a secretari del Consell de Cultura que, així com l'Estatut de la Universitat i el règim que comportava va ésser estudiat i treballat molt a fons pel Consell de Cultura, l'acord dels Consells Regionals Mixts va arribar-hi fet i pastat. Hi havia, doncs, un altre Consell per a les coses més transcendents que portava secretament aquests alts secrets d'Estat. És clar, si es tractava d'una concessió generosa del Govern de Madrid, per què hi havia d'intervenir el Consell de Cultura? Només li quedava el dret de dir sí o no. Tot el que es concedia a Catalunya (no a la Generalitat, cal tenir-ho present) amb els dits Consells era de favor i per tant oficialment i públicament no es podia discutir res. Quins van ésser els poders, quines les autoritats responsables que van tractar i resoldre en les avantsales els termes dels famosos Decrets. Autoritats i poders, cap. Quant a homes [...].

Enmig de les contradiccions que conté el Decret de creació, hom pot endevinar que en la ment de la gent de Madrid el Consell Regional de Primer Ensenyament no tenia cap altra missió que estudiar una organització de l'ensenyament primari a Catalunya més o menys temperada a certes exigències que la nova situació política pogués imposar, amb la condició, però, que el règim que s'implantés hagués d'ésser ordenat per ells, amb exclusió total dels poders autònoms. Pel simple dret de tenir la Generalitat dos vots, l'Ajuntament de Barcelona dos vots més, i tres els altres ajuntaments de Catalunya en un organisme farcit de funcionaris de l'Estat, Catalunya renunciava tàcitament a crear escoles pròpies, és a dir, un dret que l'Estatut no li podia negar, se'l negava ella mateixa per molt menys d'un plat de llenties. En aparença hom hauria dit que es feia un *jeu des dupes*. Però no totes dues parts jugaven igual. La gent de Madrid podien voler enganyar —cosa de la qual no tenia necessitat— però era evident que no s'enganyava. Sabia el que jugava i com ho jugava. Qui s'enganyava volent enganyar era la nostra gent, que des del punt de vista polític va demostrar en aquesta qüestió una psicologia d'ocell. Ells es refiaven de les persones; és a dir, es refiaven d'ells mateixos i pensaven que essent-hi ells governarien el Consell Regional i totes les seves adherències. Era evident que pensaven que el Director d'Ensenyament Primari seria català i a les ordres de Catalunya. Egoisme, egolatria, egocentrisme, tota mena d'egos cegaven la vista de tots els interessats en aquella política. Veien els arbres però no veien el bosc, i així es feien la il·lusió que les persones podien salvar el que només poden salvar i mantenir les posicions ben afermades i sòlides.

Els mestres! Heus aquí el que feia pes de debò en tot aquell tripijoc. Ja hem vist com havien anat creixent i com tots havíem ajudat a fer-los créixer, perquè s'ho mereixien en la vida cultural catalana, de la qual havien esdevingut sortosament una de les peces més importants. I acabem de veure les seves impaciències perquè es posés en marxa la màquina del Consell Regional. Efectivament, ells necessitaven una solució en què no haguessin de sacrificar res: ni les respectives posicions materials de funcionaris de l'Estat, ni el seu lloable anhel de servidors dels interessos de Catalunya. Tota la política de la Federació havia consistit a conciliar aquests dos interessos tan contraposats. Però ells també eren víctimes del miratge personal, i creien que, essent ells els mestres de les escoles de Catalunya, tot podia ésser salvat com ho havia estat fins aleshores. De moment, ells podien salvar-ho tot menys una cosa de molt preu, que era el prestigi polític de la regió autònoma, i no veien per dissort que era només salvant el prestigi polític que es salvava l'esdevenidor i es posava a cobert l'escola de Catalunya de les eventualitats més greus, entre elles la molt possible que un dia manqués el suport personal essencialment moridor damunt del qual ara es feien reposar d'una manera exclusiva totes les possibilitats de Catalunya.

L'argument més fort que s'esgrimia a favor del sistema del Consell Regional era, com hem vist, el de la necessitat d'evitar la catàstrofe de la duplictat d'escoles. Doncs, per què s'havia lluitat per l'autonomia si calia renunciar a un ensenyament que respongués a les nostres particulars essències nacionals? Que no existia de fet la duplictat i la multiplicitat d'escoles en el nostre país? Tothom, doncs, tindria dret a fer les seves pròpies escoles, menys el govern autònom, per por que deixessin de fer-li bona cara els mestres catalans que aleshores servien l'Estat? I quant a l'eficàcia i la preservació de la sacrosanta unitat, era un país gaire dividit internament i gaire decadent Anglaterra pel fet de fonamentar el seu sistema docent en la llibertat i la varietat? No era precisament aquesta llibertat el que constituïa a Anglaterra el ciment més sòlid de la seva unitat i de la seva grandesa?

És l'aptitud a conviure i a respectar-se els ciutadans els uns als altres, no la submissió degradant el que fa els pobles forts.

Àdhuc mantenint el sistema dual establert per l'Estatut, només una escola catalana puixant sostinguda per la Generalitat hauria pogut obtenir que l'Estat hi temperés les seves si no volia perdre posicions i prestigi dins de Catalunya. O això o concedir definitivament a Catalunya el dret de regir el seu ensenyament. Si els mestres de l'Estat temien la competència és que la seva posició no era sòlida ni des del punt de vista de l'organització ni des del punt de vista moral, altrament hauria hagut d'ésser la competència el que haurien hagut de desitjar en benefici de les escoles i dels infants. És que temien que els infants d'unes escoles i altres havien d'anar a cops de roc? És que suposaven que de les escoles de la Generalitat en foren exclosos els nois

castellans? No és l'existència de dos sistemes d'escoles el que pot ajuntar o separar els homes i els pobles, sinó l'esperit del que s'ensenya i el bon judici i encert dels qui dirigeixen els destins de la nació en tota la seva eterna varietat de components.

Però la Generalitat era pobre; heus aquí potser l'argument decisiu. Les finances que l'Estatut deixava a la Generalitat no li permetien invertir un sistema complet d'ensenyament com el de l'Estat; calia, per tant, aprofitar d'aquest tot el que es pogués. Perfecte; però calia fer-ho amb valentia i amb franquesa sense abdicar de res, sense mistificar res dient a l'escola de l'Estat escola de l'Estat, no escola de Catalunya i reservant aquest nom per a les dues, per a les quatre, per a les vuit escoles que la Generalitat estatutàriament hagués pogut organitzar sota la seva única i completa responsabilitat.

Aquest és un dels textos fonamentals, tant per la doctrina política, com per la doctrina pedagògica, que no haurien de perdre mai de vista els que tenen per missió regular l'ensenyament a Catalunya. Podem afegir, encara, quant a aquest Consell, el que A. G. diu en el llibre I, p. 159-60:

[...] no duia a Catalunya cap guany positiu, o almenys cap guany que compensés la renúncia implícita que feia la Generalitat del seu dret a crear escoles pròpies.

Quant al Consell Regional de Segon Ensenyament, hem reproduït ja el text fonamental de III, p. 278 i següents. Però encara:

Per Decret de 13 de juny de 1934 fou creada al Ministeri d'Instrucció Pública una oficina especial per als serveis de Catalunya que tinguessin relació amb aquell Ministeri. En tota aquesta actuació la Generalitat era inexistent. Tenia un representant del Consell de Cultura en el Consell Regional i aquí acabaven la seva missió i la seva intervenció. Ens equivoquem: se li anava obrint la missió de pagar i no manar com feien les antigues Diputacions provincials. Tan avall havíem baixat. L'Estat, en canvi, tenia amb el sistema dels Consells unes agències directes a Barcelona que vigilaven més de prop els serveis d'ensenyament.

La unificació i l'autonomia de Catalunya havien anat a parar, pel miracle dels consells regionals, a l'administració central, d'una manera tan absorbent que fins l'Institut-Escola, que havia creat amb tanta valentia el doctor Estalella i que pagava la Generalitat, va haver de lluitar per no trobar-se agafat en els tentacles de la secretaria general que tenia com a missió la centralització de tots els serveis en nom i a favor de l'Estat. Plantà cara decididament a les noves autoritats i va poder salvar a benefici de la Generalitat la independència, ai!, massa precària, del seu Institut-Escola.

Després del 6 d'octubre, el Consell de Segon Ensenyament, al revés del de Primer Ensenyament que els mestres volien veure funcionar, no el va reclamar ningú: els professors d'Institut el veien de mal grat; els era un dogal; els inquietava el *dolce far niente*; els limitava el negoci dels llibres... Aquell dels dos consells que hauria pogut fer, si no una feina catalana, una tasca higiènica molt necessària, era l'avorrit, la qual cosa vol dir que era el que es movia més en el pla de les coses d'Espanya.

En el llibre I, p. 160, però, constata que:

En el Consell Regional Mixt d'Ensenyament secundari, malgrat que en la seva creació la renúncia a crear centres propis hi era involucrada, es tenia l'enorme avantatge d'intervenir en les organitzacions de l'Estat, que cap disposició no ens havia obert, i de poder-hi introduir la nostra llengua i amb ella el nostre esperit.

El darrer text a què farem referència seran les «Normes» que va publicar el Comitè de la Llengua per a l'aplicació del Decret de Marcel·lí Domingo. Les «Normes» foren elaborades per una ponència de mestres l'estiu del 1931, però no foren publicades fins al maig del 1933. A. G. en fa els següents comentaris:

Avui, a quinze anys de distància, l'autor d'aquest llibre, que treballà en aquestes *Normes*, s'adona que fan la impressió que als qui vàrem intervenir en la llur redacció només ens preocupava una cosa: que el castellà fos ben atès, puix que a penes s'hi diu un mot de com s'havia de practicar el català, que era com si diguéssim la llengua inèdita dins l'ensenyament a Catalunya, i per tant la que havia de preocupar més. Fent examen ben sincer de consciència confessem que sí, que teníem un cert interès ben generós i ben malaguanyat *de quedar bé*, que com es pot suposar no era fill del tan bescantat egoisme català o de l'estretor d'esperit de què se'ns acusa, però podia obeir també —i per això ens confessem— al plec malauradament servil de tants segles de subjecció. Teníem amb el castellà aquelles complaences que no es mereixia i que mai no ens reconeixeran ni agrairan, com tenim la tendència irresistible de contestar en castellà al primer individu d'aquesta parla que se'ns adreça, sigui dama o escombriaire o capità general. Però a part aquesta latent i innegable coacció del mal costum també ens movia el desig de deixar resolt l'enutjós problema per a no tornar-hi i tenir les mans desembarassades per a resoldre la cosa que veritablement ens interessava, o sigui l'ensenyament del català. I és que, de fet, malgrat que el català entrés aleshores triomfalment a les escoles, hi entrava com a amo i senyor de la casa, i la llengua que l'havia ocupada, passant a la categoria d'auxiliar o segona llengua, era l'única a la qual calia assenyalar límits i condicions [...].

[...] els aprenents de buròcrata no van saber precisar que el que calia darrere del Decret [de Marcel·lí Domingo] era un reglament d'aplicació i això és el que implícitament i sabent-ho o per descuit, el ministre va deixar de fet en mans de l'organisme previst cristal·litzat aquí en forma de Comitè de la Llengua. Déu li pagui al senyor Marcel·lí Domingo! Ja devia veure, però, que, fos descuit o intenció deliberada, nosaltres ens portàrem d'una manera correcta, i com a gent ben educada vàrem donar totes les deferències al castellà i vàrem atendre'l a l'escola molt millor que no ho fan els mateixos castellans que no l'atenen gens.

I clourem aquesta història que deixa un mal regust d'inèpcies, ingenuïtats, ambicionetes personals, i manca d'esperit cívic i sobretot polític, amb una referència més positiva i encoratjadora en un camp que escapa en certa manera del nostre tema, el camp molt més ample i general de la Universitat (I, p. 159). En el Decret de juny de 1933 es diu:

«5. El Patronat [de la Universitat] establirà l'Estatut d'Autonomia de la Universitat, atenint-se al que preceptuen l'article 49 de la Constitució i el 7 de l'Estatut de l'Autonomia de Catalunya, i garantint la recíproca convivència de les llengües i cultura catalana en igualtat de drets, per a professors i alumnes, i sobre la base del respecte envers la llibertat d'uns i altres a expressar-se en cada cas en la llengua que prefereixin.»

Com es va fer el miracle que a l'últim en les relacions entre castellans i catalans sorgís una disposició senzilla, franca, comprensiva i enterament europea com la que precedeix? Després de tants estiragassaments, de tants recels, de tantes ambigüitats sobre la relació entre el castellà i el català en l'ensenyament o fora d'ell, hom reposa i sent el cor ample quan es troba davant d'aquest article de l'autonomia de la Universitat de Barcelona. Per a nosaltres, els catalans, no era cosa nova puix no volem regatejar l'elogi als intel·lectuals castellans que varen saber veure el problema i hi van correspondre amb la generositat i amplitud de mires que només es poden esperar de la intel·ligència veritable.

Els textos presentats, comentari a la història de Catalunya fins a 1936, mostren que a Catalunya no existia la suficient consciència col·lectiva de la necessitat de gaudir del dret a regir el propi ensenyament, indispensable per a ésser realment una entitat sobirana.

\* \* \*

El dret d'una comunitat nacional a establir i regir l'ensenyament que han de rebre els seus membres més joves em sembla indiscutible.



La necessitat de reivindicar-lo, quan aquesta comunitat nacional lluita per la seva sobirania em sembla també irrenunciable: sigui quina sigui la fórmula de relació que pugui establir-se amb altres comunitats nacionals en el camí vers la pròpia sobirania.

Cal situar el punt d'inflexió, el moment que marca el límit màxim de les aspiracions nacionals fins a 1936, en l'afer dels Grups Escolars, que haurien pogut esdevenir el nucli d'una futura escola autòctona i van ser regalats a l'Estat espanyol.

La República, amb l'embaucament utòpic d'una Espanya fraternal, de la qual un militar sense escrúpols va demostrar la inconsistència, no ens va aportar altre progrés que el de l'acceptació legal explícita de la llengua en l'ensenyament.

Quina és la situació actual? Quines són les perspectives de futur?

En l'anomenada transició democràtica, Catalunya va tornar a mostrar la seva immaduresa política. Aquesta immaduresa anava doblada d'una greu crisi de pensament, que era comuna a tota Europa.

La immaduresa política es manifestà en acceptar com a propi l'ensenyament de l'Estat espanyol. Grans mots, com «competències exclusives», van enganyar els negociadors. Fossin quines fossin les possibilitats reals en aquell moment, la «reserva» de la possibilitat de crear una xarxa pròpia de centres d'ensenyament havia d'haver estat mantinguda incondicionalment. Una altra solució políticament vàlida hauria estat la simple exigència de la presència en els centres d'ensenyament de la llengua i els continguts de la cultura catalana. Mai el que es va fer, assumir la gestió i la responsabilitat d'una cosa que no era nostra.

El resultat de la immaduresa política i de la suggestió dels grans mots podem veure'l en alguns exemples:

Durant quinze anys, si he volgut que s'ensenyés història de Catalunya al batxillerat, *he hagut de fer trampa a la meva administració*, no a la franquista o a la postfranquista. Amb agreujants: atès que l'olla, el descontrol i els parcialismes han dominat tot aquest temps la política i l'administració en el món de l'ensenyament, resulta que calia explicar dialectologia catalana a uns alumnes del Curs d'Orientació Universitària que feia almenys quatre anys que no havien vist història ni geografia de Catalunya en cursos específics. Grotesc i surrealista.

Recordo haver anat a parlar, per un afer que devia ser de gran transcendència, ja que no tinc en absolut cap idea de què es tractava, amb la subdirectora general adjunta al secretari general del Servei de Publicacions del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Això per no citar les perles com «marc referencial del disseny curricular» o els gloriosos «nivells de concreció», en pau descansin. I el que em deixo.

He citat la crisi europea dels seixanta. L'efecte fonamental d'aquesta crisi, que continua, és una absoluta manca de diàleg, en part per manca de valor de plantejar obertament els problemes, i només emmascarada per una prosperitat econòmica fins ara ben real. Hom canvia el mot ensenyament pel mot educació i ningú no diu res: com si es tractés de pintar de blau o de groc una porta, quan en realitat darrere de l'ús d'aquests dos mots s'amaguen dues concepcions de l'ensenyament, de la política i, en darrer terme, de la vida completament diferents.

Malament si un país no explicita les diferències de pensament dels seus grups socials i no cerca la manera de trobar entre elles una fórmula de pacte. Serà sempre un país a la mercè de qualsevol veí més poderós que aprofitarà la guerra civil larvada dels nostres silencis covards o de les retòriques buides per a tenir-lo tenallat.

La incapacitat de pactar, si no és per a repartir-se parcel·les de poder, sembla haver-se instal·lat avui en posicions irreductibles. Poder i diners semblen ésser els únics motors del «nou» Estatut. No he vist per enlloc la més mínima reivindicació del dret a regir el propi ensenyament.

Aquest treball i aquestes reflexions es refereixen a la consciència cívica i la capacitat política i administrativa del nostre país, i no permeten pas de ser optimista. Però hi ha un altre terreny en el qual Catalunya no ha perdut les seves virtualitats: és el terreny concret dels innombrables professionals de l'ensenyança que malgrat tot mantenen un gran nombre de centres, jo diria que una majoria, a un nivell envejable. L'entrada del català a tots els graus de l'ensenyament ha comportat un notable alliberament d'energies positives. Hi ha una bona base de professionals de l'ensenyament, com hi ha, en general, una bona base de professionals de tota mena. No és impossible, doncs, i no cal perdre l'esperança ni d'una renovada presa de consciència nacional ni d'una millora en la nostra política i en la nostra administració.

# OBLIGACIÓ MORAL I DIGNITAT HUMANA (L'HOME COM A FI FINAL)

Francesc Calvo Ortega  
*Universitat de Barcelona*

## RESUM

En la fonamentació de l'ètica kantiana, hi està implicada de forma substancial l'obligació moral de la qual es dedueix un «deure» que afecta la voluntat lliure de la persona com un fet de raó. En aquest article s'analitza la forma en què aquest deure és sistematitzat per la raó pràctica com una finalitat moral que té en la dignitat humana l'última fi.

PARAULES CLAU: filosofia de l'educació, Kant, drets humans, finalitat moral.

## ABSTRACT

The basic premises of Kantian ethics involve a moral obligation which leads to a "duty" that affects the free will of people as an act of reason. This article analyses how this duty is systematised by practical reason as a moral end whose ultimate goal is human dignity.

Les lleis fonamentals són aquelles sense les quals la llibertat seria una monstruositat perillosa: l'ús que un faci de la llibertat no ha d'estar en contradicció amb la humanitat en si mateixa, ni amb la llibertat d'un altre. Hi ha doncs els drets de la humanitat i els drets de l'home: drets de la humanitat en la seva pròpia persona i drets de la mateixa naturalesa pel que pertoca als altres.

KANT

257

Si intentéssim copsar en una breu i atapeïda síntesi el marc teòric dintre del qual es desenvolupa, en les últimes dècades, la teoria sobre els drets humans, bé podria ser establerta d'aquesta forma: *Trobar un fonament moral com a mediació entre una demanda kantiana de dignitat humana i una demanda hegeliana de superació de la pragmàtica del discurs com a via cap a una possible dialèctica del reconeixement.*

En l'interior d'aquest marc que acabem d'establir com a definició dels límits més o menys definits de la teoria filosòfica dels drets humans, el nostre interès rauria just en el primer punt: el de la *fonamentació*. Concretament, en aquestes pàgines que segueixen volem centrar-nos en el tema de l'obligació moral, en la mesura que aquesta es presenta com la fonamentació primordial de l'ètica kantiana. En la formulació de Kant d'una llei fonamental de la raó pràctica pot entendre's com la qüestió de la «dignitat humana» —que en l'àmbit de la moral la teoria dels drets humans acosta al seu terreny— troba la seva condició d'actualitat en el discurs filosòfic de Kant. Així doncs, la nostra intenció se circumscriu a posar en primer pla i a manera d'exemple, com, en un primer moment, Kant construeix en forma de discurs positiu l'obligació moral<sup>1</sup> i el que d'aquest discurs podria afectar sobre el concepte de la dignitat de la persona. Per portar a terme aquesta reflexió del discurs de l'obligació moral en Kant cal tenir en compte, almenys com a fil conductor de l'anàlisi, el treball de Thomas E. Hill Jr. *Respect, Pluralism and Justice: Kantian Perspectives* (Oxford University Press, 2000), i com a obra paradigmàtica no només quant al desenvolupament de les idees principals concernents a la moral sinó també com a anàlisi sistemàtica sobre les obligacions morals tal com es presenten en la fonamentació de l'ètica kantiana: Immanuel Kant, *Grounding for the Metaphysics of Morals. Foundations and one minor essay (1775-1780)*, en la traducció de James Wesley Ellington (Indianapolis: Hackett, 1993).

*La llei moral.* «Obrar de tal manera que el principi de les accions sigui conforme a l'essencial propietat d'una causa racional, això és, a la condició de validesa d'aquesta com a llei.» Aquest imperatiu categòric adopta en Kant la funció d'un principi de justificació que selecciona i distingeix com a vàlides les normes d'acció susceptibles d'universalització; és a dir, el que en sentit moral

1. En el sentit que el fonament de l'obligació moral en Kant no sorgeix en la naturalesa de l'home o de les seves circumstàncies socials o polítiques, sinó a priori exclusivament en conceptes de la raó pura. Així, les lleis morals que deriven de tal fonament tenen el seu principi no en el coneixement pràctic o de qualsevol altre que contingui quelcom empíric: la filosofia de Kant descansa en la seva totalitat sobre la part *pura* de la raó i quan està aplicada a l'home no aprofita gens ni mica el coneixement d'aquest (antropologia, sociologia, història), sinó que li dona, com a ésser racional, lleis a priori.

està justificat ha de poder voler-ho tothom, tots els éssers racionals. Això suposa, també, la possibilitat de detectar amb certesa si un acte humà contravé el caràcter universal de la llei moral. L'enunciat «obrar de tal manera que el principi de les accions...» se'ns presenta com una llei d'acció-programada de les conductes, en el sentit que afecta el comportament real dels individus en relació amb les regles i els valors que se'ls proposen subjectivament. Al fil d'aquesta definició, en un primer moment podem pensar que la moral kantiana té una influència que ve directament del pensament clàssic i, sobretot, del pensament semític. Per a aquest últim, la «torah» és, essencialment, una llei exòdica, d'apel·lació. Així mateix, l'arrel etimològica de «yarah» significa llançar una fletxa, indicar o mostrar el camí. A propòsit d'això també podríem dir que amb Kant la voluntat no només s'ha fet «jurídica» quant a la norma moral sinó també legisladora, i per això mateix sotmesa a la llei: «La voluntat, d'aquesta manera, no està sotmesa exclusivament a la llei, sinó que ho està de manera que pot ser considerada com legislant-se a si mateixa, i per això, i només per això, sotmesa a la llei.»

L'ètica kantiana no discutiria tant sobre el que els individus fan sinó sobre el que *haurien* de fer. Si les accions han de ser moralment bones han de ser fetes per deure, i només la part pura, o a priori, de l'ètica (la llei moral) pot dir-nos com és la naturalesa del deure. De la mateixa manera que existeix un a priori pur necessari al coneixement (crítica de la raó pura), existeix també un a priori pur essencial en els judicis de la moralitat. «Tots els conceptes morals tenen el seu seient i origen, completament a priori, en la raó, i això tant en la raó humana més vulgar com en la més altament especulativa; no poden ser extrets de cap coneixement empíric, en el qual, per tant, seria contingent.» Una «part pura» de l'ètica moral vol dir que per a Kant l'objectivitat del coneixement moral no pot fundar-se en les dades de la sensibilitat ni de la contingència, perquè a priori designa les representacions que no deriven de l'aparença. Perquè les dades de l'experiència puguin enfilarse en un judici de vàlidesa objectiva és necessari que existeixin regles invariables, no basades en l'experiència. L'existència d'una llei moral, doncs, exigeix que aquesta sigui determinada per un fonament comú a tots, no en el seu contingut —òbviamment, per la diversitat dels interessos dels individus— sinó en la seva forma, ja que aquella no ordena pensar la màxima de la nostra voluntat com a principi d'una legislació universal. Una acció que resisteixi aquesta prova lògica, és a dir, una acció la màxima de la qual pugui pensar-se sense contradicció com a llei universal, és una acció que es conforma a la moral. Aquesta «consciència» de la llei moral és un fet, no un fet empíric sinó el *fet únic* de la raó pura, i queda establerta com a originàriament legisladora —la raó és la facultat que legisla immediatament en la facultat de desitjar (raó pura pràctica).

*L'haver de ser.* En aquesta fonamentació lògica kantiana de la moralitat, hem de creure que el punt de partida és, en la simplicitat argumentativa amb què intentem exposar-la, el següent: l'home ordinari ha de concebre el seu deure moral com una *obligació*: «La necessitat objectiva d'una acció per obligació s'anomena deure.» Amb això es vol dir que la representació del deure en Kant no està expressada tècnicament sinó moralment. El que ha de fer a l'individu posar una bona voluntat —allò que fa admetre el deure determinat interiorment en el *voler* individual i no com una cosa que ve de la influència exterior (conforme a raons d'oportunitat o utilitat)— «no és per la seva adequació per tal d'aconseguir algun fi que ens hàgim proposat; és bona només pel voler, és a dir, és bona en si mateixa». Sobre el valor moral, Kant pensa que no ha d'estar contingut en els objectes, en les conductes provocades per determinacions fenomèniques naturals. La significació moral d'una acció no pot comprendre's més que de forma *metafísica*:<sup>2</sup> és moral la intenció que ha de ser desitjada en una acció: «el deure moral és, doncs, el propi voler necessari». Els valors estan en els bons sentiments com a motors d'actes bons i justos. La bona voluntat apareix com a una facultat, diguem, de desig;<sup>3</sup> en aquest sentit les intencions dels individus, les bones intencions, més que l'objecte o la cosa en si, han de ser reconegudes com a les determinacions més desitjables en l'acció de l'individu (la llei moral és del tot independent de la intuïció i de les condicions de la sensibilitat: la naturalesa suprasensible és independent de la naturalesa sensible). Ja que l'haver de ser no pot estar determinat per una causa natural antecedent, és a dir, en la forma d'un objecte natural: «Ni en el món, ni, en general, tampoc fora del món, és possible pensar res que pugui considerar-se bo sense restricció, a no ser tan sols una bona voluntat.» La bona voluntat s'institueix com la causa o el començament d'un acte al qual res precedeix, acte que no té existència anterior a la voluntat ni més enllà de la seva decisió.

D'aquesta forma, la llei moral és el principi i origen de la bona voluntat, una llei moral que sostreu a aquesta voluntat de l'àmbit de la naturalesa i que determina la intenció del subjecte, ja que la llei posseeix la capacitat de la seva direcció i no és, com la llei natural, un instrument d'unificació empírica de les coses i els

2. Si la llei moral és la llei de la nostra existència intel·ligible, ho és en el sentit de la forma sota la qual els éssers intel·ligents constitueixen una naturalesa suprasensible. Si bé el suprasensible escapa al coneixement, si no hi ha un ús especulatiu de la raó que ens permeti passar del sensible al suprasensible, aquest, en canvi, exerceix una influència sobre aquell, i, per tant, el concepte de llibertat ha de realitzar en el món sensible la fi imposada per les seves lleis.

3. La consciència de la moralitat, això és, el sentit comú moral, no només comporta creences, sinó també actes d'una imaginació a través dels quals la naturalesa sensible apareix com a apta per a rebre l'efecte del suprasensible. La imaginació forma realment part del sentit comú moral.

desigs —de l'objecte i el subjecte. L'imperatiu categòric és la llei moral que allibera l'acció de l'individu dels límits de l'objectivisme naturalista. És en la llei on l'objectivitat ha de ser subjectivament desitjada. L'imperatiu categòric és el principi determinant de totes les lleis pràctiques perquè expressa el desenvolupament objectiu d'un principi subjectiu del desitjar o voler alguna cosa: la forma universal de l'imperatiu categòric —«obra segons la màxima que pugui fer-se a si mateixa i al mateix temps llei universal...»— és subjectivament una aptitud, o una capacitat, en la construcció d'una legislació moral universal objectiva sota la qual una voluntat no pot estar mai en contradicció amb si mateixa. La màxima és una regla susceptible d'objectivació. «Com a validesa de la voluntat, com a llei universal per a accions possibles, té analogia amb l'enllaç universal de l'existència de les coses segons lleis universals resultant que l'imperatiu categòric pot expressar-se així: obra segons màximes que puguin al mateix temps tenir-se per objecte a si mateixes, com les lleis naturals universals» (ibídem). I l'individu que pren com a intenció la forma universal de la llei moral (el valor objectiu de la màxima) descobreix en aquesta aptitud el poder d'actuar moralment tenint en compte que l'individu pot fer una cosa perquè té consciència que *ha* de fer-la.

*L'autonomia: una concepció moral de la llibertat.* En *La metafísica dels costums* de Kant, l'imperatiu categòric suposa la *ratio cognoscendi* de la llibertat. La identitat entre la voluntat lliure i la voluntat moral s'expressa a través del concepte d'autonomia de la voluntat. És la unió, o la síntesi, entre la raó i la voluntat que fa possible que la voluntat moral sigui la raó pràctica.<sup>4</sup> Amb això volem dir que la llei de la raó és la raó d'actuar de la voluntat i la voluntat és per ella mateixa «legisladora»: la voluntat és «autora» d'una legislació universal vàlida i identificable per a totes les voluntats. «L'autonomia de la voluntat és la constitució de la voluntat, per la qual és ella per si mateixa una llei. El principi de l'autonomia és, doncs, no triar d'una altra manera sinó d'aquesta: que les màximes de l'elecció, en el voler mateix, siguin al mateix temps incloses com a llei universal.» Sense aquesta unitat interior originària, de la qual parla Kant, la llei seria intel·ligible o, en tot cas, despòtica, ja que el despotisme suposa el regne de la llei sense llibertat.

L'itinerari moral establert per Kant ens mostra que l'autonomia de la decisió individual no ha d'imposar-se exteriorment a la subjectivitat pròpia de

4. En la llei moral, la raó determina per si mateixa la voluntat sense la intermediació d'un sentiment de plaer o dolor. D'aquesta forma, hi ha un interès de la raó corresponent a la facultat superior de desitjar: l'interès pràctic, que no té gens a veure ni amb l'interès empíric, ni amb l'interès especulatiu. «Quan una voluntat determinada per la contingència depèn de principis de la raó, ho anomenem interès.»

cadascun, és a dir, fora de la personalitat que es descobreix en l'elecció de la llei, en l'accés de l'home a la seva pròpia humanitat. És en l'interior del subjecte que és possible descobrir que la raó és pràctica per si mateixa i on la llei moral defineix, fonamentalment, una necessitat: la *raó*; més que no pas l'enteniment, la raó és la humanitat de l'home. És en la pròpia interioritat que el subjecte moral depassa la seva individualitat com a tal. Per a Kant la humanitat de l'home és una propietat de la seva voluntat que no depèn, en cap moment, de les circumstàncies de l'experiència: «Aquest principi de la humanitat i de tota naturalesa racional en general com a *fi en si mateix*, principi que és la condició suprema limitativa de la llibertat de les accions de tots els homes, no es deriva de l'experiència [...] per la seva universalitat, ja que s'estén a tots els éssers racionals i no hi ha experiència que arribi a determinar tant [...]»

És a partir de la comprensió de l'autonomia com una conversió filosòfica del concepte d'obediència, que Kant pensa que aquella és un descobriment del seu propi mètode crític. No és estrany que ell mateix cregui que totes les temptatives anteriors que han estat fetes per descobrir els principis de la moralitat «hagin necessàriament fallat», ja que totes elles no han fet més que sotmetre l'individu al deure, fent de la submissió l'essència de tota conducta moral, sense tenir en compte, aquells que ho han intentat, que això suposa una concepció «impura» i «amoral» de l'obediència. Kant creu que l'error no està a proposar models de conducta moral sinó a fer de les fonts d'influència exterior al subjecte el lliure exercici del judici: l'error consistiria, doncs, a creure que existeixen «bones influències», ja que tota influència nega, per principi, la voluntat lliure. «Quan es pensava a l'home sotmès solament a la llei (sigui la que sigui), calia que aquesta llei dugués amb ella algun interès, atracció o coacció, perquè no sorgia com a llei de la seva *pròpia* voluntat, sinó que aquesta voluntat era *forçada*, conforme a la llei, per *alguna altra cosa* a obrar de certa manera.»

L'autonomia no és la forma d'establir la submissió. Primer de tot, *defineix els límits de tota submissió: cadascú haurà d'obeir la llei que ell mateix pugui donar-se; l'individu obeeix com a legislador moral d'un món comú a tots*. Segons Kant, un individu sota influència externa se sotmet, mentre que un ésser lliure obeeix<sup>5</sup> —l'individu obeeix una legislació que regeix les intel·ligències en lloc de sotmetre's a l'eficàcia de les lleis naturals.

5. En aquest sentit, el concepte de llibertat no pot representar un fenomen, sinó tan sols una cosa en si que ens és donada en la intuïció: «la llibertat és només una idea de la raó, la realitat objectiva de la qual és en si mateixa dubtosa [...]. És una mera idea, la realitat objectiva de la qual no pot exposar-se de cap manera per lleis naturals i, per tant, en cap experiència possible».



*La dignitat humana (l'home com a fi final).* Els fonaments de Kant proporcionen a l'ètica un imperatiu que no únicament posseeix el caràcter de deure sinó també de desitjable, de bo. Però només és desitjable per a algú que assumeix la seva responsabilitat moral, la seva personalitat moral, perquè només un subjecte així pot seguir desitjant part de la raó garantida per l'imperatiu. Ja hem vist en l'apartat anterior dedicat a l'autonomia com el subjecte es proclama responsable de les causes morals que el mouen a una acció i, per altra banda, l'expressió de la llei del domini sobre les causes de les accions en l'imperatiu categòric, imposant a l'individu, i imposant als altres, una acció no determinada pels interessos de la llei natural, sinó per la consideració del mateix individu com a ésser lliure, com a fi en si mateix: «l'home, i en general tot ser racional, *existeix com a fi en si mateix, no només com a mitjà* per a un ús qualsevol d'aquesta o aquella voluntat; en totes les seves accions, no només les dirigides a si mateix, sinó també les dirigides als altres éssers racionals, ha de ser considerat sempre i *al mateix temps com a fi*».<sup>6</sup> Això és el que permet respectar la llei moral i respectar, al seu torn, la consideració dels altres éssers, de tal manera que un home que no es faci responsable dels seus actes, i de tal forma que els altres es vegin impeditos de ser fins en si mateixos, apareixeria com un ésser pervers, amoral i indigno. Únicament l'acceptació de la responsabilitat moral fa els homes dignes i només la dignitat ens fa respectar-los. La dignitat pot començar a definir-se a partir de Kant com la nostra consideració cap als altres com a éssers morals, és a dir, mentre fan de la seva responsabilitat —la possibilitat d'imputar-se accions— una condició *sine qua non* de la felicitat (com a valor intern) i no un mitjà més d'adquirir-la.

Això significa que quan actuem per la llei moral ho fem moguts no tant pel respecte que ens puguin produir els homes reals, com a persones empíriques, ja que els homes duen el nostre respecte en la mesura que han estat capaços de conquerir la seva dignitat per ells mateixos: *abans han de ser humanitat encarnada i adquirida mitjançant l'acció universalitzable*. El mòbil de la nostra conducta ha de posseir condicions universals que puguin donar-se amb independència de la nostra acció, sense barrejar-s'hi aspectes personals o afectius. I aquesta relació que és determinant, del respecte com a mòbil de l'acció, no pot ser mai empírica sinó que ha d'estar condicionada per un *ideal*: el de la dignitat

6. Com a principi subjectiu de les accions humanes —en el qual l'home representa la seva existència— i com a principi objectiu —fonament pràctic suprem de com han de derivar-se totes les lleis de la voluntat—, l'imperatiu pràctic serà el següent: «obra de tal manera que facis servir la humanitat, tant en la teva persona com en la persona de qualsevol altre, sempre com un fi i al mateix temps, però mai solament, com un mitjà».

humana, no de ningú en concret, diferenciadament, sinó de tots. És a dir, *l'home com a humanitat*.

Kant arriba al reconeixement que totes les persones són absolutament valuoses, ens causen respecte, en la mesura que encarnen la llei moral en conjunt, no com a fet, això és, un home en la seva unicitat, sinó perquè en respectar la llei hi ha un deure de respectar-lo. «Tot respecte a una persona és pròpiament només respecte a la llei —a l'honradesa, etc.—, de la qual aquesta persona ens dóna l'exemple»: l'home no és respectat sinó que *ha de ser* respectat. Kant no fa referència a un «és» contingent sinó a un «ha de» condicionat per la voluntat d'encarnar la llei moral en si mateixa. Cada persona és absolutament valuosa en si mateixa i per tant no pot ser utilitzada per a fins qualssevol. I aquest valor, els ve als homes de la seva capacitat de donar-se a si mateixos lleis morals, de la seva autonomia a saber fer-se responsables en el seu compliment —encara que per qualsevol motiu algú estigui discapacitat per a exercir-la. D'aquesta forma tot precepte moral adquireix sentit en el respectar totes les persones, com fins que són en si mateixes. L'essencial en tot això rau en l'oferiment kantià d'una finalitat que es correspondria amb el punt de vista transcendental i que es compaginaria amb la idea de legislació. La finalitat en Kant s'aplica a éssers als quals cal considerar com a fins en si i que, per altra banda, han de donar a la naturalesa sensible *un últim fi per realitzar*. La finalitat, doncs, deixa de tenir un principi teològic, amb la qual cosa la teologia té un fonament final humà. Una última fi implica l'existència d'alguna cosa com a fi. Segons Kant, podem anomenar «última fi» un ésser tal que contingui en si mateix el final de la seva existència. La idea d'«última fi» implica, doncs, la possibilitat d'un fi final: *un ésser que posseeix en si mateix la raó de la seva existència*, i només pot ser-ho «allò» que es pot formar un concepte de fins; és a dir, únicament l'home com a ésser racional pot trobar en si mateix la fi de la seva existència. Des d'aquesta perspectiva, a la pregunta *què és una fi final?*, hauríem de respondre: *l'home com a existència supra-sensible (metafísica), en definitiva, com a ésser moral*.

# SISTEMÀTICA DELS MODELS EDUCATIUS CONTEMPORANIS

Salvador Peiró i Gregori  
*Universitat d'Alacant*

## RESUM

En aquest article l'autor presenta una sistematització dels models educatius que, sobre una base de tradició històrica, es caracteritzen pels seus aspectes filosòfics i teòrics. A grans trets s'ofereix una taxonomia que respon als següents models: primer, pedagogia perenne-personalitzada; segon, pedagogia culturalista; tercer, activistes, funcionalistes i progressisme; quart, corrents existencialistes i llibertaris. Finalment, es procedeix a una anàlisi comparativa entre els diferents models per tal de detectar les similituds i les diferències entre els models esmentats.

PARAULES CLAU: filosofia de l'educació, teoria de l'educació, història de l'educació, pedagogia sistemàtica.

## ABSTRACT

In this article, the author presents a systematisation of the educational models which, on the basis of historic tradition, are characterised by their philosophical and theoretical aspects. Basically, it involves a taxonomy with the following models: first, perennial-personalised pedagogy; second, culturalist pedagogy; third, activists, functionalists and progressivism; fourth, existentialist and libertarian trends. Finally, a comparative analysis is made between the different models to detect similarities and differences between the aforementioned models.

Hi ha frases que tanquen les vies del diàleg i la reflexió. Pensem —per exemple— en la pedagogia de l'essència i en la pedagogia de l'existència. En aquesta línia, se solen oferir plantejaments obertament adversos, com si tot fos blanc o negre en educació. Altres autors, sense esmentar antagonismes, ofereixen principis o notes de models contemporanis.<sup>1</sup>

En la teoria pedagògica recent ha estat usual el recurs antinòmic; el més emprat és el que ofereix un quadre que compara de manera doble i general dos models teòrics d'educació: la pedagogia nova en contraposició amb l'antiga. Si els llegim, aviat ens sorgirà la qüestió, tot és blanc o negre?

| <i>TRADICIONAL</i>   | <i>MODERN</i>   |
|--|---|
| <i>Individu</i>  | <i>Grup</i>   |
| <b>Persona és...</b>   |   |
| Animal racional  | Organisme actuant en un medi, intel·ligentment  |
| <b>Intel·ligència és...</b>  |   |
| Memòria  | Conjunt d'operacions complexes, de percepció a valoració  |
| <b>Govern</b>  |   |
| Autocràtic: emfasitza el passat<br>Planejament vertical  | Democràtic: centrat en el futur<br>Comparteixen la planificació   |
| <b>Finalitat educativa</b>   |   |
| Externa al sistema   | Immanent a l'acció  |
| <b>Currículum o cultura escolar</b>  |   |
| Estàtics<br><i>Lliçó com a repetició</i><br><i>Aprendre és repetir el llibre</i><br><i>Examinen</i> per comprovar els coneixements emmagatzemats | Dinàmics<br>Sessions de treball per descobrir la veritat, resoldre problemes, demostrar capacitats efectives per a resoldre problemes |

Aquesta és una antinòmia que s'ha repetit amb certa reiteració, però a hores d'ara hi ha bastants investigacions que ofereixen altres paradigmes a més dels

1. A. MARÍN, *Principios de la educación contemporánea*, Madrid, Rialp, 1974.

comentats. Per a sistematitzar els corrents, al costat de les anàlisis, cal observar les pràctiques i, des d'aquestes, podem albirar la presència d'altres enfocaments. En qualsevol cas, i a la vista de les diferents argumentacions, queda clar que tot no pot quedar reduït només a aquestes dues alternatives.

Oferir una síntesi dels models actuals, sobretot en la mesura que es practiquin en els centres escolars, no constitueix una tasca senzilla. Ben mirat, ens trobem amb elaboracions teòriques deduïdes a partir dels diferents sistemes antropològics, filosòfics, polítics i sociològics. Pel que fa a nosaltres, pretenem situar-nos en el terreny dels fets amb la intenció de relacionar les distintes pràctiques educatives amb les corresponents teories. Pensem que caldria fonamentar cada model en les seves arrels històriques, filosòfiques, antropològiques, etc., encara que sense detenir-nos gaire en aquest punt. En resum, aquest treball pretén ajudar a aclarir les pràctiques dels docents fins al punt que vol contribuir a la capacitat del professor i especialistes de suport perquè deontològicament elaborin el sistema que sigui més pertinent amb el projecte educatiu del seu centre (PEC).

En plantejar aquest repte, el procediment és més complex. En bastants treballs es distingeixen dos grans corrents: els intel·lectualistes i els fundats en l'acció. Aquí volem assenyalar en primer lloc que la realitat és molt més àmplia, depenent del criteri adoptat, com a fonament de l'educació. Ara bé, aquestes bases teòriques remetent a la concepció del lloc de l'home —home i dona— en el cosmos, si l'alumne és o no quelcom a priori, etc. Si prenem com a eixos de reflexió la immanència i la transcendència, així com l'entitat o inserció del subjecte educand, tenim quatre models educatius. En les aules d'Occident, a part de les disposicions legislatives, anem les diferències que hi ha entre els perennialistes i els culturalistes; com també entre els pragmatistes i els existencialistes.

Part d'aquesta sistematització es pren de Shaw,<sup>2</sup> però teníem altres aportacions, com Fullat,<sup>3</sup> Colom,<sup>4</sup> Vilanou i Collelldemont,<sup>5</sup> i fins i tot els manuals de preparació per a l'accés al cos de magisteri primari de 1968, que esmentaven el model pedagògic de l'essència. Fruit de la nostra reflexió i de les anotacions efectuades en el transcurs de la lectura dels clàssics pedagògics, podem oferir un resum d'aquests quatre grans corrents teòrics de la pedagogia, com a síntesi dels respectius models.

2. L. J. SHAW, «Humanistic and social aspects of teaching», *Teacher education*, 2002, p. 954.

3. O. FULLAT, *Filosofías de la educación*, Barcelona, CEAC, 1978, 2a part.

4. A. J. COLOM, *Lectura del discurso pedagógico actual*, Palma, Embut, 1979.

5. C. VILANOU i E. COLLELDEMONT (coord.), *Historia de la educación en valores*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2001, 2 v.

| <i>Models</i>  | <i>Transcendentals</i> | <i>Immanents</i> |
|----------------|------------------------|------------------|
| Antropològics  | Perenne-humanista      | Culturalista     |
| Comunitaristes | Existencialista        | Pragmatistes     |

## 1. LA PEDAGOGIA PERENNE-PERSONALITZADA: EDUCACIÓ DE L'ESSÈNCIA DE L'HOMME

Segons aquesta praxi, en el terme educació està inclòs tot el que condueix a la perfecció de l'home.<sup>6</sup> Per això, «perenne» significa allò que roman, similarment a un florir any darrere any. S'adhereixen a aquest model algunes idees que han tingut vigència durant centúries, i són tan rellevants avui com en el moment de la seva concepció. Per tant, es postula que aquests principis que vénen de l'antigor han de ser el focus de l'educació.

### 1.1. FONAMENTACIÓ EN L'ESSENCIAL DE L'EDUCAND

Es tracta que l'educand adquireixi la capacitat de controlar el seu temperament. Per a això ha de posar en joc l'intel·lecte amb la voluntat. Així, a poc a poc va elaborant una segona naturalesa que es deu als hàbits adquirits. S'entén per virtut una bona qualitat humana objectivament constatada. Tot consisteix a educar el caràcter. Això consistirà a fer un esforç sistemàtic i proactiu per a ensenyar allò correcte en comptes del que és dolent o injust.<sup>7</sup> Hom es fa bo i virtuós mitjançant la disposició, habituació i comprensió.<sup>8</sup> Així doncs, s'assoleix un bon caràcter quan una persona es constitueix i madura en virtuts.

El fonament es troba en la metafísica de la persona: l'home és un animal racional. Però tal racionalitat no es concep com una intel·ligència tipus *computadora*. L'intel·lecte és alguna cosa més que memòria i classificació, ja que suposa alhora valoració i afecte. De manera congruent amb això, la finalitat de l'acció

6. Tomàs d'Aquino: «pater est principium et generationis et educationis est disciplini et omnium quae ad perfectionem humanae vitae pertinent» (p. 59, II-II, p. 102,1), i també: «non enim intendit natura solum generationem prolis, set traductionem et promotionem usque ad perfectum statum hominis in quantum homo est, qui est estatus virtutis» (p. 41,1).

7. T. LICKONA, *Character and relationships*, San Pedro, CA-EUA, Quality Education Media, Inc., 1997, part 1.

8. ARISTÒTIL, *Ètica a Nicòmac*, VII, p. 13, 1332a-b.

educativa persegueix l'adquisició de la virtut (*areté*), que porta com a conseqüència un bé moral o felicitat (Aristòtil, 36, 65). Així, la meta de l'educació i la de la persona coincideixen, atès que tot ésser humà posseeix aquesta mateixa essència. Per tant, tothom posseeix el dret a l'educació. Les virtuts o els hàbits positius són capacitats a desenvolupar en benefici del tot. Així doncs, educar és jerarquitzar les possibilitats del subjecte en ordre del seu fi últim. Aquest model té les seves connexions amb la *paideia* grega que, assumida per Roma en la *humanitas*, arriba fins a nosaltres a través del Renaixement.

## 1.2. AUTORS MÉS REPRESENTATIUS

Els models que han combatut l'educació del caràcter han estat el positivisme lògic, l'individualisme, la moralitat de l'imperatiu categòric (deontològic), defensors d'una ètica mínima davant del pluralisme, que només emfasitza certs valors. També cal esmentar tots aquells que defensen la secularització i el laïcisme que s'oposen a la formació moral escolar.

Des d'una perspectiva històrica, la transmissió del perennialisme es deu a la filosofia de la baixa edat mitjana (sobretot als segles XIII-XIV), centrada en l'activitat acadèmica italiana, i continuada actualment pels models educatius dels centres catòlics de tot el món.

| <i>Corrents perennialistes</i>                 |  |
|--|--|
| Platònic                                       | Aristotèlic                            |
| Transcendent                                   | Immanent                               |
| <i>Creació</i>                                 | <i>Abstracció</i>                      |
| Composició d' <i>esse</i> i d' <i>essència</i> | Unitat de les formes substancials      |
| <i>Acció per analogia, intuïció</i>            | Cultiu de l'intel·lecte per abstracció |

La pedagogia humanista ofereix dos models: *a)* Aquinatenses, amb una fonamentació religiosa basada en la *Summa Theologica*; *b)* Secularistes,<sup>9</sup> formulada al voltant del segle XX i que només accepten la dimensió metafísicoantropològica. No obstant això, hi ha encara una tercera actitud que, a manera de síntesi, inclou ambdues posicions, que és *l'educació personalitzada*.

9. Als EUA s'esmenten com els seus representants Mortimer Adler i Robert Hutchins; mentre que a Espanya citem Víctor García Hoz i Ricardo Marín Ibáñez.

El fonament de l'educació personalitzada<sup>10</sup> resideix en la persona com a principi actiu, les notes distintives del qual són: singularitat, autonomia-creativitat i obertura-comunicació. En conseqüència, es plantegen com a principis de la praxi educativa els aspectes següents: organització escolar comunitària, participació, taxonomia d'objectius, activa experiència personal, programació de les accions, inclusió de la tècnica, orientació segons valors explícits, diagnòstic-prognòstic de l'alumne, subsidiarietat del docent, ensenyament en equip, agrupació flexible dels escolars, (auto)avaluació i promoció contínues, avaluació permanent de tots els condicionants dels processos educatius, etc.

Actualment i des de la perspectiva de la formació de ciutadans, tenim a MacIntyre, que recupera la teoria d'Aristòtil, bo i plantejant que cada subjecte té hàbits. Es pot definir l'hàbit com la repetició de decisions decidides a partir de fins considerats com a bons per l'individu i la comunitat. Una de les seves fonamentacions rau en el fet que no totes les persones i institucions «són» una comunitat, però sí poden funcionar com a tal. «El que és possible (MacIntyre, 1991) i important és que grups informats per una adequada concepció compartida del bé humà poden construir la comunitat al nivell de les institucions particulars —escoles, granges, altres llocs de treball, clíniques, parròquies— en l'àmbit local.» Per tant, hi ha la possibilitat de plantejar —com fa Adela Cortina— l'existència d'un mínim de valors humans compartits per diferents comunitats, alhora que es pot aprofundir en creences individuals.

### 1.3. CONTINGUTS I DESENVOLUPAMENT DEL PLA D'ESTUDIS

La *paideia* consisteix en el desenvolupament i la formació harmònica de totes les capacitats físiques i psíquiques de l'individu. S'emfasitza el cultiu de les humanitats com a mitjà per a promoure el desenvolupament de la capacitat racional. En consonància amb això, la *paideia* pretén establir un pla d'estudis general i comú per a tots, no especialitzat; liberal, no vocacional; humanístic, no tècnic. Permetre que els estudiants s'adaptin a la societat o segueixin estudis vocacionals impediria el desenvolupament de les seves potencialitats racionals. Aquí ressonen les paraules de Plató: que els alumnes desenvolupin les seves altes capacitats (racionals) per controlar les seves baixes dimensions (impulsos i passions). Només des d'aquesta perspectiva poden entendre's els vocables *paideia* i *humanitas*, que impliquen una formació general que dona identitat al veritable ésser humà.

10. V. GARCÍA HOZ, *Educación personalizada*, Valladolid, Miñón, 1975.



Per materialitzar en les institucions educatives aquest model antropològic es prescriuen els principis següents: 1) Evitar un intel·lectualisme tancat, ja que els valors no són només coneixements. 2) No burxar en l'aspecte sentimental, ja que els valors no són mers sentiments. 3) Fugir del fer i fer sense comprensió, procurar no caure en l'habitució perifèrica a la personalitat. 4) Promoure l'autoactivitat: comprensió amb judici, units a la valoració, més elicitació de propòsits amb autovaloració, tot plegat ha de portar a la formulació d'intencions i rectificacions. Per això no s'ha de perdre de vista que l'alumne ha de tendir a desenvolupar tot el caràcter humà, de manera que s'hi han d'implicar tots els aspectes de l'escolaritat.<sup>11</sup>

Quant a les estratègies per a l'aula, es recomana el següent: 1) El docent és guia, model i mentor. 2) Concebre l'aula com a comunitat moral. 3) Formular una disciplina moral les normes de la qual s'enuncien en positiu. 4) Fomentar un clima democràtic i participatiu. 5) Ensenyar valors a través del currículum. 6) Dissenyar l'aprenentatge de manera cooperativa. 7) Els docents han de tenir competència i consciència de l'art d'ensenyar. 8) Recórrer a la reflexió moral. 9) Emprar i ensenyar la resolució de conflictes.

També extraïem de la mateixa font (Lickona *et al.*) recomanacions per a tot el centre, a saber: 1) Lideratge efectiu. 2) Identificar valors globalitzants. 3) Desenvolupar un pla a llarg termini. 4) Promoure responsabilitats actives. 5) Integrar l'escola en la vida. 6) Involucrar els pares. 7) Tenir cura de les relacions més enllà de l'aula. 8) Organitzar una cultura moral positiva. 9) Relacions equiparables entre els escolars, pares i comunitats. 10) Fomentar l'exemple. 11) Usar explicacions. 12) Millorar l'*ethos*. 13) Viure les virtuts amb experiència. 14) Procurar l'excel·lència.

## 2. MODEL CULTURALISTA

Com veurem més endavant, aquesta tendència comparteix bastants elements curriculars amb la teoria perenne. La raó rau en el fet que els llibres clàssics —ja siguin antics, medievals o moderns— ofereixen un repertori de coneixements i saviesa, una tradició cultural que ha d'iniciar en la cultura cada generació. Un clàssic mereix ser llegit perquè enriqueix la personalitat i multiplica l'experiència humana de qui dediqui unes quantes hores a la tasca de fer-ho.<sup>12</sup>

11. T. LICKONA, S. R. BERRET, K. RYAN *et al.*, *Character Education: Restoring respect and responsibility. In our schools*, National Professional Resources, Inc., 1996.

12. A. FONTÁN, *Letras y poder en Roma*, Pamplona, Eunsa, 2001.

Les obres proporcionen un coneixement ampli i coherent de fites històriques i de l'esperit dels temps; mostren les arrels del saber occidental. Al seu torn, constitueixen l'expressió d'uns valors permanents i representen el model per a les etapes subsegüents. Cada obra conjuga valors estètics i morals, que faciliten la comprensió del món. En llegir un llibre clàssic hom s'hi reflecteix fins al punt que comprendre una obra clàssica ens forma per a entendre perspectives noves i variades sobre una mateixa realitat. A més a més, contribueix a eliminar l'egocentrisme, ja que exigeix un estudi desinteressat. Així, rebutja l'utilitarisme, atès que la raó no produeix guanys materials sinó que enriqueix la personalitat del lector que es forma. Ben mirat, la cultura clàssica és quelcom més que simple literatura; en realitat comporta i transmet una veritable excel·lència. L'autor clàssic —al marge i amb independència de l'època històrica— és algú excel·lent que passa a ser una referència indefugible per a qui l'ha llegit i s'ha amarat d'aquest esperit humanístic de la tradició clàssica.

Per tant, des d'aquesta posició es postula la tornada a la cultura material, que ha estat el fruit de la tradició de les institucions docents. És a dir, coneixements acadèmics. Però no es concep el desenvolupament de l'educand aïlladament, perquè d'acord amb la tradició de la *paideia*, l'educació es desenvolupa dins d'una comunitat de la qual hom adquirirà els seus elements culturals de manera que «l'essència de l'educació consisteix en l'encunyació dels individus segons la forma de la comunitat» (Jaeger). Amb la influència del neoidealisme kantian, el model curricular es distanciarà de l'humanisme perenne en desentendre's de la formació dels hàbits.<sup>13</sup>

## 2.1. FONAMENTS DEL MODEL CULTURALISTA

La *humanitas* neoidealista és formació (*Bildung*), l'essència de la qual consistirà en la transmissió d'uns ideals (valors) donats segons les coordenades espaciotemporals. L'educador ha de descobrir els valors formatius que irradien dels béns culturals. En suma, l'educació es redueix a un procés de la raó, desenvolupada en judicis, mètodes, paraules. Per tant, i malgrat que rebutja el model tradicional, constitueix una reducció d'aquest. El currículum de les ciències de l'esperit donaria aquí el mètode: vivència, comprensió i connexió. El mestre és el disciplinador de la ment. La finalitat perseguida és fer possible que l'educand visqui conforme a l'essència creadora de l'esperit que cada generació configura històricament a través de la cultura. És una reacció davant de la mecanització, o

13. Kant és contrari a tot el que signifiqui hàbit o costum perquè tem la tirania dels hàbits. Per això aconsella que no es deixin néixer. L'hàbit és enemic de la llibertat.



*tià* es defensa la figura de Pestalozzi i s'ataca l'individualisme de Herbart. El fonament de la teoria pedagògica se situaria en l'ètica, l'estètica i la lògica, però no en la psicologia. Per les tres ciències esmentades es pot captar l'esperit que anima la humanitat, però serà educatiu en la mesura que es pugui localitzar en la comunitat. L'individu només té valor en la mesura que participa de la comunitat. Tant és així que no es pot educar per a una moralitat privada ni fomentar la consciència individual. Educar serà fer una voluntat en situació comunal.

La pedagogia culturalista va ser manipulada pels totalitarismes, amb nefastes conseqüències, sobretot a partir de 1933. La imposició d'una cosmovisió uniformitzadora impossibilitaria el sentit crític, alhora que atempta contra tota via d'autonomia i creativitat, que són ideals fonamentals de la *paideia*, la *humanitas* o la *bildung*. Així, s'obliden del sentit propi de consciència-anamnesi (reminiscència) a favor de *conscientia* com a adaptació. En definitiva, es manipula aquesta part essencial de la persona, reduint-la a consumidora d'informació: educar es converteix en una simple tasca socialitzadora que no respecta la llibertat individual.

L'aplicació pràctica d'aquest tipus pedagògic comunitarista l'efectua Kerschensteiner. A Llatinoamèrica sobresurten Roura-Parella, Mantovani i Larroyo. Als EUA ha estat el corrent predominant fins al segle XX, a començaments del qual va entrar en crisi. Però va reprendre interès al voltant del llançament de l'Sputnik (1957) i, sobretot, amb l'informe *A Nation at Risk* (1983).

Una peculiar interpretació, continuadora del neoidealisme, és la Institución Libre de Enseñanza (ILE), datada el 1876. Rebutgen supeditar-se a qualsevol creença, encara que no rebutgin cap religió, però defensen la imparcialitat. Confien i donen gran poder a l'educació, ja que només mitjançant aquesta es podrà garantir que cada individu arribi a realitzar-se i pugui així complir el seu destí històric; per això educar no és només transmetre coneixements i valors, és una formació integral il·lustrada per la raó.

### 2.3. CRITERIS PER A EFECTUAR EL DISSENY CURRICULAR

Educar consistirà, doncs, a promoure el raonament comprensiu a través dels components culturals. La seva màxima podria sintetitzar-se en: il·lustració científica en comptes del que ells denominen obscurantisme tradicionalista. Segons això, els continguts essencials i les destreses bàsiques han de ser ensenyats a tots els alumnes. Això s'efectuarà mitjançant les matèries: ciències naturals, història, llengües i literatura, matemàtiques... Aprendre ciència és aprendre els seus procediments intel·lectuals. Gran part dels postulats del moviment *ana-lític* poden prendre's com a fonament d'aquest model pedagògic.

Les seves recomanacions són les següents: els ideals, finalitats, valors de l'educació poden ser formulats objectivament per a facilitar-ne la comprovació. Establiu les relacions mitjà-finalitat per a objectivar la comprovació. El fet d'educar ha de dominar els continguts per ajudar que l'estudiant vegi clar i així discorri millor. Diferencieu entre judici lògic i sentiments, entre fets i desigs, entre coneixement i valoració respecte a aitals judicis. Demostreu les diferències entre actituds religioses i ideològiques, sense caure en confusions cognitives. Conculqueu els prejudicis en les ciències del comportament per a evitar judicis contradictoris, en aquest cas caldria apel·lar a l'experiència. Són recelosos respecte a programes vocacionals, adaptacions curriculars, cursos especials. En educació primària s'ensenyen tècniques instrumentals de lectura, escriptura, càlcul. Fins i tot, l'aprenentatge d'art i música s'associa amb el desenvolupament de la creativitat. Els programes acadèmics són sistemàtics, emfasitzen el rigor.

La classe està centrada en el professor, que és un exemple moral i intel·lectual per als estudiants. Els docents i administradors decideixen el que és més formatiu. Es posa menor importància en els interessos, sobretot si van en detriment del temps i atenció deguda al desenvolupament del pla d'estudis. S'organitzen nivells per cicles o cursos; i es premia la superació de proves, com a mitjans per a valorar el progrés.

S'ensanya els estudiants a ser cultes. Això significa tenir un coneixement sobre la gent, els esdeveniments, idees, institucions i altres aspectes que han constituït la seva societat (estat, nació...). Tot plegat no significa que s'abandonin els últims avenços, per exemple en noves tecnologies de la informació i comunicació; hi hauria programes específics per a aquestes, altres per a formarlos èticament, també per a religió, etc. La finalitat és que quan es clogui el cicle de l'educació obligatòria, l'alumne posseeixi destreses bàsiques, un extens cos de coneixements, sigui disciplinat, intel·ligentment pràctic i capaç d'aplicar les lliçons.

### 3. ACTIVISTES, FUNCIONALISTES I PROGRESSISME

Als EUA s'anomena Escola Progressiva el que a Europa vam dir-ne Escola Nova. En aquest context, John Dewey efectuarà l'aplicació general en integrar principis i experiències de diverses institucions carismàtiques. No obstant això, com veurem, ell té un sistema propi.

El progressisme implica un respecte per la individualitat de l'estudiant. Curricularment suposa una fonamentació en la ciència, així com la seva receptivitat pel canvi harmonitzat amb el mitjà on aquest es genera. Es tracta d'una

concepció reformista liberal, amb base filosòfica i psicològica. Si bé les seves idees es van estendre pels EUA gradualment, l'impuls per les assignatures tradicionals (matemàtiques, ciències, llengua estrangera i d'altres) va prendre relleu a partir del llançament de l'Sputnik per l'URSS (1957). Però des de la segona meitat dels anys seixanta i sobretot la segona meitat dels setanta, va tornar el progressisme a prendre relleu d'acord amb l'educació per la democràcia i la ciutadania. A Espanya incideixen amb les reformes dels vuitanta, però es posen en dubte les del 2002.

Podem distingir certs principis comuns entre la varietat d'escoles progressistes. La imposició és oposada a l'expressió i el cultiu de la individualitat. La disciplina externa contraria l'activitat lliure. Aprendre de l'experiència, al contrari que dels professors i llibres. Adquirir destreses i tècniques aïllades per instrucció *versus* a la seva adquisició com a significacions de promoció per una implicació directa en situacions vitals. La preparació per a la vida present més que per a un futur més o menys remot. Estadístics i dades s'oposen a una comprensió del món canviant.

| <i>Comparació dels tres models</i> |                          |                           |
|------------------------------------|--------------------------|---------------------------|
| <i>Tradicional</i>                 | <i>Experimentalista</i>  | <i>Reconstruccionista</i> |
| Per ser més verdader               | Organitza millor l'acció | S'adequa a la cultura     |

### 3.1. BASES TEÒRIQUES

Antropològicament, Dewey agafa d'Aristòtil la noció de l'home com a animal social (*zoón politicón*), que aprèn a través d'una activa interacció amb els altres.<sup>16</sup> En aquest context, els nostres aprenentatges s'incrementen en la mesura que aquestes accions tenen significat per a nosaltres. Així doncs, l'aprenentatge mitjançant llibres no pot substituir el de l'actuació amb les coses. Dewey entén el món físic com a real i fonamentador. Per tant, una veritat i constant és la del canvi permanent. Però tal transformació no és una mica incontrolable, ans al contrari, pot ser dirigida per la intel·ligència humana. A més, aplaudeix el canvi perquè es relaciona amb els principis de la democràcia i la llibertat. Alhora mostra molt poca afectació per les idees del model tradicionalista, ja que esperava que les reformes escolars propiciessin una realitat social més democràtica i un pensament lliure de la ciutadania.

16. J. DEWEY, *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1963, p. 86 i següents.

L'aplicació de la filosofia analítica, concretament el positivisme lògic, concep l'home essencialment com a intel·ligència. L'educand ha d'adquirir la tècnica de pensar bé i emetre els judicis pertinents. La seva raó seria com un cervell electrònic que ha de funcionar bé, per la qual cosa un no s'ha de centrar tant en el domini d'altres dimensions com en l'emocional, ja que això dificultaria els seus processos mentals. Escullen coneixements en les ciències naturals —subratllant l'experimentació—, coneixement del món, la filosofia i religió comparada. No es preocupen per allò emocional.

La teoria del coneixement deweyana és semblant a la de Piaget.<sup>17</sup> El coneixement s'adquireix i s'expandeix quan un aplica les seves adquisicions prèvies per a resoldre nous significats problemàtics. Per tant, educar és reconstruir l'experiència, és donar oportunitat per a aplicar les pròpies experiències en situacions noves, obrint noves vies. Formalment, això significa aplicar el mètode científic: *a*) Consciència del problema, *b*) definir-lo, *c*) proposar diverses hipòtesis per a solucionar-lo, *d*) preveure conseqüències de cada hipòtesi, *i*) experimentar-ne l'elegida, *f*) avaluar la millor solució, *i g*) captar el progrés escolar.

### 3.2. CORRENTS DEL MODEL SOCIALITZADOR I PRAGMATISTA

En el corrent funcionalista destaquen tres models importants, entre d'altres, a saber:

*a*) *L'Escola Nova*. Segons aquest model, educació és una autoreconstrucció, segons estableix Cousinet a *La Escuela Nueva*. Per a això s'ha de partir de la realitat, de l'experiència del passat pròxim o remot, a fi d'arribar a la realitat, a l'experiència del demà, a la pràctica útil i fecunda (Ferrière). La derivació pràctica del comunitarisme de Kerschensteiner torna a *l'Escola del Treball*, que consisteix a donar a cada individu experiència del propi treball, que actua sobre el caràcter, i no un mer ensenyament llibresc que en el cas més favorable només augmenta el saber. La combinació del científic amb el natural dóna la formulació de Decroly: el desenvolupament del nen és resultat del creixement biològic en interacció amb la seva experiència activa. Per tant, abans que res és necessari alliberar el nen dels obstacles que entorpeixen el seu desenvolupament (Montessori). I així surt l'educació funcional: pren la necessitat del nen, el seu interès per assolir una finalitat, però sense abandonar-lo a la seva espontaneïtat; es tracta d'explotar els seus interessos: aquesta és tasca de la didàctica

17. J. PIAGET, *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Madrid, Aguilar, 1969; *El lenguaje y el pensamiento en el niño pequeño*, Buenos Aires, Paidós, 1965.

(Claparède). Per tant, s'elabora un procés de lliure expressió que es fa efectiu mitjançant el diari escolar, la impremta, el dibuix, el disc, el radi, la fotografia..., l'intercanvi d'alumnes (Freinet). En resum, cal preparar el nen per a la vida moderna, amb les seves exigències materials i morals (Oficina Internacional de les Escoles Noves).

b) *L'experimentalisme, l'instrumentalisme i el pragmatisme*. Sostenen una teoria que entén l'*educand* com un organisme que experimenta i creix socialment. L'*educador* és el director d'un projecte d'investigació. El *currículum* inclou totes les possibles experiències socials desitjables, amb una metodologia que busca resoldre problemes. Per a dissenyar-lo incorpora teories com de l'interès, activitat, mediambiental, esforç, democràcia, crítica, etc. El *problem-solving* és una manera d'aprendre a pensar i atalaiar el futur.

c) El *reconstruccionisme* manca de finalitat. Piaget ja esmenta el model, dins de les aplicacions de la seva epistemologia genètica.<sup>18</sup> D'altra banda, pren les seves arrels en la utopia d'Owen, Bellamy, Marx... L'escola es constitueix com a avantguarda social, amb un clima inconformista i organitzada federalment. És una «barreja de democràcia, utopia, progrés, socialisme i comunisme, basat potser en la llei de la majoria, en el consens social i en la dinàmica de grups. Podria provocar només una major desmoralització de tota educació, sigui com sigui controlada».<sup>19</sup> L'eix és la noció de *cultura*, que pren de l'antropologia cultural: l'home s'ha d'analitzar dins de les pautes i normes de conducta que la vida humana desenvolupa en la seva vida corrent. El que un pensa del món (cosmovisió, filosofia de la vida... allò transcendental) és producte de la cultura. La filosofia és una eina per a actuar, d'on sorgeix la idea del fi de l'educació. En això el reconstruccionisme supleix les mancances del pragmatisme.

Sosté amb l'*experimentalisme* que la realitat és una munió d'experiències, en un canvi continu, però no caòtic. La ment és una funció, per tant és un procés, i no una entitat. El coneixement sorgirà dins de l'experiència. La veritat és una veritat per a actuar. Pensar i mètode s'identifiquen. Conseqüentment, pensar és reflexionar per reconstruir la nostra experiència en anar resolent problemes. Per tant, els *valors* són creacions de cada societat; la comunitat explicitarà els que desitja que siguin els educatius. Els valors canvien, i es poden objectivar segons el mètode científic. Els judicis de valor seran efectuats pragmàticament, segons l'esquema mitjà-fi.

18. J. PIAGET, *¿A dónde va la educación?*, 3a ed., Barcelona, Teide, 1978, p. 66.

19. E. A. FITZPATRICK, *Filosofía y ciencia de la educación*, Buenos Aires, Paidós, 1958, p. 539-540.



## 3.3. ORIENTACIONS PER A DESENVOLUPAR EL CURRÍCULUM

El pragmatisme de Dewey s'assaja.<sup>20</sup> El *currículum* estava centrat en les experiències, els interessos i les habilitats estudiantils. Els professors planificaran les seves lliçons fomentant la curiositat i provocant en els alumnes un major nivell de coneixements. Per a llegir manuals escolars, els escolars aprendrien fent. De vegades, els deixebles abandonen l'aula per a fer excursions periòdiques en les quals interaccionen amb la naturalesa i la societat. També se'ls estimularà mitjançant jocs programats (el Monopoly es va emprar per a il·lustrar els principis del capitalisme i del socialisme).

Com ja assenyalàvem que l'Escola Nova és la casuística més representativa dels corrents, hem d'assenyalar aquí les seves notes distintives. Les diferències entre les diverses realitzacions de cada Escola Nova són notables. No obstant això, podem assenylar uns *principis comuns*:<sup>21</sup>

- a) Règim d'internat amb atmosfera familiar.
  - b) Coeducació en petits grups.
  - c) Ambient estètic i acollidor.
  - d) Educador optimista (obert, comprensiu, democràtic).
  - e) Educació moral fundada en el sentit crític; la llibertat es fomenta com a valor absolut.
  - f) Permís de practicar una religió, però sense que en sigui exclusiva una del centre (evitant el fanatisme).
  - g) Inclusió del lleure, manualitats i educació física en el currículum.
  - h) Educació intel·lectual centrada en el judici i l'observació, en detriment de la memorització.
  - i) Selecció de continguts i activitats a partir de l'interès espontani.
- Les aportacions positives del moviment de renovació escolar són les següents:
- a) Canvi qualitatiu, com a criteri per a valorar el progrés educatiu.
  - b) Impliqueu els interessos de l'escolar.
  - c) Eviteu la coerció i el càstig.
  - d) Individualització dels aprenentatges.
  - e) Socialització i convivència.
  - f) Persecució de la unitat en la diversitat.

20. Dewey (1859-1952), quan era professor de la Universitat de Chicago, va fundar, l'any 1896, el Laboratori escolar, com a mitjà per a assajar el seu model pedagògic.

21. Hi va haver diverses redaccions. Una de les més acceptades apareix en el text de Vasconcelos *Une Ecole Nouvelle en Belgique*, publicat el 1925. Deu anys més tard, a la revista *Ere Nouvelle* s'esmenta una sistemàtica. Els trenta principis són recollits per Emile Planchard al seu manual *La pédagogie contemporaine* (Madrid, Rialp, 1949, p. 377-381).

Quant als aspectes crítics, hem de subratllar:

— Considerar com a vàlids per al currículum qualsevol dels impulsos espontanis de l'alumne, sense parar-se a valorar si contribueixen o no al desenvolupament de la seva personalitat.

— Valoreu l'experiència personal de l'estudiant com a factor primordial d'aprenentatge, menyspreant l'autoritat del docent.

— Sobrevaloreu l'especialització professional prematura.

— Centreu l'educació en la institució escolar, deixant en un lloc distant la família.

— Rebutgeu qualsevol religió positiva, com a contrària a la naturalesa, qualificant el seu ensenyament com a dogmatisme.

L'aprenentatge dels valors se centra en la interacció, i es desenvolupen així les virtuts socials (com per exemple, cooperació i tolerància) en compaginar-les des de diversos punts de vista. Alhora, el docent no pressiona per a aplicar una disciplina, però sí que ho faria si aquesta és discreta; els estudiants, alhora, es responsabilitzarien per un aprenentatge que combinés diferents temes (integració dels ensenyaments). Per tant, se subratlla l'aprenentatge de les ciències naturals i socials, sense deixar d'incorporar nous avenços científics, tècnics i fets socials. El currículum té com a fonamental reflectir el progressisme i el canvi; en el social, caldria contemplar la promoció de la dona i les minories. L'estudi significaria la incorporació de la vida a l'aula a fi que aprenguessin a ser flexibles solucionadors de problemes.

El progressisme entén que l'educació pot ser un perpetu enriquiment en procés de creixement continu, no una mera preparació per a la vida. Però això xoca amb un model *cultural-essencialista*, perquè aquest se centra en l'estudi de les matèries tradicionals. Incloent la instrucció en les arts industrials i econòmiques, els progressivistes s'esforcen per fer una escola interessant i pragmàtica alhora. Idealment, el centre docent, la llar i el treball es combinen conjuntament (*community education*)<sup>22</sup> per a generar una experiència d'aprenentatge vital contínua i completa.

L'experiència a Dewey és només social (fonament sociològic); a Brameld se sistematitza com a cultural i grupal alhora (base antropològicocultural). Per exemple, en el reconstruccionisme, el *problem-solving* s'aplica a partir dels problemes reals que ens afecten, agafats de la vida mateixa. El pragmatisme destaca més el

22. La International Community Education Association és una ONG que centra els processos educatius a partir de la idea de comunitat, però no és uniforme. Encara que principalment ofereix una orientació pragmatista, s'hi inclouen postestructuralistes (francesos) o personalistes com els seguidors de Freire (hispanoamericans).

procés i el mètode que el producte; la reconstrucció pretén millorar la nostra civilització, per la qual cosa caldrà elegir entre finalitats: quin futur volem? També hi ha diferències amb el marxisme: per al comunista, la història determina per les seves lleis l'esdevenir; en el reconstruccionisme de Brameld, la cultura ho defineix, nosaltres podem emprar el mètode científic per a construir el futur.

#### 4. TOT CONTESTANT EL SISTEMA VIGENT: EXISTENCIALISTES, LLIBERTARIS I D'ALTRES

Conseqüència de l'ideari il·lustrat, bona part del segle XIX concreta models segons les claus de ciència, humanitat, progrés, civilització... Tals es desenvolupaven mitjançant un optimisme que s'estenia des de les utopies fins a les regulacions dels sistemes educacionals. Però, amb la Primera Guerra i el període de postguerra o entreguerres sorgeix una crisi que denuncia les claus que materialitzaven el projecte modern, quan van portar destrucció i barbàrie. Les filosofies i els models educatius consegüents pretenen tornar l'orientació de sentit, valors, esperança...

Es tracta de teòrics que consideren la societat-cultura com a enemic de la naturalesa personal. La doctrina més influent es deu a Rousseau, el model educatiu del qual el plasma a l'*Emili* (1762). Com aquest autor, els teòrics partidaris de la contestació en general entenen que l'home és bo per naturalesa i les societats el corrompen mitjançant la seva activitat repressiva, en estar organitzada per les ideologies de les classes dominants. Com veurem, un dels de més renom de la contemporaneïtat és Neill.

Una altra arrel d'aquest corrent plural es troba en el model existencialista, que va prendre força al segle XIX. Per una part, Søren Kierkegaard des de la seva interpretació del cristianisme, i Nietzsche amb l'anunci que «Déu ha mort», es torna en defensor de cert individualisme. Per una altra, Jean-Paul Sartre (l'existència precedeix l'essència) declara la inexistència d'un universal; per tant, nega la naturalesa innata de l'home. És a dir, naixem, existim i, després, nosaltres lliurement determinem la nostra essència; aquesta és la nostra màxima naturalesa. No obstant això, molts existencialistes no adopten tal màxima, encara que és clau per a interpretar el moviment pedagògic existencialista.

##### 4.1. FONAMENTS DOCTRINALS

Pedagògicament, com a impuls de fort rebuig de la teoria tradicional de l'essencialisme educatiu, els existencialistes rebutgen qualsevol veritat objectiva i

transmesa mitjançant l'autoritat, en base metafísica, epistemològica o ètica. L'home és el no-res que neda enmig del no-res; som éssers per a la mort (Heidegger). Per mancar d'essència, som llibertat absoluta. Existir és estar compromès a elegir, a omplir la nostra existència d'essència. No obstant això, no hi ha cap essencialitat que ens correspongui per endavant, cal decidir-la. Per tant, propugnen que cada individu és responsable de definir per si mateix què és veritable o fals, just o dolent, bell o lleig; perquè per a la pedagogia existencial no hi ha una forma universal de la naturalesa humana. Cadascú té una voluntat lliure de desenvolupar com ho cregui adequat.

El principi existencialista es pot resumir en el següent: l'home no és més que el que ell es fa. L'actitud de l'expert existencialista és més de qüestionament obert: es tracta més de preguntar-se que de trobar respostes. Observem un tarannà problemàtic, el d'enfrontar-se al problema de no saber el sentit de la vida.

L'existencialisme, en ser una exageració de la subjectivitat, es troba, encara que en diverses dosis, en totes les maneres que adopta la pedagogia de l'existència. Bastants corrents pedagògics actuals subratllen fortament el valor del relatiu, fins a tal extrem que això es converteix en absolut. Així s'arriba a valorar excessivament l'espontaneïtat, confonent veritat amb opinió, l'educand preval sobre el professor, els valors s'esfumen, etc. A més, els principals errors a constatar són els següents:

a) Rebuig de la raó com a possibilitat de captar objectivament la realitat.

b) Com la naturalesa humana no és (no hi ha essència d'home), no es pot exigir a l'alumne o al docent uns deures, ja que no hi ha criteri ontològic d'aquests.

c) Concepció de la llibertat com un valor absolut, no mesurat pel bé (deure-ser), per tant fent incapaç el docent d'exigir responsabilitat.

d) S'abandona l'educació a la facticitat; si no hi ha un deure-ser (uns valors en el projecte d'educació), tots els actes són relatius.

Des d'una perspectiva educativa trobem que s'han ocasionat desfiguracions per l'esquematisme conceptual dels ensenyaments. Tals exageracions inverteixen i parcialitzen la realitat. Per tant, hi ha una arrel fenomenològica de l'educació. En comptes de partir de la seva conceptualització, hem de tenir l'actitud fenomenològica segons va reflectir Heidegger a *L'ésser i el temps* (1927). No s'interpreta el fet separant —com ho fa Husserl—<sup>23</sup> essència d'existència. Aquí, no hi

23. A part del que expressa Husserl en les *Meditacions cartesianes*, la diferenciació pedagògica és oferta per N. ABAGNANO i A. VISALBERGHI, *Historia de la Pedagogia*, Mèxic, FCE, 1964, p. 626 i 628.

cap l'abstracció, que se situaria en el model perenne. Caldrà fomentar en els educands que vegin el que es mostra tal com tal objecte, situació, fet... es projecta per si mateix (Gaos, 22, 16). Això exigeix promoure l'hermenèutica,<sup>24</sup> la interpretació dels fets, arribar a ser conscients de l'assimilat inconscientment pel llenguatge matern, ventilar els prejudicis.

El coneixement és subjectiu, només és verdader el que jo faig amb la meua vida en aquesta part del món, aquí i ara. Així doncs, a l'aula existencialista, la matèria d'ensenyament ocupa un segon pla quant a ajudar els estudiants a comprendre's i apreciar-se com a subjectes únics que accepten els seus pensaments, sentiments i accions amb plena responsabilitat.

El valor és subjectiu, però són necessaris els judicis axiològics, en la mesura que cada acte vital implica elecció. S'inculca que cadascun és jutge d'allò moral. Estèticament es fomenta la rebel·lia contra la norma pública. No hi ha essència de l'ètic, estètic, veraç, etc., per tant, l'elecció es fa des de zero, per la qual cosa, això genera una angoixa davant de la llibertat, davant de l'acció moral.

#### 4.2. PRINCIPALS EXPONENTS TEÒRICS

L'existencialisme qualifica la metafísica clàssica com a abstracta, genèrica i enganyosa, ja que es va oblidar de la radicalitat que cada ésser humà té en existir. Així, descobreixen la incoherència i absurditat de l'existència humana, regida pel fàstic, la desorientació, l'aclaparament..., perquè existir no dona tranquil·litat. Per tant, més que explicar el món, es tractaria de viure-hi. L'home és un ésser peculiar, l'animal és, l'home existeix. És al món de manera singular ja que està essent, elegint, per tant es va fent mentre existeix, és un projecte inacabat. En aquest context, l'educació adquireix aspectes d'autoformació mitjançant l'elecció. L'home —diu Sartre— té la responsabilitat d'elegir els seus propis valors; és el que ell fa.

Si bé es coneix Freud (1856-1939) com a un dels teòrics més incisius, cal incloure en aquest paradigma els corrents antiautoritaris, autogestionaris i llibertaris (Ferrer i Guàrdia), que concretarien el model polític anarquista. Pedagògicament aquests materialitzen el model antiinstitucional (Ivan Illich). Sigmund Freud explica les causes de l'agressió, la violència, la guerra, els conflictes, quan es refereix a les relacions subjecte-cultura, però sense anar més enllà d'allò dit a *El malestar de la cultura*. La cultura és la suma d'institucions i pro-

24. J. HALLIDAY, *Educación, gerencialismo y mercado*, Madrid, Morata, 1995, p. 109 i següents. Coincideix amb la teoria crítica en la defensa de la investigació-acció.

duccions que protegeixen l'home de la naturalesa, i regula les relacions entre subjectes, és un regulador de la dinàmica social i descansa en la repressió dels instints. El resultat del procés educatiu, mitjançant la substitució del principi del plaer pel principi de la realitat, ocasiona la majoria d'edat moral. Aquest estadi assolit permet l'exercici de la llibertat en l'orientació dels propis desigs al món exterior mitjançant l'elecció.

L'educador ha d'evitar situacions traumàtiques que pressionen sobre el «jo» i donen lloc a neurosis i perversions. El mestre no ha d'inculcar els seus ideals, sinó adaptar els continguts a les disposicions i les possibilitats de cada alumne. En conseqüència, l'educació consisteix en un treure els obstacles perquè les tinences instintives —dominades pel sexual— no estiguin reprimides. Així doncs, caldria conculcar l'ordre, la disciplina i l'autoritat. Per exemple, en educació sexual, s'ha de formar des del coneixement i no des de l'ocultació, així cada escolar podrà efectuar la seva renúncia, donant peu a un «jo» fort, capaç de controlar el mer plaer, i suportar el desplaer..

D'altra banda, si tornem la mirada al quadre situat al principi, constatarem que algunes notes de l'Escola Nova o model modernista també són conseqüència de la influència del pensament existencialista. És la versió anglosaxona que concreten nord-americans com Harper, Kneller o Morris; a l'Europa central sobresurten Bollnow, Flitner i Lippps. En aquest ordre d'idees, hi ha diverses elaboracions institucionals. En aquesta línia, sobresurten els models educatius següents:

a) Wyneken, des del corrent llibertari, defensa l'autonomia dels educands davant de la família —que considera inepta per a educar— i l'escola.

b) El moviment alemany *Wandervogel* manifesta un odi manifest contra tot tipus d'institució organitzada pels adults.

c) A les *Gemeinschaftsschule* (comunitats escolars) alemanyes d'Hamburg es considera el caos com un fecund creador, per tant, gran medi educatiu.

d) El freudomarxista Reich influeix de manera forta sobre Neill. Aquest organitza el seu complex *Summerhill*, on concreta el principi filosòfic en un fonament pedagògic. La infantesa no és l'adultesa, la infantesa és joc i un nen mai juga prou. Tant és així que, en darrer terme, la llibertat «consisteix a fer el que es desitja, sempre que no es transgredeixi la llibertat dels altres».<sup>25</sup> Propugnen que cap dimensió de l'individu no quedi reprimida, per tant cal pensar-ho tot contra una disciplina imposada. L'autoritat és assembleària, en el seu si hi ha paritat de vots de tots els membres de la comunitat, docents i alumnes. La llibertat és absoluta per a tot, fins i tot l'estudi; l'única limitació és el dret

25. A. S. NEILL, *Summerhill*, Buenos Aires, FCE, 1963, p. 27.

dels altres. Com les limitacions s'originen per la instrucció moral, ni aquesta matèria ni cap religió ha d'ensenyar-se.

e) En una altra direcció trobem la *no-directivitat*. Carl Rogers trasllada per als subjectes normals les seves experiències de la psicoteràpia centrada en el client. Es tracta que el professor creï un ambient de confiança i, mitjançant la comprensió, porti l'alumne a sentir-se segur i tranquil. Per tant, aquí no s'observen valors ni continguts objectius, sinó l'orientació (*counseling*) perquè el subjecte decideixi per ell mateix (subjectivitat valoral).

#### 4.3. CURRÍCULUM EXISTENCIALISTA

El currículum no estarà rígidament estructurat, ja que ofereix una varietat d'opcions perquè els estudiants puguin escollir. Les matèries (art, ètica, religió...) són àrees sense veritats trobades, es tracta d'instruments que han d'ajudar l'alumne a decidir. Educar per a aconseguir la consciència de si mateix és provocar la reacció, més que el lliurament de continguts. És una actitud contrària a l'especialització, a la professionalització.

Per estendre aquesta orientació, més que els estudiants, la influència de les humanitats en el currículum cobra un enorme èmfasi. Es prenen com a suports per a proveir els estudiants d'experiències per a deixar anar la seva creativitat i autoexpressió.

a) Més que emfasitzar els fets històrics, el programa existencialista se centra en les accions de les històries individuals, concebudes com a propostes de diversos models per als comportaments dels alumnes.

b) En contrast amb les humanitats, les matemàtiques i ciències naturals han de ser rebaixades, perquè els seus temes poden ser considerats objectivistes, freds i secs; per tant, menys propulsors de l'autoconsciència.

c) L'ensenyament de l'art tendeix a enfortir la creativitat i imaginació individuals, més que la còpia o imitació de models establerts.

d) D'altra banda, la formació vocacional és considerada com un mitjà per a ensenyar els estudiants a conèixer les seves capacitats d'aprendre per a la vida.

El paper dels docents consisteix a ajudar els alumnes a definir la seva pròpia essència, per la qual cosa els exposen a diversos camins perquè prenguin part en la vida, bo i creant una atmosfera en la qual elegeixin lliurement la seva vida preferent. Com el sentiment no està divorciat de la raó en la presa de decisions, el model existencialista demanda una educació centrada en la globalitat de la persona, no només en la intel·ligència. I per això té certes concordances amb alguns models personalistes.

En suma, els existencialistes es despreocupen del deure-ser, d'allò modèlic, són educacions de la facticitat, però en la mesura que subjectivista. Si no hi ha naturalesa essencialment humana, no hi ha deures, normes, valors... llevat del de la llibertat absoluta. La metodologia existencialista s'enfoca per la individualització.<sup>26</sup> L'aprenentatge està autodirigit, autoregulat per ritmes, i inclou una gran interacció amb el docent, el qual es projecta en cada deixeble amb honestat i s'obre.

## 5. CONCOMITÀNCIES ENTRE ELS MODELS

Plantejant la qüestió sobre la viabilitat d'un model pedagògic «pur», ens hem de situar en la gnoseologia realista. Els continguts educatius existeixen fora del subjecte, però els coneix ell mateix, com a educand. La realitat és la gran mestra de la vida, però quina realitat?: la cultural. Amb el Renaixement (L. Vives, Comenius...) es conjuga el tangible amb l'herència cultural, donant lloc a l'humanisme pedagògic. Fins a quin punt hi ha diferències i semblances entre els models de la pedagogia?

### 5.1. ESSENCIAL-CULTURALISTES *VERSUS* PERSONAL-PERENNIALISTES

#### 5.1.1. *Similituds*

a) Ambdós corrents tendeixen a un desenvolupament rigorós de les capacitats: primerament intel·lectuals, secundàriament morals.

b) Ambdós advoquen per una classe centrada en el professor i en el compliment d'objectius.

c) Els interessos i experiències dels alumnes no determinen substancialment els processos d'aprenentatge.

d) Apliquen qualsevol tècnica creativa o altres mètodes assajats per a conduir els alumnes cap a una ment disciplinada.

e) Admeten una petita flexibilitat curricular. Per exemple, dins d'un únic programa per a primària i secundària es pot complementar mitjançant alguns anys de preescolar en cas de subjectes amb desavantatge; però no hi ha matèries optatives, excepte en el cas d'una segona llengua.

26. H. KEY, *Le siècle de l'enfant*, París, Flammarion, 1900. En aquestes derivacions trobem certes connexions amb els corrents pragmatistes.



### 5.1.2. Diferències

a) L'essencialista no es fonamenta en cap època o escola determinades.

b) El model culturalista emfasitza el valor de la ciència i la metodologia experimental; el perennialisme no es decanta exclusivament per això, no es fonamenta en tal premissa.

c) També aquest model (comunitaristes) reflecteix les tradicions, més que el medi físic i la realitat social; per tant, parteix més de la contemplació del medi, conreant les sensacions i percepcions, compartint l'enfocament amb el funcionalisme.

d) La pedagogia humanista-perenne està més oberta a les formes espirituals. Pretén ajudar els estudiants a descobrir aquelles idees permanents i perspícaces (valors) de la condició humana. Per això l'estudi de la filosofia n'és una part rellevant.

e) Els conservadors o essencialistes (liberals) parteixen d'un coneixement elaborat mitjançant enfocament analític, empíric, científic..., soscavant la nostra capacitat individual de raonament: pensament profund, anàlisi, flexibilitat i imaginació.

f) Una concreció, per exemple, a partir de l'últim avenç en el coneixement de la física de l'univers. Els *perennialistes* ensenyen el procés mitjançant veritats científiques descobertes, subratllen i pensen que els estudiants no haurien rebut ensenyaments adequats, en virtut d'uns mitjans antiquats. Tampoc no estarien interessats, com els conservadors, a ensenyar els alumnes a manejar les noves tecnologies.

g) Semblants als *progressivistes*, els essencialistes critiquen l'acumulació d'informació factual, que els educadors tradicionalment han requerit que els estudiants absorbissin. Els perennialistes demanden a l'escola que s'empri més temps a ensenyar conceptes i la manera de fer-los significatius als alumnes. Per exemple, en el batxillerat i la universitat es valora negativament la dependència dels llibres de text, manuals d'apuntes com a mitjans per a comunicar les idees; la solució seria desenvolupar seminaris en els quals estudiants i professors emprenguin uns diàlegs socràtics, o indagacions mútues, per a desenvolupar i intensificar la comprensió de la història dels conceptes fonamentals. Per això, els essencialistes preconitzen la lectura directa dels llibres clàssics del pensament.

h) Des del model perenne hi ha lamentacions perquè els estudis i les places de docents i discents persegueixen només la veritat per a si mateixos i a fi d'efectuar una cursa; només s'aprenen unes quantes matèries troncales, però la quantitat d'opcionals no ens deixen veure (el bosc) les qüestions filosòficament permanents.

En suma, l'essencialisme, sense recollir el bagatge cultural, conduiria vers una contínua abstracció, plantejant la formació del caràcter de manera desarrelada, insignificant, amb el consegüent perill de dogmatitzar. Propugnar un culturalisme sense convertir els valors en hàbits donaria lloc a un exercitar l'enteniement sobre valors, a una erudició i, a poc a poc, podria caure en un memorisme; al seu torn, deixar que només entrin a formar part del currículum elements de la cultura d'un context molt definit podria ocasionar un relativisme.

## 5.2. CULTURALISTES EN RELACIÓ AMB ELS PRAGMÀTICS

Els culturalistes pretenen més la inserció del subjecte en una determinada cultura, els seus costums i tradicions. Amb les derivacions del neoidealisme es plantegen ideals de les nacions. Fruit de l'ideal col·lectiu sorgeix l'imperatiu categòric que supedita el subjecte a les col·lectivitats, nacionalitats, etc.

Els pragmatistes només s'ocupen d'allò fàctic: l'adaptació a societats i grups; aquest procés s'entendria com a socialització. I aquesta només atén a cobrir necessitats, preparar per a desempenyorar llocs laborals i respectar les normes.

Una actitud dual és la *sociològica d'inspiració empírica* (Durkheim). Sosté que no hi ha ciència pedagògica autònoma. Cada sistema és fruit de la història del moment, delimitada pel tipus de desenvolupament, l'estructura social, econòmica, etc. L'educació forma les consciències individuals a partir de la seva integració en la consciència col·lectiva. Un eix determinant és la normativitat social, cada subjecte aprèn la norma amb l'experiència social en la qual pren part.

També podem veure interrelació amb aquests dos corrents, mitjançant el sentit de l'educació del ciutadà, el model marxista.<sup>27</sup> L'educació hauria de ser impartida per l'Estat en exclusiva, formant els alumnes primerament com a membres de la societat i, després, com a individus. L'educació té uns valors i continguts inspirats pel partit, és organitzada totalitàriament. Se subratlla l'educació politècnica, ja que educació és *fabrikation*. L'educació no presenta autonomia, és al servei d'una planificació economicosocial. Serà moral tot el que contribueixi a destruir l'anterior ordre sociocultural i polític burgès. Makarenko és un dels principals pedagogs socialistes, que rebutgen les pedagogies parnasianas (Escola Nova) per suaus i llibertàries. Per tant, hi ha la violència, l'autoritat fèrria, la comunitat de vida, la disciplina i el treball.

27. Les bases es troben en el *Manifest del Partit Comunista* (1848), de K. Marx i F. Engels. Un ampli estudi sobre aquest punt es pot veure a I. GUTIÉRREZ ZULUAGA, *Fuentes del humanismo marxista*, València, Universitat de València, 1975.

## 5.3. PERENNIALISTES I EXISTENCIALISTES EN EL PERSONALISME

Per rebutjar l'apriorisme cultural, els existencialismes titllen l'idealisme, des de Descartes, com a ingenu. Van qualificar Hegel, Marx o Comte com a al·lucïnats, ja que no van satisfer amb les seves respostes els requeriments del subjecte concret: la condició humana. La raó última és que l'existencialisme nega l'acceptació de qualsevol llei o norma a priori; així fugen des de l'acte de covardia i engany de Plató i els seus successors. La seva proposta és que cal deslligar-se d'estructures universals, totalitzants i omniabastables.

L'existencialista subratlla la individualitat, allò irrepètible de cada home—dona i baró—concret. Per tant, ha de tractar els problemes que sorgeixen en la mateixa existència quotidiana, fins i tot l'angoixa, la mort, la violència, etc. Per tant, l'educand és en primer lloc una subjectivitat, al marge de la seva racionalitat, que la pot incloure (perennialistes). Dins de l'existencialisme hi ha corrents, la de l'humanisme que se centra en l'acció (antropològicament: *conscientia* amb *reminiscentia*) i la de la consciència, concebuda com a teoria del coneixement (antropològicament: *conscientia*).

En la personalització educativa, l'existencial acull la ciència per a suplementar-la. Això es deu al fet que la ciència, en elaborar-se, deixa en la realitat molts aspectes de la subjectivitat dels autors dels fets culturals i socials. Per tant, cal reintegrar aquests factors, ja que el personalisme «afirma el prevalgut de la persona humana sobre les necessitats materials i sobre els mecanismes col·lectius que sostenen el seu desenvolupament».<sup>28</sup> Des del personalisme es defensa que cadascú sigui subjecte. Cada educand arribarà a ser-ho en la mesura que reflexioni sobre la seva situació concreta. El docent ha de coadjuvar que el subjecte passi de tal valoració a la intervenció en el seu context per a transformar-lo. En conscienciejar-se, no només està en una realitat, sinó amb aquesta realitat; no solament amb el seu jo, sinó amb altres jo proïsmes, i així fins a discernir la presència de Déu. L'aula es converteix en acció-reflexió.<sup>29</sup>

L'aportació al corrent personalista actual es basa en els següents principis pedagògics:

a) Valoració positiva de l'anticonformisme, per la qual cosa l'educació ha de conrear l'originalitat, com a vacuna davant de l'estandardització i els estereotips.

b) Els docents han d'evitar imposar els seus propis esquemes de valors. Cal fer propostes i deixar que els menors acceptin i organitzin la seva jerarquia axiològica.

28. E. MOUNIER, *Manifiesto al servicio del personalismo*, Madrid, Taurus, 1966, p. 72.

29. P. FREIRE, *Teoría y práctica de la liberación*, Madrid, Marsiega, 1973, p. 38-50.

c) No us centreu només en allò intel·lectual, sinó més en l'emocional i afectiu. Per tant, l'autenticitat del mestre és la clau de l'acció educand.

d) Eviteu la mera educació col·lectiva, ja que la pressió del grup asfixia la individualitat.

## 6. CONCLUSIÓ

Però la realitat no és tan simple. Encara que teòricament trobem aquests quatre models globals, la pràctica docent en escoles i instituts sol compartir gran part d'algun corrent teòric, però combinant-ho amb ingredients d'altres. De totes maneres, això no es produeix d'una manera conscient. Fins i tot, consultant els dissenys i les programacions, és difícil delimitar accions d'un sistema o d'un altre. És més, de les entrevistes realitzades en les mostres empíriques per tal de contrastar tota aquesta sistematització teòrica, podem treure'n conclusions que, confrontades amb la lliçó de l'aula, disten bastant en continguts, valors, climes de relació, sentit i avaluació dels processos d'ensenyament-aprenentatge.

# TENDÈNCIES DE LA FORMACIÓ CONTÍNUA A LES EMPRESES CATALANES

**Flor Cabrera, Maria Dolors Millan, Antonio Navío,  
Maria Mercè Romans, María José Rubio i Guillem Viladot**  
*E-Forg. Equip de Formació a les Organitzacions.*  
*Universitat de Barcelona*

En record de Maria Mercè Romans i Siqués (1947-2005), que va morir poc  
després d'elaborar-se aquest article, en què va participar.

## RESUM

Aquest article exposa els resultats d'un estudi descriptiu, realitzat el 2003, sobre els canvis que presenten els plantejaments actuals de la formació en les organitzacions. L'anàlisi dels treballs nacionals i estrangers significatius en el camp va permetre identificar les àrees d'interès sobre les quals se centra l'estudi. S'ha utilitzat com a estratègia de recollida d'informació l'entrevista a informants clau. Per això es va seleccionar una mostra representativa d'empreses de Catalunya que tinguessin experiència en formació dintre de la seva política de recursos humans. Es va prendre en consideració per a la mostra les variables de la grandària de l'empresa i el sector productiu. Els resultats de la investigació han posat de manifest el present i les tendències en les dimensions que s'han considerat rellevants per a l'anàlisi. S'assenyalen aquells canvis que semblen apuntar-se en un futur immediat en aspectes com la planificació de la formació, els seus objectius, modalitats, recursos, avaluació i, com a resultat en certa mesura de tot això, les competències desitjables i el perfil professional vinculat a les funcions i responsabilitats del director o gestor de la formació en les organitzacions.

PARAULES CLAU: formació contínua, formació a les empreses, tendències en formació, Catalunya.

## ABSTRACT

This article shows the results of a descriptive study, conducted during 2003, about the changes appearing in the present approach to Organisational Training. The analysis

of national and foreign significant studies in the field makes it possible to identify the areas of interest addressed in our study. The data collection strategy comprised an interview with key informants, to which end we selected a representative sample of companies in Catalonia with experience in training in the area of Human Resource policies. The sample considered the size of the company and the productive sector. The results of this research bring to light the current situation and the changes that seem to appear in the dimensions regarded as important for the analysis. We identify these changes in the immediate future as training planning, its objectives, forms, resources, evaluation and, as result the desirable skills and professional profile, linked to the functions and responsibilities of the organisation's training director or manager.

## 1. BASES TEÒRIQUES I CONTEXTUALS DE LA INVESTIGACIÓ

Les grans transformacions estructurals que caracteritzen la nostra societat en les últimes dècades estan generant importants canvis en el mercat laboral i, en conseqüència, en els seus requeriments professionals. La globalització del mercat, la revolució tecnològica, l'increment exponencial del coneixement científic, els canvis socials o l'increment de la competitivitat, entre altres, reclamen nous perfils professionals.

Avui es reconeix la formació com la millor inversió en una societat on el coneixement passa a ser el major generador de riquesa, ja que facilita, tant a la persona com a la mateixa organització, moure's en aquesta societat complexa i incerta. No és estrany trobar afirmacions com la següent: «els actius més valuosos que té l'empresa ja no són els actius tangibles sinó els intangibles, com l'educació, l'experiència, els coneixements, la capacitat d'aprenentatge dels seus treballadors, actius que, entre altres, componen el seu capital intel·lectual». En aquesta línia trobem Peter Drucker (2000), Edgar Morin (2001) o Carlos Obeso (2003), per posar-ne alguns exemples. Això implica entendre la vida com un procés de formació permanent, integrada en el temps de treball, superant les etapes clàssiques de l'educació formal.

Els grans canvis en les organitzacions també generen canvis en la formació.

— Quins són aquests canvis? Quines són les tendències de la formació en els pròxims tres o quatre anys?

— Què succeeix en el continu que va de la responsabilitat de l'organització de la formació dels seus treballadors a la responsabilitat del mateix treballador de la seva col·locabilitat?

— De la planificació estratègica a la descentralització i externalització de la formació?

- De la formació per objectius al desenvolupament de competències?
- De valorar els continguts tècnics a valorar els continguts actitudinals?
- De l'aprenentatge col·lectiu a la individualització d'aquest, però de forma participativa?
- De modalitats de formació basades en la transmissió d'informació a modalitats basades a aconseguir la transferència de les bones pràctiques?
- Dels recursos i materials didàctics propis a un banc de recursos a la xarxa?
- D'una avaluació de la formació centrada en la fase final a entendre la formació com un instrument de millora i de seguiment individualitzat de les persones?

— De formador a consultor intern?

— De gestor de plans de formació a professional polivalent?

Tot això reclama un nou perfil professional amb formació universitària en l'àmbit de l'educació, suficientment qualificat, capaç de:

— Dirigir, gestionar, orientar, assessorar, supervisar i avaluar processos de formació en les organitzacions.

— Promoure processos formatius en les organitzacions que estimulin línies d'acció per a l'aprenentatge i el desenvolupament de les organitzacions.

Ens referim a la necessitat d'un especialista en la formació en les organitzacions, capaç d'afrontar amb èxit els requeriments que la formació i els processos que en i d'aquesta es generen a les empreses i en les organitzacions socials (Millan, 1995; Rubio, 1996; Cabrera, Millan i Romans, 2001).

No hem d'oblidar que la formació és una qüestió molt complexa. Implica moltes tasques la realització de les quals requereix d'una formació pedagògica, l'absència de la qual sol ser causa de desorientació. Aquest aspecte provoca que les organitzacions, any rere any, busquin i experimentin fórmules formatives o acudeixin a la recerca d'ajuda i respostes que gairebé mai no són fàcils de donar, i es posa de manifest la necessitat de donar-los suport des de la pedagogia.

Tanmateix, continua pendent una reflexió sobre el que pot fer la pedagogia per aquesta realitat que és la formació a les organitzacions, per la qual cosa la necessitat i l'interès de començar a caminar en aquesta direcció han estat la principal motivació que ha animat aquest estudi. És a dir, *conèixer com és, com es viu, com es fa i cap a on va la formació a les organitzacions*.

Intentar contestar aquestes preguntes ha estat l'objectiu principal de la investigació que presentem.

## 2. INVESTIGACIONS PRECEDENTS

La formació contínua és un tema d'investigació escassament tractat pels investigadors; els estudis sobre tendències de la formació contínua a les organitzacions són pràcticament inexistents a Espanya i a Catalunya.

En els darrers anys s'han realitzat estudis sobre necessitats de formació de perfils professionals en sectors concrets: a tall d'exemple, en la indústria química, el comerç exterior o la indústria de la pell.

Altres estudis rellevants, que a continuació citem, presenten diferents magnituds de l'activitat formativa portada a terme a les organitzacions.

— L'estudi de la CEOE (2000-2001) «La formació a les empreses espanyoles. Situació, tendències i expectatives».

— L'estudi de l'American Society of Training and Development sobre tendències de la formació que s'estan realitzant des del 1997.

— L'observatori de la formació dut a terme per la Cambra de Comerç de Catalunya 2001.

— El formador de formació professional i ocupacional. Grup CIFO, Universitat Autònoma de Barcelona, 2000.

— L'estudi sobre «La formació contínua a les empreses espanyoles i la implicació de les universitats». Fundació Bosch i Gimpera i Universitat Autònoma de Madrid, 1999.

— L'estudi d'AFYDE, realitzat el 1994 en col·laboració amb la Universitat Complutense de Madrid sobre «Necessitats de formació de l'empresa espanyola», i sota el patrocini d'Unión Fenosa, Caja Madrid i FORCEM.

— Estudi realitzat pel Ministeri de Treball i A.S. i Eurostat el 1994, a més d'altres aportacions més recents com les de FORCEM, DOXA i Cranfield-ESADE.

— L'estudi elaborat el 1989 per la consultora de gestió i recursos humans McKinley&Lloyd (filial de Harper&Lynch), sobre la formació a l'empresa espanyola.

— L'estudi presentat el 1989 per l'Institut Català de Tecnologia, sobre necessitats de formació contínua en àrees tècniques i econòmiques a Catalunya.

A continuació presentem una síntesi dels treballs que han merescut major interès per al nostre estudi.



## 2.1. ESTUDI CEOE, 2000-2001: «LA FORMACIÓ A L'EMPRESA ESPANYOLA. SITUACIÓ, TENDÈNCIES I EXPECTATIVES»

La citació de diferents estudis no implica que existeixi un acord entre els resultats obtinguts en aquests. La diversitat de les xifres o els percentatges és palesa i no és difícil endevinar que els ítems estudiats han estat diferents, o bé que tot i esser-ne els mateixos inclouen o no diferents aspectes sobre la qüestió en concret. Tot i així els estudis apunten cap a una major implicació de les empreses en la formació. Les xifres diuen, si fa no fa, que les organitzacions, per exemple, segons aquest estudi, en un 88 % realitzen activitats de formació, mentre que el 1993 aquesta xifra era del 27 %.

També és rellevant que les empreses espanyoles destinen un percentatge molt baix de la massa salarial, si el comparem amb altres països de la Unió Europea com Anglaterra i França, per a finançar la formació dels seus treballadors. Aquesta tendència s'inclina a augmentar sobretot a les empreses grans, les de dos-cents cinquanta empleats o més, les despeses dels quals són assumides per les empreses directament amb els seus fons propis.

Quan l'estudi se situa a la petita empresa, de deu a quaranta-nou empleats, i mitjana, de cinquanta a dos-cents quaranta-nou, la inversió de fons propis desapareix perquè aquestes organitzacions depenen per a la formació dels plans agrupats o intersectorials de FORCEM.

## 2.2. TENDÈNCIES DE LA FORMACIÓ SEGONS L'AMERICAN SOCIETY OF TRAINING AND DEVELOPMENT (ASTD)

L'ASTD, a través del seu servei de «Benchmarking», ofereix un espai on les empreses, any rere any, poden compartir informació sobre els seus processos de millora de l'ensenyament, l'aprenentatge, l'acompliment, així com altres pràctiques i serveis que contribueixin a aquest objectiu.

En aquest cas l'estudi que hem pres com a referència recull les tendències en formació per al 2001, obtingudes de tres-cents seixanta-cinc organitzacions, que han proporcionat informació sobre la seva activitat en formació durant el 1999.

Els estudis sobre tendències d'aquesta societat centren el seu interès en els següents vuit aspectes de la formació a les organitzacions:

1. Utilització de proveïdors externs de formació.
2. Despeses en formació per tipus de cursos.
3. Despeses en formació sobre tecnologies de la informació per grups d'empleats.

4. Despeses en formació per grups d'empleats.
5. Utilització de mètodes de formació.
6. Utilització de tecnologies d'aprenentatge.
7. Utilització de pràctiques de formació.
8. Mètodes d'avaluació.

L'estudi de l'ASTD també recull (partint de la base que l'aprenentatge és més efectiu quan ocorre com una part d'un sistema interconnectat de polítiques en el lloc de treball) altres pràctiques que contribueixin a la millora de l'acompliment basat en la informació de com l'empleat realitza el seu treball i com és avaluat pels seus companys i superiors.

En aquest sentit l'estudi recull:

1. Utilització de pràctiques emprades en el lloc de treball.
2. Utilització de pràctiques de compensació.
3. Pràctiques d'acompliment directiu.

Finalment l'estudi, encara que assenyala el nivell d'activitat en tots els aspectes consultats, destaca les tres claus següents:

*a)* La subcontractació de serveis externs segueix creixent encara que n'ha disminuït el ritme.

*b)* El nombre d'empleats que es formen, així com la despesa per empleat, ha disminuït el seu ritme de creixement però se segueix incrementant.

*c)* L'ús de tecnologies aplicades a l'aprenentatge no va créixer el 1999, però es destaca com a tendència per al 2002 un increment substancial de l'ús d'aquestes alhora que s'aprecia una disminució de la formació conduïda per formadors.

### 2.3. LA FORMACIÓ CONTÍNUA A LES EMPRESES ESPANYOLES I EL PAPER DE LES UNIVERSITATS

Aquest estudi va ser impulsat el 1999 per la Fundació Bosch i Gimpera de la Universitat de Barcelona i la Universitat Autònoma de Madrid, i va ser finançat pel FORCEM.

Realitzat sobre una mostra de mil empreses espanyoles, destacava per als tres propers anys, quant al nombre d'hores de formació anual per empleat (directius, tècnics i altre personal), la tendència següent: pràcticament la meitat de les empreses anaven a mantenir el nombre d'hores de formació, l'altra meitat les anava a augmentar, mentre que només entre un 1,5 % i un 2,5 % de les empreses tenien previst disminuir-les. És a dir, les activitats de formació contínua a les empreses espanyoles no només ja han adquirit certa rellevància sinó que, a més, estan augmentant.

#### 2.4. EL FORMADOR DE FORMACIÓ PROFESSIONAL I OCUPACIONAL

Aquest estudi va ser portat a terme per l'equip d'investigació CIFO del Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona, el 2000. Aborda la definició de les capacitats i competències del perfil professional del formador de formació professional i ocupacional. Una informació necessària per a establir, entre altres paràmetres, el currículum de la formació inicial o els criteris sobre la base dels quals establir els programes de formació permanent.

Centrant-nos en el perfil del formador ocupacional (en el qual s'inclou el formador que exerceix a l'empresa), l'estudi revela que la seva definició és encara confusa, alhora que els professionals que l'exerceixen no estan preparats adequadament i es troben en situacions properes al caos. Una situació preocupant si es considera la seva urgent demanda fruit de les noves necessitats socials.

L'estudi del grup CIFO aporta una gran varietat de resultats i conclusions, la consideració dels quals pot contribuir a la millora d'aquests perfils. Entre aquests, són especialment rellevants per a l'estudi que aquí ens ocupa, els relatius a les recomanacions sobre el tipus de perfil que ha de posseir el formador a l'empresa, així com les principals necessitats formatives que es van detectar, entre les quals podem destacar la necessitat d'augmentar els coneixements de tipus psicopedagògic.

#### 2.5. FORCEM

Les dades analitzades segons els informes de FORCEM 2002 revelen que des del primer acord nacional de formació contínua fins al moment, la formació a les organitzacions ha anat en augment. Hi ha una relació cada vegada més gran entre les activitats formatives i els plans estratègics de les empreses, una presència major d'interlocutors socials que participen directament en les negociacions col·lectives sectorials i territorials, a més de la major cultura de formació entre els treballadors, i les pressions competitives del context econòmic sobre l'activitat productiva; tots aquests aspectes apareixen com a determinants en l'augment sostenible de la formació contínua.

Tant els pressupostos per a la formació contínua com el finançament sol·licitat per als plans de formació mostren una clara diferència a l'alça, com es demostra en les referències basades en les dades aportades per FORCEM. Bé és veritat que hi ha hagut diversos factors que han ajudat a aquest creixement. Un n'ha estat l'increment de l'ocupació i per tant l'augment en la quota de formació professional recaptada, així com els recursos procedents, des del 1994, del Fons

Social Europeu. Quant a les sol·licituds cal assenyalar la incorporació de les petites i mitjanes empreses a les activitats formatives, l'Administració pública com a col·lectiu també interessat en la formació dels seus professionals, i del sector privat, al qual evidentment es refereixen la majoria d'estudis.

Estaríem potser d'acord a afirmar que la preocupació o l'interès per la formació va en augment, però això no implica que aquest creixement sigui suficient. La participació de les petites i mitjanes empreses encara és molt minoritària a Espanya i a Catalunya, on es concentren aproximadament tres quartes parts de l'ocupació; per això, doncs, la formació en la petita i mitjana empreses és un aspecte millorable.

### 3. OBJECTIUS I METODOLOGIA

#### 3.1. OBJECTIUS

L'objectiu de la investigació és doble. D'una banda es desitja explorar la visió que les persones responsables de la formació a les organitzacions tenen sobre la situació actual d'aquest tipus de formació i en un futur pròxim. D'altra banda, es persegueix obtenir informació suficient per a poder dissenyar un instrument tancat, que abraci de forma àmplia tots els aspectes de la formació en relació amb la variable tendències en formació.

#### 3.2. MÈTODE D'INVESTIGACIÓ

En aquest treball s'ha realitzat un estudi descriptiu de naturalesa qualitativa, el qual permet un major grau d'apropament a l'anàlisi de l'objecte d'estudi. Les principals notes que han caracteritzat la investigació en relació amb la metodologia qualitativa identificades per nombrosos autors (Latorre, 1996; Rodríguez Gómez *et al.*, 1999; Milers i Huberman, 1994; entre altres) són les següents:

1. El procés ha estat flexible i adaptable a les necessitats de cada moment.
2. Les línies generals del procés d'investigació o marc d'actuació s'han establert a priori, però els passos específics del procés s'han anat concretant durant el seu transcurs.
3. Els processos de recollida i d'anàlisi de la informació se succeeixen simultàniament.
4. L'anàlisi de la informació és qualitativa, a través de la contrastació de les dades.

### 3.3. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓ

Les variables que defineixen la investigació estan relacionades amb l'objecte o problema del nostre estudi: la formació a les organitzacions i diferents aspectes relacionats amb aquesta des de l'òptica dels seus responsables. Així, s'han considerat com a variables o aspectes rellevants els que passem a detallar a continuació.

1. *Planificació de la formació*: procés pel qual una organització porta a terme les accions formatives, i que inclou decisions sobre:

— El departament que les organitza, ja sigui extern o intern a la mateixa empresa.

— Els criteris que han de seguir-se per a la seva elaboració: memòria d'anys anteriors, el que fa la competència, el que està de moda, els criteris del responsable, els de FORCEM, concordes amb els plans estratègics, etc.

— La persona que assenyalava els criteris i que aprova el pla formatiu: el departament de recursos humans, algun altre, els formadors, els consultors externs, els sindicats, etc.

— Identificació de les necessitats de formació: mitjançant personal intern o extern, cada cert temps, amb una determinada metodologia, etc.

— Difusió interna del pla de formació: a l'inici de l'any, a través de la memòria, per altres vies, etc.

— Les vies de finançament de la formació: pròpia, subvencions externes, quantitat destinada, etc.

2 i 3. *La missió i els objectius de la formació*, entenent per missió la finalitat de la formació com a (Parellada *et al.*, 1999):

— Estratègia d'aprofitament extern, per la qual l'empresa no realitza formació, sinó que busca personal qualificat.

— Estratègia passiva, per la qual la formació és concebuda com una estratègia a posteriori de la necessitat percebuda.

— Estratègia activa, mitjançant la qual la formació és concebuda com un mecanisme d'anticipació als canvis que poden donar-se.

— Estratègia rutinitzada, per la qual el valor de la formació està més determinat per les tendències de l'entorn (pressions sindicals, clients, etc.) que per una variable necessitat.

I per objectius, la concreció de la formació a través d'alguna de les següents funcions (Tessaring, 1999):

— Funció d'adaptació, per la qual la formació respon a canvis necessaris, derivats de problemàtiques existents i de necessitats reals.

— Funció d'innovació, per la qual la formació es planteja abans que sorgeixin les problemàtiques.

— Funció de promoció, que persegueix el desenvolupament professional del personal de l'organització.

— Funció de recuperació, orientada a proporcionar competències bàsiques pròpies de la formació de base.

— Funció compensatòria, encaminada a proporcionar noves competències professionals, per obsolescència o dèficit de les existents en determinats contextos.

— Funció preventiva, que permet el desenvolupament de competències necessàries per al futur; una funció que transcendeix a les organitzacions i és més pròpia dels observatoris del mercat de treball.

4. *Temàtiques i destinataris*: continguts de la formació (transversals, sectorials, tècnics, instrumentals, etc.) i personal al qual es dirigeix principalment (de base, comercials, personal tècnic, comandaments intermedis, personal directiu, etc.).

5. *Modalitats de formació*. Aquesta variable intenta respondre a com, didàcticament, es porta a terme la formació. Se n'han definit vuit grups o modalitats i per a això s'han examinat, de les diferents estratègies i tècniques que s'utilitzen per a dur a terme una acció de formació, el criteri o qualitat que, per als investigadors, constitueix la seva essència. Del grup 1, cursos, tallers i seminaris es considera que són estratègies clàssiques i conegudes en general. El denominador comú del *coaching*, *mentoring* i consultoria interna (2) és l'enfocament al desenvolupament de les persones que integren l'organització. L'*e-learning* o aprenentatge virtual (3) es constitueix per l'impacte que per a la formació representa la presència de la tecnologia. En l'aprenentatge en el lloc de treball (4) es valora el canvi de criteri de ser considerat com a aprenentatge no sistemàtic a la formalització d'aquest. La modalitat *Out-door training* (5) per l'externalització de la formació i per la novetat que representa. Els simuladors (6) perquè permeten analitzar si la seva aplicació depèn o no del tipus d'empresa. De la modalitat de màsters i postgraus (7) es valora el criteri de qualitat que se'ls suposa. I finalment, la Intranet: gestió del coneixement (8), l'indiscutible canvi que generarà en la formació contínua.

6. *Recursos per a la formació*: els recursos tant humans com materials (personal que realitza la formació —intern/extern—, tipus de materials que s'utilitzen i personal que els elabora).

7. *Avaluació de la formació*: el procés que permet a l'organització fer una valoració sobre la formació realitzada i prendre decisions. Els elements importants a considerar dintre de l'avaluació són:

— El tipus d'avaluació realitzada: avaluació de la satisfacció dels cursos, avaluació dels aprenentatges, avaluació de la transferència al lloc de treball, avaluació de l'impacte de la formació, etc.

— La finalitat o utilitat de l'avaluació: si es realitza de manera rutinària o realment serveix com a retroalimentació per a millorar la formació.

— Rellevància de l'avaluació dintre de la formació: si s'hi pensa quan es planifica la formació o es fa de forma poc sistemàtica, etc.

— Si es porten a terme processos de gestió de la qualitat: certificació de la qualitat, cercles de millora contínua, etc.

8. *Perfil del responsable de formació*: coneixements, actituds, competències i/o titulació que s'exigeixen a la persona responsable de la formació per a desenvolupar adequadament les seves funcions.

9. *Tendència general en formació*: allò pel qual s'orienten les organitzacions per a realitzar la formació (els últims llibres, el que es diu en els congressos, el que fan altres països més avançats que el nostre en matèria de formació, etc.).

### 3.4. TÈCNICA DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ

S'ha optat per la tècnica de l'entrevista semiestructurada, que permet desenvolupar la conversa amb la persona entrevistada sobre la pauta d'un guió orientador, però sense la rigidesa d'una entrevista amb preguntes exclusivament tancades. És a dir, l'estratègia utilitzada ha permès d'una banda establir unes preguntes comunes sobre la base d'un sistema de categories a priori, però respectant al mateix temps la llibertat tant de la persona que entrevista com de la que és entrevistada per a poder alterar l'ordre, incloure temes afins o afegir qualsevol altra informació que ens ajudi a identificar el significat i les interpretacions que els i les informants fan de la formació en les seves organitzacions.

#### 3.4.1. *Característiques de la modalitat d'entrevista*

Tenint en compte els diferents criteris de classificació, la modalitat d'entrevista seleccionada es caracteritza per ser:

— Semiestructurada: l'entrevista conté un llistat de preguntes i aspectes que han de ser explorats, i que estan redactats igual per a totes les persones entrevistades. Aquestes preguntes estan organitzades i responen a unes dimensions i uns indicadors fixats a priori.

— Oberta: les preguntes són de resposta lliure, les persones entrevistades poden expressar opinions amb les seves pròpies paraules.

— Dirigida: la persona que entrevista s'ajusta a les preguntes i manté un determinat ordre lògic, però és lliure d'adaptar, canviar l'ordre o repetir algunes

qüestions, segons va rebent la informació. Aquesta característica permet garantir que no s'ometin àrees d'informacions importants, i una major sistematització i comparació de les respostes.

— Individual: es realitza una entrevista per persona, la qual cosa permet una comprensió més profunda de la informació.

### 3.4.2. *Contingut i estructura de l'entrevista*

El contingut de l'entrevista es basa en set grans dimensions en les quals desitgem aprofundir, relatives a diferents aspectes de la formació a les organitzacions. Per a cadascuna de les grans dimensions s'han considerat diversos indicadors rellevants, com mostra la taula 1.

L'estructura de l'entrevista s'articula sobre: nou preguntes per a la primera dimensió (planificació de la formació), quatre per a la segona (objectius, continguts i destinataris de la formació), una per a la tercera (modalitats de formació), una per a la quarta (recursos per a la formació), quatre per a la cinquena (avaluació de la formació), una per a la sisena (perfil del responsable de formació) i una per a la setena (tendència en formació).

La identificació de les dimensions va ser consensuada pels membres del grup investigador, es va partir de l'experiència personal en organitzacions d'alguns dels investigadors i investigadores i del marc teòric pres com a referència per a l'estudi.

### 3.4.3. *Memòria d'aplicació de les entrevistes*

Les entrevistes van ser realitzades pels membres de l'equip d'investigació en un temps de durada per entrevista d'aproximadament hora i mitja. La seva naturalesa i contingut exigia que fossin persones amb experiència i/o coneixement teòric en l'àmbit de la formació a les organitzacions qui realitzessin les entrevistes, per la qual cosa es tracta d'una tasca portada a terme per tots els membres de l'equip investigador.

Les entrevistes es van realitzar en el centre de treball de la persona entrevistada, a la qual prèviament se li enviava el guió a fi que pogués reflexionar sobre els temes a tractar. En el moment de l'entrevista es comunicava la naturalesa confidencial d'aquesta i el seu enregistrament en cinta d'àudio. L'objectiu de la investigació es donava a conèixer en el moment de fer el contacte amb la persona entrevistada (per telèfon), per la qual cosa a l'hora de l'entrevista no es tornava a insistir sobre el tema o es referia molt ràpidament.



TAULA 1  
Estructura interna del contingut del guió de l'entrevista

| <i>Dimensió</i>   | <i>Aspectes específics a tractar</i>  |
|---|---|
| Línies generals de planificació de la formació a l'organització | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Departament des del qual es planifica la investigació</li> <li>— Criteris seguits per a la planificació</li> <li>— Persona que defineix els criteris</li> <li>— Realització d'estudis de necessitats</li> <li>— Relació entre el pla de formació i l'estratègia d'empresa</li> <li>— Responsable d'aprovar el pla de formació</li> <li>— Recursos per a difondre el pla internament</li> <li>— Pressupost per a la formació</li> <li>— Adhesió als plans FORCEM</li> </ul> |
| Objectius, continguts i destinataris de la formació             | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Missió de la formació a l'organització</li> <li>— Objectius de la formació</li> <li>— Temàtiques de la formació</li> <li>— Destinataris de la formació</li> </ul>  |
| Modalitats de formació  | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Cursos, tallers, seminaris</li> <li>— <i>Coaching, mentoring</i>, consultoria interna</li> <li>— <i>E-learning</i></li> <li>— Aprenentatge en el lloc de treball</li> <li>— <i>Out-door/training</i></li> <li>— Simuladors</li> <li>— Màsters i postgraus</li> <li>— Gestió del coneixement: Intranet</li> </ul>   |
| Recursos per a la formació                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Materials per a la formació</li> <li>— Agents per a la formació</li> </ul>   |
| Importància de l'avaluació en els processos formatius           | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Finalitat de l'avaluació</li> <li>— Tipus d'avaluació</li> <li>— Participació en processos de certificació</li> <li>— Participació en processos de qualitat i millora</li> </ul>   |
| Perfil requerit per al responsable de formació                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Titulació</li> <li>— Competències</li> </ul>   |
| Tendència general de la formació                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Agents que marquen tendències en formació</li> </ul>   |

L'enregistrament de totes les entrevistes va permetre la seva posterior transcripció i anàlisi corresponents pels membres del grup d'investigació. Per això es van codificar una primeres entrevistes de forma col·lectiva a fi d'assegurar un

grau d'acord òptim en l'anàlisi. Aquest fet és una font de credibilitat del procés seguit, atès que permet després contrastar els resultats i les interpretacions amb la realitat.

### 3.5. DETERMINACIÓ DE LA MOSTRA

La determinació de la mostra s'ha realitzat en dues fases: en una primera fase se seleccionen les organitzacions i posteriorment se seleccionen els informants que pertanyen a aquestes organitzacions.

Per a la selecció de les empreses s'han seguit els següents criteris:

1. Ser una organització amb experiència en formació.
2. Pertànyer a un sector estratègic de creixement econòmic del país.

Els sectors seleccionats han estat els següents:

- Alimentació
- Atenció a les persones
- Editorial
- Banca
- Fitness i temps lliure
- Petita i mitjana empreses
- Universitat
- Assegurances
- Hoteleria
- Transport
- Tecnologia
- Portuari
- Consultoria (dues organitzacions)
- Sindicats
- Comunicació

La selecció dels informants s'ha realitzat mitjançant una mostra d'opinió, per la qual aquests s'escullen seguint una estratègia personal, segons: la fàcil accessibilitat, i/o la seva voluntarietat, i/o la seva idoneïtat o representativitat per a la situació o problema a investigar, i/o per entrar en contacte amb la persona entrevistadora a través de persones entrevistades prèviament (Ruiz Olabuénaga, 1999).

La recerca de casos es perllonga fins arribar a una saturació de la informació. Així, en el moment en què ja no s'obté informació rellevant diferent, es procedeix a concloure el procés de selecció.

El total d'informants que han format part de la mostra ha estat de divuit i els criteris per a la seva selecció han estat els següents:

1. Ser responsable de la formació en la seva organització des d'alguns dels següents llocs: directors/es de recursos humans, directors/es de formació o directors/es generals.
2. Aportar experiència en formació a les organitzacions.
3. Mostrar predisposició per a col·laborar en la investigació.

### 3.6. ANÀLISI DE LA INFORMACIÓ

Per a l'anàlisi de la informació obtinguda amb les entrevistes s'ha utilitzat la tècnica de l'anàlisi de contingut amb la finalitat d'avaluar de manera correcta, sistemàtica i objectiva el contingut de les entrevistes.

Les tasques implicades en el procés d'anàlisi de la informació han estat les següents:

— Una primera tasca ha estat transcriure totes les entrevistes a fi de poder analitzar la informació continguda.

— Una segona tasca ha estat la reducció de dades. En una primera lectura es van identificar les unitats de registre dintre de les quals es van classificar les categories d'anàlisi.

Es va utilitzar com a unitat de registre el «tema», això és, fragments del contingut amb significació per als objectius de la investigació, que són objecte de categorització i/o recompte, la naturalesa i extensió del qual pot ser variable. En el nostre cas s'ha optat per les següents:

— Visió global que té la persona entrevistada en relació amb cada dimensió d'anàlisi considerada en el sistema de categoria.

— Com s'aborda la dimensió en la seva organització.

— Quina és la tendència per a un futur immediat.

— Quines són les raons per les quals es realitza d'una determinada manera (superació de la mera descripció, visió comprensiva del fenomen).

El sistema de categories es va realitzar a priori, i és equivalent a les dimensions i subdimensions considerades i que fàcilment es poden deduir de la taula 1. Per a l'anàlisi es van utilitzar matrius descriptives com l'exposada a la taula 2. Per a cadascuna de les empreses de la mostra, es van analitzar les respostes donades a cada dimensió d'anàlisi (planificació de la formació, objectius, continguts i destinataris, etc.), concretades en una subdimensió (per exemple, per a planificació: departament responsable, criteris, etc.) considerant la seva direccionalitat, és a dir, segons es referia a l'estat present, a la tendència en el futur i a les raons d'aquestes tendències.

TAULA 2  
*Estructura de les matrius descriptives que es van utilitzar per a l'anàlisi*

| <i>Dimensions</i> | <i>Subdimensió</i> | <i>Present</i> | <i>Futur</i> | <i>Raons</i> |
|-------------------|--------------------|----------------|--------------|--------------|
| 1.                |                    |                |              |              |
| 2.                |                    |                |              |              |
| 3.                |                    |                |              |              |
| 4.                |                    |                |              |              |
| 5.                |                    |                |              |              |
| Etc.              |                    |                |              |              |

#### 4. RESULTATS

A continuació presentem els resultats de la investigació plantejada, amb relació a les diferents dimensions de l'entrevista, tant referits a la situació actual com a la tendència de futur percebuda pels informants.

##### 4.1. PLANIFICACIÓ DE LA FORMACIÓ

Un dels reptes amb els quals es troben les organitzacions abans d'iniciar els plans de formació és sens dubte la seva planificació. Com l'afronten la majoria de les organitzacions? Prenent com a referència les dades d'aquest estudi les conclusions més rellevants tenint en compte si es tracta de grans o mitjanes/petites empreses s'exposen a continuació.

##### 4.1.1. *Les grans empreses*

En les grans empreses aquesta responsabilitat l'assumeix l'àrea de recursos humans i, dintre d'aquesta, el Departament de Formació. Això no vol dir que sempre sigui exactament així, ja que en alguna empresa aquesta responsabilitat també és assumida des d'altres departaments, com el de màrqueting, qualitat, etc.

Tot i que fins ara s'està fent d'aquesta forma, cada vegada més i a causa de la necessitat de lligar la formació amb els plans estratègics, hi ha una certa ten-

dència que cada departament pugui planificar la seva formació. Constància d'aquest aspecte la tenim quan ens diuen que es planifica a través de les «necessitats de formació per àrees de treball», o des d'un altre punt de vista «el departament de formació és el que posa ordre i dóna servei», o que «difícilment pots imposar des d'un servei centralitzat una necessitat molt local».

Els criteris de planificació estan indubtablement cada vegada més lligats als plans estratègics. Aquesta sí que és una tendència clara i que d'una manera o d'una altra totes les persones entrevistades han anat reconeixent d'aquesta manera: «[...] com adaptar la formació cada dia més al que és l'estratègia de l'empresa», «[...] la Direcció transmet les línies i objectius d'acord amb el pla estratègic», o «[...] les accions han d'estar programades bàsicament dintre del que són els objectius estratègics de l'empresa», o «cada dia el factor humà s'uneix més a la direcció estratègica de les empreses».

Amb relació als criteris de planificació i tal com estem demostrant, respecte a la situació actual serien la direcció de recursos humans i responsables de formació els qui els assenyalen amb l'assessorament de consultors i formadors, però la tendència, igual que en els punts anteriors, es preveu que la marqui cada departament funcional en consens amb les persones treballadores.

Respecte a la recollida d'informació que ha de permetre l'anàlisi de les necessitats formatives, queda manifest que les grans empreses tenen els seus propis mètodes i tècniques per aconseguir aquesta informació, com reflecteix la següent afirmació: «els departaments de recursos humans tenen els seus propis canals metodològics per a recollir la demanda interna, bé a través dels propis empleats, dels caps, del que demanda la línia estratègica de l'empresa».

Indubtablement en aquestes organitzacions les grans línies de formació solen estar relacionades amb els seus plans estratègics i els objectius prioritaris estan explícitament orientats a respondre en primer lloc a la consecució dels objectius anuals o plurianuals prefixats. Com diuen algunes de les persones entrevistades, «[...] s'entrevista amb el responsable de tots els departaments i veuen el que va funcionar l'any anterior i decideixen què fer», o «[...] nosaltres cada dos anys fem una detecció de necessitats per departament». Sembla que la tendència va cap a models més qualitius, individuals i en temps real, o el departament de recursos humans va recollint, a més, les demandes espontànies o necessitats específiques, «la formació no apareix de cop i volta». Tot dóna com a resultat que el vistiplau del pla de formació sol ser confirmat per la direcció de recursos humans i responsables de formació, a més de sindicats, etc. i va cap a la tendència, com s'ha demostrat, que seran els treballadors/es els que aniran consentint el seu propi itinerari formatiu.

El pla de formació, en algunes de les grans empreses, acostuma a tenir una

*divulgació* a l'inici de l'activitat mentre que unes altres l'inclouen en la memòria «[...] indicant la seva importància i animant a la participació», o «es passa un vídeo i s'edita una memòria per a la junta general d'accionistes [...]», «també a través de la web, però és una presentació més orientativa, no tan sistemàtica i precisa». Com es pot veure, hi ha una tendència clara a utilitzar les noves tecnologies. Alguns ens ho fan més explícit: «[...] avui tenim la sort que les intranets comencin a ser molt eficients, i tu ets el responsable d'obrir les pantalles per conèixer tot el pla de formació i en quina època es faran els cursos». En altres aspectes es divulga via Intranet, que s'està convertint en una eina de comunicació interna. A través d'ella també s'informa de les activitats que es porten a terme. Això no vol dir que no hi hagi organitzacions que no facin una presentació inicial o un tancament de l'activitat mitjançant una memòria del que s'ha fet. Unes altres ho inclouen en algun acte institucional.

Amb relació als *pressupostos*, les grans empreses en solen tenir de propi, a més d'aportar infraestructures, mitjans tecnològics i materials fungibles la majoria de les vegades. És veritat també que la majoria d'empreses realitzen peticions a FORCEM a fi de recaptar d'aquesta institució la devolució de part de la inversió per a formació. També cal dir que ni totes accepten la burocràcia que això comporta, ni totes fan formació llevat que disposin d'aquests ingressos subvencionats. Les empreses que explícitament optin per la formació, com un mitjà col·laborador en la consecució d'objectius, solen tenir pressupostos oberts i plans flexibles, de tal forma que tenen capacitat de desenvolupar alguna activitat no prevista en els seus inicis i que poden trobar necessari portar-la a terme. Com demostren algunes d'aquestes respostes: «[...] som una empresa que destinem molts recursos a la formació, llavors en principi no estem condicionats mai per les subvencions rebudes per a formació», o «no fem la formació lligada als diners que ens pugui donar FORCEM. Nosaltres dissenyem un pla i si aquest encaixa amb els objectius prioritzats per FORCEM, perfecte, i si no, fem igualment la formació i és l'empresa la que assumeix les despeses», o «nosaltres si ens donen FORCEM molt bé, però si no, no fem menys formació», o «el que podem passar per FORCEM és una petita part». Respecte al futur, es preveuen canvis perquè les persones entrevistades afirmen: «seguirà així durant tres o quatre anys, en el futur només es farà la formació que es necessiti de debò». Es parla del model francès en què «van fer la promulgació d'una llei en la qual tota companyia a França, de més de deu persones, està obligada, per llei, a invertir l'1,4 % de la massa salarial», «hauríem d'anar cap a aquest model».

#### 4.1.2. *Petites i mitjanes empreses*

Respecte a les petites i mitjanes empreses, difícilment tenen departaments exclusivament dedicats a aquesta activitat, per això direcció general o gerència en aquests casos designa algú perquè es faci càrrec del tema, com indiquen algunes de les respostes obtingudes: «en les petites i mitjanes no hi ha persones dintre dedicades a la formació», «una empresa petita no es pot permetre el luxe de tenir un professional exclusivament dedicat a la formació, perquè entre altres coses no tindria treball».

Pensant en la tendència, les persones entrevistades comenten que «les empreses comencen a entendre que hi ha d'haver una persona que dugui aquests temes, sigui un professional de la formació o sigui una altra persona que tingui un perfil que, a priori, pugui assumir aquestes funcions», o que «hi ha perfils polivalents que poden assumir aquestes funcions amb un cert grau de professionalitat».

Una manera bastant generalitzada de fer la *detecció de necessitats* formatives en les petites i mitjanes empreses és anar formant la gent interna per a fer aquestes tasques, tal com es desprèn de les següents afirmacions: «el cost de la intervenció externa no el poden assumir [...] el que està clar és que una PIME no contractarà una consultora perquè vingui a fer-li una detecció de necessitats ja que no disposen dels recursos necessaris». A més, «és molt més espontània i respon a la immediatesa de l'aplicabilitat de la formació». Aquest és un dels motius de per què la detecció de necessitats formatives està estretament lligada als plans estratègics, ja que com diuen algunes persones entrevistades, «en el món de la PIME és molt difícil trobar un responsable de formació, i per tant aquestes funcions moltes vegades les acaba assumint el departament de qualitat», «a través de certificacions de qualitat» o perquè aquesta formació «ha desencadenat un cert interès, o millor dit una certa obligatorietat com són per exemple la manipulació d'aliments o la formació en prevenció de riscos laborals».

Quant a les petites i mitjanes empreses, ara com ara, sol haver-hi una via més directa de comunicació, i és la comunicació directa d'aquestes activitats als responsables d'àrea o departament, ja que els canals de comunicació institucional no estan tan formalitzats. Aquesta espontaneïtat i la immediatesa de la formació «fa que la PIME estigui molt més motivada, ja que no és costum. Tothom té moltes ganes de participar en el curs perquè saben que és un esforç de l'empresa». Això es tradueix, com a tendència, que cada vegada hi ha més demanda de formació.

Les petites i mitjanes empreses difícilment tenen *pressupost* propi per a formació, per això depenen de la formació subvencionada per FORCEM, bé via plans d'empresa, plans agrupats o sectorials. Però gràcies a patronats, federacions i altres institucions que vetllen per la petita i mitjana empresa, estan inten-

tant estendre el discurs que «totes les empreses, ni que siguin empreses molt petites, quan facin els pressupostos destinin una part a formació, segons les seves possibilitats [...] és una tendència perquè evidentment el que és cert és que ni tot no és subvencionable ni ha de ser subvencionable».

#### 4.2. OBJECTIUS DE LA FORMACIÓ, ELS CONTINGUTS I ELS PRINCIPALS DESTINATARIS

##### 4.2.1. *Objectius de la formació*

Els objectius de la formació són molt variats i estan estretament relacionats amb les característiques generals de l'organització. De les diferents aportacions, podem destacar que la formació es relaciona estretament amb l'activitat de l'organització o amb aspectes col·laterals que afecten el desenvolupament d'aquesta activitat: noves tecnologies, normativa, etc. En definitiva, relacionada estretament amb els requeriments de treball.

No obstant això, cada vegada més es manifesta una tendència a considerar altres fonts per al desenvolupament de la formació. Afirmacions com «apostem per la innovació i no només per l'adaptació», ja indiquen un gir en el plantejament dels propòsits de la formació. Així mateix, sembla també que la formació podrà ser més considerada com un estímul a les organitzacions i, per tant o complementàriament, una inversió i no només una obligació o un «mal trago» quant a la despesa per la qual totes les organitzacions han de passar en algun moment.

##### 4.2.2. *Continguts de la formació*

En les pràctiques actuals de la formació a les organitzacions semblen diferenciar-se dues temàtiques principals de formació:

— D'una banda, continguts vinculats o relacionats directament amb els llocs de treball. Aquesta asseveració se sustenta en comentaris com «gran part de la nostra formació s'orienta a les exigències dels llocs de treball». Aquesta afirmació, habitual en les nostres organitzacions, fa, per exemple, que en algunes predominin, es recuperin o es (re)descobreixin models de formació basats en competències.

— D'altra banda, es desenvolupen continguts relacionats més genèricament amb les característiques de la institució, que transcendeixen als llocs de treball i



que algunes persones entrevistades denominen transversals i que, en conseqüència, afecten diferents àrees i llocs de treball. A les organitzacions en què s'assumeixen aquestes temàtiques és habitual parlar de lideratge, atenció al client o usuari, qualitat, etc. Aspectes que, encara que puguin associar-se als llocs de treball, poden transcendir a aquests i adquirir un matís més institucional.

Pel que es refereix als continguts de la formació a les organitzacions, podem apuntar algunes tendències suggerides per les persones entrevistades:

— Els continguts, juntament amb la resta d'elements de planificació, estaran cada vegada més vinculats amb el pla estratègic de l'organització i amb les necessitats.

— Els continguts de formació seran cada vegada més transversals i no només relacionats amb una àrea de treball o amb una solució tècnica molt específica.

— Cada vegada serà més important la presa de decisions i, per tant, la formació que rebien les treballadores i els treballadors estarà relacionada amb la capacitat i/o competència que aquests tinguin i hagin de tenir en l'organització: autonomia, responsabilitat, etc.

#### 4.2.3. *Destinatari de la formació*

Les aportacions en aquest sentit apunten que el professional tècnic és el més beneficiat per la formació en les organitzacions. Encara que assumim que aquesta classificació no és unívoca, sí que podem afirmar, perquè així se suggereix, que el més important és la personalització de la formació. No es tracta, doncs, d'oferir el bloc formació a determinades tipologies professionals: operaris, comandaments intermedis, personal d'administració, d'atenció al client, etc. Més aviat, es tracta de dirigir-se a les persones que en la formació compleixen una determinada comesa sobre la qual és important oferir formació de manera particular i precisa.

Amb aquestes aportacions, la tendència que es configura pel que es refereix a destinataris de la formació a les organitzacions apunta als següents aspectes:

— Els destinataris estaran cada vegada més condicionats per les exigències del context de treball i, per tant, no només pel fet de pertànyer a un determinat col·lectiu professional o de treballadors de l'organització.

— La formació cada vegada s'estendrà a més persones de l'organització, tant en nombre total com en persones a les quals es dissenyaran accions formatives específiques.

— Complementàriament, com a resposta a la individualització més o menys reconeguda de les accions de formació, els col·lectius seran cada vegada més

concrets i específics, i superaran l'homogeneïtzació d'algunes accions formatives dirigides a col·lectius molt amplis.

— En definitiva, s'aposta per la democratització de la formació en benefici de l'organització i del participant.

#### 4.3. MODALITATS DE FORMACIÓ MÉS UTILITZADES

L'objectiu d'aquesta dimensió ha estat sol·licitar a les persones entrevistades una valoració de les diferents modalitats segons la freqüència d'ús actualment i en un període futur de tres a quatre anys.

A continuació presentem la taula 3, en la qual es reflecteix la diferència entre la freqüència d'ús de les modalitats de formació actualment i en un període de tres o quatre anys, que conjuntament amb les valoracions qualitatives ens permeten opinar sobre les tendències que sembla que se seguiran.

TAULA 3  
*Diferència entre la freqüència d'ús de les modalitats de formació actualment i en un període de tres o quatre anys*

|   | <i>Mitjana actual</i> | <i>Mitjana futura</i> | <i>Diferència</i> |
|---|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| Cursos, tallers, seminaris                      | 8,95                  | 8,95                  | 0                 |
| <i>Coaching, mentoring, consultoria interna</i> | 3,25                  | 4,87                  | 1,62              |
| <i>E-learning</i>                               | 3                     | 4,77                  | 1,77              |
| Aprenentatge en el lloc de treball              | 7,65                  | 7,55                  | -0,10             |
| <i>Out-door/training</i>                        | 2,42                  | 3,14                  | 0,72              |
| Simuladors                                      | 2,75                  | 3,37                  | 0,62              |
| Màsters, postgraus                              | 4,8                   | 5,1                   | 0,3               |
| Intranet: gestió del coneixement                | 4,5                   | 6,3                   | 1,8               |

1. *Cursos, tallers, seminaris*: obté una valoració mitjana de 8,95 actualment i es manté sense variacions en un futur. A les dades quantitatives es poden afegir diferents comentaris: que incideix en les dificultats d'accedir a les persones que treballen com a autònoms, «tendència a la baixa a favor de la no presencial, ja que a les persones autònomes els costa assistir a un curs»; o bé es destaca la dificul-

tat dels canvis de conducta: «continuaran, ja que les persones canvien amb més facilitat en grup que individualment», o la importància de l'aspecte pràctic que ha de tenir la formació: «crec molt en els tallers pel seu sentit pràctic». Podem afirmar que es parteix d'un nivell d'ús alt que es continuarà mantenint i no s'espera un increment significatiu d'aquesta modalitat en un futur proper.

2. *Coaching, mentoring i consultoria interna*: es nota un increment d'ús, ja que passa de 3,25 actualment a un 4,87 en un futur proper, amb una diferència d'1,62. Les valoracions incideixen en l'atenció personalitzada i la possibilitat d'adaptar-se a les necessitats de cada persona: «la consultoria interna, el que fa és donar suport personal», «és clau perquè puntualitzes per a cada persona segons les seves necessitats». També s'al·ludeix a la figura del mentor (sense establir diferències entre *coach*, mentor o consultor intern): «hi ha persones amants a col·laborar, han existit i continuarien existint encara que se li canviï el nom». Encara que algunes persones opinen que aquesta modalitat no s'ajusta a la seva empresa, s'observa una tendència a l'augment considerant que està en període de definició.

3. *L'e-learning o aprenentatge virtual*: experimenta un increment i passa de 3 a 4,47, amb una diferència d'1,77. Les aportacions matisen i milloren la comprensió d'aquest fet. D'una banda es considera que l'aprenentatge virtual està poc desenvolupat actualment i seguirà un desenvolupament mitjà, i d'una altra es valora aquesta modalitat per a la formació modular en temes bàsics i tècnics més que per a treballar cultura d'empresa, «la formació tècnica, articular-la a l'e-learning i la de nous productes, a la presencial». Uns altres afirmen: «jo crec en l'aprenentatge virtual perquè té dues funcions clares: arriba a molta gent disseminada geogràficament i perquè és un instrument de control». Cal assenyalar que aquestes opinions procedeixen principalment de grans empreses, i que les PIME estan lluny de disposar de recursos multimèdia en els seus llocs de treball; així, «la formació e-learning no està lligada a la producció, sempre es parla de les àrees de gestió».

4. *L'aprenentatge en el lloc de treball*: apareix amb tendència a la baixa, passa d'una valoració de 7,65 a 7,55, una diferència de -0,10. En aquest cas es donen diferents interpretacions; alguns consideren que l'aprenentatge en el lloc de treball és continu però no està sistematitzat com a tal: «existeix la filosofia de dir: vine aquí, que t'ho explico», «unit a la producció no morirà mai, és la clau», o «no hi ha temps de racionalitzar-lo i és necessari fer un taller». Uns altres ho han formalitzat incorporant la figura d'un tutor o d'un *coach*, «disposem de formadors itinerants que es desplacen a les oficines i fan la formació directament a la persona en el lloc de treball». Ens ha semblat interessant afegir el següent comentari perquè introdueix el valor del coneixement: «hi ha resistència a ensenyar allò que un ha après amb tant d'esforç».

5. *La modalitat out-door training*: passa de 2,42 a 3,14, amb una diferència de 0,72. Les opinions tendeixen a destacar més allò informal que allò formatiu, «ves-sant lúdic de la formació», «una moda», «és molt minoritària, per a directius». En la línia de la intel·ligència emocional es comenta: «aconsegueix baixar el nivell de control que tenim les persones i posen en joc les emocions, és necessari fer-lo però amb un model». No s'espera una tendència a augmentar significativa encara que podem assenyalar que l'opinió més convençuda prové del sector de les tecnologies.

6. *Els simuladors*: de 2,75 a 3,37, una diferència de 0,62. Els comentaris manifesten els dos extrems, aquells que no han pensat en la seva utilització per a la formació del seu personal, «no utilitzem els simuladors», i aquells que ho valoren molt positivament: «sí, s'utilitzarà cada vegada més ja que permetrà substituir coses cares i delicades [...] i permetrà a les persones aprendre amb menys cost», «augmentaran les simulacions pedagògiques», «tot allò que sigui simular la realitat serà molt important», «sí, aplicats als comptes d'exploració, per a la presa de decisions...», «extraordinaris, 10 sobre 10, és un instrument clau d'anàlisi de decisions». Podria ser que aquesta valoració altament positiva estigués molt relacionada amb el tipus d'empresa i sector.

7. *Màsters i postgraus*: de 4,8 a 5,1, una diferència de 0,3. Aquest baix índex de diferència es corrobora amb comentaris com «existeixen i continuaran», «seguiran igual», però també es posa en qüestió la qualitat de molts màsters: «alerta perquè sota el concepte de màster hi ha moltes coses que no arriben a tenir aquest mestratge».

8. *Intranet, gestió del coneixement*: mostra un clar increment quantitatiu de 4,5 a 6,3, amb una diferència d'1,8. Les opinions corroboren aquest augment: «augmentarà, i es crearan bases de dades compartides», «no podem llegir tot el que arriba, hem de tenir criteri, però és una eina de divulgació, de comunicació, de gestionar el coneixement, indiscutible». La petita empresa destaca el valor del coneixement que generen els mateixos treballadors: «és necessari optimitzar la gestió del coneixement que genera la pròpia empresa, de les mans de set o vuit persones pot sortir una quantitat d'informació increïble».

#### 4.4. RECURSOS MATERIALS I HUMANS EN LA FORMACIÓ

Amb relació als recursos per a la formació, apareix freqüentment la idea de la seva escassetesa en les organitzacions o la insuficient inversió realitzada en formació, especialment quan aquesta no es veu com quelcom estratègic. Com afirma una de les persones entrevistades, «els recursos depenen de la sensibilitat de la direcció sobre els temes de formació».

Totes les persones entrevistades coincideixen en la dependència entre el tipus de formació —pròpia del sector de l'organització o una altra de caràcter més transversal— i els agents que realitzen la formació i elaboren els materials. Quan la formació és de tipus sectorial els agents solen ser interns i el disseny de materials és a càrrec de la mateixa organització (els mateixos formadors generalment), com comenta un entrevistat, «nosaltres tenim materials propis i la tendència és que allò que és nostre ho continuarem fent nosaltres; no obstant això, temes més específics han de venir de fora», i quan no és de tipus sectorial, la formació (habilitats generals, idiomes, informàtica) és contractada amb més freqüència a l'exterior (una empresa consultora), així com la realització dels materials. La visió general que subjeu en aquest fet és considerar que qui entén sobre el sector és qui hi treballa. També dues de les persones entrevistades coincideixen a veure una relació entre l'externalització o no de la formació i els seus destinataris. Quan es tracta de directius la formació sol ser externa i per a la resta de personal sol ser interna.

Respecte a la tendència, pocs informants aporten idees. Les coses seguiran igual o la tendència és a subcontractar cada vegada més la formació a l'exterior. En aquesta última afirmació coincideixen tres organitzacions, dues de les quals consultores. Dues empreses també aporten la idea de la difusió de materials de formació estàndard en el futur, dient que «es crearà una indústria de continguts universals a escala mundial que permetrà un accés econòmic quan es requereixi» i a través de webs.

#### 4.5. AVALUACIÓ EN ELS PROCESSOS FORMATIUS

En avaluació sorprèn el profund abisme existent entre l'enorme riquesa teòrica i metodològica que durant aquestes últimes dècades ha ocorregut en aquest camp i la pobresa de les pràctiques avaluatives. Aquesta és una realitat que es pot trobar en tot tipus o nivell de context educatiu; és cert que en alguns casos de manera més greu que en uns altres. Els resultats de les entrevistes realitzades posen de manifest que aquesta situació és també aplicable al cas de l'avaluació de la formació en les organitzacions estudiades. Efectivament, les dades recollides mostren que l'avaluació segueix sent l'«assignatura pendent» en la formació.

##### 4.5.1. *Importància i finalitat de l'avaluació*

Si bé existeix un reconeixement teòric pràcticament unànime (el 90 % de les persones entrevistades) de la rellevància que hauria de tenir l'avaluació en els

processos formatius, la realitat de les pràctiques avaluatives mostra uns plantejaments molt pobres i poc formalitzats. Les mateixes persones entrevistades són conscients d'aquesta incongruència i reconeixen que l'avaluació és «la gran oblidada en la formació». La següent opinió il·lustra molt bé el lloc que sembla ocupar en termes generals l'avaluació dels processos i resultats de la formació: «el tema de l'avaluació com sempre és l'aneguet lleig, és al que li dediquem menys temps, menys recursos i on tenim més a fer, més a millorar».

Quan parlem del futur, el tema que preocupa no és la major o menor importància que es donarà a l'avaluació, atès que ja actualment se li reconeix que és important, sinó que l'aspecte clau que apareix en les opinions de les persones entrevistades és que les pràctiques avaluatives no poden anar més enllà del que ocorre avui si no es planteja una formació amb uns objectius clars i mesurables, com diuen a títol d'exemple algunes de les persones: «[...] perquè hi hagi tendència és necessari que hi hagi objectius per a cada servei, clars, i llavors valorar segons els objectius aconseguits»; «falta d'una formació que respongui i es vinculi amb uns objectius clars i mesurables».

El pressupost dedicat a l'avaluació i la dificultat d'establir relacions de causalitat entre formació i els seus resultats són altres aspectes que s'assenyalen com a limitadors de les pràctiques avaluatives actuals.

No obstant aquestes limitacions, i tenint en compte la importància cada vegada més gran que tindrà la formació per competències unida a les exigències de certificacions professionals, algunes de les persones entrevistades assenyalen que «el tema evolucionarà molt» i «se l'atendrà d'una manera més rigorosa i sistemàtica del que es fa actualment».

Quan es parla de la finalitat de l'avaluació sorgeix la noció tradicional del retorn de la inversió en termes de ROI. Sembla apreciar-se una tendència a superar aquest concepte per la seva dificultat de càlcul, o pel cost que pot suposar, o per la dificultat d'establir relacions causals en els resultats de la formació. Comença a concebre's l'avaluació de manera més integrada en el procés de formació, es planteja una avaluació més individualitzada i útil per a dirigir les accions de formació, per a identificar els encerts i errors, i sobretot orientar unes activitats formatives més ajustades al desenvolupament dels seus usuaris.

#### 4.5.2. *Tipus i procediments d'avaluació*

Pràcticament totes les persones entrevistades assenyalen que l'avaluació que es fa essencialment és la de la reacció i satisfacció dels usuaris mitjançant l'a-

plicació d'un qüestionari al final dels cursos. Hi ha la consciència que aquest tipus d'avaluació és totalment insuficient, molt limitada la utilitat dels seus resultats i, com alguna persona diu, «en qualsevol cas no sol servir més que per a cobrir l'expedient». L'avaluació de coneixements i la transferència al lloc de treball es realitza d'una manera molt puntual, de vegades en programes pilot o en aquells en els quals hi ha un gran interès i pressupost.

La realització d'estudis de seguiment associats a la transferència de la formació i al desenvolupament professional del treballador apareix com la tendència més clara en els plantejaments avaluatius: «L'avaluació és cada vegada més individualitzada [...] fent un seguiment de l'alumne i si no aconsegueix els objectius es busca la formació que li sigui més ajustada.» L'ús de la via *on line* i els processos de *coaching* s'esmenten com a instruments que poden ser molt útils en aquest seguiment.

#### 4.5.3. *L'acreditació i els processos de millora contínua*

L'acreditació i les certificacions són activitats encara molt incipients en les empreses de la nostra mostra i pel que fa a la formació encara no s'han plantejat seriosament; com diu una persona enquestada, «es fa de forma intuïtiva i no formal», o com assenyala una altra, «rars vegades s'inclou el procés de formació com a prioritari per obtenir la certificació». Igualment els processos de «millora contínua» han estat molt puntuals, i només en una empresa de la mostra s'ha realitzat alguna activitat en aquest sentit (cercles de qualitat), però actualment no continuen.

Sobre aquest aspecte apareixen dues tendències diferenciades: d'una banda, algunes persones entrevistades consideren que aquest tema no és prioritari i l'empresa no se'l planteja ni a curt ni a mitjà terminis; però d'altra banda, un nombre més gran de persones entrevistades mostra una posició favorable sobre el tema de les certificacions associades als processos de qualitat i millora contínua en les organitzacions i, en conseqüència, preveuen l'exigència futura que la formació formi part d'aquests processos.

#### 4.6. PERFIL DEL RESPONSABLE DE FORMACIÓ

Abans de procedir a presentar les respostes donades a la definició del perfil del responsable de formació, és convenient destacar tres aspectes generals a tenir en compte:

1. Una subordinació d'aquest a les característiques del lloc de treball. Aquestes al seu torn estan condicionades pel tipus d'organització que l'acull, el tipus de sector d'activitat econòmica, així com la grandària, facturació i el nivell de desenvolupament assolit per l'organització i el seu sector. En aquest sentit és revelador el fet que aquest perfil estigui encara pendent de definir en el sector de les empreses que treballen per a la tercera edat.

2. L'existència de certa barreja de perfils segons les funcions que ocupen els diferents agents que intervenen en els departaments de formació. Referent a això, en una ocasió es comenta que «no es pot ficar en el mateix sac el responsable, el gestor i el formador». D'altra banda també s'associa el perfil del responsable de formació al d'un executor administratiu i no al d'un directiu. Aquest perfil de gestor apareix quan les decisions en formació es prenen en nivells més alts de l'organització o quan la seva principal funció és la gestió de les ajudes de FORCEM.

3. En plantejar la pregunta sobre el perfil del responsable de formació, s'han esmentat fins a set elements que contribueixen a definir-lo.

Els resultats de la investigació classificats segons diferents aspectes relacionats amb el perfil del formador són els següents:

*a) Relació amb la titulació*

La totalitat dels entrevistats no associen aquest perfil a una titulació universitària específica, i això és, a més, la tendència: la interdisciplinarietat. D'altra banda, i dintre d'aquests equips, es pot apreciar un incipient reconeixement de les possibilitats del pedagog. En un cas es considera que «el pedagog pot aportar criteri en la creació del disseny d'acció i en la metodologia en el seu conjunt en el sentit de situar la formació en l'estratègia global de recursos humans en l'empresa».

*b) Coneixement sobre l'activitat econòmica de l'organització (activitats econòmiques del sector i professions i oficis que inclou)*

La meitat dels entrevistats destaquen la importància d'aquest coneixement, i consideren que ha de seguir sent en el futur, mentre que només una vegada no se li ha donat importància. D'altra banda, un entrevistat adverteix que «el coneixement sobre el negoci el proporciona la mateixa empresa».

La valoració positiva que el responsable de formació demostri tenir coneixements o experiència laboral en el sector pot ser una possible debilitat del pedagog per a accedir a aquests càrrecs. Aquesta pot esmenar-se mitjançant altres vies, com pot ser la participació en treballs d'investigació sobre necessitats de formació a escala sectorial, treballar en tasques de coordinació i gestió dintre d'un departament de formació, etc., com a possibles passos previs a l'assumpció de la responsabilitat de formació.

*c) Coneixement global sobre l'administració i el funcionament de les organitzacions*



Pràcticament la meitat dels entrevistats esmenten la importància d'aquests coneixements, i destaquen entre aquests els relatius a l'àrea financera, recursos humans i comercial. Sobre això es comenta: «formació financera perquè ha de parlar hores amb direcció i amb el director financer» i «manca formació en gestió d'empreses i la part econòmica. No es valoren els costos ocults de la formació».

La tendència apunta a un perfil altament vinculat a aquest coneixement. Es comenta explícitament que en el futur «serà indispensable que el responsable de formació conegui a fons què és una organització, les seves àrees funcionals, analitzar processos, llocs de treball, etc.». S'esmenta que el pedagog no coneix el món de l'empresa i això es valora negativament a l'hora de decidir integrar-lo.

*d) Coneixements específics sobre l'àrea de formació*

Pràcticament la meitat dels entrevistats esmenten la importància d'aquest coneixement, encara que amb matisos com: «És una condició necessària però no suficient», o «és valorable però no essencial», o «no és prioritari». Aquests s'associen amb la formació contínua, detecció de necessitats, metodologies, continguts, avaluació. Només en un cas es valoren les titulacions de pedagog i psicòleg perquè aporten formació específica en aquest sentit. No es destaca cap tendència en particular.

*e) Experiència laboral en la mateixa empresa*

Coneixement de la pròpia empresa. En dos casos es destaca l'interès que el responsable de formació procedeixi i hagi passat per altres càrrecs de la mateixa empresa, mitjançant processos de promoció.

*f) Experiència en formació*

Pràcticament la meitat dels entrevistats valoren positivament el fet d'haver ocupat càrrecs similars en altres empreses o haver exercit com a formador. No s'esmenta cap tendència en aquest sentit.

*g) Habilitats socials i trets de personalitat*

Tots els entrevistats han destacat trets de personalitat que conflueixen cap a una persona amb capacitat per a les relacions personals, oberta, comunicativa, així com proactiva. Des del punt de vista de les habilitats directives es destaquen la capacitat de conduir equips de treball, la capacitat de negociar a diferents nivells, com ara treballadors, direcció, comitès, sindicats, com també la capacitat d'emplaçament, gestió, organització, planificació i solució de problemes.

## 5. CONCLUSIONS

Com a conclusions de les tendències observades en la formació en les organitzacions es destaquen aquells aspectes més rellevants i amb major freqüència assenyalats per les persones entrevistades en les diferents dimensions estudiades.

Amb relació a la *planificació de la formació*, podem dir que, a part de com es resol actualment, hi ha una sèrie de tendències que podrien ser l'inici d'un camí cap a una nova forma d'enfocar aquestes pràctiques.

En els aspectes relacionats amb la planificació del pla de formació, podem dir que les iniciatives parteixen dels departaments de recursos humans, però en les empreses grans ho fan des del departament de formació. Les noves tendències apunten cap a una descentralització d'aquests serveis, mentre que són altres àrees com màrqueting, qualitat, etc. que també tenen un paper important en aquest camp. Dintre d'aquesta orientació algunes ja apunten que cada departament pugui planificar la seva formació, malgrat que unes quantes ja tenen externalitzada la seva gestió.

Aquests criteris estan indubtablement cada vegada més lligats als plans estratègics i els objectius prioritaris estan explícitament orientats a respondre, en primer lloc, a la consecució dels objectius anuals o bianuals prefixats. Això comporta una obertura dels plans de formació que comencen a fugir de l'encotillament d'unes dades, per a donar respostes, de vegades immediates, a problemes o necessitats que sorgeixen. Podem dir que es tendeix a formes més àgils i flexibles.

També és veritat que la falta de flexibilitat moltes vegades és donada per l'aspecte econòmic, sobretot en la petita i mitjana empreses, que són les que més necessiten de suports explícits per a la formació. I també hi ha empreses que inverteixen partides destinades exclusivament a la formació, i es promou també des de diferents organitzacions i institucions empresarials que tant la gran com la petita i mitjana empreses comencin a realitzar esforços cap a aquest camp.

Pel que fa als *objectius, temàtiques i destinataris de la formació*, es constata que la formació tendeix a la individualització amb la implicació que això té en destinataris, en continguts i en objectius específics. No obstant això, encara està molt condicionada a necessitats bàsiques i genèriques dels llocs de treball que deixa lloc a accions generals, homogènies i dirigides a col·lectius amplis més que a persones concretes. D'altra banda, la formació requereix d'accions multidisciplinàries pel que es refereix al seu plantejament però interdisciplinàries pel que es refereix a les solucions. Diferents professionals, àrees, departaments i fins i tot organitzacions han de participar activament en el desenvolupament de la formació en les organitzacions.

Amb relació a les diferents *modalitats de formació* proposades en la nostra investigació, es tendeix a mantenir la freqüència d'ús de cursos, tallers i seminaris, seguits per l'aprenentatge en el lloc de treball, en què s'observa un lleu descens, però amb la clara introducció de la figura del tutor. Respecte a l'*out-door training*, els simuladors i els màsters i postgraus, tendeixen a un lleuger increment.

La tendència a un major increment la trobem en l'ús d'Intranet per a la gestió del coneixement, destacant que cada vegada es valora més el coneixement que genera la mateixa empresa. Seguit per l'*e-learning* o aprenentatge virtual, entès com un espai d'aprenentatge on trobar principalment informació tècnica. I finalment el *coaching*, *mentoring* i la consultoria interna, que posa de manifest la tendència cap a modalitats de formació cada vegada més individualitzades. Aquesta última està relacionada amb conceptes com: aprenentatge basat en la «resolució de problemes quan ho necessito» (*just in time*), forma d'apropar-se a les necessitats, compartir experiències, identificar bones pràctiques per a ser utilitzades com a referents per als altres.

També cal tenir present que la majoria de persones entrevistades s'estan referint a la gran empresa quan atribueixen la importància a cada modalitat de formació, mentre que la nostra realitat està constituïda per petites i mitjanes empreses principalment, per la qual cosa els resultats només són parcialment aplicables a tot el teixit empresarial català.

Amb relació als *recursos destinats a formació*, es considera que aquests solen ser escassos (la qual cosa obligarà a buscar estratègies que permetin seguir fent formació a baix cost); i amb relació a la forma d'abordar-la, es percep una tendència a subcontractar la formació cada vegada més, encara que hi haurà continguts que sempre haurà d'assumir la mateixa organització, tant pel que fa a la impartició de la formació com a l'elaboració dels materials.

En el camp de l'*avaluació* s'ha avançat molt poc, i les pràctiques avaluatives són pràcticament similars a les d'èpoques anteriors. La valoració de la reacció i satisfacció del client continuen sent la pràctica habitual. Existeix una preocupació per l'avaluació i perquè aquesta es realitzi de manera sistemàtica; ara bé, també es reconeix que això no serà possible si la formació no té uns objectius clars que permetin analitzar si s'han assolit o no.

Sembla que hi ha la tendència de superar la concepció d'una avaluació centrada a valorar el retorn d'inversió de la formació i a estimar-la a partir de dades estadístiques complexes, encara que això segueixi sent important. Es comença a entendre-la més com un procés integrat en totes les fases de la formació i no al final, com un instrument de millora i de seguiment individualitzat de les persones. El repte de futur més important que es pot deduir per les opinions de les persones entrevistades és com realitzar precisament aquest seguiment i disposar dels recursos necessaris perquè realment sigui efectiu. La via *on line* i l'ajuda individualitzada tipus *coaching* apareixen com a procediments molt adequats per a aquest objectiu.

El *perfil del responsable de formació* apunta cap a un professional polivalent, coneixedor de l'activitat econòmica en la qual intervé l'organització, així com de

les seves professions i els seus oficis. Ha de posseir coneixements sobre el funcionament de les organitzacions, han de destacar, entre aquests, els relatius a l'administració econòmica i financera, comercial i de recursos humans. Un professional que aporta coneixements específics sobre l'àrea de formació, com també experiència laboral en activitats relacionades amb aquesta. Ha de tenir una personalitat oberta, comunicativa i proactiva, amb capacitat per a la conducció d'equips, la negociació, la planificació, l'organització, la gestió i la resolució de problemes.

No es destaca cap titulació específicament, encara que s'està produint un incipient reconeixement de les aportacions del pedagog. Tampoc es necessita un coneixement previ de l'organització on ha d'exercir ja que aquest s'adquireix una vegada hi ha estat incorporat. Mereix especial interès destacar que és un lloc de treball al qual de vegades s'accedeix mitjançant promoció interna, amb la qual cosa aquest element perd rellevància.

Hi ha la tendència que el coneixement sobre l'administració i el funcionament de l'empresa adquirirà major rellevància en la definició del perfil del responsable de formació.

## BIBLIOGRAFIA

- BUREN, M. E. van. *The 2001 ASTD State of the Industry Report*. American Society of Training and Development, febrer 2001.
- CABRERA, F.; MILLAN, D.; ROMANS, M. [coord.]. *Formació a les organitzacions: Un camp obert als professionals de la pedagogia*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2001.
- CAMBRA DE COMERÇ DE BARCELONA. *L'Informe 2001 de l'Observatori de la Formació a Catalunya*. Cambra de Comerç de Barcelona, 2002.
- CÓRDOVA, P. «La formación en las empresas españolas. Situación, tendencias y expectativas». *AEDIPE*, núm. 17 (2001), p. 19-26.
- DRUCKER, P. *El management del siglo XXI*. Barcelona: Edhasa, 2000.
- FERRER DUJOL, J. *Diálogo y concertación social sobre formación en España*. Madrid: FORCEM, 2003.
- GRUPO CIFO. *El formador de formación profesional y ocupacional*. Barcelona: Octaedro, 2000.
- LATORRE, A.; RINCÓN, D.; ARNAL, J. *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Gráficas 92, 1996.
- LÓPEZ, J.; LEAL, I. *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós, 2002.
- MILLAN, M. D. *Estudi-proposta per afavorir i potenciar la inserció professional dels pedagogs/gues en la formació professional contínua*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1995.
- MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Beverly Hills: Sage, 1994.

- MORIN, E. *Tenir el cap clar: Per organitzar els coneixements i aprendre a viure*. Barcelona: La Campana, 2001.
- OBESO, C. *Capital Intelectual*. Barcelona: Gestió 2000.com, 2003.
- PARELLADA, M.; SÁEZ, F.; SANROMÀ, E.; TORRES, C. *La formación continua en las empresas y el papel de las universidades*. Civitas, 1999.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J.; GARCÍA, E. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe, 1999.
- RUBIO, M. J. *La FP contínua i els agents de la formació*. Barcelona: ICE: Horsori, 1996.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, 1996.
- TESSARING, M. *Formación para una sociedad en cambio. Informe acerca de la situación actual de la investigación sobre la formación profesional en Europa*. Salònica: CEDEFOP, 1999.



# MEMÒRIA DE L'ESCOLA. UN PROJECTE DIDÀCTIC A SECUNDÀRIA\*

M. Teresa Godayol Puig  
Col·legi Sant Miquel de Vic

## RESUM

*Memòria de l'Escola* és un projecte realitzat per les professores del Departament de Ciències Socials del Col·legi Sant Miquel dels Sants de Vic durant el curs 2004-2005. El projecte es va dur a terme a partir de les fonts orals, materials i documentals aplegades a classe pels alumnes d'educació secundària, amb l'objectiu que fossin els mateixos estudiants els que aprofundissin en el coneixement de les fonts que ells i elles havien aportat i catalogat. En definitiva, *Memòria de l'Escola* vol contribuir a recuperar el passat de les escoles d'ensenyament primari del nostre país, i vol convertir els alumnes en recuperadors d'un passat que forneix la seva pròpia història.

PARAULES CLAU: història de l'educació, memòria de l'escola, fonts orals, fonts materials, fonts documentals, educació secundària.

## ABSTRACT

*Memòria de l'Escola* is a project by the teachers of the Department of Social Sciences of the Col·legi Sant Miquel dels Sants in the city of de Vic during the 2004-2005 school year. The project was carried out using oral, material and documentary sources collected in the class by secondary education pupils with a view to having the actual students go deeper into the knowledge of the sources that they had contributed and cata-

\* El projecte *Memòria de l'Escola* ha estat guardonat amb el Premi Francesc Xavier Gil i Quesada de l'edició de 2006, que atorga l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

logued. In a few words, *Memòria de l'Escola* aims to help to recover the past of our country's primary schools and make the pupils the retrievers of a past that is part of their own history.

Les i els docents de l'ensenyament secundari tenim el repte d'educar els adolescents en el context d'un nou segle canviant: el segle XXI, que porta incorporada, de manera indestruable, una visió global del món alimentada i realimentada per les informacions que, ràpidament i quantitativament, ens arriben per múltiples canals. En aquestes circumstàncies, el professorat s'ha de replantejar les estratègies d'ensenyament per encaixar el món escolar amb aquest altre món, on les autopistes informatives depassen moltes vegades les nostres possibilitats.

Per a poder navegar amb encert i sobreviure a l'excés, es fa imprescindible el criteri i el sentit comú, el domini de les llengües més internacionals, el domini de les noves tecnologies, i es fa imprescindible, doncs, que el treball a la classe trenqui amb la monotonia que a vegades es viu a les aules escolars, i que tan bé testimoniava Antonio Machado amb el seu poema «Recuerdo infantil»:

Una tarde parda y fría  
De invierno. Los colegiales  
Estudian. Monotonía  
De lluvia tras los cristales.<sup>1</sup>

El record del poeta en cap cas té a veure amb la vida diària tant dels joves com dels infants del nou mil·lenni. És interessant buscar alternatives a les metodologies tradicionals per a impartir el coneixement i per a transmetre l'actitud de reflexió i el silenci, que són imprescindibles per a entendre el nostre món des de perspectives diverses. Tant és així que les professores del Departament de Ciències Socials del Col·legi de Sant Miquel dels Sants de Vic hem dissenyat un projecte per a aplicar noves metodologies a classe amb l'alumnat. El projecte s'anomena *Memòria de l'Escola* i ha estat executat el curs 2004-2005 amb tots els alumnes de primer, segon, tercer i quart de secundària del centre, que en total sumen tres-cents cinquanta estudiants.

1. C. LOMAS, *La vida en las aulas*, Barcelona, Paidós, 2002, p. 331. Al llarg de quatre-cents seixanta-tres pàgines, el professor Lomas ens ofereix una selecció de més de cent textos de literatura, escrits en castellà, gallec i català. Són fragments de poemes o de narracions que tracten la temàtica escolar. Llibre encomiable per la rigorositat amb què es tracta el tema i per la novetat que suposa, aporta la visió de l'escola des de la literatura, una font més que els investigadors d'aquest àmbit han de tenir present.



*Memòria de l'Escola* pretén contribuir a la recuperació del passat de les escoles de primeres lletres del nostre país, el passat d'aquells espais escolars i d'aquells temps escolars que conformen la història educativa dels nostres predecessors. El tema de l'escola ens sembla molt adient perquè a través d'ella es poden reconstruir diversos aspectes d'una època, com ara: les formes de pensament, les relacions humanes o la visió del món. L'escola era i és un espai de sociabilitat primera i intensa per a qui hi va assistir, i per als no escolaritzats era una no-experiència viscuda possiblement com a mancança, de la qual, naturalment, es té constància. *Memòria de l'Escola* converteix els estudiants en investigadors del seu propi passat i, per tant, en recuperadors d'aquest. Es pot, doncs, fer història a classe deixant a banda, per un quant temps, el llibre de text i l'explicació magistral per aplicar el mètode a la inversa: que l'alumne, a partir de les fonts, arribi al coneixement.

La nova història de l'educació a Espanya estudia el sistema educatiu dinovè des del seu propi interior: com vivien l'entorn escolar les nenes i els nens, com ho vivien les i els mestres, i com s'insereix aquest sistema en el context nacional condicionant i essent condicionat per la societat que el protagonitza.<sup>2</sup> *Memòria de l'Escola* és una bona oportunitat per a contribuir, des de la microhistòria, a recuperar el passat escolar des d'un punt de vista més humà.

Així doncs, a més de dinamitzar la història i usar les tecnologies de la informació, el nostre projecte pretén humanitzar l'estudi de la història, sovint polititzat de forma partidista, de manera que l'estudiant en contacte amb els testimonis de l'època es comuniqui amb una realitat individual i aprengui a valorar i a relativitzar el passat i el present.

*Memòria de l'Escola* estudia la vida escolar dels primers anys del règim franquista i fins a l'inici dels anys seixanta. Aquesta cronologia ha vingut marcada per les fonts mateixes que han aportat els nostres estudiants. Disposem de quatre cursos de secundària, de tres grups cadascun, amb edats compreses entre els dotze i els setze anys; així doncs, hem seleccionat quatre temes relacionats amb el món escolar per a treballar en cadascun dels cursos. La temàtica escollida de mutu acord entre el professorat del Departament de Ciències Socials ha estat dissecionada en tots els nivells de concreció per assolir la màxima eficiència amb l'alumnat i evitar la dispersió de continguts.

2. Els treballs pioners de Jordi Monés van obrir una noves vies d'investigació que des de les facultats de Ciències de l'Educació i des de les facultats de Pedagogia del país, treballen en aquestes noves àrees. Les Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans, que des de 1979 se celebren periòdicament, testimonien l'alt nivell investigador assolit a Catalunya. Les revistes de pedagogia i d'educació, i els treballs de González-Agàpito, Salomó Marquès, Conrad Vilanou i des de la Universitat de les Illes, el Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE), enriqueixen encara més el camí encetat el 1979.

Els alumnes de primer de secundària han treballat els jocs i la urbanitat; els alumnes de segon, la cultura material; els alumnes de tercer, la presència de la religió a l'escola, i els alumnes de quart, les matèries curriculars, el patriotisme i el sexisme. Els estudiants de batxillerat de l'escola han col·laborat en la realització de la part audiovisual.

L'espai de treball és l'aula pròpia del grup en les franges horàries destinades a impartir l'assignatura de ciències socials. Hem optat pel treball col·lectiu en grups com a màxim de tres alumnes.

Les fonts emprades en aquest projecte són de característiques orals, materials i documentals. Les fonts orals són aquelles que ens aporten informació a partir del testimoni de persones que van viure unes experiències determinades, en el nostre cas l'experiència escolar. Cada alumne de forma individual realitza una entrevista a un testimoni de l'època que sovint és l'avi o l'àvia del mateix estudiant.

Atès que cada alumne queda integrat, com hem vist, en l'anàlisi d'un tema concret, l'entrevista gira entorn d'aquesta temàtica; abans, però, hem preparat a classe un guió amb els aspectes a destacar de cada àmbit temàtic. Totes les entrevistes, independentment del tema que tractin, van precedides d'una capçalera igual on consta el nom, l'edat, l'escola primària de procedència, el lloc de naixement, i l'ofici del pare i de la mare de la persona entrevistada. Podem disposar així d'una sèrie estadística susceptible de ser valorada o estudiada més endavant.

Les fonts materials són aquelles que ens aporten informació a partir de la seva forma i del seu ús; són objectes de tota mena relacionats en el nostre cas amb el món escolar. L'alumne aporta de manera lliure una o més fonts materials del passat relacionades amb la temàtica del seu curs o bé amb temàtiques dels altres nivells. Les fonts documentals són les que ens permeten adquirir coneixement a partir de la lectura o de la visualització; ens referim als llibres, a les llibretes i a les fotografies; en aquest cas els alumnes busquen aquestes fonts relacionades amb el món escolar en general.<sup>3</sup>

## PRIMERA FASE: CATALOGACIÓ DE LES FONTS

Durant el primer trimestre del curs els alumnes de secundària del col·legi, durant les tres hores que setmanalment s'imparteixen de ciències socials, reben una fitxa per a catalogar les fonts materials i documentals que ells mateixos van

3. S. MARQUÈS, «Sobre la reconstrucció de la biografia dels mestres. Les aportacions de la història oral», *Temps d'Educació*, núm. 28 (2003), p. 95-108. L'autor exposa les seves experiències com a professor amb estudiants de ciències de l'educació en l'ús de fonts orals.

aportant, i s'elabora el guió que ha de servir per a realitzar les entrevistes individuals. Acotem un temps prudencial de quinze dies per a lliurar a la professora les entrevistes degudament transcrites en format paper i digital.

Aquesta fase de catalogació i de descoberta de les fonts orals transcorre en paral·lel amb el currículum normal del curs. Durant aquest primer trimestre, impartim el temari ordinari i alhora dediquem el temps necessari a cada franja horària, que no sobrepassa els vint minuts, per a catalogar en públic els objectes que progressivament van entrant al Departament de Ciències Socials de l'escola.

Quan l'alumne porta un objecte material o documental, se li assigna un número i es procedeix a omplir la fitxa de catalogació, que consta de dues parts: una per al fitxer de l'escola, i l'altra per a l'alumne a mode de rebut. En ambdues parts es fa una descripció detallada de l'objecte, mides, color, estat de conservació i lloc del dipòsit.

En aquesta primera fase, busquem l'assoliment de dos grans objectius; per una banda aquells que estan relacionats amb la catalogació de les fonts: l'alumnat aprèn a valorar l'objecte com a patrimoni familiar i històric, i aprèn a descriure'l de forma rigorosa. Potenciem amb aquest aprenentatge una actitud de respecte envers la cultura material del passat sigui quin sigui el seu estat de conservació.

L'altre gran objectiu té a veure amb el respecte entre persones de diverses generacions, els i les adolescents s'apropen als testimonis d'una època generant un contacte humà, s'estimula el diàleg intergeneracional i, per tant, l'actitud de respecte cap a persones amb experiències de vida i de mentalitats diferents.

## SEGONA FASE: EXECUCIÓ DEL TREBALL A L'AULA

Aquesta segona fase coincideix amb el segon trimestre del curs, en què a diferència del primer, hi dediquem tres setmanes completes, és a dir, nou hores per grup. Durant aquest període es realitza en exclusiva el treball en grups a l'aula a partir de les fonts orals i materials de què disposem. Per complementar la informació que ens aporten les fonts, a vegades insuficients en alguns aspectes, el Departament de Ciències Socials lliura als grups de treball un annex amb els documents que, a criteri nostre, manquen per a obtenir una visió rica i àmplia del tema a treballar. Tota aquesta bateria de fonts ha de permetre respondre a un qüestionari-guió que rep cada grup segons el seu àmbit temàtic.

El qüestionari es respon en grup durant les nou sessions, a partir, doncs, de les entrevistes realitzades, dels objectes catalogats, de la documentació annexa i

del llibre de text en el cas de 4t de secundària, és a dir, fent ús dels tres tipus de fonts: orals, materials i documentals. En aquesta part el treball és relativament lent, perquè en el moment de relacionar les fonts no sempre és possible i es poden generar contradiccions o es poden crear buits que demanen una reflexió, un aclariment o una anàlisi.

Després de contestar les activitats proposades, cada grup redacta unes conclusions amb una extensió d'una a dues pàgines i les lliura a la professora. Amb les conclusions de cada grup, confegim un dossier de conclusions que, de nou, repartim entre els grups. En veu alta, fem una lectura d'aquest recull de conclusions, comentem i valorem el que ha escrit cada grup i finalment redactem una sola conclusió com a resum final.

A partir d'unes idees clau sobre el tema, sis alumnes de l'aula pensen la manera de transformar-les en forma visual, per dissenyar dos o tres plafons que, combinant text i imatge, reflecteixin l'aprenentatge sobre el tema. En paral·lel, la resta d'estudiants procedeixen a buidar les dades estadístiques que s'han aconseguit amb la capçalera de les entrevistes als testimonis, per a després elaborar els gràfics pertinents que reflecteixen els anys d'escolarització dels infants de postguerra, la procedència social, el tipus d'escola i la categoria socioprofessional dels avis i àvies dels alumnes de cada classe.

Els objectius d'aquesta segona fase passen pròpiament per la dinamització de la història. Els estudiants s'adonen que la història és una disciplina en moviment i que cada persona viu la seva època de forma diferent, sovint en clau de gènere, d'estatus econòmic i de condició social. Aprenen que l'ofici d'investigar el passat és complex, que a vegades les fonts no ho expliquen tot i que en molts moments es contradiuen. Aprenen a relacionar aquestes fonts i a demanar sobre les formes per salvar les dificultats amb les quals topen.

Pel que fa als continguts, els alumnes estudien el règim franquista des d'una perspectiva poc habitual, la de l'escola, a partir de la qual es busca la comprensió de tota una època històrica. Aprenen a escriure, a redactar, prenen consciència que, necessàriament, cal usar un llenguatge escrit al màxim d'equànime possible, i aprofundeixen, pel que fa a les tècniques escrites, en l'art de resumir i de concloure deixant sempre una via oberta per a futures investigacions.

### TERCERA FASE: EXPOSICIÓ DE LES FONTS

El gran nombre de fonts materials i documentals catalogades ens ha permès organitzar una exposició a partir dels temes que ha treballat cada nivell de secundària. Els alumnes de primer de secundària han preparat dos plafons refe-

rents als jocs i a la urbanitat; els de segon, referents a la cultura material, a més de reproduir amb fusta una aula dels anys quaranta; els de tercer han preparat plafons referents a la religió com a instrument, i els alumnes de quart han preparat quatre plafons sobre les matèries curriculars, el sexisme i el patriotisme a l'escola abans dels anys seixanta. Aquests plafons-murals, els hem acompanyat de sengles vitrines, nou en total, en cadascuna de les quals hem seleccionat aquelles fonts que més s'adeien amb el tema tractat en cada curs. Els objectes exposats van acompanyats de la seva corresponent fitxa amb el nom del prestatari o prestatària, el nombre de registre i la cronologia.

L'exposició ha restat oberta més d'una setmana i adreçada al públic en general.<sup>4</sup> Situada en la segona planta de l'edifici del Col·legi de Sant Miquel al llarg d'un ampli passadís, l'exposició disposava també de la reproducció d'una aula de dimensions reals dels anys quaranta, on no faltava el pupitre, els plomins, el crucifix, la bandera i altres element propis de la cultura material de l'escola. Just al costat d'aquest espai es podia sentir i veure un reportatge realitzat pels alumnes de segon de batxillerat anomenat *Memòria de l'Escola*. En aquest documental es combina la presència de dos testimonis que, durant vint minuts, expliquen les seves vivències escolars, amb fotografies i imatges de l'època.

Així doncs, l'exposició representa la culminació del projecte, on es pot observar, pensar i repensar l'escola dels nostres avis i de les nostres àvies, i on, des del punt de vista metodològic, es poden reconèixer les fonts orals, materials i documentals emprades per a arribar a adquirir el coneixement de l'etapa històrica plantejada.

La rigorositat en el plantejament i la resolució de l'exposició, la visualització dels objectes degudament protegits per vitrines per assolir el màxim de respecte pel patrimoni de les famílies són valors que tot l'alumnat ha captat de forma ineludible.

La visita i interès per part de la premsa i de la televisió comarcal, que no tan sols van destacar la iniciativa, sinó que van realitzar un reportatge del treball *Memòria de l'Escola* conjuntament amb alumnes i professors, va omplir de satisfacció els mateixos alumnes, convençuts del seu protagonisme en la realització del treball i convençuts que l'esforç personal és una bona via per a obtenir satisfacció i èxit, en aquest cas acadèmic.

4. L'exposició es va inaugurar el dia 2 d'abril de 2005 i va romandre oberta fins al dia 9 d'abril, amb una molt bona assistència de públic i acollida per part de la premsa local i comarcal. El dia 27 d'abril de 2005 el canal d'Osona 9TV va emetre un reportatge de divuit minuts de durada sobre l'exposició, en què van parlar les professores i els alumnes que van participar en aquesta experiència, que confirma les aplicacions pràctiques que —si més no a nivell d'educació secundària— ofereix la història de l'educació.

## VALORACIÓ FINAL

Les famílies i els estudiants de la nostra escola consideren excel·lent el projecte i la seva realització, sobretot les famílies pensen que recuperar la memòria en l'àmbit que sigui és positiu perquè fomenta el valor del diàleg intergeneracional, que, segons diuen, es perd progressivament. La conversa serveix per a fer reflexionar els joves entorn de la vida dels seus avis o àvies, una vida marcada per la guerra, la postguerra i el primer franquisme; així comparen dos mons ben diferents: el seu i el dels seus avantpassats. El Departament de Ciències Socials en fem també una valoració molt positiva, de tal manera que continuem usant les fonts orals, materials i documentals en un altre projecte anomenat *Educació en la vida quotidiana oberta*, i que enguany treballem amb alumnes d'infantil i de primària.

*Memòria de l'Escola* no s'acaba, perquè amb tot el material estadístic recollit, molt ric quantitativament i qualitativament gràcies a les més de tres-centes entrevistes de què disposem, tres alumnes de batxillerat estan elaborant treballs de recerca per a presentar durant el curs 2005-2006.<sup>5</sup> El Departament de Ciències Socials ha obert una línia d'investigació que, sota l'epígraf de *Memòria de l'Escola*, continuarà oferint als estudiants de batxillerat la possibilitat de fer recerca per redescobrir els espais i les característiques escolars i educatives dels municipis de la comarca d'Osona.

Una pàgina web, que recull el treball realitzat i fotografies del material catalogat, clourà durant aquest curs la *Memòria de l'Escola*.

5. Els treballs de recerca d'alguns dels alumnes del centre han estat incorporats als treballs històrics sobre la història d'aquesta escola. Un primer volum a cura d'Ignasi Roviró i M. Carme Codina va aparèixer l'any 2004 amb el nom de *Societat i ensenyament a Vic: El col·legi de Sant Miquel dels Sants*, a càrrec de l'editorial DIAC. Un segon volum, amb el mateix títol, *Societat i ensenyament a Vic: El Col·legi de Sant Miquel dels Sants, II*, a cura de M. Carme Codina i Sílvia Caballeria, es va publicar l'any 2005.

# PREVENCIÓ DELS TRASTORNS DEL COMPORTAMENT ALIMENTARI (TCA) A TRAVÉS DELS MITJANS DE COMUNICACIÓ

**Josep Maria López Madrid**  
*Universitat de Barcelona*

## RESUM

Realitzem un breu repàs de la història dels trastorns del comportament alimentari (TCA), per entendre millor les significacions socials que amb el pas del temps han tingut les conductes anòmales amb el comportament d'ingesta. Els valors que actualment dominen en l'esfera pública exerceixen una gran pressió sobre la ciutadania dels estats desenvolupats. Una conseqüència del tipus de valors regnant és l'elevat nombre de persones afectades amb algun TCA, circumstància que ens alerta sobre la necessitat d'actuar des del món educatiu per a col·laborar en la seva prevenció.

PARAULES CLAU: alimentació, educació per la salut, trastorns del comportament alimentari (TCA), prevenció dels trastorns del comportament alimentari (TCA), educació en valors, mitjans de comunicació.

## ABSTRACT

This is a brief recap of the history of eating disorders (ED) in order to have a better understanding of the social significance taken on by abnormal eating behaviours over time. The values currently prevailing in the public sphere bring a great deal of pressure to bear upon the citizens of developed states. One consequence of the type of prevailing values is the high number of people affected with some kind of ED, which warns us that the world of education should also collaborate to prevent it.

## 1. INTRODUCCIÓ

En aquest article plantegem la necessitat de realitzar una acció pedagògica de caràcter preventiu a través dels mitjans de comunicació, per tal de contribuir a la prevenció dels trastorns del comportament alimentari (TCA). Els TCA es defineixen com a trastorns psicològics que comporten greus anomalies pel que fa al comportament d'ingesta. La fonamentació d'aquest tipus de trastorns és de caràcter psicològic. Són trastorns greus, i afecten majoritàriament les dones, principalment joves i molt joves (Raich, 1994, p. 20).

Altrament, els TCA són malalties arrelades a la nostra cultura perquè tenen molt a veure amb els valors que dominen en la nostra societat. De fet, bàsicament es donen en les societats del Primer Món, atès que hi ha sobreabundància d'aliments i és omnipresent la gran valoració que té el fet d'estar prim. En conseqüència, els trastorns alimentaris presenten una gran imbricació amb els valors culturals predominants a les cultures occidentals o occidentalitzades (Guillemot i Laxenaire, 1994, p. 36). A banda d'això, acostumen a associar-se amb psicopatologia greu i interfereixen en el funcionament normal de la vida social, de la feina o de l'estudi (Rosen, 1990, a Raich, 1994, p. 20-21).

Els TCA es poden entendre com a malalties culturals. I com que tenen molt a veure amb els valors que tots i totes *respirem*, això fa que de vegades la seva comprensió presenti un grau de dificultat afegit a la ja elevada complexitat d'aquests tipus de trastorns.

El gènere, l'ètnia, l'encreuament de cultures, la història i les diferències d'edat en el nivell d'autoestima corporal suggereixen que la cultura i la societat tenen un gran paper en la construcció i el desenvolupament de la imatge corporal (Silverstein i Perlick, 1995; Smolak i Murnen, 2001; Smolak i Striegel-Moore, 2001, a Smolak i Levine, 2001, p. 48).

## 2. BREU PASSEIG PER LA HISTÒRIA DELS DESORDRES ALIMENTARIS

Com afirma Perrot (1983, a Guillemot i Laxenaire, 1994, p. 51), cada època decreta les zones clau, delimita els límits del que és desitjable o admirable, traça les seves obeses i les seves primes. Les modes influeixen en els cànons de bellesa i de la imatge de la dona segons les èpoques, així com en l'ideal amb el qual en tots els temps se li ha «aconsellat» que es conformés. L'ideal ha anat canviant, però sempre s'ha conservat la mateixa variable: la imposició a les dones d'esforços i obligacions, que de vegades eren una autèntica lluita contra la seva natura,



per aproximar-se a l'ideal estètic del seu temps. Ideal, definit fonamentalment per i per a l'home (Guillemot i Laxenaire, 1994, p. 51).

D'antic, a la història de la nostra cultura es troben conductes alimentàries un xic desordenades. Això sí, tret d'aquests darrers temps i només en els estats desenvolupats, menjar de forma suficient ha estat un privilegi de minories. El sobrepès era signe de salut, bellesa i poder. Potser per aquesta raó els banquets tenien un caràcter més sagrat que social, on es menjava i bevia de forma exagerada, i sovint recorrien al vòmit amb intenció de tornar-se a afartar de menjar (Miguel *et al.*, 2002). Així doncs, tot indica que no vomitaven per restringir-se la ingesta ni per tenir un cos prim.

Fins al segle XVII a les joves que es limitaven la ingesta alimentària se les considerava *donzelles miraculoses*. El dejú els atorgava santedat, i com que la majoria no estaven casades, en rebutjar el menjar accentuaven la seva puresa. Al mateix temps, la localitat i regió on vivia la donzella se'n veia beneficiada en veure's convertida en centre de pelegrinació. Les actituds científiques que es van conformant a principis del segle XVII fan que, més que com a donzelles miraculoses, siguin vistes com a noies que fan dejú, i la seva restricció alimentària es va convertir més en un pur espectacle de morbositat (Toro, 1996, p. 23-24).

El que estaven duent a la pràctica aquelles noies, fins a extrems increïbles, eren els valors i ideals predominants a la seva època i grup cultural. Sembla que des del segle XVI al XIX, força dones, normalment de classe social baixa, van fer restriccions amb la seva alimentació, amb la qual cosa varen aconseguir atenció pública i recompenses materials (Bell, 1985, a Toro, 1996, p. 22).

Malgrat que en 1926 l'Acadèmica de Ciències de Nova York va organitzar una reunió de dos dies per estudiar el *boom* dels trastorns alimentaris (Fallon, 1990, a Toro, 1996, p. 87), un estudi de Bhanji de 1979 (Fernández i Turón, 2001, p. 11) revelava que un 25 % dels psiquiatres pensava que l'anorèxia nerviosa afectava només les dones.

## 2.1. ANORÈXIA NERVIOSA

La paraula anorèxia era sempre emprada en la literatura mèdica com a sinònim de manca de gana, d'acord amb el significat del mot grec *anorektous* (Toro, 1996, p. 27-28). Segons sembla, l'aprimament mòrbid amb anorèxia en la dona, sense causa orgànica aparent, ha estat observat des de l'inici de la medicina. Soranos, entre els anys 98-138, descriu l'amenorrea —absència de menstruació sense causa justificada— i l'anorèxia en dones. Galè, el 155, descriu un quadre d'emaciació en el qual la pacient és incapaç de menjar (Saldaña, 1994, a Miguel *et al.*, 2002).

Al cristianisme històricament el dejú ha estat una forma de penitència, un signe de remordiment pels pecats comesos per qui el feia o per altres persones (Toro, 1996, p. 20). Algunes de les referències més antigues es troben als escrits d'un monjo a Monheim (Baviera), del segle XII. Parla de la sorprenent i miraculosa història d'una jove anomenada Friderada que tenia episodis de gana voraç, però tot seguit tenia d'altres de rebuig d'aliments i vòmits de la poca llet que bevia. Sembla que d'aquest estrany mal es va curar anant al santuari de Santa Walpurgis (Habermas, 1986, a Turón, 2003a, p. 219).

Al món àrab, al segle XI es troben referències que parlen de l'anorèxia. Avicenna descriu la malaltia d'un jove príncep, Hamadham, que es mor per no voler menjar a causa d'una gran malenconia (Sours, 1980, a Miguel *et al.*, 2002).

Caterina Benincasa, més coneguda com a Caterina de Siena, representa un dels casos més famosos. Caterina va néixer pels volts de 1347 a Siena, i, pel que sembla, un immens sentiment de culpa l'embargà en anar veient com les seves germanes morien, mentre ella sobrevivia. El seu neguit intern provocà que decidís dedicar la resta de la seva vida a la penitència i la soledat. Primer va deixar de menjar carn i de beure vi; després, passats els setze anys, només subsistia amb aigua, pa i verdures crues. Vestia robes aspres, es privava de la son i es flagel·lava sistemàticament amb una cadena de ferro. Després de diferents avatars, quan era dins les Germanes de la Penitència, cap als vint-i-un anys, va perdre la gana i va deixar de menjar fins i tot pa. L'objectiu de Caterina era salvar l'Església del gran cisma del papat, però quan les forces li mancaren i va veure el seu fracàs, preparà la seva mort, deixant de beure aigua. Tres mesos després va morir als trenta-tres anys (Bell, 1985, a Russell, 2003, p. 14-15).

Santa Wilgefortis, setena filla del rei de Portugal, havia estat donada pel seu pare en matrimoni al rei musulmà de Sicília. Però ella, que havia jurat lliurar-se a Déu, deixà de menjar per tornar-se lletja i no desitjable, es va aprimar i li va créixer pèl per tot el cos, i aconseguí així el rebuig del seu pretendent. Va morir crucificada per haver ofès el seu pare (Lacey, 1982, a Turón, 2003a, p. 219).

Les primeres referències escrites en termes clínics daten del segle XVI. En aquesta època sorgeixen dades sobre persones que presenten inanició. Les seves conductes restrictives amb l'alimentació són vistes com a estranyes, socialment alterades i sense justificació religiosa. La suposada possibilitat que hi hagi persones que puguin sobreviure sense alimentar-se despertà la curiositat del públic (Turón, 1997, a Miguel *et al.*, 2002).

Richard Morton, soci del Reial Col·legi de Metges d'Anglaterra (1689), va publicar el llibre *Phthisiologia, seu Exercitationes de phthisis*, on realitza una primera descripció amb gran precisió de l'anorèxia nerviosa (Silverman, 1985, a Miguel *et al.*, 2002). Però no va ser fins al segle XIX, que Gull a Anglaterra i

Lasségue a França varen delimitar-ne el quadre clínic. Gull, en 1874, la qualificà per primera vegada amb el nom d'anorèxia nerviosa, i en els seus ben descrits casos clínics destacava el caràcter «moral» del trastorn (en aquella època, moral equivalia al que avui dia entenem per psicològic), així com el tractament que feia servir per a canviar aquest procés (Raich, 1994, p. 21).

A finals del segle XIX, les sensibles joves que llegien Lord Byron i Goethe, filles de la noblesa i la burgesia europea, s'esforçaven amb dietes i vòmits a tenir un cutis transparent i un cos romànticament malaltís. Però com que el pudor que regnava en aquella època impedia mostrar el cos, és molt possible que aquestes conductes no fossin gaire esteses ni gaire extremes (Turón, 2003a, p. 221).

Amb el segle XX, les hipòtesis de Freud relacionen l'anorèxia amb una forma de neurosi lligada amb la pèrdua de libido, que es manifesta a través d'una conversió histèrica (Miguel *et al.*, 2002). Segons la línia proposada per Garfinkel i Garner (1982, a Miguel *et al.*, 2002), en els nostres dies es considera que en la gènesi dels trastorns del comportament alimentari, hi han d'influir una sèrie de factors concatenats, psicològics, biològics i socials, que en un moment determinat precipiten el trastorn.

## 2.2. BULÍMIA NERVIOSA

La bulímia nerviosa té una història força més recent. En grec antic la paraula *limos* significava «gana». En afegir-li el prefix *bou*, que significa gran quantitat, o *boul*, que significa «bou», el resultat de la traducció podria ser «gana feroç» (Toro, 1996, p. 47). Malgrat que els episodis crítics de voracitat compulsiva estiguin descrits des de molt antic, no succeeix el mateix amb la seva associació a vòmits i altres mètodes purgants. Fins a 1967 Crisp no va efectuar la primera descripció d'una sèrie de pacients anorèctics que s'afartaven i vomitaven (Toro, 1996, p. 52).

Les primeres referències de la bulímia apareixen a la dècada del 1950 i han augmentat notablement des de fa quinze anys. Russell (1979, a Miguel *et al.*, 2002) va definir la bulímia nerviosa com aquell desordre alimentari que es caracteritzava per episodis d'afartament, que eren seguits de vòmits o conductes purgants per tal de «lliurar-se» de la gran ingesta d'aliments.

Bé, sembla que llibres com el de T. C. Duncan titulat *Com engreixar-se*, publicat a la dècada del 1890, quan les revistes donaven consells perquè les dones es poguessin engreixar i així augmentar la profusió del seu escot (Klein, 1997, p. 32), resten a segles de distància. Avui dia, el que es porta és totalment el contrari. Es busca suprimir la feminitat anatòmica i fisiològica, i a sobre fer-ho

per tal d'agradar i agradar-se com a dona. Tot plegat és una incoherència que només pot portar tensió i patiment, ja que violentar el cos per tal de rebre l'acceptació social pot ser entès com una subtil tortura cap a les dones i noies de la nostra societat (Toro, 2000, p. 24).

Les pràctiques antinaturals que es duen i s'han dut a terme en moltes cultures tenen la finalitat de seduir. Cada civilització estableix per als seus membres les regles de seducció (Guillemot i Laxenaire, 1994, p. 49). No obstant això, la transformació que avui se'ls demana és *global*; ara les regles de seducció, és a dir els valors corporals dominants, exigeixen un canvi de qualsevol part del cos que es mostri *imperfecta*.

### 3. EPIDEMIOLOGIA DELS TRASTORNS DEL COMPORTAMENT ALIMENTARI (TCA)

Dues dades ens alerten sobre la gravetat dels TCA i les seves formes subclíiques. D'una banda, que els estudis afirmen que els desordres alimentaris afecten avui dia poblacions anteriorment respectades (Guillemot i Laxenaire, 1994, p. 30), ja que sovint es pensava que era només assumpte de noies adolescents. I de l'altra, que ratifica el «camp cultural» en el qual es mou la salut al nostre Estat. Les investigacions corroboren que els TCA es donen fonamentalment en el món occidental o occidentalitzat (Toro, 1996, p. 132), i l'anorèxia és la tercera causa de malaltia crònica en infants i adolescents (Lucas, a Corral, 1997, p. 123).

Els TCA constitueixen un problema en creixement a les societats occidentals. Fins i tot, donada la seva gravetat en les dues darreres dècades, es planteja que potser ens trobem davant una autèntica «epidèmia» (Rojo i Livianos, 2003, p. 29).

#### 3.1. UNA PROBLEMÀTICA DE GRAN DIMENSIÓ

Com que les xifres oscil·len força i són molt nombroses, no volem oferir-ne un gran «ball». No obstant això, sí que considerem imprescindible fer una «breu dansa» amb les xifres, perquè de ben segur ens ajudarà a entendre com és de greu l'afer que se'ns planteja.

Els trastorns alimentaris afecten als Estats Units entre cinc i deu milions de noies adolescents i dones, i també aproximadament un milió de nois i homes. Arreu del món, al voltant d'uns setanta milions de persones lluiten contra el seu desordre alimentari (<http://www.eatingdisorderinfo.org/>). Els TCA són un problema de salut pública amb importants repercussions socials, afecten quasi el 5 %

de la població femenina des de l'inici de l'adolescència fins als vint-i-cinc anys; percentatges menors es troben en prepúbbers i en dones adultes. La població femenina amb risc de caure malalta arriba a xifres entre el 17 % i el 20 % (Morandé, 2000, p. 183). A més, sembla clar que aquests trastorns s'estenen entre un segment de la població amb edats que anteriorment no se'n veien afectades.

Ens podem trobar infants que diuen que estan grassos i es neguen a menjar, i busquen ja en l'aparença prima la solució als seus problemes escolars i afectius (Calvo, 2002, p. 70). En un estudi dirigit pel doctor Chinchilla (Yagüe, 2003) es feia palès que els casos d'anorèxia diagnosticats a l'Estat espanyol superen els 250.000, dels quals el 95 % eren dones. L'equip d'experts assegurarà que durant els darrers trenta anys els casos d'anorèxia nerviosa s'havien duplicat, i els de bulímia nerviosa s'havien multiplicat per cinc. A banda d'això, les previsions que efectuen no són gaire alleujadores: calculen que els trastorns alimentaris afectaran d'aquí a poc temps vint-i-cinc persones menors de vint-i-cinc anys per cada cent mil habitants.

En una altra recerca, en centres de primària i secundària de Terol, per indagar la prevalència dels TCA, a educació primària el resultat, és a dir la població que es considera en risc, fou d'un 12 % (120/996) i a secundària, el 4,93 % (26/257) (Ruiz-Lázaro i González, 2003).

Els desordres alimentaris es plasmen en un ampli espectre de malalties. Els TCA com l'anorèxia i la bulímia nervioses poden ser *glamouritzats* als mitjans. I altres, com l'obesitat, són sovint associats amb vergonya o disgust. Malgrat tot això, els desordres alimentaris i l'obesitat representen un gran problema de salut pública als Estats Units i en altres estats industrialitzats (Mitchell i Eckert, 1987, a Hill i Pomeroy, 2001, p. 171).

Encara que no compleixen estrictament els criteris dels DSM —manual diagnòstic dels TCA—, persones amb síndrome parcial poden patir significants perjudicis socials i laborals, i es poden beneficiar d'una intervenció preventiva. Shisslak *et al.* (1995, a Thompson i Smolak, 2001, p. 7) van trobar una prevalença de síndrome parcial entre noies adolescents entre l'1,78 % al 13,3 %.

Actualment, una de les més actives àrees d'investigació en el camp dels TCA és la recerca de factors que prediguin l'inici de problemes amb la imatge corporal i fer dieta (Thompson i Smolak, 2001, p. x).

### 3.2. INTERVENCIÓ PRIMERENCA

Als sis anys, i molt probablement més aviat, els infants són conscients dels prejudicis socials contra la gent grassa i sovint expressaran aquests prejudicis

cap a aquestes persones (Lerner i Jovanovic). A més, aquest prejudici es pot veure incrementat amb l'edat (Wardle *et al.*, a Smolak i Levine, 2001). Llavors no ens pot sorprendre gaire que infants que són pesats comencin a internalitzar el missatge. Els que tenen sobrepès a la primerenca edat de cinc anys tenen més baixa autoestima corporal que els que tenen un pes normal (Davidson *et al.*, a Smolak i Levine, 2001). Els infants amb sobrepès també expressen el seu desig de ser més primers. A més, en un estudi amb nens i nenes de vuit a dotze anys, el 76 % de nenes amb sobrepès i el 56 % de nens amb sobrepès volien ser més primes i primers (Rolland *et al.*, 1996, a Smolak i Levine, 2001, p. 45).

Com ja s'ha esmentat, la variable gènere és important amb vista a prevenir els TCA. Generalment les noies desitgen ser més primes, en canvi els nens poden estar tristos perquè desitgen una aparença més musculosa (Thompson i Smolak, 2001, p. 3). Aquest fenomen, denominat vigorèxia, també es troba en progressiu increment a casa nostra, com ens ho testimonien les cada vegada més freqüents batudes contra xarxes il·legals que trafiquen amb hormones de creixement.

Com comenta Russell (2003, p. 14), ni els criteris diagnòstics més acceptats són indiscutibles, però, de fet, per a la prevenció en el camp educatiu no ens interessa conèixer a la perfecció tots els agents causants, ni entrar en la discussió mèdica, ja que la nostra acció pedagògica se centrarà en aspectes que resten fora de quasi qualsevol dubte. A banda que el nostre objectiu no només és incidir en la prevenció dels trastorns alimentaris que estan delimitats, sinó ajudar a disminuir, tant com puguem, els trastorns subclínic o síndromes parcials. És a dir, totes aquelles conductes que realitzen les persones, que si bé no arriben a un cas clínic —no compleixen tots els criteris diagnòstics—, els porten a fer pràctiques antinaturals en contra del seu organisme.

És idoni començar a educació primària, tant per les característiques psicoevolutives dels infants, com per la influència forta que ja reben dels valors predominants a les nostres societats. Així ho palesen els comentaris d'aquest nen i aquesta nena de deu anys que us reproduïm de forma aproximada.

Nena: «He intentat fer dieta, perquè no puc fer totes les coses que a mi m'agraden... Per exemple el pont normalment el faig bé, però les últimes vegades no em surt tan bé perquè vaig pujar uns grams...»

Nen: «Dues o tres vegades he fet dieta perquè si no el meu pare i la meua mare em castiguen. Com ells volen posar-se a dieta, volen que jo també m'hi posi... No m'ha agradat perquè a vegades no em deixen ni beure aigua...»

Segons el nostre parer, il·lustren amb claredat no tan sols que és important que s'actui ben aviat, sinó també que la intervenció sigui de caràcter universal. La prevenció ha d'abastar al màxim els mitjans de comunicació, per tal d'incidir tant com sigui possible en el context dels nens i nenes de forma favorable, ja que

els ambients no estan constituïts per variables de referència lineals, sinó que s'han d'analitzar en termes de sistemes. I tots aquests, de forma més o menys directa, poden exercir una influència important (Bronfenbrenner, 1987, p. 25).

#### 4. CARACTERÍSTIQUES DE LA SOCIETAT ACTUAL

Encara que durant el recorregut que hem fet pels TCA és inevitable la contínua sortida del tema dels valors, en aquest apartat farem un breu esment d'alguns que predominen en la nostra societat i faciliten l'aparició dels trastorns ètnics que ens ocupen.

##### 4.1. CONSUMISME

Ja hem donat una definició sobre el que són els TCA, ara bé, també es poden entendre com a conductes d'addicció, a les quals tan propici és el nostre context social. És a dir, es desenvolupa una conducta de dependència respecte a la satisfacció d'una necessitat i del producte que procura aquesta. Dins aquesta categoria es poden encabir l'alcoholisme, les toxicomanies i les alteracions de les conductes alimentàries. Malgrat que la forma de dependència és diferent en cada cas, per exemple en l'adolescència, en tots els casos es desplacen unes dificultats relacionals i la seva por de la dependència afectiva, a productes, i un comportament amb el qual procura regular les seves tensions internes i les seves necessitats afectives (Jeamnet, 1995, p. 990). A més, ens trobem en una cultura cada vegada més constituïda pel comerç (Giroux, 1996, p. 21).

O sigui que molt probablement la tendència al consumisme que s'ha instaurat en la nostra societat tingui també una influència en els TCA, ja que el negoci de la bellesa ofereix un munt de productes que conviden la gent a «perfeccionar» el seu cos per assemblar-se al model proposat. Òbviament la situació s'agreujaria de forma desorbitada si els casos puntuals que es comencen a detectar es generalitzessin. Ens referim a famílies que prioritzen, per exemple, la cirurgia estètica de la mare en detriment que el fill o la filla portin una roba en condicions.

A més, el model d'entreteniment que avui dia està més estès està buit; només ens mou a amollar-nos al sistema i a actuar per emocions i impulsos. L'impuls que està en joc és el consumir més, el de ser bons i bones consumidors/es (Chomsky, 2001, p. 32-33).

L'*ideal irreal* amb el qual ens bombardegen des de revistes o la televisió exerceix una pressió tan forta, que sovint fins i tot les persones que presenten o

s'assemblen més a les característiques imposades en els cànons dominants tampoc no n'estan satisfetes (Raich, 1994, p. 37-38).

Per a Bruckner (1996, p. 14-15), l'individu contemporani viu immers en la paradoxa de reclamar cures i assistència, al mateix temps que està pendent fins a l'exageració de la seva independència. Ambdues posicions, victimisme i infantilisme, les entén com a vies de fugida en comptes d'afrontar realment la vida.

Sovint també es parla que la nostra societat és individualista, que només ens preocupem pel que ens interessa, però sembla més aviat que amb això ens estem referint al que Bruckner defineix com a infantilisme, en el sentit que un individualisme ben entès requereix un cert grau de responsabilitat davant les pròpies accions, és a dir, gent que raona. Malgrat això, la tendència és dividir, per una banda, la gent que raona (dissenya i pren les decisions en la societat) i la resta de la gent (Chomsky, 2001, p. 33).

Sense solidaritat no hi ha salut per a tothom, no hi ha educació per a tothom. Tampoc hi ha convivència humana. Estem davant un temps en el qual es reivindica amb freqüència i que no genera alternatives. Lamentablement hem reproduït l'opció menys desitjable per a afrontar una època plena de desafiaments: la inhibició (Serrano, 1997, p. 12). Tal pot arribar a ser el nivell d'inhibició que Bruckner (1996, p. 75) qualifica que el que podem retreure al consumisme és que no es fa càrrec totalment de nosaltres, «perquè hi ha vida després del supermercat i la televisió».

#### 4.2. LA PREOCUPACIÓ PER LA SALUT

Un tema preponderant en els nostres dies és la preocupació per tenir cura del nostre físic, que més aviat té relació amb l'«estar en forma» per tenir un cos d'acord amb els manaments de la moda i la publicitat, que amb tenir cura real de la pròpia salut (Payá, 1997, p. 13).

Mai com ara el cos humà, és a dir, l'aspecte exterior del cos, especialment el de la dona, ha estat objecte de culte, atenció, exhibició, valoració i judici persistent (Toro, 2000, p. 13). I és clar, els valors que dominen en la nostra esfera social no passen desapercebuts a la canalla. Tal com s'ha recollit (López Madrid i Sallés, 2004, p. 63-64), comentaris com: «Abans em moro que tenir greix i estar grassa»; o, «si no vaig a aeròbic no em podré aprimar», es poden escoltar en infants de primària; o d'altres més «elaborats» es poden fer sentir a l'ESO: «Tranquil·la, després ho pots vomitar com fa [...]».

Psicològicament vivim en una època d'intens desenvolupament alimentari. Contrastant amb una sexualitat suposadament alliberada, els plaers de la taula, a la vegada, han heretat una culpabilitat enorme. I aquesta culpabilitat, pel biaix



d'un desplaçament aparent dels tabús i de les prohibicions, manté i dona lloc a tota una patologia del comportament alimentari: bulímies, anorèxies, alcoholismes o toxicomanies, que es multipliquen a un ritme impressionant (Aimez, a Contreras, 1993, p. 88).

Resta fora de cap dubte la gran influència que exerceixen els Estats Units. Per això sempre és interessant copsar la situació que es viu allà. Doncs bé, segons una comissió de màxim nivell i l'Associació Mèdica Americana, «és la primera vegada que la generació dels fills és menys saludable, se n'ha tingut pitjor cura i està pitjor preparada per a la vida que la generació dels seus pares a la seva mateixa edat» (Chomsky, 2001, p. 60).

Els factors d'aculturització ens donen informació valuosa sobre el procés de canvi de dieta. Com més alts són els nivells d'aculturització cap a la cultura majoritària als Estats Units, més grans correlacions s'observen amb un comportament alimentari menys saludable, com l'increment de consum de greixos (Zoler *et al.*, 2001, p. 72).

Davant la gravetat i la problemàtica social que comporten, sobta una mica que no hi hagi campanyes sanitàries que adverteixin sobre els perills de l'infra-pès: anorèxia i bulímia nervioses, depressió, anèmia ferropènica, alteracions menstruals, infeccions... (Toro, 2000, p. 21). El que sí que ens trobem d'un temps ençà són campanyes i notícies que ens alerten sobre el perill de l'obesitat. Malgrat ésser aquesta una malaltia de complexa definició objectiva, la majoria de persones estudioses la defineixen com una acumulació excessiva de greix corporal. Malgrat això, perquè una persona pugui ser diagnosticada com a obesa, és necessari poder determinar la quantitat de teixit adipós que té, per després comparar-ho amb l'interval de normalitat dels valors estàndard corresponents a la població a la qual correspon (Saldaña, 2000, p. 89).

Hi ha qui afirma (Klein 1997, p. 19) que hi ha grans interessos econòmics per fer creure a la gent que li sobra greix. I com que les dietes no funcionen, l'única solució que té la gent a l'Amèrica del Nord són les drogues. Klein considera que als Estats Units tot ho solucionen amb les drogues.

#### 4.3. ELS MITJANS DE COMUNICACIÓ

La importància que tenen en les nostres vides els *mass media* és fonamental per a entendre el nostre món. Els mitjans de comunicació constitueixen una mena de «medi ambient» que envolta la vida dels infants; en conseqüència es constitueixen com a elements importants de socialització i de formació o educació de la infància (Tresserras, 2003, p. 65).

El consum d'audiovisuals aproximat a la setmana és d'un total de trenta hores, de les quals unes dinou són per a la televisió, a la qual hem d'afegir el consum de videoconsoles i jocs d'ordinador (Tresserras, 2003, p. 33).

Els mitjans de comunicació efectuen un bombardeig sistemàtic perquè tinguem un cos prim. Les botigues de roba habitualment presenten les talles petites com les més ideals, al mateix temps que la presència de productes per a aprimarnos és cada vegada més agosarada. D'igual forma, els llibres sobre dietes hipocalòriques multipliquen contínuament els seus títols i edicions (Toro i Artigas, 2000, p. 49).

La publicitat inserida a la televisió estimula l'inconscient de l'infant, les fantasies edípiques, els desigs d'identificació; en definitiva, promou una convulsió en l'inconscient que impulsa el nen o nena a demanar un determinat producte, la qual cosa comporta frustració, agressió i enfrontaments. L'infant és vist com un gran consumidor amb influència sobre la família. A més, és emprat com a actor de publicitat, cosa que fa que s'influenciï sobre la resta d'infants i adolescents televidents (Flórez, 1995, p. 1293).

Com mostra l'enquesta sobre hàbits culturals catalans<sup>1</sup> —que aplica l'estudi a partir dels quinze anys—, sovint les pautes de consum de l'alumnat de primària passen desapercebudes en bona part de les investigacions. Com ocorre en altres àrees de recerca, l'alumnat de l'ESO obté el paper protagonista, tant de les recerques, com de presència en els mitjans de comunicació, fonamentalment en aquest darrer punt quan sorgeix alguna notícia de violència escolar.

Aquesta especial atenció que reben els nois i noies de l'ESO, al nostre entendre, oblida que bona part de les problemàtiques que es destapen en aquesta etapa han fet arrels a la primària. Per això, és important prevenir els TCA abans que les preconcepcions errònies i les pràctiques antinaturales estiguin interioritzades com a quelcom naturalitzat. En definitiva, tot fa indicar que és idoni començar a prevenir els trastorns alimentaris a educació primària.

## 5. CONCLUSIONS

Sembla clar que les recerques que vagin encaminades a prevenir els TCA a través dels mitjans de comunicació han d'oferir alternatives pràctiques, ben fonamentades, això sí, que defugin d'un teoricisme no operatiu. Com afirma García Manzanedo (1989, a Urosa, 1997, p. 34), no té massa sentit dur a terme

1. *Enquesta de consum i pràctiques culturals de Catalunya 2001*, Departament de Cultura, <<http://www.idescat.net>>

recerques per a solucionar problemes si les possibles solucions no existeixen o no s'ofereixen. En el tema que ens ocupa, considerem que tot i no ser fàcils, són possibles, i per tant hem de treballar per aconseguir-les. D'aquesta manera, la nostra feina des de la pedagogia pot esdevenir un suport al quefer diari dels professionals dels mitjans de comunicació.

Tanmateix, col·laborar en la prevenció suposa un gran repte pedagògic. Per tal d'afrontar-lo, tots els coneixements d'altres disciplines ens són de molta vàlua, ja provinguin de la sociologia, la medicina, la psicologia o la comunicologia. Ara bé, atesa la nostra formació i les peculiaritats dels trastorns ètnics com els desordres alimentaris, en la base de les nostres reflexions i propostes sempre ha d'ésser present l'educació moral, ja que, per a aquesta, el principal objectiu és formar criteris de convivència que reforcin valors com la justícia, la solidaritat, la cooperació o el tenir cura dels altres. I més encara, en un món com el nostre que en relativament poc temps ha vist desaparèixer les seguretats absolutes i la pluralitat de les nostres societats s'exigeix, cada vegada més, que sigui cada persona qui es construeixi els seus criteris morals propis, raonats, solidaris i no subjectes a exigències heterònomes (Buxarrais, Martínez, Puig i Trilla, 1995, p. 15-16).

La base de les nostres accions ha de partir del paradigma de l'educació moral com a desenvolupament: valors mínims i universals, reconeixement de les diferències i un procediment per a considerar-les de manera autònoma (Puig, 2003, p. 19). Perquè precisament la pluralitat coexistent en la nostra cultura, ens obliga a posar-nos d'acord ni que sigui en uns mínims, que, com en el cas que ens ocupa, ajudin a dur a la gent la vida tan saludable com sigui possible, i que la salut no es vegi sotmesa a obscurs interessos econòmics del *body system* (Turón, 2003b, p. 461).

Tal com hem defensat en tot el text, una de les bones accions que es poden realitzar per col·laborar en la prevenció primària dels trastorns de la conducta alimentària és treballar a través dels mitjans de comunicació, començant ben aviat, cap als sis-dotze anys. Som conscients que és una aposta arriscada i innovadora, però des del camp educatiu cal ajudar a través de l'educació perquè, si més no, com diu el doctor Toro (2000, p. 25), no emmalaltim de gana. En definitiva, hem de treballar en la línia del Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC) per oferir alternatives de qualitat als mitjans de comunicació. Com també seguir els passos de la dotzena de punts que proposen Buxarrais i Martínez (2004, p. 155) com a drets dels infants a l'era de les TIC.

A la vegada, també és de vital interès per al benestar de la nostra societat que es vagi incrementant la influència en altres àmbits fora de l'escola, com en el cas dels mitjans de comunicació, ja que efectivitat i valors positius no han de ser

vistos com a pols oposats. Aquesta tendència que, sembla, s'entreveu en els darrers anys seria desitjable que arrelés, i que el món de l'ètica i l'empresa apareguin com un binomi indissoluble en la formació universitària (Buxarrais, 2000, p. 220) i en la praxi professional.

## BIBLIOGRAFIA

- BRONFENBRENNER, U. *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987.
- BRUCKNER, P. *La tentación de la inocencia*. Barcelona: Anagrama, 1996.
- BUXARRAIS, M. R. «Tendencias y modelos de educación moral». *Diálogo Filosófico*, núm. 47 (2000), p. 196-220.
- BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M.; TRILLA, J. *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: Edelvives: MEC, 1995.
- BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M. «Children's Rights in an Age of Information and Communication Technologies». *Encounters on Education*, vol. 5 (2004), p. 141-159.
- CALVO, R. *Anorexia y bulimia*. Barcelona: Planeta Prácticos, 2002.
- CHOMSKY, N. *La (des)educación*. Barcelona: Crítica, 2001.
- CONTRERAS, J. *Antropología de la alimentación*. Madrid: Eudema, 1993.
- CORRAL, M. I. «La anorexia y la bulimia, un problema de salud en crecimiento». A: SERRANO, M. I. [coord.]. *La educación para la salud del siglo XXI*. Madrid: Díaz de Santos, 1997, p. 123-141.
- FERNÁNDEZ, F.; TURÓN, V. *Trastornos de la alimentación: Guía básica de tratamiento en anorexia y bulimia*. Barcelona: Masson, 2001.
- FLÓREZ, J. A. «Medios de comunicación y psicopatología infantil». A: RODRÍGUEZ, J. [ed.]. *Psicopatología del niño y del adolescente*. Vol. II. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1995, p. 1283-1296.
- GIROUX, H. *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós, 1996.
- GUILLEMOT, A.; LAXENAIRE, M. *Anorexia nerviosa y bulimia: El peso de la cultura*. Barcelona: Masson, 1994.
- HILL, K.; POMEROY, C. «Assessment of Physical Status of Children and Adolescents with Eating Disorders and Obesity». A: THOMPSON, J. K.; SMOLAK, L. [ed.]. *Body Image, Eating Disorders, and Obesity in Youth*. Washington DC: American Psychological Association, 2001, p. 171-191.
- JEAMNET, P. «Psicopatología de la adolescencia». A: RODRÍGUEZ, J. [ed.]. *Psicopatología del niño y del adolescente*. Vol. II. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1995, p. 977-1016.
- KLEIN, R. *¡Coma grasas!* Barcelona: Edhasa, 1997.
- LÓPEZ MADRID, J. M.; SALLÉS, N. «Anorèxia i bulímia nervioses: un perill en creixement». *Perspectiva Escolar*, núm. 282 (2004), p. 61-66.
- MIGUEL, F. [et al.]. «Trastornos de la conducta alimentaria en el deporte: anorexia y bulimia nerviosas» [en línia]. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, vol. 5, núm. 11-12 (2002). <<http://reme.uji.es/remesp.html>>

- MORANDÉ, G. «Claves para la atención de los trastornos de la conducta alimentaria». A: LAMEIRAS, M.; FAÍLDE, J. M. [comp.]. *Trastornos de la conducta alimentaria*. Universidad de Vigo, 2000, p. 183-194.
- PAYÁ, M. *Educación en valores para una sociedad abierta y plural*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.
- PUIG, J. M. *Prácticas morales: Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós, 2003.
- RAICH, R. M. *Anorexia y bulimia: Trastornos alimentarios*. Madrid: Pirámide, 1994.
- ROJO, L.; LIVIANOS, L. «Epidemiología de los trastornos de la conducta alimentaria». A: ROJO, L.; CAVA, G. *Anorexia nerviosa*. Barcelona: Ariel Ciencias Médicas, 2003, p. 29-52.
- RUIZ-LÁZARO, P. M.; GONZÁLEZ, E. «Epidemiología de los trastornos alimentarios en la infancia y adolescencia temprana» [en línea]. *Interpsiquis* (2003). <<http://www.psi-quiatria.com>>
- RUSELL, G. «La “esencia” de la anorexia nerviosa: evaluación histórica y síntomas principales». A: ROJO, L.; CAVA, G. *Anorexia nerviosa*. Barcelona: Ariel Ciencias Médicas, 2003, p. 13-27.
- SALDAÑA, C. «La obesidad y el seguimiento crónico de dietas: directrices para su tratamiento». A: LAMEIRAS, M.; FAÍLDE, J. M. [comp.]. *Trastornos de la conducta alimentaria*. Universidad de Vigo, 2000, p. 89-112.
- SERRANO, M. I. «Los grandes cambios socio-sanitarios del siglo XXI». A: SERRANO, M. I. [coord.]. *La educación para la salud del siglo XXI*. Madrid: Díaz de Santos, 1997, p. 3-20.
- SMOLAK, L.; LEVINE, M. P. «Body Image in Children». A: THOMPSON, J. K.; SMOLAK, L. [ed.]. *Body Image, Eating Disorders, and Obesity in Youth*. Washington DC: American Psychological Association, 2001, p. 41-66.
- THOMPSON, J. K.; SMOLAK, L. [ed.]. «Preface». *Body Image, Eating Disorders, and Obesity in Youth*. Washington DC: American Psychological Association, 2001, p. IX-X.
- TORO, J. *El cuerpo como delito. Anorexia y bulimia, cultura y sociedad*. Barcelona: Ariel, 1996.
- «Cuerpos saludables: cultura, cultivo y sanción». A: LAMEIRAS, M.; FAÍLDE, J. M. [comp.]. *Trastornos de la conducta alimentaria*. Universidad de Vigo, 2000, p. 13-26.
- TORO, J.; ARTIGAS, M. *El cuerpo como enemigo. Comprender la anorexia*. Barcelona: Martínez Roca, 2000.
- TRESSERRAS, J. M. [ed.]. «Llibre Blanc: l'educació en l'entorn audiovisual». *Quaderns del CAC* [Barcelona: Consell de l'Audiovisual de Catalunya], núm. extraordinari (novembre 2003).
- TURÓN, V. «Factores culturales en los trastornos de la conducta alimentaria». A: ROJO, L.; CAVA, G. *Anorexia nerviosa*. Barcelona: Ariel Ciencias Médicas, 2003a, p. 217-242.
- «Prevención de los trastornos de la alimentación». A: ROJO, L.; CAVA, G. *Anorexia nerviosa*. Barcelona: Ariel Ciencias Médicas, 2003b, p. 447-463.
- UROSÁ, B. «Métodos cuantitativos de investigación en educación para la salud». A: SERRANO, M. I. [coord.]. *La educación para la salud del siglo XXI*. Madrid: Díaz de Santos, 1997, p. 31-64.

YAGÜE, A. M. «Anorèxia i bulímia sense fre». *El Periódico* (12 març 2003).

ZOLER, J. [et al.]. «Obesity, body image, and eating disorders in ethnically diverse children and adolescents». A: THOMPSON, J. K.; SMOLAK, L. [ed.]. *Body Image, Eating Disorders, and Obesity in Youth* [en línia]. Washington DC: American Psychological Association, 2001, p. 67-98. <<http://www.eatingdisorderinfo.org/menu.html>> [Consulta: 7 juny 2005]

# PERSPECTIVA EDUCATIVA CONSTITUCIONAL A L'ENTORN DE L'ENSENYAMENT DE LA RELIGIÓ A L'ESCOLA: POSSIBILITAT D'UN CONSENS BÀSIC

Gabriel Sanz Carrasco  
*Universitat de Barcelona*

## RESUM

L'article proposa una resposta argumentada en el marc educatiu constitucional sobre el tema de l'ensenyament de la religió a l'escola. El fonament constitucional bàsic el situa, no com es repeteix mecànicament a l'article 27.3 CE, sinó a l'article 27.1 i 2 CE com a dret fonamental a l'educació i finalitat constitucional del sistema educatiu en relació a l'article 16 CE. Considera la religiositat en el doble vessant confessional i cultural-historicocrític que inclou l'opció personal en igualtat de condicions de no creient-creient-laic-indiferent, tot desplaçant l'eix de la qüestió al dilema no-religiositat/religiositat genèrica *versus* confessionalitat específica.

PARAULES CLAU: ensenyament de la religió, autonomia personal, ciutadania democràtica, neutralitat ideològica, Estat aconfessional.

## ABSTRACT

The article proposes a reasoned response within the constitutional educational framework on the question of the teaching of religion in schools. Fundamentally, the constitution places this question, and not as is repeated mechanically in article 27.3 CE (Spanish Constitution), but rather in article 27.1 and 2 CE, as a basic right in education and a constitutional objective of the educational system with regard to article 16 CE. It views religiousness in the twofold denominational and cultural-historical and critical aspect that includes the personal option in equality of conditions of non-believer-believer-lay-indifferent, displacing the axis of the question to the dilemma of non-religiousness/general religiousness versus specific denominationality.

## INTRODUCCIÓ

El tema de l'ensenyament de la religió a l'escola ha estat i és objecte d'un intens i polèmic debat dels agents socioeducatius, que ha tingut la corresponent traducció als mitjans que contribueixen a la configuració de l'opinió pública, ja que és un tema obert i, sobretot, perquè la definició i regulació establerta pels poders públics competents en l'àmbit educatiu ha estat alternativa segons els corrents conservadors i progressistes als quals s'adscriuen els respectius equips governants.

S'ha de reconèixer prèviament que és un tema complex, conflictiu i inconclusiu, el qual ha vingut decisivament marcat per la memòria històrica col·lectiva, per la qüestió de l'ensenyament específic de la religió catòlica, pel tipus d'Estat anterior a l'etapa constitucional, el principi primer configurador del qual era la confessionalitat, i pel pes específic de la religió catòlica a la nostra societat, en el sistema polític i en l'acceptació social.

També es constata que sobre el significat de l'ensenyament religiós ni la legislació, ni la jurisprudència o la doctrina encara no s'han pronunciat en el sentit de donar una resposta definitiva. S'hauria de recordar, com posa en relleu A. Fierro, que al nostre país tampoc ha existit un espai institucional, acadèmic i d'investigació per desenvolupar una ciència de les religions o, per exemple, una teoria no teològica del cristianisme. Ni, afegiríem, espais de difusió i de debat amb plena legitimitat sobre les opcions no creients.

Igualment s'hauria de destacar que del conjunt d'argumentacions creuades als mitjans de comunicació es dedueix que no responen a anàlisis rigoroses des de perspectives fonamentades, teoritzades i legitimades, sinó a posicionaments predominantment ideologicopolítics, a desqualificacions mútues i a una, diguem-ne, rigidesa a situar l'eix central del debat exclusivament a l'entorn de l'opcionalitat/confessionalitat.

És freqüent recórrer a plantejaments històricament superats, a simplificacions o reduccionismes com la dinàmica grups de pressió/poders públics, o bé classificant, sense cap argumentació, les religions com a factor de divisió social, com un problema exclusiu de confessionalisme estatal, d'anticlericalisme, integrisme o fonamentalisme religiosos, i també el repartiment gratuït d'etiquetes de progressista, conservador o reaccionari, que tant afecta els assignats.

## PERSPECTIVES D'ENFOCAMENT

Es tracta, per tant, de plantejar un camí, un enfocament nou del fet religiós, a partir de la distinció entre fet religiós confessional i fet religiós cultural, però



avançant en aquesta última perspectiva i situant-la en el marc educatiu constitucional. Encara que ni a la legislació ni a la jurisprudència es troba l'esmentada diferenciació, ha estat tinguda en compte per una part significativa de la doctrina especialitzada i en els cercles socials més sensibilitzats per la qüestió.

Des de la perspectiva social, la tesi dels que estan a favor d'incloure l'ensenyament de la religió (s'inclouen també sectors socials no creients) com una assignatura més en el sistema educatiu i per a tots els estudiants es fonamenta en el fet que la religió és no tan sols un fet confessional, sinó sobretot un fet cultural. Això significa una explicació sistemàtica de la cultura religiosa que faci entendre el fet religiós i la seva influència en la constitució de les diferents cultures i, en particular, de l'occidental. A favor d'aquesta opció s'argumenta que no és possible entendre el llenguatge, la història, l'art de la nostra cultura general, sense tenir en compte la cultura específicament religiosa.

La perspectiva dels qui no accepten que sigui un fet cultural es mostra favorable que la matèria religiosa sigui una opció estrictament voluntària en el sistema educatiu, sense que comporti cap càrrega per als qui triïn no cursar-la.

Com a fet confessional, present a la Constitució (art. 27.3), l'explicació del fet religiós, a partir d'una opció prèvia confessional concreta i legalitzada, afecta la constitució de la consciència personal. Existeix, tanmateix, una perspectiva educativa que no és quantificable, sinó qualitativa, la qual està significativament absent dels debats col·lectius o discursos predominants sobre els problemes que més afecten la ciutadania, en concret, els problemes socials i d'ensenyament. Malgrat això, la reflexió sobre el fet educatiu ens afecta a tots perquè apunta directament afectant la qualitat de vida i el desenvolupament del model de persona i de societat i incideix, de retop, en el significat de llibertat personal i col·lectiva.

La perspectiva constitucional educativa, també negligida i insuficientment desenvolupada, té, mentre sigui vigent, o modificada, i no es buidi totalment de contingut, la força de la legitimitat que li dóna el fet de ser expressió de consens històric i de forces polítiques, de normalització social, política, jurídica i ètica, i una validesa contrastada des d'una perspectiva històrica en la solució o l'enfocament dels principals problemes socials i històrics.

L'enfocament i l'argumentació que desenvoluparem van encaminats al fet que sigui possible una assignatura bàsica en el sistema educatiu sobre la qüestió religiositat genèrica/no-religiositat, compatible amb els seus principis específics i amb els del marc constitucional, i que pugui ser al mateix temps concurrent, equiparable amb l'opció d'una matèria religiosa purament confessional. Juntament amb tot això es tracta que aquesta resposta sigui al mateix temps vàlida per a totes les religions, que tinguin convenis establerts, i per als no-creients.

Per tant, es tractaria de fer unes aportacions que possibilitin que el legislador promulgui una norma jurídica que tradueixi un consens social sobre els punts més essencials de l'ensenyament de la religió.

Creiem que encara és possible una solució que respongui a aquests requisits i que se situa en el propi marc educatiu constitucional. Abans d'entrar en la base argumental i en la concreció d'aquesta proposta, cal considerar l'estat de la qüestió sobre el tema de l'ensenyament de la religió, ja que no és fàcil per al públic, fins i tot per al més interessat per la temàtica, fer-se una idea d'on se situa l'actual regulació i en quines qüestions es produeix la polèmica.

## ESTAT DE LA QÜESTIÓ: TERMES DEL PROBLEMA

Com se sap actualment i segons l'article 27.3 CE que garanteix la formació religiosa i moral d'acord amb les conviccions dels pares, la religió és d'oferta obligada als centres educatius. Aquest dret dels pares s'ha de relacionar amb l'ensenyament religiós que fonamenti l'exercici de la llibertat religiosa reconeguda en l'article 16, apartats 1.3 CE. A l'apartat 1 «es garanteix la llibertat religiosa i de culte dels individus i de les comunitats» i a l'apartat 3 es proclama que «els poders públics tindran en compte les creences religioses de la societat espanyola i mantindran les conseqüents relacions de cooperació amb l'Església catòlica i d'altres confessions».

La Constitució, en establir relacions de cooperació dels poders públics amb les confessions religioses legalitzades, valora el fenomen religiós, independentment de la confessionalitat concreta, la qual cosa és socialment positiva per la seva aportació a la cultura, la cohesió, la convivència social i el patrimoni històricocultural. En virtut d'aquest últim apartat, l'Estat es limita a facilitar, si hi ha alumnes o pares d'alumnes que demanin aquest ensenyament, que les confessions religioses s'imparteixin regulant els aspectes acadèmics-laborals i facilitant-los locals i horaris dins de l'organització escolar. És un model laic de llibertat d'accés per al qual s'opta a l'article 10 dels Acords de cooperació del 1992 amb les confessions evangèliques, jueves i musulmanes. Recentment, mitjançant un pacte amb l'Església catòlica, l'Estat es fa càrrec de la seguretat social i la millora salarial del professorat de religió catòlica, la regulació academicoprofessional del qual depèn de la Conferència Episcopal, la qual cosa és una mesura impactant en un Estat aconfessional i ampliadora de l'esmentat model de laïcitat i que, en tot cas, s'hauria d'ampliar a les altres religions (com han acordat recentment d'introduir a l'escola la religió islàmica) segons el principi de cooperació en un sentit més ampli de l'esmentat article 16.3 de la CE.

La posició de la jerarquia catòlica, fidel a la interpretació estricta de l'Acord sobre ensenyament i assumptes culturals entre l'Estat espanyol i la Santa Seu de 1979, manté que l'ensenyament de la religió catòlica, en virtut de la seva equivalència amb les altres assignatures fonamentals, ha de ser avaluat amb els mateixos efectes acadèmics que qualsevol altra assignatura curricular. Una alternativa obligatòria que compliria una funció similar i avaluable en les mateixes condicions i amb els mateixos efectes que qualsevol altra disciplina.

Conseqüentment l'Acord de 1979 dóna lloc a dos tipus d'interpretacions contradictòries sobre les conseqüències derivades de l'equiparació de l'ensenyament catòlic amb les altres assignatures fonamentals. Per a uns implica únicament equiparació en les condicions d'oferta —mitjans materials, personals i d'organització, però res més.

Per a d'altres comporta l'avaluació acadèmica de l'ensenyament religiós amb els mateixos efectes que qualsevol altra disciplina i, fins i tot, l'obligatorietat i avaluació en les mateixes condicions també de l'alternativa a la religió. L'acord no diu res implícitament d'aquests temes, els plantejaments dels quals es mouen en el terreny de les deduccions o inconstitucionalitats. Falta en aquest tema, com en d'altres, un aprofundiment sobre les possibilitats d'interpretació de la Constitució. Amb aquesta finalitat pretenem contribuir amb la perspectiva desenvolupada i un enfocament des del respecte als principis fonamentals constitucionals, des dels quals s'ha de realitzar la lectura dels acords de 1979. Per cert que l'ensenyament no confessional no està recollit en aquests acords i tampoc, sembla, no es va descartar, concretament en la fase de debats constitucionals, que figurarà en el text constitucional, principalment a causa de la forta negativa de la jerarquia eclesiàstica de l'època d'elaboració de la Constitució.

Un altre punt de controvèrsia ha estat el relacionat amb l'aplicació i interpretació del mateix acord conforme al qual hauria de ser consensuada entre l'Església i l'Estat. Però el Tribunal Suprem, en quatre sentències, es pronuncia inequívocament sobre la no-necessitat d'acord previ amb l'Església per a l'aprovació i promulgació d'aquests decrets i reiteren el dictamen previ del Consell d'Estat. El Tribunal Suprem entén que es tracta de l'elaboració unilateral de legislació interna de l'Estat, al qual correspon la competència exclusiva.

Conseqüentment hi ha tensió. L'Església catòlica denuncia, però no formalment, l'incompliment de l'acord per l'Estat, però l'Estat tampoc recorre la inconstitucionalitat de l'acord, la seva col·lisió o l'impossible compliment, i no planteja la possibilitat de generalització de la fórmula de l'article 10 dels acords del 1992. L'any 1991, mitjançant els decrets de desenvolupament de la LOGSE, feta pel Govern socialista, es limiten els efectes acadèmics de l'avaluació de l'assignatura de religió catòlica i no es va tenir en compte en els supòsits de con-

currència d'expedients (concurs de beques, accés a la universitat), i les activitats alternatives es tipifiquen com a obligatòries però no avaluables.

Amb relació als recursos contra aquests decrets presentats per les associacions de pares i professors, el Tribunal Suprem es va pronunciar, el 1994, en quatre sentències en les quals es van anul·lar alguns dels articles d'aquests decrets, principalment per dues raons: que el contingut de les activitats alternatives, per la inconcreció, atemptava contra la seguretat jurídica i que aquest contingut tractés sobre matèries curriculars, amb la qual cosa es violava el principi d'igualtat i no-discriminació per raons religioses (art. 14 de la Constitució espanyola), ja que amb l'obligatorietat de l'alternativa, els qui acudien a la classe de religió no podien beneficiar-se de les activitats alternatives i d'aquesta manera quedaven en pitjors condicions de preparació acadèmica que els alumnes que seguien aquestes activitats d'estudi.

L'any 1994, mitjançant un decret, el Govern socialista establia el contingut alternatiu, que consistia en l'ampliació dels coneixements culturals de caràcter general i de caràcter obligatori. Per als qui no opten per una confessió concreta hi havia trenta-vuit blocs d'activitat que no podien ser matèries curriculars equiparables en valor acadèmic a l'espai de confessionalitat i, per tant, avaluables.

Les associacions de pares i mares catòlics van recórrer aquest decret i van demanar que el contingut de les alternatives fos de caràcter moral. Paradoxalment aquest plantejament es correspon amb la tesi de fons del pensament habermasià sobre la religió, d'acord al qual s'ha de produir un procés d'apropiació, successió, herència i relleu de la religió per l'ètica o moral universal. El Tribunal Suprem s'ha pronunciat mitjançant la sentència del 31 de gener de 1997, la qual amb relació al contingut ètic diu que «ningú està legitimat per la Constitució per imposar als altres l'ensenyament de qualsevol de les altres religions o sistemes morals».

Les associacions de pares i mares laiques s'han manifestat reiteradament sobre la no-obligatorietat d'assistir a una classe alternativa a la religió per als alumnes que no s'inscriuen en aquesta assignatura i la Confederació Espanyola d'Associacions de Pares d'Alumnes (CEAPA) va presentar al juny del 1998 un recurs d'empara davant el Tribunal Constitucional que confirmava l'obligatorietat de les ensenyances alternatives en horari simultani al de la religió.

La Llei 10/2002 de 23 de desembre de la Llei orgànica de qualitat de l'avaluació (LOCE) promulgada pel Govern del Partit Popular estableix una nova àrea anomenada «Societat, cultura i religió» en la disposició transitòria 2a, com a matèria general per a tot l'alumnat (dues opcions: l'una confessional i una altra no confessional, totes dues avaluables i computables). El nou Govern del PSOE acaba de pronunciar-se públicament, en una de les seves primeres declaracions

davant la ciutadania, que el sistema educatiu garantirà el dret d'estudiar religió a l'escola sense que suposi una obligació per als qui no la volen, la qual cosa significa l'adopció d'una eventual moratòria en el calendari de l'aplicació de la LOCE. També introdueix una modificació en el règim de contractació i regulació del professorat de religió.

## POSICIONS CONSTITUCIONALS

En el marc educatiu constitucional i més concretament en el dret a la formació genèrica religiosa/no religiosa, com a concreció de la llibertat d'opció personal i del fet cultural, és un dret reconegut prenent com a base els principis constitucionals sobre educació i matèria religiosa de la Constitució de 1978, el dret fonamental de llibertat religiosa, el dret a l'educació i de la llibertat educativa i d'ensenyament dels pares i mares, que s'ha d'exercir fins a una determinada edat de l'alumnat.

El fonament constitucional bàsic en la matèria educativa i, per tant, també sobre l'ensenyament de la religió, es troba no com es repeteix mecànicament en l'article 27.3 de la CE, que reflecteix una opció concreta de les mares i els pares o dels tutors, sinó en l'article 27.1 i 2 de la CE com a dret fonamental a l'educació i la finalitat constitucional de l'educació en relació amb l'esmentat article 16 de la CE. L'article 27.2 assenyalava que «l'educació tindrà com a objectiu el ple desenvolupament de la personalitat humana en el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i llibertats fonamentals».

Aquest article es configura com a nuclear del sistema educatiu i articulador del marc constitucional de l'educació. El principi assenyalat a l'article 27.2 inclou un contingut que estableix unes condicions educatives necessàries i imprescindibles per al desenvolupament individual, i configura el fet educatiu com a social i cultural en l'actual època històrica.

El contingut de la finalitat constitucional de l'educació es concreta, com a referent final del procés educatiu, en un model d'ésser humà i de ciutadania capaç de desenvolupar, d'assumir i de realitzar un procés d'autonomia personal vertebat amb el desenvolupament de la societat democràtica, és a dir, que asseguri el ple desenvolupament de la personalitat en el marc de la societat i l'ètica democràtica. I l'article 27.1 CE estableix que «tots tenen dret a l'educació», que està estretament relacionat amb el 27.4 CE: «l'educació bàsica és obligatòria i gratuïta». És l'únic dret fonamental de caràcter prestacional que abraça dels sis als setze anys.

El contingut essencial del dret a l'educació és rebre educació (no solament ensenyança) d'acord amb la categoria constitucional de l'ensenyament, no qual-

sevol configuració de l'educació que reflecteix el consens social de la societat de referència en cada època històrica i que el consens constitucional en matèria educativa expressa clarament. És un dret fonamental i prestacional de l'educand a ser educat d'acord amb un model o tipus d'educació que estructurari els diversos components del fet educatiu, és a dir, uns continguts culturals adequats a una línia pedagògica i a un projecte educatiu emmarcats en les finalitats constitucionals i en les conclusions de les ciències humanes i socials. El dret a l'educació comporta el dret a rebre ensenyament. En conseqüència s'hi hauran d'incloure els continguts necessaris que possibilitin l'exercici dels drets i llibertats fonamentals reconeguts en la Constitució, entre els quals hi ha l'article 16.1 CE ja esmentat.

La dimensió prestacional del dret a l'educació que haurà de ser garantida pels poders públics en el sistema educatiu d'acord amb l'article 27.5 CE (els poders públics garanteixen el dret de tothom a l'educació, mitjançant una programació general de l'ensenyança, amb la participació col·lectiva de tots els sectors afectats i la creació de centres docents) representa una càrrega prestacional per als poders públics amb un contingut de llibertat i d'igualtat. El contingut de llibertat pel fet que el subjecte de l'educació fa concreta la llibertat mitjançant la realització del procés educatiu. Els principis bàsics constitucionals del fet religiós són el de llibertat religiosa, els de no-discriminació i el de laïcitat entesos d'una manera renovada.

El principi de llibertat religiosa en la Constitució, com a principi primer definidor, obeeix als nous plantejaments i a circumstàncies històriques. Si bé és cert que el mateix article 16.1 CE no ho planteja textualment, sí que existeix la distinció en l'àmbit doctrinal entre el dret de llibertat religiosa i el principi de llibertat religiosa. Aquest principi constitutiu de l'ordre públic constitucional significa la configuració de l'espai, subjectes i finalitats o objectius generals de la llibertat religiosa, i de les regles de joc del model d'ordre polític. El contingut essencial suposa que és l'individu el subjecte de la fe, en conseqüència l'Estat no pot concórrer, coartar ni substituir els individus o les confessions. En assenyalar el principi de llibertat religiosa com a primari, Viladrich (1987) considera que l'Estat és exclòs de la qualificació de subjecte del fet religiós, per tant no s'ha de definir ni immiscir-se ni condicionar les opcions de la ciutadania.

El segon principi constitucional i subordinat al de llibertat religiosa és el de laïcitat, però l'ordre públic constitucional l'entén amb un contingut i li assigna una funció informadora molt diversa a les habituals en el significat de la laïcitat de l'Estat al segle XIX. Assenyala la naturalesa i els límits de la responsabilitat de l'Estat en la garantia i promoció del factor social religiós, que és concebut com a patrimoni de la societat i, per tant, com un bé col·lectiu. La funció d'aquests

principis fonamentals secundaris és concretar el sentit de la intervenció política, tot emmarcant el reconeixement, l'àmbit o extensió i el tipus de garanties de la resta dels components que defineixen el sentit —promotor, etc.— de la intervenció dels poders públics en una dimensió social.

El dret fonamental a l'educació religiosa considera els individus concrets com a subjectes del fet religiós. La formació religiosa implica una intervenció educativa que desenvolupi les condicions i els requisits que possibilitin una futura capacitat d'opció per a l'exercici de la llibertat religiosa, inclosa l'opció no creient, fins i tot com a primera llibertat, i la formació en l'ètica cívica democràtica (la tolerància). Totes dues dimensions formen part de les finalitats educatives i, en conseqüència, del dret a l'educació reconegut a l'article 27.1 CE. Tal com assenyala Prieto Sanchís (1994), «la primera minoria religiosa està formada precisament pels qui no professen cap religió». L'opció no creient es considera com la primera llibertat de l'ésser humà, el qual ha de poder escollir aquesta opció, entre l'opció religiosa, confessional o no, i l'opció laica o indiferent. El mateix Tribunal Constitucional ha assenyalat en la STC 24/1982, del 13 de maig, Fj 1: «la llibertat religiosa entesa com un dret subjectiu de caràcter fonamental es concreta en el reconeixement d'un àmbit de llibertat i d'una esfera *agere licere*».

Convindria precisar ja el sentit en què s'empra l'especificitat del concepte «religió» per no confondre'l amb el de moral, encara que cada religió comporta una ètica determinada. Entenem que la categoria «religió» té com a finalitat ajudar a establir el contacte entre la persona i la divinitat, per tant afirma que fora de la religió o del vincle establert no hi ha possibilitat d'instituir la transició de la matèria a l'esperit. També s'ha de matisar sobre això, el tema de la transcendència personal, social, històrica, etc. Pel que fa a l'obertura mental i el posicionament de l'ésser humà a la transcendència personal, és la matriu generadora de la identitat humana, com es constata des de diversos estudis de la societat, de l'ésser humà i del llenguatge. Ara bé, aquest concepte inclou una transcendència religiosa en relació amb la qüestió del sofriment, de la mort i al paper de la identitat de l'ésser humà; aquesta perspectiva de la transcendència no es pot sotmetre a la transcendència interna, en la raó comunicativa de Habermas. Com deia Aranguren, «la religió, doncs, com a extralimitació busca i dóna resposta a aquestes preguntes fonamentals, l'origen de l'univers, de l'ésser humà i de la fam d'immortalitat. Això és, sens dubte, l'origen de la religiositat. Unes preguntes que la raó pura no pot respondre i per això el salt des de la pregunta a la resposta a través del mite o, com en el cristianisme, amb pretensió també d'historicitat».

La qüestió religiosa genèrica, en el sentit de llibertat d'opció personal i fet cultural, en valorar la Constitució positivament el fet religiós i possibilitar l'e-

xercici d'un dret el subjecte del qual és la persona individual concreta, forma part de la cultura constitucional normalitzada socialment i del model persona-societat. Per tot això, els individus han de tenir una informació (com deia Lacan respecte a l'actitud amorosa, ningú no podria estimar si abans no l'han informat sobre això) i la garantia que aquesta informació s'impartirà educativament. La qüestió religiosa genèrica/no religiositat, en el sentit exposat, ha de ser inclosa en la categorització educativa, i l'Estat, en virtut de l'article 27 CE està facultat per a incloure-la a través del currículum com a matèria educativa bàsica i avaluable.

Passem a considerar breument dues qüestions que incideixen sobre aquest enfocament: la aconfessionalitat de l'Estat i la neutralitat ideològica dels centres públics d'ensenyança.

El caràcter no confessional de l'Estat i la seva neutralitat religiosa signifiquen que ha d'aparèixer nítidament desvinculat de qualsevol confessionalitat i opció personal, considerades totes en posició d'igualtat. Aquest concepte equivaldria a no-confessionalitat, laïcitat, apartidisme o filopensament concret. L'Estat, aconfessional segons la mateixa Constitució, ha d'aparèixer nítidament com no vinculat a cap confessió religiosa o opció concreta i sense una línia doctrinal concreta.

El significat de la neutralitat ideològica en els centres educatius es refereix a la subjecció dels centres docents a la configuració constitucional que concreta, d'una manera pluralista, la vertebració del desenvolupament individu-societat i la configuració del concepte de persona humana implícit, però sense caracteritzacions o concrecions específiques, derivades de fonts doctrinals inspiradores de la filosofia democràtica i a partir de les quals es pot concretar un model d'articulació persona humana-societat determinat compatible amb el marc constitucional i que, en tot cas, constitueix el caràcter propi dels centres privats, però no dels públics.

La neutralitat ideològica dels centres públics es fonamenta en el caràcter de la neutralitat de les institucions públiques i dels centres docents, derivada de la configuració de la categoria educació que es dedueix de la subjecció als fins constitucionals. La neutralitat dels centres públics vol dir que han de tenir una estricta subjecció als principis i valors constitucionals. El significat d'aquesta neutralitat consistiria a remarcar la neutralitat religiosa i política o doctrinal concreta com a font d'inspiració tenint, però, molt present que l'ensenyança religiosa en qualsevol classe de centres educatius, inclosos els privats, haurà de ser no adoctrinadora ni catequètica, en considerar-se inclosa en la categorització constitucional de l'educació que prohibeix l'adoctrinament.



## POSSIBLE VIA DE SOLUCIÓ

La religió pot ser considerada, per tant, en un doble vessant: el confessional-moral i el sociocultural-historicocrític, que inclouria la realitat religiosa com a dada antropològica, històrica, cultural i sociològica, i la realització de la possibilitat opcional, com a expressió de radical llibertat personal del subjecte individual sobre el fet religiós/espiritual i el seu possible refús o no-valoració.

La tipificació del fet religiós com a fet cultural i educatiu no s'oposaria gens a la seva inclusió com a ensenyança obligatòria i avaluació amb idèntiques característiques. L'educació sobre la religiositat genèrica/no-religiositat, com a realització de la llibertat personal i el fet cultural, forma part del que l'article 4 de la LODE defineix com els aspectes bàsics del currículum que constituïran els ensenyaments mínims i hauran de ser fixats pel Govern en els decrets corresponents i en el marc de l'horari lectiu.

Caldria introduir una matisació respecte al fet que en el nivell de l'educació bàsica primària s'hauria de remarcar més l'aspecte historicocultural i en l'etapa secundària destacar, sobretot, el tema d'opció personal que possibiliti l'exercici de la llibertat personal en plena igualtat de totes les opcions davant el fet religiós. Especialment l'ESO té tres característiques genèriques que la converteixen en una etapa crucial per al sistema educatiu i especialment idònia en els aspectes d'obligatorietat, comprensivitat i diversitat. La regulació acadèmica professional d'aquest ensenyament genèric correspondria a l'Estat dins de la concepció de currículum obert amb la participació dels sectors afectats que defineix la Constitució per al tema de l'elaboració curricular.

Aquest plantejament genèric comporta reconèixer com a alternativa a la matèria genèrica la llibertat de consciència, la religiositat/no-religiositat, l'opció per l'ensenyament confessional concret, amb el mateix significat acadèmic regulat per les respectives confessions legalitzades, els convenis, i tot sota la supervisió dels poders públics educatius. Tot això suposa desplaçar el centre de l'ensenyament, que se situa actualment al voltant de l'eix confessional —contingut alternatiu, optativitat/obligatorietat— i a l'articulació religiositat genèrica/no-religiositat-confessionalitat.

## AVANTATGES

Estic convençut que els estudiosos del tema estarien d'acord en una solució que no es tractés d'ensenyament confessional sinó del tractament educatiu de la qüestió religiositat/no-religiositat en el sentit exposat, sense control de les con-

fessions ni intervenció en el contingut i amb personal preparat, la qual cosa encaixa en el marc constitucional, com hem assenyalat. Per altra banda és una solució compatible amb la que és vigent en altres països del nostre entorn cultural. Aquest marc possibilita la regulació del règim acadèmic de l'assignatura, l' aclariment de les interpretacions contradictòries dels Acords del 1979 i el règim jurídic economicolaboral del professorat de les religions confessionals.

### CONSEQÜÈNCIES DEL NO-RECONeixEMENT D'AQUEST PLANTEJAMENT

El que pot afirmar-se sense cap dubte, des de la perspectiva educativa considerada, és el dret de la persona a posicionar-se davant aquest dilema, donar la seva pròpia resposta, sent vàlida qualsevol d'elles sempre que es faci des de la llibertat, en igualtat d'opcions, de manera que ningú millor que el sistema educatiu públic i privat concertat per a garantir aquesta neutralitat i aquest enfocament educatiu.

Si aquest enfocament no s'assumeix es deixarà de cobrir un element essencial de l'educació integral, que repercutirà en la qualitat de vida de la persona i de la societat. L'exclusió del sistema educatiu implica no tan sols la falta de garantia per a desenvolupar la capacitat d'opció sobre el fet religiós, sinó que implícitament suposa la consideració d'aquest fet i de les confessions com a negativa o intranscendent per al desenvolupament de l'individu i de la societat. La qual cosa pot ser respectable des de la perspectiva personal o subjectiva, però és incompatible amb el concepte de persona humana i de societat i el concepte d'educació de la Constitució, que considera l'educació com una qüestió que ateny primàriament a la societat des d'una perspectiva històrica.

## RECENSIONS



ALSINA, ÀNGEL; SOLER, JOAN. *M. ANTÒNIA CANALS. EL COMPROMÍS AMB LA RENOVACIÓ DE L'ESCOLA*. VIC: EUMO, 2005

Amb el títol de *M. Antònia Canals: El compromís amb la renovació de l'escola*, l'Àngel Alsina i en Joan Soler han coordinat una obra on diverses persones que han conegut la Maria Antònia Canals analitzen la seva trajectòria pedagògica i vital. Totes les aportacions es posen d'acord i ofereixen una única visió, una visió molt propera i plena de matisos, de la Maria Antònia Canals, i totes les opinions conflueixen a afirmar que ha estat i continua sent una persona compromesa amb la millora de la pedagogia, de la didàctica i de la formació del professorat. Aquesta tasca de dignificar la pedagogia i lluitar per la qualitat de la didàctica, especialment la didàctica de les matemàtiques, la Maria Antònia Canals l'ha dut a terme des de diferents facetes: com a mestra, experta en matemàtiques, formadora de mestres, activista i universitària. Precisament des d'aquest últim vessant, l'àmbit universitari, és d'on ha sorgit la iniciativa de retre aquest homenatge en forma de llibre. Des de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic s'ha volgut reconèixer la tasca realitzada per la Maria Antònia Canals al llarg de la seva prolífica carrera.

L'Àngel Alsina i en Joan Soler, professors de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic, per a la redacció del llibre han comptat amb l'aportació d'estudiants que, com a tasca acadèmica, han resseguit la bibliografia de la Maria Antònia Canals. També han contribuït amb el seu testimoni antics companys mestres i exalumnes de la Maria Antònia. Finalment, hi han participat, amb les seves reflexions, mestres i pedagogs de referència. Totes aquestes col·laboracions formen set capítols precedits per una introducció elaborada per l'Assumpta Fargas, actual degana de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic, i per l'Antoni Tort, anterior degà de la mateixa institució. Després d'aquests capítols trobem l'apartat bibliogràfic, on es duu a terme un exhaustiu recull dels textos escrits i publicats per l'autora sobre els temes centrals de la seva obra: la pràctica escolar i la renovació pedagògica, la didàctica de les matemàtiques, i el mestre i la seva formació. Per cloure el llibre els coordinadors han realitzat una acurada selecció d'alguns dels textos més significatius de l'obra de la Maria Antònia Canals.

## LA MARIA ANTÒNIA CANALS I ELS MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA

La Maria Antònia Canals pertany a la generació de mestres i pedagogs que van servir d'enllaç entre la tradició renovadora del primer terç de segle i els afans de reconstrucció del país durant el franquisme.

Aquesta autora va copsar la profunditat i la potencialitat del moviment d'Escola Nova de principis de segle a través de les seves tietes, que eren seguidores de la doctora Montessori. Durant les tres primeres dècades del segle XX a Catalunya es va viure el que coneixem com a primer moviment de renovació pedagògica (1900-1939).<sup>1</sup> L'Escola Nova era formada per un conglomerat de teories i mètodes educatius que pretenien el progrés i la reforma social. Els mestres i educadors eren els responsables d'acompanyar el creixement de l'infant dignificant-lo i obrint-li noves perspectives de futur. Dels grans pedagogs i psicòlegs que varen bastir amb les seves idees aquest moviment, la Maria Antònia assenyalava que l'inflüïren especialment Montessori, Freinet, Decroly i Piaget.

En un país desfet per la Guerra Civil i la dictadura franquista rebrotà l'esperit renovador. És el que anomenem segon moviment de renovació pedagògica (1940-1980).<sup>2</sup> En aquest moviment participà molt activament la Maria Antònia Canals. Al costat d'altres persones creà i ajudà a fer créixer la renovació partint del triangle format per la pràctica, la reflexió i l'autoformació. En un clima de repressió i control s'intentà dignificar l'educació. Amb uns inicis molt discrets durant els anys cinquanta, la tasca duta a terme pel moviment s'anà intensificant fins a esdevenir molt més significativa en les dècades següents i constituir el referent fonamental en la democratització de l'ensenyament després del franquisme.

En el canvi de segle els mestres i pedagogs han fet balanç i es plantegen nous reptes. Aquesta generació, el tercer moviment de renovació pedagògica, té com a referent tot el llegat anterior. Amb les experiències de les dues generacions precedents i amb la col·laboració de persones com la Maria Antònia Canals, els mestres i pedagogs actuals hauran de redefinir les funcions de l'escola. Aquesta nova escola haurà de ser inclusiva. L'educació haurà d'estar al servei de la cohesió social per evitar les noves i creixents desigualtats que poden produir-se.

## LA TRAJECTÒRIA VITAL I PROFESSIONAL DE LA MARIA ANTÒNIA CANALS

La Maria Antònia Canals i Tolosa va néixer l'any 1930 a la ciutat de Barcelona. Des de ben petita va viure envoltada de mestres, ja que la mare i les tie-

1. Per saber més sobre el primer moviment de renovació pedagògica podeu consultar: J. GONZÁLEZ-AGÀPITO, *L'Escola Nova Catalana*, Vic, Eumo, 1992.

2. Podeu obtenir informació sobre el segon moviment de renovació pedagògica a M. A. CANALS, M. T. CODINA, J. COTS, P. DARDER, M. MATA i A. M. ROIG, *La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1980)*, Barcelona, Edicions 62, 2001.

tes exercien la docència. El seu pare era enginyer i aficionat a les matemàtiques. La família exercí una forta influència sobre la Maria Antònia, sobretot en el moment d'escollir professió. Va estudiar la llicenciatura de ciències exactes (1949-1953) a la Universitat de Barcelona i paral·lelament va fer la carrera de magisteri per lliure a la Normal de Tarragona.

La primera experiència com a docent la tingué al Liceu Francès, on féu classes de matemàtiques a batxillerat. Deixà aquesta feina per organitzar el parvulari de l'Escola Talitha (1956-1962) i aquí fou on s'inicià en la reflexió i recerca didàctica, amb el suport de la Maria Teresa Codina.

Amb l'experiència de l'Escola Talitha, la Maria Antònia Canals assumí un nou rept: crear la millor escola possible en un medi en les pitjors condicions socials. Aquesta escola fou el centre Ton i Guida (1962-1979). A l'escola la nostra mestra s'adscriví al model montessorian però des d'un vessant revisionista. No volgué limitar-se i no desestimà les altres metodologies, que pensava que li podien resultar útils a l'escola. Segons la Maria Antònia Canals els mestres tenen el desafiament de crear-se el seu propi mètode, el mètode que possibiliti que els infants aprenguin de veritat. Ton i Guida va ser en aquella època un exemple i model d'escola per a tot el país. El 1965, quan la Maria Antònia estava immersa en el projecte Ton i Guida, uní el seu esforç amb el d'altres companys per fundar l'Associació Rosa Sensat amb l'objectiu de coordinar les escoles catalanes i estudiar les necessitats dels mestres d'aquell moment. Constituïren un organisme creat a partir de cànons democràtics i de les pedagogies avançades inspirades en pedagogs estrangers.

Més tard va venir l'activitat política, el compromís religiós seguint la filosofia i la línia de la Fraternitat de Charles de Foucauld, i la formació de mestres a la universitat. D'aquests tres àmbits destaquem l'activitat universitària. Exercí a la Universitat Autònoma de Barcelona, a l'Escola de Mestres de Vic i a la Universitat de Girona, on actualment és professora emèrita i dirigeix el Gabinet de Materials i de Recerca per la Matemàtica a l'Escola (GAMAR). En aquests darrers quinze anys, a més a més de l'assessorament a grups de mestres des de Rosa Sensat i la formació universitària, ha participat en grups dedicats a la didàctica de la matemàtica, com Perímetre. En aquest temps també ha pronunciat un gran nombre de conferències, ha dirigit i impartit seminaris i cursos, i ha publicat diversos articles i llibres.

## LA MARIA ANTÒNIA CANALS I LES MATEMÀTIQUES

En la llarga trajectòria de la Maria Antònia observem com ha anat matisant la seva visió sobre la didàctica de les matemàtiques, mantenint sempre unes constants.

La Maria Antònia Canals, a mesura que aprofundia en el coneixement de la didàctica de les matemàtiques, va adoptar una actitud crítica vers la matemàtica moderna. La matemàtica moderna es fonamentava en la idea que el formalisme lingüístic s'adaptaria al desenvolupament mental de l'infant i permetria enfrontar-se millor a l'estudi de les matemàtiques superiors. Aquesta manera de fer matemàtiques, la va introduir en els plans d'estudi la Llei general d'educació (1970). La matemàtica moderna exigia un alt grau d'abstracció perquè treballava, entre d'altres, amb la teoria de conjunts. Segons la Maria Antònia Canals la didàctica de la matemàtica, a més a més de partir de la lògica com a base per a la construcció del pensament matemàtic, havia de contenir tots els camps propis de la matèria tenint en compte l'evolució de l'infant en cadascun d'aquests camps. Mentre es duia a terme el debat sobre la matemàtica moderna, la Maria Antònia, juntament amb altres companys, va introduir a l'escola catalana els Blocs Lògics de Dienes.

Els principis que la Maria Antònia Canals considerava fonamentals en l'ensenyament de la matemàtica han estat recollits en la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE) (1992). La LOGSE dóna molta importància a l'aspecte formatiu, i posa al seu lloc l'aspecte instrumental de les matemàtiques. Amb la reforma educativa va canviar la concepció de l'aprenentatge. No només va prioritzar l'aprenentatge funcional per davant del purament formatiu, sinó que també va emfasitzar en el fet que cal establir vincles entre el que sap l'infant i el que ha d'aprendre.

La Maria Antònia Canals defensava i defensa encara ara que les activitats matemàtiques han de ser divertides, lúdiques i profitoses. Aquestes activitats han de conduir a un veritable aprenentatge de les matemàtiques; és per aquest motiu que han de possibilitar que l'infant observi, manipuli i experimenti sobre el seu entorn proper. Després d'aquesta vivència de la matemàtica, l'infant ha d'imaginar mentalment les observacions, les manipulacions i les experimentacions realitzades. Tot seguit les haurà de representar gràficament amb dibuixos i les verbalitzarà. Finalment, haurà de representar amb el llenguatge matemàtic escrit el procés realitzat. El pensament matemàtic es construeix bàsicament a partir de la manipulació i l'experimentació en l'entorn quotidià, i gràcies a la interiorització progressiva de diferents capacitats matemàtiques.

De totes les aportacions que ha realitzat la Maria Antònia Canals al llarg de la seva extensa carrera, en aquest llibre destaquen l'organització i l'estructuració del pensament matemàtic de manera que sigui comprensible per als mestres.

La Maria Antònia no redueix la matemàtica a una tasca escolar, sosté que aquesta disciplina va més enllà dels exercicis que es puguin fer en una aula. D'alguna manera reivindica que la matemàtica està present dins i fora de l'aula, en molts aspectes de la nostra vida.



## PER ACABAR...

Per cloure aquesta recensió sobre *M. Antònia Canals: El compromís amb la renovació de l'escola*, m'agradaria destacar una anècdota que va viure la Maria Antònia Canals quan era mestra de l'escola Ton i Guida i que explica la Marta Mata. Quan només feia dos mesos que la Maria Antònia havia començat a donar classes al barracó del barri del Verdum, l'Alexandre Galí va visitar el centre. Galí va arribar just quan els infants s'acomiadaven de la mestra. La Maria Antònia Canals estava preocupada perquè no havia pogut mostrar com treballaven els infants. Quan els infants havien marxat el senyor Galí li va dir: «Mira, m'he fixat en tres coses: la manera com t'han saludat els nens i les nenes quan s'han acomiadat, com han penjat els davantals amb el dintre cap a fora i sense cap màniga ficada endins i que al lavabo no hi havia ni una gota d'aigua al terra. No necessito veure com feu classe ni com trebal·leu, amb això ja n'he tingut prou i et felicito!» (p. 38).

El savi comentari en boca de l'Alexandre Galí em va fer reflexionar com a mestra. A vegades ens capfiquem i ens perdem en els aspectes irrellevants de l'educació. El més important per a una mestra és tractar amb dignitat els infants que té al davant. La Maria Antònia Canals és un exemple de bona mestra. No només va estar a l'avantguarda de la renovació pedagògica, sinó que, a més a més, va ser capaç de respectar i estimar els seus alumnes.

Laura Guilera

ALTABERT CUEVAS, M. CRUZ. *PROCESO A UN MAESTRO REPUBLICANO*. VALÈNCIA: UNIVERSITAT DE VALÈNCIA, 2004

Abans de res s'ha de fer una observació inicial pel que fa al títol d'aquest llibre, atès que el rètol que apareix a la coberta —i que hem reproduït en la capçalera d'aquesta recensió— no coincideix amb el que hi figura a l'interior, que respon a la següent nomenclatura: *Historia de un proceso, memoria de un maestro republicano*. A les pàgines de presentació d'aquest llibre, signades pel professor Ismael Saz Campos, s'adverteix que l'autora no és una historiadora professional sinó que s'ha vist abocada —pel desenvolupament dels esdeveniments personals i familiars— a realitzar una tasca historiogràfica, la qual cosa li confereix —en el sentit ampli del terme— la condició d'historiadora. Tal com ella mateixa reconeix en la introducció d'aquest llibre, va ser la professora Carme Agulló la que va començar a parlar-li del seu pare, el mestre Vicente Altabert Calatayud,

i fou en la fira del llibre de València quan va veure per atzar el seu nom ressenyat en les llistes d'afusellats publicades per Vicente Gabarda, en la seva obra *Els afusellaments al País Valencià*, amb la següent anotació: «Vicente Altabert Calatayud; 36 anys, casat; mestre, Izquierda Republicana.»<sup>3</sup>

Vicente Altabert Calatayud —afusellat contra els murs de Paterna el 8 de març de 1940— no era un personatge públicament conegut —com el rector de la Universitat, Joan Peset Aleixandre, que també va ser ajusticiat—, ni tampoc fou un dirigent polític o sindical destacat. Fou, simplement, un mestre republicà i catòlic de l'escola de Benissoda i d'Albaida, que va patir en carn pròpia la repressió del franquisme, cosa que es palesa en els informes de la Guàrdia Civil, la Jefatura Local de Falange i d'altres instàncies del règim que van servir per orquestrar l'acusació en la seva contra. El seu llarg periple —des de la seva detenció fins a l'afusellament— a través del camp de concentració a Cadis i de les presons d'Albaida i València confirma el calvari d'aquells homes i dones acusats per haver-se compromès idealment, utòpicament i pedagògicament amb la millora del país. Així, la seva filla María Cruz —que amb aquest treball ha reconstruït una tràgica crònica familiar— va perdre el seu pare quan encara no havia complert els dotze anys. Emperò, no va ser fins que va trobar el seu nom inscrit en el llibre sobre els afusellaments al País Valencià que va sentir la necessitat de recuperar la memòria històrica del seu progenitor, de qui va saber que, juntament amb el seu germà Ricard, havia estat separat del magisteri per la resolució dels seus expedients de depuració que s'havien publicat en el BOP de 25 de maig de 1940.

En la introducció als documents que ha pogut arreplegar, María Cruz Altabert comenta i narra les peripècies de la seva investigació, treball de recerca que en el seu cas adquireix un clar valor afegit. Primer, perquè no es tracta d'una historiadora professional, i segon —i molt més important—, pel sentiment i les emocions que la investigadora va experimentar al llarg d'una recerca no sempre fàcil. Així s'estableix un diàleg obert a dues veus entre el passat i el present; entre dues vides obligades a viure en temps diferents; entre dos processos vitals de creixement humà, l'un marcat per una causa judicial que porta al pare a afrontar —primer incrèdulament, després amb serenor— la seva condemna a mort, i l'altre, marcat per l'ansia de conèixer de la filla, que busca respostes i acaba per convertir-se en historiadora a través d'aquest retrobament amb el pare a qui va perdre poc abans d'entrar en l'adolescència.

Moguda per aquest estat d'ànim, María Cruz Altabert es va dirigir directament a les autoritats militars per tal d'indagar tota la informació que es pogués

3. V. GABARDA, *Els afusellaments al País Valencià (1938-1956)*, València, Institució Alfons el Magnànim i Institució Valenciana d'Estudis i Investigació, 1993, pròleg de Josep Benet.

recollir sobre el procés del seu pare, que havia estat jutjat a València. La seva filla recordava com ella, acompanyada de la seva mare, van veure sortir lligat de l'Audiència el seu pare. Certament, les dificultats van ser moltes i el procés de recuperació de la memòria històrica, una mica lent, més encara si tenim en compte que les autoritats militars subministraven la informació en petits lliuraments. Primer, la fotocòpia de la sentència de mort en què es feia responsable el seu pare d'ordenar a uns milicians que anessin a Ibi a detenir i assassinar el «cura y a otro señor», sense consignar-ne els noms. A més, s'indicava que va ser cap de milícies, que va servir voluntàriament en l'exèrcit republicà, que va aconseguir el grau de tinent, acusacions a les quals s'afegia l'agreujant de perillositat.

Després de llegir aquesta condemna oficial, María Cruz Altabert va tornar a les dependències militars per sol·licitar que li deixessin llegir el procés que va condemnar el seu pare. Denúncies, delacions, declaració de l'acusat, l'ordre d'execució, etc. Fou llavors quan va demanar algunes fotocòpies dels papers escrits pel seu propi pare que, a l'estiu de 1999, l'autora del llibre va començar a introduir a l'ordinador. Poc després, va decidir tornar a l'arxiu militar i durant tres dies va copiar a llapis, i paper a paper, tota la documentació del procés, que després també va tractar informàticament. Amb tot, la filla no es va donar per satisfeta i va voler conèixer l'origen de les imputacions que es van fer contra el seu pare, la qual cosa la va portar a indagar sobre la causa seguida contra tres homes afusellats a Albaida el 16 de juny de 1939, acusats de ser els autors materials de les morts dels dos ciutadans d'Ibi, tot i que s'indicava que l'inductor de tot plegat era Vicente Altabert. Però a través de les seves investigacions la filla descobreix que tot és una invenció i que el seu pare no és responsable del que van fer uns homes descontrolats del Comitè d'Albaida en els primers moments de la Guerra Civil.

Ens trobem, doncs, davant d'un estudi de cas que il·lumina la llarga nit del franquisme. A banda de la reproducció de la documentació oficial de tot el procés, el llibre es completa amb una sèrie d'escrits del mateix acusat. Així, s'afegeix un manuscrit que comprèn vint-i-nou fragments de 10 x 13,5, de paper higiènic llis, escrits amb tinta verdsosa, lletra menuda i en bon estat de conservació. Es tracta d'un escrit redactat a la presó Model de València, en que dona compte i raó de la seva vida, des dels seus anys de formació, de la seva trajectòria professional com a mestre i de la falsedat de les inculpacions que es fan en contra seu. Altrament, en aquest llibre s'inclouen una sèrie d'escrits de tall pedagògic que Vicente Altabert havia elaborat al llarg de la seva vida. Així, es reproduïx un treball sobre «La moral y la escuela», text d'una conferència per a la Unió-Radio, diferents articles pedagògics publicats a la premsa de l'època, programes d'assignatures molt ben elaborats, que en conjunt ajuden a comprendre la vàlua pedagògica d'aquest mestre de gran formació humanista que, d'acord amb una

ètica deontològica, escriu que el «primordial elemento de la Moral ha de ser la conciencia del *deber*», en un plantejament de caràcter kantianista que el fa manifestar el següent: «Así como la conciencia del *deber* es la imposición de nuestro yo al mundo moral, la conciencia de la norma o ley es la imposición de la Naturaleza, porque en ésta todo se produce ordenadamente, de acuerdo con sus leyes eternas o inmutables» (p. 114). Naturalment, qui pensa d'aquesta manera no pot traïr la veritat en els seus escrits redactats en uns moments tràgics de la seva història, de manera que hem de donar tot el crèdit al seu descàrrec de consciència realitzat en una defensa certament impossible.

Finalment, el llibre incorpora un seguit d'escrits de caràcter familiar integrats bàsicament per cartes enviades des del camp de concentració de Puerto Real (Cadis) i la presó d'Albaida. A més, s'inclouen una sèrie de missatges (targetes postals, notes sobre paper higiènic que es passaven entre la roba bruta, etc.) enviats des de la presó Model de València. No deixa de ser colpidor que entre les seves darreres missives destaquin les lliçons religioses que escriu pensant —pocs dies abans del seu afusellament— en els seus tres fills, Maruja, Vicentín i Antonio. Són pàgines sinceres i emotives que s'han de llegir amb calma i deteniment, en què explica de manera senzilla i planera el significat del Parnostre (p. 228-232). Un home, que sap que va a morir per haver defensat una causa ideal i que mor per la malignitat d'una falsa acusació, té l'interès per recomanar als seus fills uns principis de vida cristiana que destil·len amor i que no ofereixen cap mena de rancúnia. Ens trobem, doncs, davant d'una autèntica i veritable lliçó d'humanitat, que es pot resumir en les paraules que Vicente Altabert envia el mateix dia de l'execució a la seva família: «Yo no me canso de repetiros que perdonéis a todos mis enemigos. Honrado nací; honrado e inocente viví y honrado muero pese a los juicios de los hombres» (p. 244). Ens sembla que no cal afegir-hi res més, perquè després de llegir aquests mots qualsevol consideració i comentari resulten sobers.

**Conrad Vilanou i Torrano**

COLOM CAÑELLAS, ANTONI J. *DE LA DEBILITAT TEÒRICA DE L'EDUCACIÓ*. BARCELONA: INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS, 2005<sup>4</sup>

Aquest breu text —només divuit pàgines d'atapeïda lletra menuda, sense notes ni bibliografia— correspon al discurs de recepció del professor Antoni J.

4. Hi ha una versió en castellà d'aquest discurs, amb el títol de «De la debilidad teórica de la educación», *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, vol. 17 (2005), p. 289-302.

Colom i Cañellas, com a membre numerari de la Secció de Filosofia i Ciències Socials, llegit el dia 4 d'abril de 2005. L'autor és des de fa anys catedràtic de teoria de l'educació de la Universitat de les Illes Balears i sempre ha mostrat un especial interès per les qüestions relatives al discurs postmodern. No ha d'estranyar, doncs, que escollís aquest tema com a nucli temàtic per desenvolupar en el seu discurs d'ingrés, més encara si tenim en compte que el professor Colom sempre ha tingut molt present en les seves reflexions el gir lingüístic que es va instal·lar en el pensament filosòfic a partir del neopositivisme.

Ara bé, el professor Colom ofereix —abans d'entrar en matèria— una declaració de principis que serveix per atorgar un estatut específic a la teoria de l'educació. No és aquest el moment per tractar de l'aparició d'aquesta disciplina, però sí que potser pagui la pena recordar que a finals dels anys seixanta del segle passat —quan a la Universitat de Barcelona es va aplicar el Pla Maluquer en els estudis de la Facultat de Filosofia i Lletres—, la teoria de l'educació va substituir la pedagogia general. D'això ja fa molts anys i en les darreres dècades la teoria de l'educació ha fressat un camí propi que a voltes l'ha apropat a la tecnologia educativa i d'altres —les menys— l'ha mantingut a redós d'una concepció pedagògica d'encuny humanista, sota la protecció de les ciències de l'esperit. Pel comú i general, la teoria de l'educació ha abandonat els antics postulats de la pedagogia general —acusada sovint de ser idealista— i ha assumit una dimensió pràctica que el professor Colom fa seva en l'inici d'aquest discurs, en indicar que una teoria sols té sentit si esdevé praxeològica, és a dir, una teoria orientada cap a la pràctica educativa. Dit d'una altra manera: el que realment es demana a la teoria educativa és que tingui capacitat de resoldre problemes de pràctica educativa.

Com veiem, el professor Colom opta per una filosofia de l'acció —de l'acció educativa— que té antecedents en el marxisme i, sobretot, en el pragmatisme. De fet, no ha de sorprendre aital plantejament si hom recorda alguns dels seus treballs en què, després de condemnar el neokantisme, atorga tota la seva confiança a la filosofia de Dewey. A voltes, quan hom llegeix al professor Colom —en treballs individuals o col·lectius—, hom pot arribar a pensar que la singladura de la teoria de l'educació —després de la crisi de l'herbartisme— ha estat, al llarg del segle XX, un gran error en desviar-se des de la practicitat que, des de Dewey, es reclama per a la tasca educativa.

Altrament, l'autor es desmarca de la concepció clàssica del concepte de teoria, entès com a contemplació i especulació. En darrer terme, sembla que per al professor Colom tot es decideixi en el camp de la practicitat i, el que és més destacat, en el terreny de les particularitats, de manera que s'oposa als grans sistemes generalistes. La racionalitat, en la teoria educativa, no prové de la seva reflexió sobre les grans veritats que inclouen l'home i el món. Ans al contrari, la racionalitat

prové de la seva praxeologia, és a dir, de la problemàtica de les situacions que ha de solucionar. (Potser aquí es pot detectar una influència llunyana del professor Joan Tusquets, que es va singularitzar per ser un pedagog de la problemàtica.)

En conseqüència, per fer teoria de l'educació —i aquí seguim la lògica de l'autor— s'ha de partir de particularitats, plantejament que observa estrictament per tal d'abordar aquesta debilitat teòrica de l'educació que ens ofereix en la seva reflexió. Més concretament, Colom parteix d'una teoria particular —la pròpia de la gramatologia francesa, sorgida a les darreries del segle passat—, que remarca la mort de la gramàtica. Si Nietzsche havia anunciat la mort de Déu i Foucault la mort de l'home, només quedava —segons la lògica deconstructiva postmoderna— per enderrocar la lògica gramatical que, al cap i a la fi, feia possible la capacitat narrativa humana.

Per assolir els seus objectius, que no són altres que mostrar la feblesa de la teoria de l'educació, el professor Colom se situa en el deixant de la filosofia post-heideggeriana i remarca les aportacions de Barthes i Derrida en la dissolució de la lògica gramatical. De fet, aquest és un dels nuclis durs de l'exposició del professor Colom que anuncia la fi —o si més no, la crisi total— de la raó narrativa des del moment en què es trenca la seguretat de la gramàtica i de les seves regles. D'acord amb una lògica postmoderna avivada per l'impacte de les noves tecnologies de la informació i de la comunicació (NTIC), Colom accepta que la raó ha perdut el seu estatus de preeminència en multiplicar-se els formats expressius, allunyats de la mateixa raó que donava sentit al text narratiu. En conseqüència, s'ha passat d'una textualitat lineal a una intertextualitat que ens advoça a la hipertextualitat. Dit d'una altra manera: l'existència d'un únic sentit ha donat lloc a una multiplicitat de sentits derivada de la mateixa obertura del text que, en mans dels lectors, dóna peu a múltiples lectures, la qual cosa provoca una autèntica disseminació dels sentits.

Així doncs, la lectura procura una hipertextualitat perquè el text apareix incomplet davant el lector, que és qui el tanca, el complementa i li dóna sentit. El text, per tant, és una cosa oberta, fragmentària i indefinida. Des d'aquesta perspectiva i d'acord amb les teories de la recepció, el text no neix de l'autor que l'escriu sinó del lector que el genera a causa de la seva capacitat disseminativa. Insistim altra volta. L'autor no crea el text, sinó només la seva forma; la resta queda en mans dels lectors, que suplantem així la gramàtica: no hi ha, doncs, gramàtica, només lectors; no hi ha, tampoc, un únic text, sinó una pluralitat de texts, és a dir, ens trobem davant la hipertextualitat que —al cap i a la fi— es converteix en la condició de possibilitat de la diferència. Breument: la deconstrucció textual origina la ruptura textual i dóna origen a la hipertextualitat i, per tant, a la diferència.

Situats en aquest punt, és clar que els referents clars i distintes de la modernitat s'han fet fonedissos. Ara tot passa per la disseminació de significats i per la manca de referents, en una cultura —i nogensmenys, en una pedagogia— de la diferència. Talment sembla com si els grans universals que havien donat sentit al món occidental —unitat, veritat, bondat, bellesa— ens hagin abandonat per sempre més. En el seu lloc, s'ha instal·lat una cultura de la hipermedialitat de la societat tecnològica que —segons el parer del professor Colom— sosté una nova gramaticalitat del saber, pròpia de la societat del coneixement.

No menys destacada és la qüestió del temps —abordat de passada pel professor Colom—, ja que, segons la lògica de la hipertextualitat, es dona una eliminació del temps com a categoria antropològica. En efecte, en aquest nou context cultural, el passat no té cap mena d'importància i la història desapareix en quedar reduïda a la memòria dels grans ordinadors que guarden les dades que ens poden ser necessàries. Tampoc el futur interessa, menys encara quan ens trobem mancats de referents que puguin donar sentit a una mena de teleologia de la història. Tot queda reduït a un ara i aquí que es justifica tecnològicament des del principi de la instantaneïtat, que es combina amb la hipertextualitat i la disseminació del significat. Aquest conjunt de factors genera un panorama que no pot ser més desolador, atès que sembla que ens hàgim quedat a les palpentes, és a dir, sense referents, ni passat, ni futur, tal com correspon a una societat postmoderna i pluralitzada.

Però no acaba aquí la cosa, perquè aquesta situació ens condueix a un relativisme que fa que se substitueixi la lògica de la moralitat —la creença en els grans valors— per la lògica de la necessitat. A banda de l'esfondrament del món axiològic, s'ha produït —segons el parer del professor Colom— un canvi radical: l'home assentat en l'esplendorós desenvolupament de la informació s'ha alliberat del *logos*, millor dit, d'aquell *logos* original i primigeni que la tradició clàssica —recordem l'inici de l'Evangeli de sant Joan— identificava amb Déu, el Verb, la Paraula. Aquell vell *logos* de la tradició occidental (del classicisme grec i del cristianisme primitiu) ha estat substituït per un *logos* que significa acció, praxi (al capdavant, aquest va ser el sentit que va donar Goethe en el *Faust* al *logos* de sant Joan). Ens trobem, doncs, davant d'una lògica nova (un *logos* hipermedial), que ha de preparar per a l'acció, és a dir, per afrontar els reptes d'una societat governada per la multimedialitat i per a la complexitat. D'aquest darrer fet es dedueix que l'educació ha d'abandonar el text lineal i ha de deixar pas a l'hipertext, és a dir, a les enciclopèdies de la xarxa. Res d'estrany, doncs, que d'aquí sorgeixi una simbiosi entre la xarxa, l'educació i la hipertextualitat sobre la base que si la hipertextualitat és complexa, la complexitat al seu torn engendra la hipertextualitat.

Les conseqüències d'aquest plantejament per a l'educació —no només pràctica, sinó també teòrica— són importants. D'alguna manera es pot afirmar que segons aquest discurs es deconstrueix la raó pedagògica per construir una educació que no necessita, en la societat del coneixement, raó per a la seva existència. A més, la fragmentació de l'escriptura comporta la fragmentació de l'univers pedagògic que, de retop, trasllada el protagonisme de l'educació a l'alumne, que passa a ser considerat un usuari de la xarxa. Des del punt de vista de la teoria de l'educació, la cosa encara es complica més atès que la teoria educativa, a tot estirar, pot aspirar a ser teoria narrativa, que és el mateix que dir una teoria feble, fruit d'un saber no ontològic i sí aplicatiu i pragmàtic.

La intenció última del professor Colom no és altra que la de denunciar la trivialitat del que s'anomena pensament educatiu. A tot estirar, el que pot fer la teoria de l'educació —que a partir d'ara ha d'assumir la seva debilitat constitutiva— és limitar-se a una teoria pragmàtica, funcional, l'objectiu de la qual ha de ser donar raó de la validesa i pertinença de les pràctiques educatives. S'ha passat, doncs, d'una teoria de l'educació clàssica —basada en la raó ontològica i metafísica articulada al voltant del principi de la identitat— a una nova teoria de l'educació (ho escrivim expressament amb minúscula per refermar el seu caràcter feble), que es preocupi de resoldre problemes pràctics i que plantegi el seu estatut epistemològic a partir d'allò concret, és a dir, de casos particulars. En definitiva, una teoria de l'educació que, gràcies a la seva mateixa debilitat, promogui i afavoreixi la diferència, la disseminació i la ruptura de la seva pròpia textualitat en múltiples facetes i subjectivitats.

Ens trobem, doncs, davant d'un discurs brillant i suggestiu que col·loca la teoria de l'educació en una difícil posició. Breu però dens discurs que mereix atenció i estudi per tots aquells que es dediquen a la teoria de l'educació, tasca poc agrada que sovint s'abandona en benefici d'una praxeologia pedagògica que cada dia assoleix més prestigi. Per la nostra part, pensem que aquest discurs ofereix alguns punts de feblesa —seria, si se'ns permet la ironia del joc de paraules, la feblesa de la debilitat teòrica de l'educació—, que convé posar de manifest. D'una banda, assenyalar que el professor Colom parteix d'un punt molt concret de la filosofia postheideggeriana i postestructuralista, el gir lingüístic en la línia hipertextual i deconstructiva de Barthes i Derrida. Però considerem que no es pot oblidar que el gir lingüístic —proclamat per Rorty a finals dels anys seixanta— també ofereix altres lectures i possibilitats interpretatives aplicades a la teoria de l'educació. La mateixa distinció de Wittgenstein entre el dir i el mostrar habilita tot un món de possibilitats que la pedagogia —identificada aquí amb la teoria de l'educació— ha de saber aprofitar. A més, de la deconstrucció derridiana no se segueix necessàriament la impossibilitat d'una nova construc-



ció, tal com han posat de relleu alguns pedagogs que en la seva praxi pedagògica procedeixen, després de la deconstrucció, a una nova construcció de valors i principis.

Altrament, la filosofia postheideggeriana ofereix —juntament al gir lingüístic— un gir hermenèutic que es troba present en el mateix *Ésser i Temps* (1927). D'alguna manera, a través del lligam Heidegger-Gadamer es pot entroncar —en un viatge vers el passat— amb Dilthey, un dels pedagogs desaprovats per Colom que opta —quasi bé sense reserves— per Dewey. No recordarem aquí, per manca d'espai, les crítiques d'Eugeni d'Ors al pragmatisme de Dewey (a qui va introduir a Catalunya en una data tan primerenca com la de 1907), però sí que potser sigui convenient remarcar la necessitat d'uns valors que narrativament donin sentit a la història i a la tradició pedagògica, aspectes que queden eliminats de soca-rel en el plantejament del professor Colom, que fa la impressió que es mou en el pla d'un presentisme relativista. Nogensmenys, quan hom llegeix la *Carta sobre l'humanisme* (1946) de Heidegger, hom troba un seguit de possibilitats pedagògiques que tampoc són presents en el treball del professor Colom, a qui —amb independència d'aquests comentaris— sempre s'ha de llegir perquè les seves aportacions incorporen un plus de provocació que esperona obligatòriament el nostre enginy pedagògic.

Conrad Vilanou i Torrano

CHIARANDA, MIRELLA [ED.]. *TEORIE EDUCATIVE E PROCESSI DI FORMAZIONE NELL'ETÀ GIOLITTIANA*. LECCE: PENSA, 2005

Els ritmes, els mètodes, les tècniques, les paraules viuen en constants canvis. Alguna cosa, però, podem pensar, es manté invariable a través dels diferents llenguatges. L'essència d'aquelles formes de vida formulades en Fröbel es fon, tal vegada, en el si de les construccions significatives del moment contemporani. I descobrir-les, jugar amb elles tot relacionant-les, ens implica de ben segur aproximar-nos als pensaments, fets i fenòmens que en altres moments, especialment en moments singulars, s'han escrit i vivenciat des de la pedagogia.

Justament, el que se cerca en aquesta obra col·lectiva és caracteritzar una època, un moment educatiu, aquell que es donà en la Itàlia de principis del segle xx, que fou ferment d'iniciatives i renovacions pedagògiques. L'encert d'aquest treball, doncs, és al temps que oferir al lector un recorregut que omple l'espai escrit des de la pedagogia, el traçat des de la política i la legislació educativa, l'interrogat des de la *Rivista Pedagogica*, l'experimentat des de les institucions edu-

catives de nova creació, ja fossin per a orfes, ja vinculades a l'educació popular o la visualització des d'unes experiències de vida escolar conceptualitzades a través del que la historiografia ens explica, dotar-nos d'una eina per tal de copsar la continuïtat que emergeix en les propostes pedagògiques d'aquesta època.

Diguem-li paisatges, panorames o figuracions en blanc i negre, traçades aquestes amb tinta detallada no és, potser, important, atès que, com ens invita l'obra, llegir aquest treball ens pot aportar, certament, elements per llegir el fenomen educatiu que es donà en un context concret, però també ens possibilita tenir una intuïció perceptiva i conceptual del complex que constitueix l'educació ara. És més, veure a la distància com es gestà el moment de l'infant, el moment de l'educació de la qual encara avui som hereus, ens pot fer pensar en el perquè s'ha oblidat el temps de «l'escola serena», de l'escola on el cos i el moviment harmònic encara tenien un valor. I tal vegada, en aquest instant, podrem suspendre l'activitat desacompassada, apressada i recuperar el silenci d'una cadència que deixa espai per respirar.

Eulàlia Collelldemont Pujadas

ESTEBAN, JOAQUÍN. *UNIVERSIDADES REFLEXIVAS: UNA PERSPECTIVA FILOSÓFICA*. BARCELONA: LAERTES, 2005

En moments en què la universitat es pregunta pel seu futur, la publicació d'un text com el que tenim a les mans és més que agraïda. No debades Ortega va dedicar un dels seus treballs a reflexionar sobre el sentit de la universitat, ja que la qüestió universitària no és només un tema «instrumental», de gestió; es tracta d'un tema de fons, amb substrat teòric i teleològic.<sup>5</sup> El professor Esteban, des de la Universidad Europea Miguel de Cervantes, de Valladolid, ens convida a pensar en la universitat que s'endevina, i ho fa a partir d'una proposta d'arrelament als temes més significatius i rellevants de la mateixa *paideia*. El llibre recull la participació de l'autor en un grup de recerca internacional coordinat per la Universidade de Campinas (Brasil) i integrat per diverses institucions europees i americanes, que treballen a l'entorn de la temàtica de l'educació superior i el desenvolupament sostenible.<sup>6</sup>

5. J. ORTEGA, *Misión de la universidad*, a *Obras Completas*, vol. IV, Madrid, Revista de Occidente, 1966.

6. Es tracta del projecte ALFA titulat *Planeamiento e Gestão das Instituições de Ensino Superior e Desenvolvimento Sustentável*.

El text parteix d'una idea que esdevé fonamental al llarg de les seves pàgines: «la universitat que aprèn, o la universitat reflexiva, redueix la complexitat i racionalitza les amenaces» (p. 17). Però aprendre, si més no en el context de la societat informacional, demana dominar les formes d'*interpretació* i de *comprensió*. És en aquest punt que l'hermenèutica flueix com una de les formes que permeten excel·lir i sobreixir a les qüestions tecnològiques, pragmàtiques i instrumentals. Armat de textos i lectures sobre hermenèutica (ja treballats per l'autor en els seus llibres anteriors), ens proposa la dinamització d'una *areté* universitària, adaptada al que cada context i moment històric requereix i demana.<sup>7</sup>

Per entendre el punt d'arrencada de l'autor cal tenir presents les aportacions que sobre la complexitat fa Morin.<sup>8</sup> Ens trobem de ple dins d'un nou paradigma que es belluga entre la fragmentació i la desaparició dels subjectes i de les seves existències vitals. Per a Esteban, «si en el contexto didáctico seguimos, entiendo la programación desde un paradigma simplificador de la acción de la narración o de la experiencia educativa, y desde la estabilidad intencional de los presupuestos impositivos de la disciplinarietà curricular, habremos de convenir que nuestras prácticas continúan estando aún sustentadas por unilateral neutralización disciplinaria de la cual el manual escolar se convierte en símbolo garante» (p. 52). La reflexió sobre els currículums tancats no és ni gratuïta ni efímera; en l'horitzó de la reforma universitària, de l'arribada aquest proper setembre de les primeres titulacions de màster, de la implantació de la tecnologia de les competències, del desplegament de dispositius construïts sobre la base dels *European Transfert Credit System*, posa de manifest aquesta necessitat d'obertura. Una universitat oberta a la vida, a múltiples mirades i veritats, a un mestissatge de sabers i fonts documentals, a un cert enterrament dels manuals universitaris unidireccionals que calia aprendre de memòria. Un conjunt de pràctiques docents que se situen més enllà del saber transmès únicament i exclusivament pel professor universitari.

La proposta d'Esteban passa per una pedagogia narrativa, que en part ja va ser anunciada i reclamada per Jorge Larrosa en les dues edicions del seu llibre *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*.<sup>9</sup> Darrere del seu discurs emergeix la coneguda crisi de les humanitats en el camp universitari, però especialment de la mirada humanística als afers universitaris. La ciència

7. J. ESTEBAN, *Emilio Lledó: Una filosofía de la memoria*, Salamanca, San Esteban, 1997, i J. ESTEBAN, *Memoria, hermenéutica y educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.

8. E. MORIN, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 2001.

9. J. LARROSA, *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona, Laertes, 1996. També la nova edició ampliada del text a Mèxic, Fondo de Cultura Española, 2002.

experimental s'ha imposat enfront a la mirada hermenèutica, malgrat els intents de Gadamer de situar l'hermenèutica de costat amb altres formes d'entendre i copsar la realitat. Fet i fet ens trobem de ple en allò que el mateix Gadamer ens anuncià en la conferència realitzada al Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium d'Eppeleheim, el dia 19 de maig de 1999: «afirmo que la educación es educarse, que la formación es formarse» (2000, p. 11).<sup>10</sup> I després passa a formular-se dues qüestions que hauran de guiar el seu discurs: «¿Quién es propiamente el que educa? ¿Cuándo comienza propiamente la educación?» L'activació d'un mateix com a protagonista, la restitució del subjecte en el centre de les accions pedagògiques ¿no és en definitiva la restauració d'una pedagogia que es fonamenta en el substrat de la maièutica socràtica? Buscar respostes a la pregunta o a les preguntes és en definitiva el que mobilitza (o hauria de mobilitzar) els estudiants universitaris, la tribu acadèmica de professors, ajudants, catedràtics, becaris i investigadors, fent de la vida acadèmica una espècie de trobada a l'àgora mateixa de la vida. Tal com el mateix Esteban ens suggereix, és important que la universitat travessi els murs simbòlics i reals que la van constituir, que es faci present enmig de la comunitat de referència. En paraules de l'autor: «La universidad del futuro deberá surgir como una comunidad de aprendizaje continuo en la que la docencia y la investigación se convierta en proyección concreta y responsable ante la localidad, comunidad y región» (p. 182). És justament en aquesta vertebració amb el seu entorn que floreixen les conseqüències ètiques del model d'universitat reflexiva. Més concretament es pot començar a parlar de sostenibilitat, de l'acollida de l'alteritat i de responsabilitat, amb la finalitat que la universitat esdevingui una veritable agència de canvi i transformació social. La concepció ètica del paper de la universitat passa necessàriament per no donar l'esquena a la comunitat que l'acull i per retornar-li en fórmula de projectes, productes o subjectes allò que d'esperança ha depositat en ella.

Jordi Planella

FARRÉS, RAMON. *ANTONI POUS. L'OBRA ESSENCIAL*.  
VIC: EUMO, 2005.

Recentment s'ha publicat la biografia i revisió de *l'obra essencial* d'Antoni Pous a mans de Ramon Farrés. I tant l'obra d'Antoni Pous com el seu tracta-

10. H. G. GADAMER, *Erziehung ist sich erziehen (La educación es educarse*, Barcelona, Paidós, 2000, p. 12).

ment ens inspira a pensar de nou sobre els amplis espais de la conformació de la identitat, sobre les experiències singulars que esdevenen força en la direcció de les trajectòries vitals de cadascú de nosaltres, sobre les múltiples i diverses possibilitats, difícilment escrites, però, del desenvolupament espiritual del subjecte. En breu, ens interpel·len a pensar de nou en els vincles entre poesia i pedagogia. En aquells espais compartits que, malgrat que a voltes ja han estat aclamats pels poetes —clares són aquelles paraules de Hölderlin: *I la poesia tornarà a ser de nou la mestra de la humanitat*—, reivindicats pels humanistes, massa sovint són desatesos en la formació, i més freqüentment encara derivats a jocs i formacions acadèmiques que escassament reivindiquen l'espai d'obertura que evoca, que sugereix la poesia.

En aquest sentit, l'obra de Ramon Farrés ens ajuda a situar de nou, al bell mig, aquella unitat indissoluble que en els orígens havien format la paraula poètica i la pedagogia. No altrament, la possibilitat de créixer, de desenvolupar-se s'havia constituït des de l'educació estètica significada en el *logos* poètic. Un *logos* poètic que, com ens recordava María Zambrano a *Notas de un método*, arrela en l'experiència del viure i és fonament i part de la identitat de cadascú. D'una experiència pensada que, com indicava Rilke, és possibilitat i condició de poesia. Que, com escrivia Antoni Pous, es manifesta en l'activitat d'escriure, tot entenent que «escriure és fonamentalment una activitat d'ordre epistolar. Ens escrivim els uns als altres per a comunicar-nos notícies, reflexions, projectes. Algunes vegades, només per a fer un senyal a algú i dir-li que ens recordem d'ell» (p. 487). En definitiva, que permeten fer de l'experiència vital un espai per pensar, per acompanyar l'altre, per tenir en compte l'altre a través de l'escrit o la paraula dita.

Estar al costat de l'altre implica, doncs, també, escriure contes per a l'altre, donar espai per tal que flueixi el *logos* de la paraula que mostra experiències. Per compartir-les, per departir-les, per pensar-les. Un poder viure, ni que sigui uns instants, en el temps de l'altre. Altrament, si no és possible l'escolta de la paraula poètica, tampoc la pedagogia de l'escolta és possible. I no és escolta la pedagogia?

És justament per aquesta consideració que podem pensar que és tan important trobar-se amb biografies, amb experiències vitals escrites en paraula pròpia o de l'altre, per pensar el sentit profund de l'educació. El significat essencial d'aquell acompanyament en el viure de l'altre, que el conforta en el viure en la solitud, en la relació del tu i jo i en la col·lectivitat, que es cristal·litza per esdevenir mirall en la pedagogia. En aquest sentit, quan es llegeixen les traduccions de Paul Celan que féu Antoni Pous, i en especial amb aquells versos que ens fan pensar en la solitud de l'existència: «Ningú no ens pasta de nou de terra i fang, / ningú no conjura la nostra pols./ Ningú.// Lloat sies tu, Ningú./

Per a amor de tu volem / florir. / Al teu / encontre» (p. 439).<sup>11</sup> O en aquells que ens recorden la veu de l'altre present i absent: «Parla també tu, / parla el darrer, / digues el teu juí -// Parla- / No separis tanmateix el no del sí. / Dóna al teu juí també el sentit: / dóna-li l'ombra» (p. 428).<sup>12</sup>

Eulàlia Collelldemont Pujadas

FULLAT I GENÍS, OCTAVI. *VALORES Y NARRATIVA. AXIOLOGÍA EDUCATIVA DE OCCIDENTE*. BARCELONA: PUBLICACIONES I EDICIONES DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA, 2005

Després de publicar *Els valors d'Occident* (Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 2001) i *L'autèntic origen dels europeus. El cristianisme en la formació d'Occident* (Barcelona: Pòrtic, 2004), ens arriba aquest nou llibre que sintetitza i completa els anteriors i que fixa —de manera quasi bé definitiva— el pensament del professor Octavi Fullat (1928). Entre altres mèrits, aquesta obra ens ofereix una veritable cosmovisió (*Weltanschauung*), que té com a objectiu final mostrar els grans valors o macrovalors de la tradició occidental. D'alguna manera, Fullat ens proposa una història dels conceptes (*Begriffsgeschichte*), és a dir, una història de l'esperit que s'ha concretat en diverses figuracions culturals fins al punt que Europa no és més que una història narrada (*Historie*) d'esdeveniments (*Geschichte*). Ara bé, malauradament sovint la cadena d'esdeveniments (*Geschichte*) es confon i es fon amb la història narrada (*Historie*), la qual cosa comporta la desaparició del sentit de manera que tot queda reduït a la simple superficialitat.

Altrament, l'humanisme occidental és la representació justament de l'ésser europeu, de manera que Octavi Fullat —en aquest llibre que constitueix una espècie de recapitulació del seu pensament— s'endinsa en l'anàlisi dels transcendents de la història. En aquest espai temporal expectant, Occident ha elaborat les seves valoracions-valors que ens injecten coratge per viure. En realitat, Europa —i per extensió, Occident— configura una història de sentit, una autèntica història narrada que té tres nuclis originaris, a saber: Jerusalem, Atenes i Roma, que, al seu torn, es poden representar en les figures d'Abraham, Ulisses i

11. Paul CELAN, «Salm» (traducció d'Antoni Pous), recopilada a Ramon FARRÉS, *Antoni Pous: L'obra essencial*, Vic, Eumo, 2005.

12. Paul CELAN, «Salm» (traducció d'Antoni Pous), recopilada a Ramon FARRÉS, *Antoni Pous: L'obra essencial*, Vic, Eumo, 2005.

Enees. De la convergència d'aquests tres factors, sorgeix el cristianisme, que dona suport i sentit a la cultura europea i, per extensió, occidental. Tant és així que la tesi que defensa Fullat posa de manifest que la globalitat del que anomenem «Occident» s'entén, i només es pot comprendre, si es té present el cristianisme, fins al punt que es perfila com a matriu històrica dels processos, tant especulatiu com pragmàtics, d'Occident.

Ben mirat, Octavi Fullat ha afaiçonat al llarg dels darrers anys una cosmovisió que vol copsar l'essència d'Europa a partir de les aportacions històriques del profetisme jueu amb el principi de la dignitat humana (*Ruah*, esperit), la racionalitat grega (*Logos*) i la tecnologia romana (*Ratio*), que donen sentit al cristianisme que va fondre la grecoromanitat —que aportava el coneixement dels grecs i la tècnica dels romans— i el judaisme —portador del concepte de la profecia, del «per a què». Per tant, el cristianisme —i per extensió, la civilització occidental— ha tingut tres progenitors: dos de pagans (Grècia i Roma) i un de sinaític (el judaisme). Les tres memòries —hebrea, grega i llatina— permeten una hermenèutica creadora a partir de la significació que acullen, bo i possibilitant una exegesi que configura l'*Homo occidentalis* com a lligam unificador gràcies al paper vivificador del cristianisme. Aquí assoleix tota la seva autèntica dimensió la figura de Pau de Tars, que dibuixa l'esborrany de la civilització occidental a través d'un ecumenisme que parteix del profetisme jueu, de la saviesa grega i del poder romà, i que troba en Jesús de Galilea —el Déu-encarnat, el Verb de Déu ingressat en la història— la seva clau de volta. Justament el que batega en el fons del llibre que ens ocupa és ben clar: el cristianisme —entès des de la *Carta als romans*— és l'«a priori» d'Occident, cosa que vol dir que l'esdevenidor d'Europa troba el seu sentit justament en les seves arrels cristianes.

La història, tal com l'entén Fullat, que segueix aquí Gadamer, és una experiència a la recerca de sentit, de manera que l'humanisme del segle XX s'intel·ligeix des de l'hermenèutica dels seus precedents o preliminars. És clar que Fullat s'estima més la no-clausura de Gadamer, que viu des de la tradició, que no pas el racionalisme il·lustrat i alliberador de Habermas. No es pot negar que Fullat ha estat influït per l'hermenèutica gadameriana i, al seu torn, per la teologia luterana (Schleiermacher, Rudolf Bultmann, Karl Barth), de manera que el llibre que tenim a les mans és el resultat d'una excursió realitzada a partir de la *sola scriptura*, és a dir, de textos no precisament i únicament religiosos per tal d'interpretar i comprendre una realitat històrica. De fet, comprendre no és res més que descobrir el sentit d'un text o d'una conducta, en comptes d'atenir-se simplement als fets, com defensaven els positivistes. Si a les ciències empíriconaturals només els importa el present, la veritat en les ciències humanes consisteix a il·luminar l'actualitat des de la tradició i amb vista a l'avenir. I això més

encara si tenim en compte que la consciència és temporalitat, és a dir, la deu del temps que dona sentit al passat —la Història és la concreció de les figuracions culturals— i al futur: abans de ser nosaltres, som història. L'home es realitza històricament fins al punt que el present ben sol no existeix, atès que cal comptar ineludiblement amb horitzons canvians de la memòria del passat i de l'expectativa que obre el futur.

Podem dir que Fullat és un intel·lectual de la *in-satis-facció* (inacabament) categorial, del pensador que no es troba còmode amb aquest món postmodern que al seu entendre es va desencadenar a partir de l'any 1900, data que coincideix amb la mort de Nietzsche, tot i que Heidegger continua sent el pensador més profund de la postmodernitat. D'alguna manera, Fullat estableix una autèntica filosofia de la història que implica una nova divisió de la història en tres fases o etapes històriques ben definides: la premodernitat (precristianisme, cristianisme, fins a la publicació del *De hominis dignitate* de Pico della Mirandola, el 1486), modernitat (Renaixement, Il·lustració) i postmodernitat. Des d'aquesta perspectiva històrica, l'acceptació i generalització del cristianisme no es va donar fins el concili de Nicea (any 325), en el qual es proclama que Jesucrist és realment un home (cosmovisió grega i romana) i és a la vegada YHWH (tetragrama de quatre consonants impronunciables que dona sentit a la cosmovisió jueva que identifica Déu com aquell Absolut silenciós). Al seu torn, i a banda del credo de Nicea, la icona del cristianisme la trobem en el Pantocràtor, o Jesucrist Senyor de l'Univers, que descansa damunt de la síntesi que subsumeix el judaisme i el paganisme grecoromà en el «Déu-fet-home».

D'alguna manera el cristianisme representa una síntesi —no en el sentit hegel·lià sinó més aviat una fusió entre la tradició jueva, grega i romana— que s'expandeix ràpidament. D'aquesta fusió va sorgir el domini cristià (del segle IV al XV), que té com a valor la *charitas* (amor) que inunda tot l'univers cristià fins a l'extrem que tot s'alimenta d'aquest valor. Per aquesta via, el cristianisme que prové del profetisme hebreu integra el paganisme —amb les referències a la naturalesa—, la felicitat —com a punt teleològic— i l'excel·lència de la virtut. La regla d'or es troba en l'Evangeli de Mateu (6, 12): «Perdona els nostres deutes, així com nosaltres els perdonem a qui ens deu.» Al seu torn, Crist —norma definitiva de la conducta moral— constitueix un universal a manera d'autèntic i exemplar imperatiu categòric. No endabes l'Evangeli de Joan, 13, 34-35 fa avinent aquelles paraules de Jesús: «Us dono un manament nou: que us estimeu els uns als altres. Tal com jo us he estimat, estimeu-vos també entre vosaltres.»

Ara bé, després del desenvolupament del cristianisme, durant tota l'edat mitjana es va produir una mena d'esgotament cristià. En la cristiandat medieval tot estava lligat i ajustat. Fe, raó i món funcionaven de manera integrada, mentre



que en la modernitat l'ésser humà es desprèn de Déu. L'antropologia i les ciències modernes esvaeixen l'encarnació i comencen a divergir de nou el judaisme i el paganisme. El triangle (Jerusalem, Atenes i Roma), que va fer possible el cristianisme —que es va objectivar en cristiandat—, deixa de ser un triangle i esdevé una recta que uneix altra vegada, com altres temps, Atenes i Roma. El profetisme hebreu perd empena a favor del paganisme grecoromà, que només viu en l'interior de la immanència. Tot plegat prepara la concepció renaixentista, que serà ja immanent. Són indicis del final de la premodernitat dominant i de l'anunci de l'arribada de la modernitat, en la qual l'ésser humà i la raó desplaçaran Crist com a referència total. S'ha passat del Pantocràtor a la dignitat humana fins al punt que l'home substitueix Jesucrist, l'antropocentrisme ocupa el lloc del teocentrisme: a la Gioconda (acabada el 1507), la Monna Lisa somriu amb una naturalitat que no té cap mena de direcció transcendent.

El procés modernitzador que es desencadena a partir del Renaixement i que prossegueix amb la Il·lustració és ben conegut. Els *studia humanitatis* retornen la veu als grecs i als llatins. L'home assoleix una pretesa majoria d'edat en què només es deixa governar per la seva raó: raó, la *raison*, la *Vernunft*. La conseqüència és òbvia: Il·lustració, segle de les llums, *Aufklärung*, *Enlightment*. L'home s'emancipa de la tradició, de l'Església i de la Bíblia. El Déu d'Abraham, d'Isaac i de Jacob, el de Jesús, cedeix el lloc a un Déu que és el Gran Arquitecte, el Principi o la deu racional i arquitectònica de la realitat. La modernitat ja no és cristiana, sinó radicalment i profundament humana: el *sapere aude* de Kant situa la raó en el lloc de la divinitat.

Tot amb tot, la història continua d'una manera desconcertant atès que el subjecte modern —el que va de Descartes a Kant— també ha estat vilipendiat pels postmoderns (Nietzsche, Freud, Heidegger, etc.). Ara ja no es disposa d'un únic sentit sinó de sentits plurals i divergents en una època postmoderna que ha fet públic elogi de la diferència al marge de la història i de la memòria. El món postmodern iniciat amb el segle XX s'assembla a un conjunt caòtic que allarga el joc d'ombres i de llums en què ens descobrim vivint. Tant és així que s'ha bandejat el pes de la tradició —Occident ha elaborat històricament valoracions-valors— i s'accepta sense reticències un món de banalització que a tot estirar aspira a una ètica de mínims. A més, l'elogi d'un món altament tecnocientífic ha generat una Europa rica, postmoderna, alienada i embriagada. Tot plegat, ens ha fet oblidar la dimensió utòpica del profetisme jueu, assumida també pel cristianisme, que ofereix encara avui un horitzó d'esperança. Al capdavall, allò que ens és propi és justament la Pasqua, és a dir, continuar superant-nos perquè el destí és sempre obertura: l'encarnació cristiana s'ha de transferir a altres pobles i altres civilitzacions, tot i que només com a proposta i oferiment, sense perdre de vista que s'ha

d'evitar caure en els fonamentalismes religiosos però també polítics a fi de fugir dels imperialismes que planen sobre la terra. En resum: el que proposa Octavi Fullat és una restauració humanista que sigui fidel a la tradició i que d'una manera utòpica s'obri vers el futur. Si no hi ha esperança, defalleixen els valors i les tasques, i de res servirà continuar en una Europa que a voltes sembla que ha caigut en l'avorriment i, fins i tot, en el fàstic.

**Conrad Vilanou i Torrano**

GALÍ I HERRERA, JORDI. *LES GANES D'APRENDRE. LECTURES, REFLEXIONS I EXPERIÈNCIES D'UN MESTRE*. BARCELONA: PÒRTIC: BARCELONESA D'EDICIONS, 2005

No hi ha dubte que el gènere memorialístic està de moda i que els germans Galí —Raimon i Jordi— han donat recentment una molt bona prova del que diem.<sup>13</sup> Es pot dir que entre les obres d'ambdós germans hi ha un innegable aire de família, per bé que cadascun dels seus llibres posseeix una singularitat pròpia i característica. Amb tot, entre aquestes dues obres dels germans Galí es detecten diversos punts comuns, com són la passió per l'escoltisme, una pregona fe cristiana, l'amor per Catalunya, la influència del magisteri de mossèn Batlle, l'amor per la poesia de Màrius Torres, etc.<sup>14</sup> D'alguna manera, els germans Galí palesen en els seus llibres una pietat filial que destil·la amor i reconeixement pels seus pares, els pedagogs Alexandre Galí i Josefa Herrera, que van haver de patir en carn pròpia les represàlies del franquisme.

Pel que fa a Jordi Galí, va escriure entre els onze i vint anys un diari que, tot i contenir un bon arsenal d'informacions, no ha consultat per a l'elaboració del llibre que ara ens ocupa. Es tracta, per tant, d'una obra escrita de bell nou, encara que reflecteix l'univers de lectures que Jordi Galí ha realitzat al llarg de la vida, que, d'alguna manera, conformen aquestes «ganes d'aprendre», expressió que ha manllevat de l'escriptor francès Marcel Pagnol (1895-1974). Altrament, aquest llibre —que agombola els records i les opinions de l'autor amb fragments de la literatura universal— també posseeix un innegable interès per a la història de la pedagogia catalana atès que hi desfilen alguns dels protagonistes de la reno-

13. R. GALÍ, *Memòries*, Barcelona, Proa, 2004.

14. Després de llegir aquest llibre de Jordi Galí ens ha arribat a les mans l'acurat estudi de Josep Martí Cristòfol *Lectura metafísica-teològica de la poesia d'en Màrius Torres*, Lleida, col·l. «Quaderns de l'Institut Superior de Ciències Religioses de Lleida», núm. 11-12, 2005.

vació pedagògica del país del segle XIX, sobretot de la seva primera meitat. Així, no ha d'estranyar que Jordi Galí consideri Manuel Ainaud l'únic gran polític de l'ensenyament que ha tingut Catalunya en els darrers cent cinquanta anys.

D'alguna manera, Jordi Galí és un intel·lectual format a redós d'homes com Chesterton (1874-1936), que —com és ben sabut— es caracteritza per pensar des de la paradoxa.<sup>15</sup> Un dels nuclis durs d'aquest llibre rau, possiblement, en el reconeixement que en la personalitat de l'autor es dona una paradoxa entre la seva capacitat intel·lectual i la seva voluntat que, en un exercici d'humilitat i sinceritat, reconeix que en el seu cas marxen per camins dispars. En efecte, Jordi Galí accepta que tota la seva trajectòria intel·lectual ha estat marcada per la convicció, que ha manllevat de mossèn Batlle, que el que és essencial en educació és una «intel·ligent formació del caràcter», com a premissa indispensable per a la formació d'unes elits que dirigeixen el país. De fet, Jordi Galí reconeix que aquest ha estat sempre el seu somni, la formació d'uns joves —per això la importància de l'escoltisme— per dirigir el país en el seu procés de redreçament nacional.

Jordi Galí entén l'educació com un procés que s'inicia en l'ensenyament primari i es perllonga en l'ensenyament secundari, bo i deixant de banda la qüestió de l'ensenyament universitari. El nostre autor —un pensador crític i compromès— ha fixat la seva atenció en dos dels grans models dels sistemes educatius de l'Europa contemporània. En concret, es refereix al sistema britànic de les *public schools*, que va renovar Thomas Arnold quan fou director de Rugby (1828-1842) i que va donar consistència a l'imperi britànic durant l'etapa victoriana. A banda d'aquesta tradició britànica, cal recordar l'ensenyament dels liceus francesos, que va assolir un dels seus moments més brillants durant el temps de la III República (1870-1940). D'aquests dos models —Jordi Galí arracona el model del *gymnasium* alemany, probablement pel seu tarannà autoritari, disciplinari i militarista d'ascendència prussiana—, el nostre autor n'extrapola els aspectes més positius. Així, per aconseguir aquests objectius Galí reproduïx fragments literaris —és a dir, narracions— de caràcter ben divers però que tenen com a comú denominador aquell afany de superació que sempre comporta la vida escolar, entesa des d'una perspectiva que excel·leix l'esforç, el mèrit i el treball

15. Sembla evident que últimament assistim a una recuperació del pensament de G. K. Chesterton, de qui s'han publicat un gran nombre d'obres, entre les quals citem la recent edició de la seva *Autobiografia*, Barcelona, El Acantilado, 2003. Sobre la dimensió creient del seu pensament, podeu veure: F. GAMISSANS, *Chesterton, la persona i el pensament*, Lleida, col·l. «Quaderns de l'Institut Superior de Ciències Religioses de Lleida», núm. 9, 2003.

de l'alumne. Dit d'una altra manera: Jordi Galí veu en l'escola —una de les grans creacions modernes— el motor per ascendir socialment i el mecanisme per fomentar una educació del caràcter que permeti configurar unes elits que siguin capaces de dirigir les regnes de la societat.

Tant és així que per a Jordi Galí l'educació del caràcter arriba a ser més important que la formació intel·lectual. Per això la importància de l'escoltisme com a instància per a la preparació per a la vida, aspecte que els germans Galí sempre han sabut apreciar pel sentit liberal i cavallaresc que entronca amb la tradició del *gentleman*, és a dir, del cavaller cristià. En darrera instància, aquesta és una de les grans vocacions de la pedagogia de Jordi Galí —mogut per una certa anglofília—,<sup>16</sup> que busca una fortalesa del caràcter que no es troba renyida amb el sentit religiós de la formació humana. D'alguna manera, es detecta en la seva pedagogia un tret purità que no queda satisfet amb la petrificació de la fe i, encara menys, amb l'agnosticisme regnant. Justament aquí rau una de les paradoxes més clares del franquisme, que si bé fou un règim oficialment catòlic va generar un seguit de generacions agnòstiques, incrèdules i atees, una situació que enerva els germans Galí, que han vist com la lògica dels fets ha desvirtuat el sentit pedagògic —inequívocament cristià— dels postulats educatius del seu pare, Alexandre Galí.

De l'extensa tria de textos que Jordi Galí presenta en aquest llibre destaquen els fragments de Marcel Pagnol, que en els seus escrits dona un magnífic testimoni del liceu francès, aquella institució republicana que ofería la possibilitat d'ascendir socialment a partir dels èxits acadèmics. La tesi de fons de Pagnol —assumida i recreada per Jordi Galí— és ben clara: tot és bo per desenvolupar les ganes d'aprendre. Aquesta és, justament, una de les tesis d'aquest llibre en què l'autor reconeix que qualsevol instància didàctica —les versions dobles dels clàssics, els bons professors, els sistemes de còpia com els apunts, etc.— serveixen per promoure els hàbits d'estudi i treball. Altrament, des d'un punt vista doctrinal, Jordi Galí es desmarca —i per fer-ho utilitza els textos de Claudi Ametlla— de l'escola laica i racionalista de Ferrer i Guàrdia i, en conseqüència, de la tradició pedagògica llibertària que sovint es presenta com una de les aportacions més genuïnes de la pedagogia catalana.

La posició de Jordi Galí és ben diferent, des del moment que advoca per un ensenyament liberal que en cap cas es troba renyit amb el sentiment religiós. A més a més, aquesta opció es troba per damunt de qualsevol partit polític —i

16. Jordi Galí s'ha sentit proper a intel·lectuals anglesos cristians com Giles Cherterton i Hilaire Belloc. D'aquest darrer va publicar amb una edició crítica, sota el títol d'*Història i sentit*, els seus articles a *El Matí* (1929-1936), Barcelona, Barcelonesa d'Edicions, 1995.

aquí el text del *Don Camillo* de Giovanni Guareschi és ben revelador—, perquè l'ofici del magisteri demana un compromís ètic i professional que no coneix banderes, ni colors. Al cap i a la fi, el que Jordi Galí busca és promoure una mena d'aristocràcia de mestres que, a imatge del que va propulsar Joan Bardina amb la seva Escola de Mestres, promogué la vocació docent i el rigorós exercici professional de l'ofici de mestre. Tanmateix, aquests mestres tenen una gran responsabilitat social perquè en darrer terme la seva funció no és altra que fornir una moral cívica i col·lectiva que anteposi els deures per davant dels drets, ben contràriament al que succeeix avui.

Naturalment, la pròpia narració de Jordi Galí —és a dir, el seu relat autobiogràfic— ocupa un lloc central en aquest llibre, que demostra —una vegada més— la importància de la família. En efecte, la família Galí —malgrat totes les dissorts dels anys de postguerra— va saber transmetre una atmosfera d'amor de la qual Jordi Galí guarda una excel·lent imatge. La seva fou —tot i les grans dificultats del moment— una infància feliç. A través dels seus records esmenta el seu pas per l'Institut Menéndez Pelayo de Barcelona —que a partir de 1939 va supplantar la Mútua Escolar Blanquerna— i l'acabament del batxillerat a Osca, on la seva mare es trobava desterrada. Del seu retrat es conclou una visió dels primers compassos del franquisme que s'oposa als tòpics que sovint planen sobre aquella dura època. Segons Jordi Galí no tot fou igual en aquell ensenyament de postguerra, atès que en els instituts públics van romandre professors que havien estat influïts per l'esperit de la Institución Libre de Enseñanza i que, per tant, van saber mantenir un cert to en la seva docència. Altrament, el pes del falangisme va decaure i, a poc a poc, es va imposar un batxillerat que, malgrat totes les limitacions del moment, donava una sòlida formació bàsica. Tant és així que Jordi Galí manifesta una certa nostàlgia per aquell batxillerat de set anys (quatre de batxillerat elemental, dos de batxillerat superior i un curs preuniversitari), que assentava els coneixements i, el que és més important, exercitava l'alumne en el treball d'una manera constant.

No hi ha cap mena de dubte que Jordi Galí ha estat un magnífic professor d'ensenyament secundari i que, tanmateix, hauria estat un excel·lent professor universitari. Tenia totes les condicions per ser-ho i hauria pogut aconseguir una càtedra universitària en el camp de les humanitats clàssiques. Però el cert és que no guarda un bon record del seu pas per la Universitat de Barcelona, que, segons el seu parer, no fou ni *alma*, ni *mater*. Encara que ell no ho recull en aquest llibre, val a dir que Jordi Galí va obtenir durant el curs 1949-1950 el premi extraordinari en filologia clàssica a la Universitat de Barcelona, de la qual fou —durant alguns cursos— professor auxiliar. D'alguna manera el seu distanciament respecte a la Universitat rau, probablement, en el fet que l'ensenyament

universitari hagi estat —i potser encara ho sigui— excessivament teòric, allunyat de la necessària practicitat que ha d'envoltar l'aprenentatge de qualsevol professió i, més encara, la formació dels mestres.

És obvi que Jordi Galí ha escrit una de les pàgines més brillants de la pedagogia catalana contemporània. I ho ha fet amb una tenacitat gens menyspreable des d'aquell any de 1951 quan va començar la seva singladura pedagògica a la Molina, on va establir una mena d'internat emparentat amb les *public schools* britàniques. Poc després obria el col·legi Sant Gregori a Barcelona, de manera que al llarg d'aquests anys ha atresorat una gran experiència professional que —en el seu cas— combina amb la sempre necessària reflexió pedagògica. Amb altres mots: Jordi Galí ha estat molt més que un pràctic de l'educació perquè, a banda d'assajar i innovar, ha pensat, reflexionat i teoritzat sobre el fet educatiu. I ho ha fet —i encara avui ho fa sortosament— amb les eines d'algú que mostra una clara inclinació per la literatura i que, al mateix temps, sap que es troba vinculat a una nissaga de mestres que comença amb Joan Bardina i que troba en els seus pares —Alexandre Galí i Josefa Herrera— un inequívoc punt de referència.

La pedagogia de Jordi Galí penetra en el lector talment com si es tractés d'una fina pluja d'hivern. És una pedagogia viva que neix de la pràctica quotidiana i de la reflexió teòrica, perquè no oblidem que, a banda de la seva formació filològica, Jordi Galí també és un pensador contrastat, com bé sabem els membres de la Societat Catalana de Filosofia. Tal vegada, en el cas de Jordi Galí es pot dir allò que la filosofia esdevé pedagogia i que, al seu torn, aquesta pedagogia implica també una filosofia i, fins i tot, una consciència cívica perquè només és ciutadà qui compleix uns deures: els drets —tan reivindicats en aquesta cultura postmoderna— en seran una simple conseqüència.

En qualsevol cas, no és fàcil sistematitzar la pedagogia de Jordi Galí que es desprèn del *Manifest per l'ensenyament*, que tanca aquest llibre. Amb tot, podem dir que detectem unes constants que confereixen a la seva pedagogia unes característiques ben significatives: administrativament, rebuig de l'excessiu intervencionisme polític i, per tant, de la burocràcia; doctrinalment, entendre l'educació com a trobada amorosa; religiosament, defensa d'una espiritualitat pregonament cristiana; patriòticament, un ensenyament arrelat al país i a la cultura catalana; cívicament, anteposar els deures als drets; didàcticament, una crítica oberta al constructivisme; socialment, una educació oberta a la comunitat i, sobretot, als pares; educativament, un ensenyament integral que sense negligir la formació intel·lectual emfasitza la importància de la formació de la voluntat i del caràcter. En conjunt, ens trobem davant d'una pedagogia que no accepta el discurs d'ensenyar a aprendre, sinó que insisteix en la conveniència d'aprendre co-

ses perquè és ensenyant coses, a través de processos, matèries i assignatures, com el mestre estableix amb l'alumne aquella relació humana fonamental que desvetlla les ganes d'aprendre. Ni més, ni menys.

Conrad Vilanou i Torrano

LADJALI, CÉCILE; STEINER, GEORGE.

*ELOGIO DE LA TRANSMISIÓN*. MADRID: SIRUELA, 2005

Més enllà de les enunciatedes crisis i desaparicions dels grans relats que la modernitat havia impulsat (o ens havien anunciat que hauria d'haver promogut) en els moments crítics i ressacosos de les pedagogies narratives de salvació, o fins i tot en la mitocrítica recreadora de l'estat de l'ensenyament actual, apareixen veus que fan de la seva «vida pedagogia». Parlar de narratives<sup>17</sup> de salvació<sup>18</sup> ens situa en una perspectiva teleològica de la pedagogia; una teleologia que tal vegada cerqui «salvar», «millorar», (en paraules de Paulo Freire: transformar) la societat, el món a través de la pedagogia. Tot i aquesta sensació de fer una «mirada teològica» a la pedagogia, el fonament de l'ús de la unitat lèxica «narratives de salvació», Popkewitz el situa en una substitució de les «cosmologies religioses». És el que explica que la pedagogia contemporània hagi esdevingut un projecte secularitzat, però creat o organitzat a imatge de les pedagogies teològiques.

Ens podríem demanar com és que a les darreries del segle XX i principis del segle XXI han proliferat enormement els llibres i els textos que es recreen en l'èxtasi victimista del rol del professorat de secundària i em vénen al cap llibres tan poc pedagògics com ara *Crònica d'un professor de secundària*, *El infierno de la ESO*,

17. En aquest sentit, són significatius els treballs que es duen a terme des de la pedagogia, però també des de la psicoteràpia sistèmica. Alguns exemples són: Juan Luis LINARES, *Identidad y narrativa: La terapia familiar en la práctica clínica*, Barcelona, Paidós, 1996; Jorge LARROSA, *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona, Laertes, 1996, en el qual dedica el capítol 16 a «Narrativa, identidad y desidentificación», p. 461-482. Amb anterioritat, també el llibre coordinat pel mateix autor *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes, 1995.

18. L'ús del terme «salvació» ens remet al llibre d'Anthony M. PLATT, *The Child Savers, the invention of delinquency* (1969), traduït al castellà com *Los salvadores del niño o la invención de la delincuencia*, Mèxic DF, Siglo XXI, 1982. L'autor diu respecte a l'acció salvadora: «Los salvadores del niño es asimismo una crítica de los reformadores que ayudaron a construir el sistema de tribunales para menores. Por implicación cuando menos, sugiere que los salvadores del niño fueron los únicos responsables de las desastrosas consecuencias del sistema de tribunales para menores y que reformadores más ilustrados podrían hacer un sistema mejor» (p. 15).

etc. La cultura de la queixa, àmpliament instal·lada en determinats sectors de la nostra societat (ensenyament, serveis socials, cultura, etc.), sembla que domina les formes i tendències pedagògiques actuals. El panorama sociològic de l'educació del segle XXI comença a escriure's amb conceptes com ara violència, *bullying*, anorèxia, depressió, *burn-out*, etc. Sembla com si aquells conceptes àmpliament emprats en les praxis i els discursos educatius (sobretot a partir de l'adveniment de l'Escola Nova) haguessin quedat esborrats dels diccionaris de ciències de l'educació. Així doncs, paraules com il·lusió, esperança, acompanyament, experiència o creativitat haguessin deixat de tenir presència i sentit en els territoris pedagògics.

Quan tot aquest panorama que acabem de descriure sembla dominar la pedagogia contemporània, dos grans mestres es permeten el «luxe» d'impartir una *lliçó*; i ho fan sense deixar de banda la *pedagogia estètica* (l'altra gran absent dels discursos i de les pràctiques educatives contemporànies).<sup>19</sup> Tot comença en una aula d'un institut dels afores de París, on la majoria d'estudiants són d'origen magrebí. Cécile Ladjali, professora de llengua i literatura franceses, s'ha llançat en una direcció que ja no té marxa enrere possible: ha començat a redactar amb els seus estudiants un llibre de poemes, *Murmures*.<sup>20</sup> La redacció d'aquest llibre consistí a «crear» seixanta poemes sobre el mite de la caiguda. Tal com els mateixos autors ens diuen: «páginas rebosantes de imágenes infernales, en las que se reconocía la pálida silueta de Perséfone, la laguna Estigia y sus verdosas aguas, un blanco cabello de las Danaides, e incluso las añiles calderas del cristianismo» (p. 11-12). La simbologia dels poemes que els estudiants impregnaren en el projecte seduí a un professor de Cambridge. En el moment en què Ladjali li féu la proposta, la seducció s'activà ràpidament.<sup>21</sup> Aquest fet es converteix, des del nostre punt de vista, en un element clar i revelador del llibre. Que algú que està instal·lat a la «càtedra», a l'Olimp de la Universitat de Cambridge, doni resposta a l'ofertament d'una professora de llengua i literatura de secundària és la llavor d'una pedagogia que recupera (en un sentit metafòric i global) moltes de les relacions escola-universitat instaurades amb l'Escola Nova. Steiner no té cap «complex» per posar-se a acompanyar i apadrinar un projecte literari que només podem qualificar de preciós.

La combinació d'un context universitari i d'un centre d'ensenyament de secundària no deixa de ser quelcom particular. Les possibilitats interactives són

19. Volem jugar amb un doble sentit amb relació al tema de la pedagogia estètica. Ens referim al tractament conceptual, però també a l'edició del llibre (cal citar l'entrevista de Siruela).

20. París, L'Esperit de Péninsules, 2000.

21. «Y envié los sonetos de mis alumnos a George Steiner, a Cambridge, para que se hiciera una idea del contenido histórico y suburbano en que habían nacido aquellos poemas. Tres días después obtuve respuesta. Una carta escrita a máquina, como todas las que recibiría más tarde, con la fecha de 24 de diciembre, enmarcada en una estrella» (p. 17).



moltes, però això no treu que, d'entrada, sigui estrany. Per a Steiner «no es en la universidad donde se libran las más decisivas batallas contra la barbarie y el vacío, sino en la enseñanza secundaria, y en barriadas deprimidas como el barrio Seine-Saint-Denis» (p. 18).<sup>22</sup> Sentim i escoltem narratives que ens diuen que els estudiants que arriben a la universitat tenen un nivell baix, que no fan bé els comentaris de text, etc. Fins i tot s'ha creat un dispositiu especial pensat per «anivellar» aquells estudiants que en arribar a la universitat no tenen el nivell requerit. Ladjali, i el projecte que és capaç de liderar i animar, s'erigeix en nexa entre dues institucions separades.

A nivell formal el llibre queda estructurat en una primera part a mode d'introducció on es parla del projecte: del seu origen, de les trobades, dels contactes i de les formes d'escriptura. Després segueix un diàleg entre Steiner i Ladjali que els condueix per diferents temes. Comencen elogiant la dificultat, revisen les formes de creativitat a l'escola, analitzen la gramàtica, repassen els mestres que deixen petjada en els estudiants, discuteixen sobre el paper dels clàssics en la formació i finalment se situen a la classe. Fet i fet, una forma creativa, diferent i hermenèutica, de posar damunt la taula les possibilitats de compartir amb els estudiants projectes que siguin atractius. Només cal fugir de l'onada d'auto-compassió que determinats sectors del camp educatiu semblen llenegar. Tal com el mateix Steiner ens anuncia, en respondre sobre com seria l'escola del futur: «sería una escuela en la que el alumno tendría permiso para cometer ese gran error que es la esperanza».

**Jordi Planella**

MEIRIEU, PHILIPPE. *EN LA ESCUELA HOY*. BARCELONA: OCTAEDRO: ROSA SENSAT, 2004

Reparar algunes de les simplificacions que s'han donat històricament dins la pedagogia, aquesta és la intenció de Meirieu en aquesta obra que vol ser de síntesi però contra la confusió. És, doncs, un intent de superar allò que, en els debats i les discussions, en els intents de defensar posicions o desmarcar-se'n, féu que se silenciessin una gran part de les conviccions que formaven part dels diferents pensaments pedagògics. Allò que va passar és que, per als qui eren neòfits en tals pensaments, les doctrines quedaven reduïdes a no gaire més que

22. Recordem que és justament aquest barri un dels que van esdevenir protagonistes de les revoltes de finals del 2005 a França.

uns pocs eslògans i algunes idees força, per cert, gairebé sempre mancades de fonamentació. Amb la qual cosa es va donar lloc a algunes generacions de mestres i educadors que van anar fent —i fins ara— amb aquell prim feix de principis més aviat rudimentaris. En relació amb aquest fet, Meirieu pretén dirigir aquest llibre als docents en formació i mirar d'ajudar-los a cobrir el que ell jutja com a una necessitat cabdal: aprehendre la professió de manera global; adonar-se que, a classe, cap gest és neutre, com no ho són el mètode o la més petita tècnica (p. 12). L'obra està organitzada en tres significatives parts embolcallades per una introducció i unes conclusions. En la primera, l'escola i els principis; en la segona, el mestre i les tensions; en la tercera, la classe i les referències.

Els principis són l'origen, no el començament, i l'origen remet al fonament, ens diu Meirieu. En català tenim la paraula fonament per significar tant allò que transmet al terreny el pes d'una construcció com allò essencial sobre el qual es recolza quelcom. Els principis, però, s'identificarien només amb el segon cas. En aquest sentit, l'accepció que ens interessa aquí és el fonament com el projecte que permet la concepció, construcció i definició de les condicions d'ús d'un edifici, i no pas els seus treballs d'excavació i d'assentament material. Això permet fer notar al nostre autor que, per exemple, «la classe» no és sinó una modalitat de l'escola, però mai un principi. En concret, aquesta agrupació homogènia i ordenada per edats està molt lligada a la concepció taylorista del treball i, avui dia, suposa més aviat un obstacle per a l'assoliment de les finalitats de l'escola (p. 24-25). Precisament, aquí es planteja una certa dificultat. Què són i com definir les finalitats de l'escola? Ens hi detindrem.

Per a Meirieu l'escola és més que un servei públic que proveeix coneixement, encara que sigui equitativament. L'escola remet a valors i a principis. De manera que la qualitat d'una escola no pot mesurar-se només per la satisfacció dels clients entesos com a alumnes o pares, ni tan sols incloent-hi el personal que hi treballa, com els mestres, i cal definir-la segons l'acompliment de les seves finalitats, al seu torn definides pels seus principis, els que la fonamenten i la fan possible com a institució, és a dir, que la constitueixen. Ara bé: aquests mateixos principis que permeten, com diu Meirieu, jutjar la pertinença d'una creació humana (en aquest cas l'escola), per qui poden ser jutjats com a pertinents o no? L'autor francès defensa que en una democràcia els principis fundadors de l'escola no remetent a l'elecció dels ciutadans sinó a les condicions a priori que fan possible aquesta democràcia. Remet, *more kantiano*, a una sort d'imperatiu categòric de l'escola que concreta de la següent manera: «Educar i ensenyar els nens perquè puguin prendre part en la vida democràtica» (p. 26).

Pel que fa a l'imperatiu categòric de l'escola, Meirieu declina quatre registres que representen diferents «escoles»: *l'antropològic* (prohibició de l'incest o

«escola oberta», prohibició de la violència o «escola de la pròrroga» i prohibició de fer mal o «escola del respecte»); *el polític* («escola que reuneix»); *el didàctic* («escola que resisteix»), i *el pedagògic* («escola de la democràcia»). No les explicarem totes aquí però sí remarcarem que en el pla pedagògic, el nostre autor defineix l'escola de la democràcia com la que aconsegueix al mateix temps *domesticar* i *emancipar* (p. 28). Domesticar per permetre l'entrada a la *domus*, la casa que és allà abans que el nen que tot just arriba i «a la qual s'ha d'integrar... encara que algun dia marxi» o la vulgui transformar (p. 29). Perquè l'emancipació és per a Meirieu condició de possibilitat de la llibertat i de la història. Els nens necessiten ser domesticats per la *domus* tant com la *domus* necessita domesticar nens per perpetuar-se. Dit d'una altra manera, sense una cultura que aculli el nouvingut, aquest no sobreviuria, però al mateix temps, no hi hauria cultura on integrar-se si els éssers humans no l'haguessin anat creant. Així les coses, el marge de maniobra de què disposa l'escola és, òbviament, limitat: ja que si la tasca educativa s'abandonés completament podria suposar l'extinció de la mateixa estructura cultural. Una estructura cultural, per cert, sedentària que és la que, en establir-se els homes en un territori, va veure com queien sota el seu camp de força esdevenint, una mica paradoxalment, reclusos de la presó que ells mateixos havien creat.<sup>23</sup>

Tanmateix, si seguim Meirieu en la seva línia universalista, hi podríem afegir que, efectivament, la qualitat de l'educació com de la docència no pot basar-se només en el criteri de satisfacció de les expectatives del client, referint-se només als «usuaris»: els alumnes, o els seus pares i mares. I això per dues raons, perquè si la qualitat és la satisfacció de les expectatives, d'una banda cal veure si aquestes expectatives són legítimes, i de l'altra i en relació amb la primera, perquè siguin legítimes han de ser de les expectatives de tots els implicats,<sup>24</sup> incloent-hi els professionals de l'educació, l'Administració pública com a representant dels interessos de la societat en general, i fins i tot hi podríem considerar el currículum, entès com a contingut prescriptiu i com a mitjà d'aprenentatge. Alhora, un dels aspectes clau de la qualitat, a banda dels que hem esmentat, és l'eficàcia, és a dir, una bona distribució del temps i recursos destinats al servei que s'ofereix.<sup>25</sup> Aquest valor queda tot sovint bandejat en alguns discursos que s'autoproclamen humanistes, però s'ha de tenir en compte que ha estat definit, precisament, també com un dels dos valors fonamentals i constituents d'Occident

23. Peter SLOTERDIJK, *Règles pour le parc humain*, París, Les Mille et Une Nuits, 2000, p. 33.

24. Karl-Otto APEL, *Una ética de la responsabilidad en la era de la ciencia*, Buenos Aires, Almagedo, 1992, p. 5-9.

25. Begoña ROMÁN (coord.), *Por una ética docente*, Bilbao, Grafite, 2003, p. 39-60.

a través de la seva història.<sup>26</sup> El que passa és que per a assolir el criteri d'eficàcia cal portar a terme pràctiques adaptades i/o pensades a partir de cada context particular. Perquè ser eficient és també un deure ètic i no es pot pretendre aplicar sistemàticament unes pràctiques estandarditzades com si es tractés d'un Quixot virtuós que només té en compte els seus principis i no es fixa en les conseqüències efectives de les seves accions. I els més indicats per a fer aquesta tasca contextualitzadora són, altre cop, els professionals de l'educació. Ja que, com s'ha dit, no es pot portar a terme una educació dependent de les certes qüestionables que ha establert algú altre reivindicant la seva aplicabilitat universal sense ajustar-se a cada context, cosa que seria, a més, un insult a la professionalitat dels docents.<sup>27</sup> Malgrat això, tampoc es tracta de carregar tota la responsabilitat en els professionals car, com sabem, aquest extrem ha desembocat en el segle XX amb tota una sèrie de patologies derivades de la sobrerresponsabilització.

Arriba el torn precisament dels professionals de l'educació, i en concret dels mestres i les tensions, dels quals parla la segona part. El lector pot trobar algunes dificultats per a seguir-la ja que en aquesta edició hi ha alguns salts i pàgines repetides que, a vegades, poden desorientar la lectura. No obstant això, paga la pena de fer l'esforç ja que Meirieu explica amb molta claredat expositiua i no menys rigor intel·lectual les tensions que formen, entreteixides, la tasca d'ajudar el nen a poder prescindir de l'ajuda que el mestre li ofereix (p. 87). Entre aquestes, hi destaquem les següents: educabilitat-llibertat d'aprendre, transmissió-descobrimnt, allò que l'alumne sap-ruptura amb allò donat, obediència-democràcia, acompanyament-emancipació, planificació-improvisació, coneixement específic-pedagògic. De seguida arriben les referències per a la pràctica, el tema de la tercera part del llibre. Quines donar en un món que n'és mancat? Davant la desaparició postmoderna dels absoluts l'autor ens diu que la referència com a nostàlgia dóna pas a pensar aquesta manca com una oportunitat. La qual cosa brinda, a parer de Philippe Meirieu, la possibilitat de passar de referències locals a referències universals. Concretament, l'autor proposa somniar que les referències «ja no s'heretin del passat sinó que es construeixin per la interargumentació recíproca» (p. 212). Sigui com vulgui, l'oportunitat pedagògica ho seria perquè, davant la provisionalitat de tots els sistemes de referències, la tasca educativa podria entendre's i dur-se a terme, més que mai, com la d'un viatge. Com la d'un navegar on la tasca de l'educador no és altra que posar fites i donar re-

26. Vegeu Octavi FULLAT, *Valores y narrativa: Axiología educativa de Occidente*, Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2005.

27. Andy HARGREAVES, *Enseñar en la sociedad del conocimiento*, Barcelona, Octaedro, 2003, p. 203.

ferències que permetin orientar-se. Un navegar on cal anar canviant de rumb una vegada i una altra segons les diferents tensions (part segona del llibre), per arribar, això sí, a una fi que ja ha estat prèviament determinada en els principis i les corresponents finalitats de l'educació (part primera).

Abans d'acabar, cal advertir que l'obra està escrita originàriament per a un públic (i per un autor) francès i això es nota. Per exemple, un dels principis que l'obra defensa que han de guiar l'escola és el de la laïcitat, que tot i tractar-se, segons reconeix Meirieu, d'una excepció francesa, ho considera motiu de felicitat i gaudi davant les derives guerrerres que, segons ell, prenen altres estats que mai l'han adoptat (p. 74). Un altre exemple podria ser quan parla de la necessitat que els aprenentatges escolars hagin de ser objecte d'una programació rigorosa respectada per tots els docents. Dóna Meirieu, entre d'altres, un argument d'equitat, explicant que és necessari que tots els alumnes del territori nacional tinguin les mateixes referències per a poder desplaçar-se sense ser penalitzats (p. 104). Se'ns acut, és clar, que això amaga una visió del món, malgrat tot, potser una mica massa arrelada pels temps globalitzadors que corren. Una globalització, per cert, sense gaire vocació universalista. Tanmateix, ens queda clar que l'esperit i el convenciment d'aquest autor, hereu d'alguns dels ideals il·lustrats que anaren quallant després de la Revolució Francesa, és profundament optimista. En una recent entrevista, ha remarcat que l'ensenyament d'ahir era extraordinàriament mediocre al costat del d'avui i que si bé, per les circumstàncies, la tasca d'ensenyar pot ser més difícil, també és alhora més estimulant. Per a Meirieu, els joves docents hauran ara més que mai de tenir la capacitat de percebre els moments d'intensitat pedagògica sigui quina sigui la cosa que passi i sense importar el lloc on ocorri.<sup>28</sup> Per això l'encaix del seu llibre, que precisament tracta d'ajudar a fer possible allò que Philippe Meirieu defensa: per a educar en un món sense o amb poques referències cal dotar els mestres del necessari *tacte pedagògic*, però cal, també, dotar-los de referències.

Xavier Laudo Castillo

28. Maryline BAUMARD, «Enseigner, ou comment déclencher le désir». Entrevista a Catherine Henri i Philippe Meirieu, *Le Monde de l'Éducation*, núm. 338 (juliol-agost 2005), p. 71-73.

SANTOS REGO, MIGUEL ÁNGEL [DIR.]. *A INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN GALICIA (1989-2001)*. SANTIAGO DE COMPOSTELLA: XUNTA DE GALICIA. CONSELLERIA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA, 2004 (2 V., 639 I 571 P.)

La recerca és, sens dubte, l'únic artefacte que hem inventat els humans per discernir amb seguretat el grau d'adequació o conveniència de la nostra intervenció en el medi. A més, en matèria d'educació —una de les eines més potents de què s'han dotat les nostres societats—, investigar la finalitat, l'objecte i el mètode de les investigacions dutes a terme és una tasca que, de tant en tant, resulta saludable i necessària, a més d'indicadora d'excel·lència. Qüestionem, en definitiva, el concepte mateix de qualitat de l'educació, noció força masegada els darrers temps, i no sempre amb la millor de les intencions.

L'obra que ressenyem ens arriba de Galícia i és fruit d'un extens treball d'aproximació al com i al què de la recerca educativa en un llarg període, que abraça entre 1989 i 2001, de plena implantació i posterior retrocés de la llei d'educació que més impacte social ha tingut a casa nostra en les darreres dècades. Dirigida pel professor Santos Rego, de la Universitat de Santiago de Compostella, acompanyat d'una cohort competent de col·laboradors, en dos toms i un voluminós nombre de pàgines (639 i 571 p., respectivament), aquest text polifònic es desenvolupa amb una seqüència que respon a tres parts molt ben definides.

La primera part de l'obra es dedica a la presentació del context epistemològic i metodològic de la investigació educativa, amb sengles treballs del coordinador de l'obra, Santos Rego, que ens introdueix ràpidament en les dificultats pròpies de la investigació; un segon capítol, firmat per Ana Maria Porto, sobre els antecedents recents de la investigació educativa i els detalls dels enfocaments positivista, interpretatiu i crític, i una tercera aportació, de Miguel J. Muñoz, que exposa la necessitat de revisar el concepte d'indicador com a pivot de l'entramat metodològic en educació.

El paper de les tres universitats gallegues en la recerca educativa és el centre de la investigació i ocupa la segona part d'aquesta obra, que tancarà el tom primer i n'obrirà el segon. Aquí se'ns proposa un llarg recorregut de prop de vuit-centes pàgines per diverses àrees o àmbits d'estudi acadèmic. Així, després d'una breu introducció, d'Alfonso Cid, sobre el mètode emprat en aquest apartat, se'ns presenten les quinze àrees de les quals s'ha recollit i analitzat informació relativa als tòpics protagonistes que veurem després; aquí els materials de treball han estat els projectes competitius i no competitius a diferents escales (europea, espanyola i gallega), com també les publicacions en llibres i revistes, la producció de tesis doctorals i la celebració de congressos, jornades i seminaris.

Si continuem amb l'ordre de presentació, les àrees estudiades en aquesta segona part de l'obra són les següents: bilingüisme i educació (a càrrec de Bieito Silva i Modest A. Rodríguez), currículum i innovació educativa (coordinada per Carlos Rosers), didàctica i organització escolar (firmada per Lourdes Montero), didàctiques específiques (concretades en set àrees, i coordinada per José Manuel Vegada), educació i treball (coordinada per Antonio Rial), educació especial (a càrrec de José Ramón Alberte), educació social (coordinada per Mar Lorenzo), història de l'educació (que signa Vicente Peña), metodologia i avaluació de programes, centres i professors (coordinada per José Cajide), noves tecnologies en l'educació (coordinada per Beatriz Cebreiro), orientació educativa i professional (coordinada per Luis M. Sobrat), psicologia evolutiva i de l'educació (coordinada per Alfonso Barca), psicologia social i bàsica (a càrrec d'Agustín Godás), sociologia de l'educació (coordinada per Rita Radl), i teoria i pensament pedagògic (a càrrec de José Manuel Touriñán i Antonio Rodríguez). Es tanca la segona part amb unes conclusions, el comentari de les quals reprendrem més endavant. Com es pot comprovar, una llarga llista de temes que apleguen un bon ventall del fenomen educatiu des dels seus diversos àmbits.

La tercera i darrera part està dedicada a repassar la investigació protagonitzada pel professorat no universitari en el seu entorn directe de treball: se'ns presenten les dades i les conclusions d'un qüestionari sotmès a una mostra de més de set-cents professionals de totes les etapes i els nivells de l'educació formal per tal de conèixer amb detall tant la seva participació en recerques educatives com els resultats obtinguts. Així, se'ns ofereix informació molt suculentada sobre el grau de participació en projectes d'investigació, el seu nivell de satisfacció i el suposat impacte en la pràctica, i també l'orientació i finalitats últimes de les recerques en el pla professional i també en el personal. És de destacar, en particular, que més de la meitat del professorat entrevistat s'ha dedicat a tasques d'investigació i, d'aquest grup, dos terços hi han destinat més de tres hores a la setmana, amb un elevat grau de satisfacció pels resultats obtinguts; en el còmput global, la meitat declara que els seus treballs de recerca han tingut una expansió a l'àmbit autonòmic o local, però un destacat i gens menyspreable 7 % ha tingut una projecció de més abast a través de congressos internacionals.

Fins aquí la descripció succinta d'aquest notable i laboriós treball de revisió i (auto)crítica pedagògica. Ens disposem ara a suggerir un parell de reflexions a propòsit del que hem llegit: en primer lloc, sobre les dificultats conceptuals amb què topa un treball d'aquestes característiques; en segon lloc, i com a conseqüència de l'anterior, sobre determinades indicacions metodològiques i formals per a navegants.

Aquesta és una obra de «pedagogia general» com no n'hi ha gaires, almenys

en el seu intent globalitzador d'atendre el conjunt del pensament pedagògic i també d'aprehendre al màxim l'espectre de la pràctica educativa formal. La pedagogia atén allò tan esmunyedís que és l'educació, l'acotament conceptual de la qual, com és sabut, no és gens fàcil. El que sigui el fet o el fenomen educatiu no ve ara al cas, però ens sembla memorable l'esforç per complementar aquests dos mons, que són la universitat i el centre escolar, que solen ser presentats com a extern i com a intern a l'educació en si, una perspectiva en què uns «executen» l'educació i uns altres l'estudien. Aquesta divisió social ja clàssica del treball sembla molt productiva i clara, però entenem que seria hora de revisar-la, si més no perquè sembla reforçar la imatge que una cosa és el que ocupa l'acadèmic o investigador «professional», i una altra cosa, de ben diferent, és el que «realment» preocupa el professional de l'educació; i se'n podria derivar, d'aquí, que ambdues caminen per diferents rumbos però que a més la segona és més important que la primera. No ho compartim.

Com se'ns suggereix en l'obra que ressenyem, l'agenda d'investigació no és marcada exclusivament per la universitat i tampoc pels professionals de l'educació, sinó per la confluència de les prioritats que determinen, almenys, tres grans factors: en primer terme, per les línies subvencionades per les administracions (que, més enllà de la seva agenda electoral, haurien d'ocupar-se del que preocupa el professorat); en segon lloc, per les projeccions que realitzen els experts en les diferents matèries de coneixement (que, incloent-hi l'economia, l'ecologia o la salut, per posar-ne alguns exemples, haurien d'apuntar, en sentit prospectiu, a un dibuix d'allò que ens ve a sobre en tots els terrenys de la vida), i en darrer lloc, però no per importància, pels temes socialment destacats que recullen i ressalten els mitjans de comunicació (que solen derivar en motiu d'investigació perquè esdevenen «autèntics» problemes del carrer sobre els quals cal oferir respostes documentades).

En altres paraules, en l'àmbit de l'educació no tenim, per sort o per desgràcia, aquesta pressió que hi pot haver en terrenys com la salut, per seguir amb l'exemple, on no es pot obviar l'objectiu financer dels laboratoris per poder entendre les grans línies de la investigació que els ocupen. Trobar, en el sector educatiu, grups o agents que podrien exercir un paper semblant al que assumeixen en aquest sector els laboratoris s'allunya una mica d'aquesta ressenya. El que sí que volem destacar és que un dels perills de la investigació educativa comença, segons el nostre entendre, quan ens deixem caure en l'autocomplaença, que comportarà inevitablement l'autoreferencialitat, el fet de llegir-nos només nosaltres o els nostres amics, i no obrir els ulls a altres perspectives. Com aquell peix que no es mossega la cua perquè de tant mirar-se al mirall no se la troba, ja que, per descomptat, no la hi pot veure. En investigació educativa pot passar



una mica el mateix, derivat d'una ambigüitat que prové d'un incert estatus epistemològic, com ens recorda el director de l'obra en el seu treball inicial.

És a dir, la finalitat d'un treball de revisió investigadora com aquest és realitzar un diagnòstic i un pronòstic de la situació mateixa de la investigació, i això ja és motiu d'alegria. Però no ens hi podem aturar i caldrà determinar l'impacte que ha tingut tota aquesta investigació en la millora de l'educació o, fins i tot en termes endògens, establir de quina manera hauríem d'anar adequant la metodologia mateixa a les exigències del guió educatiu.

Per fortuna, en aquesta obra s'ha optat per presentar ambdues perspectives, la universitària i l'escolar, com a ens autònoms però interconnectats, i se'ns adverteix, en la introducció, que no són compartiments estancs sinó vasos comunicants que es retroalimenten. No obstant això, des d'un punt de vista estrictament formal, hauria estat molt interessant i útil disposar d'una conclusió global que sotmetés a discussió com es projecten cap al futur el que han estat les grans línies d'investigació educativa en la Galícia del període 1989-2001. Ens referim al fet que hauria estat desitjable trobar-nos, en el tancament d'aquesta magna obra, un treball últim a manera de síntesi que ens revelés les sintonies i els desajustaments entre l'educació i la seva investigació, que de ben segur ens hauria ajudat a refutar aquella hipòtesi que sura en l'ambient pedagògic sobre la distància entre l'escola i la universitat. Aquesta és la perspectiva que s'adopta, en termes més concrets, en la majoria dels treballs especialitzats que la conformen, relativa a una avaluació succinta sobre les seves particularitats; només dos exemples: Mar Lorenzo apunta línies de futur en la investigació sobre les necessitats educatives de les persones adultes, o Vicente Peña, referint-se a les mancances investigadores sobre la història de l'educació, especifica cinc grans empreses de futur en aquest àmbit.

L'estudi del fenomen educatiu té una finalitat clara no només en el sentit de retre comptes a la societat, sinó en la línia d'ajudar en la presa de decisions per part d'aquells que tenen responsabilitats polítiques i administratives per millorar la qualitat de l'educació formal. El diagnòstic i la prospectiva de la investigació educativa són avui més necessaris que mai, encara que es moguin entre un positivisme comptable i un relativisme deconstructiu. L'obra que hem llegit ha evitat aquests dos extrems i, en definitiva, ens trobem davant un treball formalment ben executat que, per la seva vasta amplitud de mires quant a temàtiques i focus d'interès, de ben segur que acontentarà els seus més directes destinataris, territorialment i professionalment, i servirà de memòria i consulta per a esbrinar les sinuositats de la investigació educativa, en la seva accepció més àmplia.

**Enric Prats**

SOLER MASÓ, PERE [COORD.]. *L'EDUCACIÓ SOCIAL AVUI: LA INTERVENCIÓ SOCIOEDUCATIVA A CATALUNYA*. GIRONA: UNIVERSITAT DE GIRONA, 2005 (COL·LECCIÓ EDUCACIÓ SOCIAL; 11)

El curs 1993-1994 es varen iniciar els estudis d'educació social a la creada de nou Universitat de Girona. No es partia de zero sinó d'un treball previ de diferents comissions formades per professorat universitari i per professionals que treballaven en el camp de la intervenció socioeducativa. Aquests, des del primer moment, varen marcar un nou estil de fer en l'àmbit docent universitari gràcies a tres fets. Per una part l'existència d'un nucli de professorat il·lusionat, amb dedicació i formació; en segon lloc per la mateixa novetat dels estudis, que fomentà la matriculació d'un alumnat molt motivat i, en tercer lloc, la presència entre aquest alumnat d'un elevat nombre de persones que procedien del camp de la pràctica amb bona experiència acumulada i amb maduresa personal per sobre de l'alumnat novell.

Aquest nou estil de fer posteriorment l'incorporaran altres estudis de la Facultat d'Educació i Psicologia. Les pràctiques d'aula, les pràctiques transversals, les relacions professorat-alumnat, les activitats complementàries, els viatges d'estudis, el pràcticum a Nicaragua, etc. tenien un to especial, molt més dinàmic i ric de relacions. Aquest clima desembocà, entre altres coses, en la voluntat de crear una col·lecció de publicacions relacionades amb temes d'educació social. El primer volum, que es va publicar el 1997 i portava per títol «Homenatge a Paulo Freire», era escrit pel professor Sebas Parra. Fins al moment han aparegut deu volums. El que ara presentem n'és l'onzè, el darrer i últim.

La característica important d'aquesta col·lecció és que gran part dels volums publicats eren escrits pels mateixos alumnes i eren el resultat dels treballs de fi de carrera o d'altres investigacions amb cara i ulls. La col·lecció té una clara voluntat de fomentar la reflexió sobre el fet educatiu des de diferents pràctiques de l'àmbit social. Aquest és el mèrit principal d'aquesta col·lecció: fomentar la reflexió a partir d'estudis i de treballs de l'alumnat i del professorat. Un altre mèrit, més material si es vol però no menys important, rau en el fet que per aconseguir publicar cadascun dels volums s'han hagut de buscar els necessaris suports econòmics fora de la Universitat. La universitat pot ser moltes coses, però, de ben segur, no és una empresa editorial. La manca de suport institucional i les dificultats materials per a aconseguir els diners per publicar i distribuir aquests volums han portat els responsables a posar punt i final a aquesta col·lecció.

I han decidit tancar-la amb dignitat publicant un darrer volum en el qual la majoria del professorat que ha impartit docència en aquests estudis ofereix unes

reflexions sobre la seva matèria. Alguns d'aquests professors i professores, a més, són professionals actius en el món de l'educació social, cosa que fa que les seves aportacions no siguin pures reflexions teòriques. El que escriuen, fruit de la seva reflexió i de la seva pràctica, és ben útil a tot l'alumnat dels estudis d'educació social de les nostres universitats.

Per altra banda, han fet coincidir aquesta darrera publicació amb la sortida al mercat laboral de la desena promoció de diplomats i diplomades en educació social de la UdG, una de les millors maneres de celebrar un aniversari acadèmic, tal com manifesta Pilar Heras, directora dels Serveis Territorials de Girona del Departament de Benestar i Família, en el pròleg.

La publicació és una obra col·lectiva, repartida en catorze capítols amb un total de més de tres-centes pàgines, que fa una anàlisi actual sobre la intervenció socioeducativa. També fa una revisió de l'estat actual dels diferents sectors de treball dels educadors i educadores socials. Pràcticament es tracten tots els temes que tenen relació amb l'àmbit de la intervenció socioeducativa i que poden ajudar a la formació professional dels futurs educadors/es socials: el desenvolupament comunitari i la participació ciutadana, l'atenció a la infància i la protecció de menors, el medi obert, la formació de les famílies, les persones amb discapacitats, les persones adultes, el món de la immigració, etc.

També hi ha algunes aportacions que poden ajudar a la formació personal dels educadors socials. Així, es tracta del dret com a element clau en la formació de l'educador en una societat democràtica, l'ètica aplicada a l'educació social, la cooperació al desenvolupament. Finalment hi ha algunes aportacions concretes com ara: investigació educativa i educació social o la tecnologia digital: accés i usos. Tot plegat configura un volum plural de continguts i d'aportacions relligat per un eix comú: la intervenció socioeducativa.

El llibre acaba amb un apartat dedicat a les fonts de documentació en el camp de l'educació social on s'informa sobre revistes especialitzades, editorials i col·leccions que tracten temes d'interès per a l'educació social, i una llarga llista d'adreces d'Internet. En poques paraules, un llibre molt útil per al professorat i l'estudiantat d'educació social. Una manera ben digna d'acabar una col·lecció. Algun dia potser trobaran a faltar la seva continuïtat.

**Salomó Marquès i Sureda**



## DADES DELS COL·LABORADORS D'AQUEST NÚMERO

ÁLVAREZ, Isabel. Professora del Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Entre els seus interessos es troben la recerca en les tecnologies de la informació i la comunicació aplicades a l'àmbit educatiu i la filosofia de la tecnologia. Adreça electrònica: *isabel.alvarez@uab.es*.

BONIL GARGALLO, Josep. Professor col·laborador de didàctica de les ciències experimentals de la Universitat Autònoma de Barcelona. Doctor en didàctica de les ciències experimentals per la UAB. Treballa en l'àmbit de la recerca i la formació inicial i permanent de mestres en educació científica i educació del consum prenent com a eix orientador el paradigma de la complexitat. És coordinador didàctic de l'Escola del Consum de Catalunya. Adreça electrònica: *josep.bonil@uab.es*.

BORDAS I ALSINA, Immaculada. Professora titular del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona i membre de la Junta Directiva de la Societat Catalana de Pedagogia. Ha estat coordinadora del monogràfic dedicat a la complexitat, didàctica i tecnologia. Adreça electrònica: *ibordas@ub.edu*.

CABRERA, Flor. Doctora en pedagogia. Professora del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Autora de diverses publicacions relacionades amb la formació a les organitzacions. Cal destacar, entre altres, *Evaluación de la Formación* (Madrid, Síntesis, 2000). També ha escrit el capítol «Àmbits i nivells de

l'avaluació de la formació a les organitzacions», a *Formació a les organitzacions: un camp obert als professionals de la pedagogia* (Barcelona, Publicacions UB, 2001), publicació de la qual ha estat també coordinadora. Va ser ponent del títol de graduat superior en formació a les organitzacions de la Universitat de Barcelona. La seva línia de treball actualment està adreçada a l'avaluació de programes formatius. Ha participat en diferents projectes d'avaluació en l'àmbit europeu del programa Daphne. Adreça electrònica: [fcabrera@ub.edu](mailto:fcabrera@ub.edu).

CALVO ORTEGA, Francesc. Professor del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Ha centrat el seu interès analític en les formes d'aparició, transformació i ruptura epistemològica del discurs pedagògic d'ençà de l'època moderna. En aquest sentit la seva última investigació, *L'anomalia espiritual* (2005), estudia els talls en què apareixen i desapareixen una sèrie de relacions pràctiques i discursos que es presenten com a estranys dins de la tradició cristiana. Adreça electrònica: [francescalvo@wanadoo.es](mailto:francescalvo@wanadoo.es).

GALÍ I HERRERA, Jordi. Ha estat president de la Societat Catalana de Pedagogia (filial de l'Institut d'Estudis Catalans) i és autor d'una extensa obra bibliogràfica de la qual destaquen, entre els seus llibres més recents, els següents títols: *Alexandre Galí i el seu temps* (Barcelona, Proa, 1995), *De la mesura a l'avaluació* (Vic, Eumo, 1998) i *Les ganes d'aprendre. Lectures, reflexions i experiències d'un mestre* (Barcelona, Proa/Barcelonesa d'Edicions, 2005).

GODAYOL PUIG, M. Teresa. Professora de secundària i batxillerat al Col·legi Sant Miquel dels Sants de Vic. És llicenciada en història i doctoranda del Departament de Geografia, Història i Història de l'Art de la Universitat de Girona. Ha publicat articles i treballs en revistes especialitzades i comunicacions en congressos de l'àmbit de la història de l'educació i de l'Església. Adreça electrònica: [mgodayol@santmiquel dels sants.org](mailto:mgodayol@santmiquel dels sants.org).

KILBOURN, Brent. Professor del Departament de Currículum, Teaching and Learning de la Universitat de Toronto (Canadà). Entre els seus interessos es troben l'anàlisi d'experiències docents, art i educació, processos de *feedback* per a l'aprenentatge, i la recerca en les tecnologies de la informació i la comunicació. Adreça electrònica: [bkilbourn@oise.utoronto.ca](mailto:bkilbourn@oise.utoronto.ca).

LOMBARTE I BEL, Sílvia. Llicenciada en pedagogia i diplomada d'estudis avançats (DEA) pel Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat de

Pedagogia de la Universitat de Barcelona (2003). Ha gaudit d'una beca de formació investigadora de la Generalitat de Catalunya (2001-2005). És membre del GREM (Grup d'investigació en Educació en Valors), grup consolidat reconegut per la Generalitat de Catalunya. Actualment és la coordinadora de l'àrea d'inserció social i laboral de la Fundació Marianao (Sant Boi de Llobregat). Adreça electrònica: *silvialombarte@marianao.net*.

LÓPEZ MADRID, Josep Maria. Diplomant en magisteri, especialitat d'educació primària i llicenciat en pedagogia per la Universitat de Barcelona. En aquesta facultat també duu a terme la seva recerca en la prevenció dels trastorns del comportament alimentari (TCA) com a doctorand. Compagina la seva recerca amb la feina com a mestre interí. Entre les seves publicacions destaca el llibre *Prevenció de la anorexia y la bulimia* (València, Nau Llibres, 2005), del qual és coautor. Adreça electrònica: *Jlope253@xtec.cat*.

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 i en diversos instituts. És professor de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona des de 1974. És autor d'obres de llengua catalana per a l'educació primària, secundària i batxillerat. Ha elaborat tesaurus i diccionaris específics del camp de la pedagogia. Especialista en l'ensenyament del llenguatge, en currículum i avaluació. Vicepresident de la Societat Catalana de Pedagogia (filial de l'Institut d'Estudis Catalans). Adreça electrònica: *joan.mallart@ub.edu*.

MILLAN, Maria Dolors. Doctora en pedagogia. Professora del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Ha escrit, entre altres obres, *Noves activitats professionals dels pedagogs* (Generalitat de Catalunya, 1990), *La inserció professional dels pedagogs/gues en la formació professional continuada* (Generalitat de Catalunya, 1995). També és autora del capítol «Els agents de la formació», a *Formació a les Organitzacions: un camp obert als professionals de la pedagogia* (Barcelona, Publicacions UB, 2001), publicació de la qual és també coordinadora. Ha estat ponent del títol de graduat superior en formació a les organitzacions. La seva línia de treball actualment està dirigida a la qualitat en la formació. Adreça electrònica: *dmillan@ub.edu*.

MONTANÉ, Mireia. Doctora en filologia per la Universitat de Barcelona, ha desenvolupat la seva tasca professional en el camp de l'ensenyament projectant-se com a docent a l'ensenyament secundari i posteriorment treballant per la mi-

llora de l'educació a Catalunya des de l'Administració. El seu treball d'anàlisi i d'investigació abraça diferents àmbits, i entre els seus estudis cal esmentar els següents: l'avaluació dels plans d'experimentació per a la reforma de l'ensenyament secundari a Catalunya, que cristal·litzà amb la publicació *Avaluar per Innovar*; i el de l'avaluació de la qualitat educativa d'educació infantil, que es va realitzar conjuntament amb quinze països més d'arreu del món en un projecte coordinat per la IEA anomenat *Pre-Primary Childcare*. Actualment és directora de l'Oficina de Cooperació Educativa i Científica Internacional del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Adreça electrònica: [mireia.montane@gencat.net](mailto:mireia.montane@gencat.net).

MORAES, María Cândida. Doctora en educació. Actualment és professora de formació de postgrau en educació en el camp del currículum de la Pontifícia Universitat Catòlica de São Paulo —PUV/SP—, Brasil. La seva activitat investigadora es palesa en diferents projectes, entre els quals cal destacar el SACI —Satélite Avançado de Comunicação Interdisciplinar— i l'EDUCOM —Educação i Comunicação—. Ha estat investigadora becària de la CAPES i del CNPQ, i és investigadora visitant de l'Organització dels Estats Americans-OEA, a Washington. També és membre fundador de l'Institut del Futur de São Paulo, Brasil. Les seves publicacions més importants són *O paradigma Educacional Emergente* (11a edició) i *Interdisciplinariedade a Novas Tecnologias: formando professores*. Adreça electrònica: [mcmoraes@terra.com.br](mailto:mcmoraes@terra.com.br).

NAVÍO, Antonio. Doctor en pedagogia. Professor del Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. Ha escrit, entre altres obres: «Las competencias profesionales del formador» (*Alternativas*, 25, 2001, p. 101-105); BERGER, R. *et al.*, *Das erfolgreiche Autohaus* (Universität Flensburg, 2002). Conjuntament amb R. Berger ha publicat «La formación continua en la empresa a través de materiales de autoformación» (*Alternativas*, núm. 27, 2002, p. 93-113). Ha participat en diversos programes europeus (Force i Leonardos), el resultat dels quals són diferents estudis sobre les qualificacions professionals en el sector de l'electrònica i de l'automòbil. La seva línia de treball està dirigida a l'estudi de competències del formador en formació contínua i ocupacional. Adreça electrònica: [antoni.navio@uab.es](mailto:antoni.navio@uab.es).

PASTOR, Montserrat. Llicenciada en psicologia i diplomada en educació social. Màster en Intervenció socioeducativa amb infants i adolescents en risc social i postgrau en Atenció primària i infància. Educadora en els àmbits d'infància i adolescència en risc, discapacitat i salut mental. Directora d'un centre residencial



d'acció educativa. Formadora en diferents cursos sobre discapacitat, malaltia mental i educació en el lleure. Actualment és psicòloga en un Equip d'Atenció a la Infància i adolescència (EAIA). Adreça electrònica: *pastormontse@hotmail.com*.

PEIRÓ I GREGORI, Salvador. Nascut l'any 1947, va obtenir el títol de mestre (1967) i el de llicenciat en filosofia i lletres en pedagogia (1975). Doctor per la Universitat de València (1979, *cum laude*). Docent a les universitats de València i Granada, actualment és professor titular de la Universitat d'Alacant. Ha impartit diversos seminaris, cursos i congressos a Madrid, Salamanca, Detroit, Gant, Buenos Aires, Arequipa, Queretaro, Estrasburg, Palerm, etc. sobre prevenció de la marginalitat, violència i indisciplina en l'educació, drogodependència, l'educació d'adults i sobre metodologia de l'educació i l'ensenyament. És autor d'un gran nombre de llibres, entre els quals destaquen: *Valores para la educación* (1982), *La educación en el aula escolar* (1983), *Persona y educación* (1984), *La infancia y la familia* (1995), *Educar en función de los valores* (2000), *Indisciplina y violencia escolar* (2005), etc. També és autor de diversos articles periodístics i d'altres publicats a revistes especialitzades. Va ser fundador i primer president de la Comunitat Educativa d'Espanya l'any 1994. És membre actiu d'aquesta associació, així com de la Societat Espanyola de Pedagogia i l'Associació Mundial d'Educadors Infants, entre altres. Director del Departament de Pedagogia de la Universitat de Granada i primer director de la *Revista de Educación de la Universidad de Granada*. Durant la transició fou director general de la Conselleria d'Educació. Adreça electrònica: *salvador.peiro@ua.es*.

PIÉ, Assumpció. Diplomada en educació social, llicenciada en pedagogia, educadora en els àmbits d'infància i adolescència, salut mental i discapacitat en els dispositius següents: centres residencials d'acció educativa, centres d'urgències, hospital de dia, centres d'inserció laboral. Consultora de pràcticum de la llicenciatura de psicopedagogia a la UOC (Universitat Oberta de Catalunya); professora del postgrau a distància Intervenció sociosanitària amb persones depenents: discapacitades o grans, de la Universitat Ramon Llull. Adreça electrònica: *assumon@hotmail.com*.

PLANELLA I RIBERA, Jordi. Doctor en pedagogia i llicenciat en filosofia i ciències de l'educació per la Universitat de Barcelona. Ha treballat en el camp de l'exclusió social com a educador social amb menors en risc i persones adultes amb discapacitat. Ha compaginat aquesta feina amb la de docent a la Universitat Ramon Llull. Actualment és professor dels estudis de psicologia i ciències de l'educació de la Universitat Oberta de Catalunya. És autor dels lli-

bres: *L'educació social: projectes, perspectives i camins* (2003); *Antropologia de l'Educació* (2005); *Cuerpo, cultura y educación* (2006); *Subjetividad, disidencia y discapacidad: prácticas de acompañamiento social* (2006); *Pedagogía social* (2006), i *Los Hijos de Zotikos: una antropología de la educación social* (2006). Adreça electrònica: [jplanella@uoc.edu](mailto:jplanella@uoc.edu).

PUJOL VILLALONGA, Rosa Maria. Professora titular de didàctica de les ciències experimentals de la Universitat Autònoma de Barcelona. Llicenciada en biologia, doctora en pedagogia per la UAB. Treballa en la recerca i la formació inicial i permanent de mestres en l'àmbit de l'educació científica i l'educació ambiental, prenent com a eix orientador el paradigma de la complexitat. Adreça electrònica: [rosamaria.pujol@uab.es](mailto:rosamaria.pujol@uab.es).

RAJADELL PUIGGRÒS, Núria. Doctora en pedagogia. Professora titular d'universitat. Treballa al Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, de la qual és vice-degana. Especialitzada en les estratègies didàctiques i els recursos educatius; és membre de l'equip de coordinació del Pràcticum de l'ensenyament de pedagogia. Forma part del Grup d'Investigació i Assessorament Didàctics, i del Grup de Recerca en Didàctica del Patrimoni, Noves Tecnologies i Museografia comprensiva, ambdós de la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: [nrajadell@ub.edu](mailto:nrajadell@ub.edu).

ROMANS, Maria Mercè. Doctora en pedagogia. Fou professora del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Autora, entre altres, de *La educación de las personas adultas. Cómo optimizar la práctica diaria* (Barcelona, Paidós, 1998). També del capítol «Metodologia de la Formació», a *Formació a les Organitzacions: un camp obert als professionals de la pedagogia* (Barcelona, Publicacions UB, 2001). Va ser membre de la ponència que va elaborar el títol de graduat superior en formació a les organitzacions de la Universitat de Barcelona. La seva línia de treball es va centrar en l'educació permanent i la formació contínua. Va morir en accident de trànsit a l'agost de 2005, mentre es preparava aquest número de la revista.

RUBIO, María José. Doctora en pedagogia. Professora del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona. Autora, entre altres, de *La formación profesional continua* (Barcelona, Horsori, 1996) i, conjuntament amb altres autors, de «Las características del aprendizaje

adulto y su concreción en entornos multimedia: análisis comparativo de aplicaciones para la formación continua», a *II Jornades Multimèdia Educatiu* (ICE, UB, 2000) i «La formación a distancia en las pequeñas y medianas empresas de Cataluña», a *Capital Humano*, núm. 119 (1999). La seva línia de treball està orientada al camp de l'*E-learning* en l'empresa. Adreça electrònica: [mjrubio@ub.edu](mailto:mjrubio@ub.edu).

SANZ CARRASCO, Gabriel. Doctor en ciències de l'educació, llicenciat en dret i professor titular de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Ha treballat i reflexionat en àmbits professionals i temàtiques que vinculen estretament els components jurídics i educatius, com l'educació de la convivència ciutadana des de la perspectiva intercultural, el lliure desenvolupament de la personalitat en la societat democràtica, etc. També ha aprofundit en la intervenció socioeducativa en el camp de les drogedependències des del pensament crític. Adreça electrònica: [gabriel.sanz@ub.edu](mailto:gabriel.sanz@ub.edu).

SERRAT ANTOLÍ, Núria. Doctora en pedagogia. Professora col·laboradora d'universitat. Treballa al Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Especialitzada en estratègies didàctiques i recursos educatius. Membre del Taller de Projectes: Patrimoni i Museologia, de la Universitat de Barcelona. Forma part del Grup de Recerca en Didàctica del Patrimoni, Noves Tecnologies i Museografia comprensiva, i també del Grup d'Investigació i Assessorament Didàctics, ambdós de la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: [nserrat@ub.edu](mailto:nserrat@ub.edu).

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 *Supervisión del sistema educativo* (Barcelona, Ariel, 1997). És vicepresident de la Societat Catalana de Pedagogia (filial de l'Institut d'Estudis Catalans). Ha estat el promotor i ponent principal de la Comissió Joaquim Xirau de la Societat Catalana de Pedagogia, que ha preparat l'informe presentat al debat del Pacte Nacional per a l'Educació. Adreça electrònica: [marti.teixido@comunicactiva.org](mailto:marti.teixido@comunicactiva.org).

VILADOT, Guillem. Doctor en pedagogia. Professor del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, responsable de l'assignatura formació a les organitzacions i de formadors. Ha escrit, entre altres obres, el capítol «Els pedagogs a les empreses de producció de béns», a *Formació a les organitzacions: un camp obert als professionals de la pedagogia* (Barcelona, Publicacions UB, 2001). Coordinador del seminari de Formació a les organitzacions, que té caràcter interdepartamental i interuniversitari. Va ser membre de la ponència que va elaborar el títol de graduat superior en formació a les organitzacions de la Universitat de Barcelona. La seva línia de treball està focalitzada en la formació contínua i el treball, la formació de formadors a l'empresa i l'elaboració de material didàctic. Adreça electrònica: [guillem.viladot@ub.edu](mailto:guillem.viladot@ub.edu).

## 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, s'han 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.





**IECentanys19072007**