

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

REVISTA CATALANA
DE
PEDAGOGIA

Volum 5, 2006

BARCELONA
2007

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 5, 2006

BARCELONA
2007

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: octubre de 2005
Tiratge: 600 exemplars

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

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

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

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

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

TAULA

TEMA MONOGRÀFIC: LES SENSIBILITATS ESTÈTIQUES EN L'EXPERIÈNCIA PEDAGÒGICA

Presentació, <i>per Eulàlia Collelldemont Pujadas</i>	11
Els espais i els temps en l'educació estètica, <i>per Eulàlia Collelldemont Pujadas</i>	15
Els baixos obstinats en la pràctica musical a l'escola. Una proposta metodològica, <i>per Lluís Solé i Salas</i>	33
Infància i educació literària. A propòsit de Hans Christian Andersen, <i>per M. Carme Bernal i Creus</i>	51
La transgressió en la representació plàstica: una mirada estàtica a l'estètica. Una revisió a la didàctica de l'educació visual i plàstica, <i>per Silvia Bursset Burillo</i>	63
Retrobant el sentit humà del paisatge natural, <i>per Lluís Casas Casals</i>	77
<i>De qui és la ciutat?</i> Investigar i conèixer a través de l'entorn. Iniciació al coneixement i comprensió dels elements configuradors del paisatge urbà, <i>per Francesc Calvo Ortega</i>	99

La construcció narrativa de la identitat en l'adolescència, <i>per Àngel Serra i Jubany</i>	113
La presència de l'estètica en pràctiques de pensament: apunts des d'una experiència docent, <i>per Anna Gómez Mundó</i>	131
El sentir de la reflexió ètica: imaginar i viure els valors, <i>per Isabel Carrillo Flores</i>	145
ESTUDIS, RECERQUES I EXPERIÈNCIES	
Educació en valors en una societat en crisi de valors, <i>per Wolfgang Brezinka</i>	165
Política, pedagogia, propaganda. Una altra mirada a la desafecció política de la ciutadania, <i>per Xavier Besalú</i>	183
El destí de l'educació civicomoral o l'enginyeria psicossocioeducativa (una reflexió filosoficopersonalista sobre la praxi educativa), <i>per Albert Llorca Arimany</i>	211
Sigmund Freud i l'educació, <i>per Hebe Tizio Domínguez</i>	233
Pedagogia i cultures juvenils, <i>per Jordi Solé Blanch</i>	243
L'evolució del lèxic en els documents referents a l'educació a Catalunya durant el segle XX, <i>per M. Immaculada Rius i Dalmau</i>	259
TEMPS DE MEMÒRIA	
Jaume Balmes, criteri i pedagogia, <i>per Conrad Vilanou i Torrano</i>	285

Herminio Almendros. Inspector d'ensenyament
i pedagog renovador a Catalunya,
per Martí Teixidó i Planas 341

RECENSIONS

Els reptes de l'educació en la modernitat líquida, de Zygmunt Bauman,
per Xavier Laudo i Castillo 369

El sujeto ausente: Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria,
de Massimo Borghesi,
per Conrad Vilanou i Torrano 371

*Ser mestra a la Catalunya del segle XIX: L'escola pública
com a espai professional transgressor*, d'Esther Cortada Andreu,
per Jordi Monés i Pujol-Busquets 379

Vieja y nueva historia de la educación: Ensayos críticos,
de Marc Depaepe,
per Jordi Planella Ribera 384

Repàs a Cal Mestre: 50 anys de l'escola Sant Gregori, 1955-56/2005-06,
de Manfred Díaz, Montserrat Galí i Xavier Ibáñez,
per Conrad Vilanou i Torrano 388

Educar contra Auschwitz: Historia y memoria, de Jean-François Forges,
per Conrad Vilanou i Torrano 392

Joves escoltes i francmaçons adults,
de Fabian Mohedano i Joan-Francesc Pont Clemente,
per Conrad Vilanou i Torrano 399

Cultura i barbàrie d'Europa, d'Edgar Morin,
per Conrad Vilanou i Torrano 405

E vid ente mente: Histórias da educação, d'Antonio Nóvoa,
per Eulàlia Collelldemont Pujadas 408

TAULA

<i>Los hijos de Zotikos: Una antropología de la educación social,</i> de Jordi Planella, per Ònia Torrent Taltavull	411
<i>La pedagogia social en la societat de la informació,</i> de Jordi Planella i Jesús Vilar Martín (cur.), per Óscar Martínez	413
<i>Els mestres de la República,</i> de Raimon Portell i Salomó Marquès, per Laura Guilera	417
<i>Els sistemes educatius europeus, crisi o transformació?,</i> de Joaquim Prats i Francesc Raventós (dir.), per María Jesús Martínez Usarralde	425
Dades dels col·laboradors d'aquest número	429
Normes de presentació d'originals per a l'edició	435

TEMA MONOGRÀFIC
LES SENSIBILITATS ESTÈTIQUES
EN L'EXPERIÈNCIA PEDAGÒGICA

PRESENTACIÓ

La raó poètica està essent desvetllada de nou. La intuïció, la imaginació, la creació i la ideació són processos tots ells que impregnen novament els discursos pedagògics i culturals que s'estan escrivint en aquest moment. Molts poden ser els motius d'aquesta florescència; tanmateix, destaquen aquells que tenen a veure amb un cert esgotament de la possibilitat de pensar la realitat, les circumstàncies i els fenòmens des d'una racionalitat escrita amb lògica dual. L'educació estètica, doncs, com a pràctica que possibilita pensar amb tríades, es reconeix de nou en aquest moment, tot impregnant una sensibilitat pedagògica que transcendeix l'àmbit propi d'origen.

Fet i fet, orientats envers diferents finalitats, el cert és que, quan hom escolta l'acció dels programes de formació artística i les propostes de fusió amb l'entorn natural i social —si és que realment podem establir una diferència—, pot sentir el palpitar d'una pedagogia tènue però insistent alhora. Tant és així que, per pensar la pedagogia que s'està delineant en aquesta entrada al segle XXI, per poder albirar els projectes de teoria de l'educació que corresponen al nostre moment, hom té la impressió que cal recollir també els rerefons d'aquelles propostes que pensen i actuen en la formació des de l'educació estètica.

En aquest sentit, destaca la importància del fet que un element que caracteritza els diferents programes d'actuació és, justament, el potencial d'obertura que contenen els mateixos. El mestre, la mestra, el docent o la docent, habitualment, no pretenen que l'infant, l'estudiant, aprengui a mirar només una obra d'art, a escoltar una única música concreta, a vincular-se amb una particular història narrativa, sinó que es busca aprendre des del concret per obrir i expandir nous camps d'experiència. En certs moments, per fer-les més profundes; en d'altres, per aprendre a fixar l'atenció. En qualsevol cas, però, la idea que impulsa l'acció busca oferir més possibilitats de desplegament del subjecte, ja sigui a propòsit de potenciar la identitat, ja sigui a fi i efecte de permetre una pertinença creada a partir de les relacions essencials.

Sota la perspectiva que hem delinat fins al moment, les preguntes de l'antropologia pedagògica es mostren, doncs, com l'origen d'aquest procés de reflexió a l'entorn de l'esmentada pedagogia que emergeix de les sensibilitats estètiques. En coherència, i com a exemplificació simbòlica d'aquesta reflexió, la pregunta sobre com la vivència dels temps i els espais es configura a través de l'educació estètica i es pensa en el pensament pedagògic és portada d'aquest monogràfic a través de l'escrit «Els espais i els temps de l'educació estètica», d'Eulàlia Collell-demont.

Paral·lelament, la concreció del pensament que s'estructura a partir de les sensibilitats estètiques es mostra en aquest monogràfic en clau de possibilitats a partir de l'exposició del pensament que acompanya i conforma unes experiències de formació singulars però que contenen, tal com hem indicat, un ampli potencial de difusió. D'aquesta manera, és a partir d'elles que es pot pensar en replantejar des de les inquietuds inherents a l'educació estètica, una pedagogia escrita amb la sensibilitat com a referent i horitzó, quelcom que aquí ve representat per una aproximació a les tres navegacions assenyalades: l'art, el paisatge i la identitat i alteritat.

Això és, primer realitzarem una aproximació a aquelles pedagogies artístiques que atenen tant a la percepció com a la creació artística. Són exponents aquí d'aquestes experiències els articles «Els baixos obstinats en la pràctica musical a l'escola: Una proposta metodològica», de Lluís Solé; «Infància i educació literària: A propòsit de Hans Christian Andersen», escrit per Maica Bernal, i «La transgressió en la representació plàstica: Una mirada estàtica a l'estètica», de Sílvia Bursset.

A continuació, i amb una introducció a les pedagogies del context, se'ns proposa de deixar-nos interpel·lar pel paisatge i, alhora, interpel·lar al paisatge a fi i efecte de percebre en ell tota la seva força educativa. Passejar-nos pels recorreguts naturals proposats en l'article «Retrobant el sentit humà del paisatge natural», de Lluís Casas, o en els carrers urbans a partir de la proposta «De qui és la ciutat?», de Francesc Calvo, ens possibilita accedir a la realitat d'una manera diferent.

Seguidament, proposem una revisió de les pedagogies de la identitat i alteritat sobre la base d'una formació sensible del jo, del jo en l'altre i de l'altre com a col·lectiu se'ns invita a la reflexió sobre «La construcció narrativa de la identitat en l'adolescència», a partir de l'escrit presentat per Àngel Serra; sobre «La presència de l'estètica en pràctiques de pensament: Apunts des d'una experiència docent», sobre la base del text d'Anna Gómez, i a l'entorn d'«El sentir de la reflexió ètica: Imaginari i viure els valors», d'Isabel Carrillo.

En definitiva, doncs, el que us presentem són diferents escrits, diverses perspectives i, fins i tot, divergents cosmovisions de l'espai i el temps que s'uni-

fiquen en pensar a través de la memòria, la presència i la ideació, del gaudi i la bellesa, la plenitud i la seriositat, l'acceptació de la memòria i l'obertura al desconegut, la finor de les petjades que transpiren responsabilitat, el fet de deixar constància de l'instable en el jo i en l'entorn a través del paisatge. En definitiva, doncs, es postula a través dels diferents articles la idea de donar espai a la sensibilitat, als estats anímics, als processos actitudinals i a les accions de realització estètica a fi i efecte d'informar, però també donar impuls a aquest corpus teòric que anomenem *pedagogia* i que, en primera i última instància, remet a la formació de l'ésser humà. No en va, podem recordar aquí, l'art és una expressió humana, el paisatge és el contorn i vertebrador de la vivència humana, la relació amb si mateix i amb l'altre és el fonament de la consciència humana i, a la fi, l'estètica que les sustenta és la sensibilitat i l'expressivitat que remet en a l'ésser humà. I així les preguntes, els fonaments, els recorreguts i les intuïcions de l'educació estètica són, en essència, suggeriments per acostar i acostar-nos al nostre ésser més íntim.

EULÀLIA COLLELDEMONT PUJADAS

ELS ESPAIS I ELS TEMPS EN L'EDUCACIÓ ESTÈTICA

Eulàlia Collelldemont Pujadas
Universitat de Vic

RESUM

El moment actual està caracteritzat culturalment per l'afluència de moltes i divergents percepcions i representacions de la realitat. En aquesta pluralitat de pensaments, de maneres de comprendre allò que ens succeeix i succeeix, la visió que hom té de l'espai i el temps com a coordenades de posicionament influencia clarament en la manera de pensar l'ésser humà així com de pensar les possibilitats de la seva formació. Des d'aquesta perspectiva, l'article assaja un acostament polièdric a les concepcions de l'espai i el temps vinculades a la concepció de l'educació estètica d'avui a partir de fer una revisió dels conceptes inherents en les mateixes.

PARAULES CLAU: educació estètica, antropologia pedagògica, percepció sensorial de l'espai i del temps i representació de l'espai i del temps.

SPACES AND TIMES IN AESTHETIC EDUCATION

ABSTRACT

The times we live in are culturally characterised by the affluence of many, and divergent, perceptions and representations of reality. In this plurality of thoughts, of ways of understanding what happens and what happens to us, our view of space and time, as positioning coordinates, has a clear influence on the way the human being thinks and also on the way of thinking about the possibilities of training. From this perspective, the article attempts a polyhedral approach to the conceptions of space and time linked to the conception of today's aesthetic education of today on the basis of a revision of its inherent concepts.

KEY WORDS: aesthetic education, pedagogical anthropology, sensorial perceptions of space and time and representation of space and time.

PRESENTACIÓ

Una de les qüestions que més ens sobten en pensar la pedagogia estètica contemporània és el desencaix entre la transformació que han sofert les coordenades antropològiques essencials de l'espai i del temps i la mediació de les mateixes en els processos formatius. I, certament, a ningú se li escapa que la percepció, la vivència fins i tot, que hom té de l'espai, especialment l'espai horitzó, avui ha experimentat un canvi. També, tot i que a voltes no en tenim una consciència tan clara, el temps se significa diferent. De fet, quasi podríem plantejar que en el moment actual, en aquesta societat de la informació —més precisament, d'una societat que s'escriu des de l'informe—, coexisteixen tres maneres de posicionar-se davant del temps i l'espai: la moderna, la postmoderna i una darrera que, tot i encara no tenir nom, s'intueix com el nou paradigma de contextualització.

De tal manera que, a partir d'aquesta intuïció, en l'àmbit pedagògic, se'ns planteja la pregunta sobre si les pràctiques educatives responen a aquesta triple manera de viure l'espai i el temps o es decanten encara que prioritzen algunes de les formes davant les altres. Tant és així que comprendre l'educació des de la intel·lecció d'una pedagogia viva —utilitzant els termes de Xirau— comporta preparar-se per viure en l'espai i el temps d'avui, preocupació que ens ha d'implicar reprendre de nou la problemàtica de la qüestió. No altrament ens podem trobar davant d'un model pedagògic que, més enllà de les qüestions ideològiques i teleològiques que l'impregnin, estigui encara escrit en clau moderna o postmoderna, quan els impulsos de realitat ens col·loquen en un altre període o moment, quelcom que, com a mínim, pot implicar fer viure l'educand en una escissió entre l'entorn i el dins institucional.

No en va, i com ja s'ha afirmat freqüentment, dos dels aprenentatges clau dels processos d'educació formal són, justament, el fet d'aprendre els ritmes i el fet d'aprendre la pertinença dels llocs que la pròpia institució educativa proposa i, en algunes situacions, determina. Un aprenentatge que, al seu torn, no s'esgota en una finalitat en si, sinó que actua com a mediador per poder desplaçar-se de manera equilibrada i harmònica en altres contextos vitals. I és justament en aquest aspecte que són especialment significatives les correspondències entre els temps i els espais institucionals i els temps i els espais contextuais. En conseqüència, bé podem pensar que l'estructura d'organització espaciotemporal no és, en absolut, indiferent a la nostra pràctica educativa, ans és l'origen de la possibilitat de ser de l'aprenentatge, com, de fet, es denota en l'esforç de pensar la ubicació i la distribució de les institucions educatives, així com de l'atenció a la cronografia que efectuen les diferents propostes de

renovació pedagògica, però també en les corresponents a pensar la vigència de la utopia moderna.¹

Viure en el moment, fins i tot viure en l'anticipada —com li correspon proposar a la pedagogia per ser passa, per tant, per buscar comprendre el vertigen dels canvis, per radicals i estranys que aquests siguin. Així, buscar les discontinuïtats entre els diferents espais, és a dir, entre l'espai segons la percepció moderna i l'espai segons la visió d'un moment caracteritzat pel retorn, per la recerca de les preguntes obertes en l'origen i oblidades en el procés d'ideació d'utopies o, també, sobre la nova delineació espacial, a fi i efecte de pensar les possibilitats dels salts, és, per tant, un dels reptes pedagògics de l'actualitat.² Paral·lelament, també és un repte buscar les discontinuïtats entre el temps quantificable i lineal de la modernitat i el temps en clau d'estructura tubular —més que no en cercle o espiral—, repte que és especialment important en moments de revisió en els quals encara no s'ha establert una identitat contemporània que es defineixi per ella mateixa i sense necessitat de caracteritzar-se a partir de l'expressió *després de*. Fins i tot, i com a resultat dels plantejaments anteriors, ens hem de repensar les relacions establertes entre l'espai i el temps, ans no són dues categories dissociades, sinó que s'uneixen en la configuració de la consciència del pensar-se com a ésser i, per tant i en conseqüència, del ser subjecte.

Quelcom que, certament, és també finalitat de la pedagogia estètica, atès que és a partir de la formació de la sensibilitat que el subjecte percep l'espai

1. Sobre la qüestió de la importància educativa atorgada als espais, se n'han escrit moltes monografies, tant des de la pedagogia com des de l'arquitectura. De tota manera, i a tall d'exemple, ressaltem aquí el lloc prioritari que ocupa el tema en els museus pedagògics —ja siguin inaugurats durant la primera modernitat com en la darrera—, tot provocant que, habitualment, els mateixos destinin una secció específica dedicada a les construccions escolars i/o ambientacions d'espais. D'altra banda, i sobre el tema dels temps en educació, serveixi la reflexió que la major part d'obres sobre pedagogia general escrites des de Herbart inclouen una secció d'organització dels temps que fa referència tant a l'evolució gradual de l'escolarització com a l'ús del temps en el període de curs escolar. Així mateix, no podem oblidar el significat que tingué, per exemple, en el moviment de l'Escola Nova, la distribució de les matèries al llarg de la jornada escolar concreta o les discussions també de l'època sobre si era necessari i convenient o no determinar els temps d'estudi.

2. Assenyalar que, a l'hora de plantejar l'evolució dinàmica, ens pot ser d'utilitat la recuperació dels termes *continuitat* i *discontinuitats* introduïts per Margaret Mead al llarg de la seva obra, però explicitats especialment a Margaret MEAD, *Continuities in cultural evolution*, New Brunswick, N. J. Transaction Publishers, 1999. Així mateix, i per establir una noció no gradual de l'aprenentatge, usem el terme del *salt* heideggerià introduït a Martin HEIDEGGER, *¿Què és el pensar?*, Madrid, Trotta, 2005.

i el temps i defineix el seu posicionament a partir d'aquesta percepció.³ Tant és així que un dels aspectes que caracteritza tota obra artística, literària, musical, paisatgística o de relació és, precisament, les formes de representació de la vivència estètica en les coordenades referides, tot denotant una a percepció vinculada específicament al temps, fonamentalment a l'espai o com a síntesi d'ambdues referències. I, en coherència, és a través de l'aproximació a les mateixes que hom pot copsar i aprehendre diferents experiències d'ubicació i posicionament.

1. ALTERNANCES EN LES REFERÈNCIES A LA SUCESSIÓ I A LA SIMULTANEÏTAT EN LA PEDAGOGIA ESTÈTICA DEL SEGLE XX

En coherència amb l'indicat, si bé és evident que l'espai i el temps no són coordenades en contradicció, sinó que es necessiten ambdues per determinar una posició concreta o un posicionament particular, en fer memòria d'algunes de les obres singulars i, en certa manera, de les tendències que despuntaren en el transcurs del segle XX, es pot fer una lectura a partir de la prioritització —que no negació— que es féu d'una o altra coordenada. És en aquest sentit que es podria interpretar que, en aquell segle, hi hagué una alternança entre una primera comprensió preeminentment temporal i una posterior comprensió fonamentalment espacial, originades ambdues per a la interrupció de diferents factors i creacions culturals, molt sovint d'ascendència incerta, però que ens evoquen en pensar amb clau moderna o postmoderna —entès aquest període com una evolució de reacció als radicalismes de la modernitat.

1.1. LA SUCESSIÓ COM A PREOCCUPACIÓ EN EL PENSAMENT MODERN

Henri Bergson dedicava part de l'obra *Assaig sobre les dades immediates de la consciència* als processos de funcionament de la memòria. Al marge d'altres aspectes que en el treball presentava, una de les qüestions que més polèmica va obrir és la referència a la continuïtat present en el pensament. No havia deixat indiferent la seva afirmació que la successió, com a representació de la consciència,

3. Com, de fet, ja es postulava a Emmanuel KANT, *Crítica del judici*, Madrid, Austral, 2001. Sobre aquest aspecte, es pot veure l'estudi Andrew BOWIE, *Estètica y subjetividad: La filosofía alemana de Kant a Nietzsche y la teoría estética actual*, Madrid, Visor, 1999.

és un dels eixos bàsics i originaris del pensament.⁴ És més, en la seva proposta introduïa la idea que aquesta successió era el que ens remetria a pensar la consciència del subjecte en clau temporal, una clau que s'escribia a partir de la duració entre moments, entre estats del subjecte.⁵ Com es pot observar, el plantejament en si trencava en la concepció temporal moderna —especialment, des de la perspectiva de la psicologia experimental—, que entenia que el temps de la memòria es pot compartir, es pot delimitar per moments i parts. Per contra, Bergson havia introduït la idea que el pensament, i en conseqüència, la consciència reflexiva, funciona a través de processos de successió i de duració a partir dels quals hom va avançant al ritme pautat pels temps. L'espai es diluïa de tal manera en la representació de la vivència en conferir d'una importància singular al temps.

Una pregunta per la dimensió temporal de la representació del ser que seria represa ràpidament per Heidegger en les conegudes obres que portaven per títol les singulars expressions de *Ser i temps* (1927) o *Temps i ser* (tal com es traduiria al castellà l'obra *Zur Sache des Denkens*, escrita l'any 1962),⁶ assaigs en els quals reflexionaria sobre les relacions que s'estableixen entre ambdós elements, tal com s'indica al llarg dels textos, però especialment en el següent paràgraf: «Por modo de indicación se mostró esto: al *ser ahí* es inherente como constitución óntica un ser preóntico. El *ser ahí* es en el modo de, siendo, comprender lo que se dice *ser*. Atendiéndonos a esta constitución, mostraremos que aquello desde lo cual el *ser ahí* en general comprende e interpreta, aunque no expresamente, lo que se dice *ser*, es *el tiempo*. Éste tiene que sacarse a la luz y concebirse como el genuino horizonte de toda comprensión y toda interpretación del ser. Para hacerlo evidente así, se ha de menester de una *explanación original del tiempo*

4. De fet, un exponent de la polèmica que es va obrir a partir de l'escrit és l'aferissada crítica que féu Mira a Bergson amb excusa del VII Congrés de Psicologia d'Oxford: Emili MIRA, «El VII Congreso Internacional de Psicología (Oxford, julio y agosto de 1923)», *Archivos de Neurobiología*, vol. IV (1924), p. 326-356.

5. Remarquem aquí que Bergson conceptualitzava les qualitats de successió i duració a partir de l'acte de pensar. Explicit era, en aquest sentit, quan afirmava: «Què existeix, de la duració, fora de nosaltres? Únicament el present o, si es prefereix, la simultaneïtat. Sens dubte, les coses exteriors canvien, però llurs moments no se succeeixen sinó per a una consciència que els rememora», a Henri BERGSON, *Assaig sobre les dades immediates de la consciència: La intuïció*, Barcelona, Edicions 62, 1991, p. 239.

6. Tot i que hauríem d'assenyalar que, justament, una de les característiques d'aquesta darre- ra és la introducció de l'espai en l'argumentació com a possibilitat oberta de l'estar present: «L'intent, abordat a *Ésser i temps*, paràgraf 70, de reduir l'espacialitat de l'estar humà a la temporalitat ja no es deixa mantenir», a Martin HEIDEGGER, *Tiempo y ser*, Madrid, Tecnos, 2003, p. 43. Sobre el diàleg entre ambdues obres, es pot veure: Carlos MÁSMELA, *Martin Heidegger: El tiempo del ser*, Madrid, Trotta, 2000.

como horizonte de la comprensión del ser, partiendo de la temporalidad como ser del ser ahí que comprende el ser».⁷

En aquesta línia, no és estrany tampoc que, paral·lelament a aquest sentir de plena modernitat, la metàfora del camí, la ronda, el viatge prenia i, de fet, encara pren, en aquest context, tota la força del seu significat. Així mateix, les referències poètiques a les línies de la vida o, també, als moments de singular experiència que succeeixen en un determinat moment donaven i donen resposta expressiva a aquest pensar l'ésser humà, idea que quedaria palesa també en aquella carismàtica obra de Heidegger *De camino al habla*, obra en la qual es planteja de manera metapoètica la necessitat i la possibilitat que té la parla d'esdevenir l'estança del ser. Una estança a la qual es recorre no només en sentit espacial, sinó, i fonamentalment, temporal, en el sentit de l'ésser en presència: «Cuanto más claramente se nos muestra el habla misma en lo que le es propio, tanto más significativo se hace, en el camino, el camino al habla para ella misma y tanto más decisivamente se transforma el sentido de la fórmula del camino. Pierde su carácter de fórmula e, inesperadamente, viene a ser una resonancia silenciosa que nos hace oír algo de lo que el habla tiene de propio».⁸

Així mateix, podem pensar que això no fou a causa de l'atzar, sinó d'una sensibilitat cultural concreta que, a partir de la segona dècada del XX, en l'àmbit artístic i literari, hom derivés l'atenció en la velocitat i en la mecànica dels primers anys del segle XX als moviments de *vibració* que, necessàriament, havien de conduir i condueixen encara a la ruptura a partir de la sacsejada contínua, elaborada aquesta, però, en clau de gradació: «El pintor ha mirat sense fixar l'atenció diversos objectes fins que la seva vista es deté, fortament interessada per un d'ells. El perquè serà impossible de dir-ho, ja que l'artista també l'ignora, però no el fet que seguirà immediatament el cercar l'associació d'emocions o sensacions corresponent a aquesta primera, centre d'una mateixa qualitat o sabor plàstic. I, immediatament a aquesta associació, en seguiran d'altres, com dins d'una escala pròpia de valors, buscant, de la mateixa manera, els seus corresponents i enllaçant-se totes en gradació [...]. El vibracionisme és, doncs, cert *moviment* que es determina fatalment pel passar de la sensació de color a una altra que li correspongui, tot essent cadascun d'aquests acords diverses notes d'harmonies diferents, fusionades entre si per acords més sords, en una gradació cada cop més opaca».⁹ Uns movi-

7. Martin HEIDEGGER, *Ser y tiempo*, Buenos Aires, FCE, 1998, p. 27.

8. Martin HEIDEGGER, *De camino al habla*, Barcelona, Serbal, 1990, p. 181.

9. Joaquín TORRES-GARCÍA, «Universalismo constructivo», a Valeriano BOZAL, *Arte del siglo XX en España: Pintura y escultura, 1900-1939*, Madrid, Espasa-Calpe, 1995, p. 396-397. Cal esmentar que el terme *vibracionisme* fa referència a la concepció estètica de Rafael Barrades, que,

ments aquests que, certament, feien ús de l'espai com a possibilitat d'expressió de la mesura del temps. I, de fet, introduir el conceptual temporal com a eix que vertebrava el pensament ens remet, necessàriament, al dinamisme i al procés.

Àngel Ferrant fou, en aquest aspecte, un mestre i artista del moviment de renovació pedagògica de principis de segle que ens il·lustrà vitalment, literària, artística i a través de la docència aquesta preocupació, com, de fet, es pot copsar en l'escrit *L'escultura i la seva àuria*: «Vivim el nostre art al contacte amb la vida; els nostres germans sentiran la vida al contacte amb el nostre art. Perquè així sigui, es requereix certa proximitat o parentesc espiritual, ja que tota força d'atracció es perd amb la distància. Així, veiem que, per ser induïts a una gran distància, hauria d'existir una gran força. // Atracció, contacte i penetració són els camps eternament successius que travessem en la nostra ruta ascendent. Són els motius constants de la nostra renovació espiritual. // Una força és activa quan immediatament ens envaeix o, en tant que per forces menors, salvem distàncies fins a arribar al seu camp d'atracció, el qual suggereix que tot el que està per venir és actiu i que no tot en el passat és passiu. Indirectament actiu quan és la gran força la que va donar origen a petites forces (transformació per influència). Directament actiu quan per petites forces ens col·loquem ràpidament en la llunyania (evolució)».¹⁰ També són il·lustradores d'aquesta idea les obres escultòriques d'Àngel Ferrant, especialment les darreres, com ara *L'estàtic canviant*, *L'escultura infinita...* proposades artístiques que, tot i ser elaborades a partir d'una forma donada, introduïa la idea de moviment en l'espai, és a dir, l'espai era permeable a la noció del potencial d'ocupació a través del temps.

I encara en la lògica d'aquesta línia, també els discursos pedagògics escrits en clau d'assaig i sota aquesta perspectiva de procés, que, com hem indicat, responia, en definitiva, al pensar d'una època, usaven i usen aquelles referències. No sobten, doncs, les obres pedagògiques que es formalitzaven, i, de fet, encara es formalitzen, en la narració a través dels temps. Un exemple d'aquesta concepció es pot veure en l'ús de la referència a la dimensió temporal en els discursos estructurats a estudis diacrònics i de desenvolupament evolutiu en termes genèrics o en àrees específiques o, en relació amb l'educador o l'educadora, els diaris de formació o també les memòries que inclouen la reflexió sobre la pròpia formació, a l'estil de la paradigmàtica obra de Gadamer *Els meus anys d'aprenentatge*.¹¹

juntament amb Torres-García, desenvolupà a finals de la segona dècada del segle XX; l'any 1918 inauguraren una exposició a Barcelona amb aquest títol genèric.

10. Àngel FERRANT, «La escultura y su área», *Alfar* (La Corunya, 1923-1925), recollit a Àngel FERRANT, *Todo se parece a algo*, Madrid, Visor, 1997, p. 99.

11. Hans-Georg GADAMER, *Mis años de aprendizaje*, Barcelona, Herder, 1996.

En una clau diferent, però alhora igualment il·lustradora, podríem assenyalar la referència poètica a anys d'infantesa que molts autors han palesat al llarg de la seva obra. Una referència que neix del record retallat, perfilat i fet incís que, pel sol fet de ser punt, permet l'expansió de la vivència, tal com ens apuntava Salvador Espriu a *Encara no* amb aquells versos de:

Perquè retorna,
quan sóc perdut en l'ombra,
un debilíssim
record d'infant, les ales
passen sense tocar-me.¹²

D'altra banda, les concrecions metodològiques de la didàctica, elaborades a manera de models a seguir, tenien i tenen com a perfil d'organització la seqüència. Respondria justament a aquesta idea el desenvolupament de l'argument a l'entorn de l'experiència com a quelcom profund però continuat de Dewey. Explícit era, en aquest sentit, quan, l'any 1938, a *Experiència i educació*, assenyalava la continuïtat —així com la interacció— com a principi longitudinal que possibilita l'experiència i permet que aquesta sigui educativa i no merament pas-satgera. Tant és així, deia, perquè «en el principi de la continuïtat quelcom és transportat des de la primera experiència a la darrera».¹³

1.2. LA SIMULTANEÏTAT COM A DERIVACIÓ POSTMODERNA

Quasi en diàleg amb la proposta de Bergson, però sense fer-ne referència explícita, Hans Jonas escrivia, a mitjans del segle XX, amb una cosmovisió afí al pensar postmodern, *El principi vida*, obra en la qual realitza una aproximació a la fenomenologia dels sentits que començava a introduir la necessitat de valorar la importància d'aquelles percepcions de la realitat efectuades a partir de la simultaneïtat. És a dir, a partir de la representació espacial com a elaboració de la consciència. De tal manera que, si bé és cert que el mateix Jonas reflectia encara una noció lineal en l'anàlisi d'alguns dels modes de percepció, el que palesava era la possibilitat de pensar la percepció des de la no successió, és a dir, des de la

12. Salvador ESPRIU, *El caminant i el mur*, a *Obres completes*, Barcelona, Edicions 62, 1968, p. 280.

13. John DEWEY, *Experience and education*, Nova York, Collier Books, 1963, p. 44.

superposició, el conglomerat o la simultaneïtat.¹⁴ En definitiva, des de la possibilitat de fer del temps espai, tot fent confluïr en un determinat *topos* la lògica del *chronos*. Prenent com a mesura l'instant, doncs, la proposta de Jonas introduïa la noció de l'extensió com a alternativa de la concreció d'un so. És a dir, que la temporalitat s'hauria convertit en espai.

La poesia visual que, més enllà de la successió de versos, el que cerca és la plasmació de l'espai en l'art narratiu, simbolitzaria aquesta manera de pensar-se i representar-se en la realitat. L'ús de la paraula impresa en l'espai com a proposta artística respondria també a aquesta intel·lecció de la narració com a possibilitat espacial. També podríem assenyalar com a pensament que segueix aquesta línia, a través de representacions en llenguatge artístic, els mòbils de Calder, que induïxen a pensar l'ocupació de l'espai que provoca el moviment, ja sigui continuat o espasmòdic, d'un volum en extensió.

En correspondència amb aquest pensar, el camí ja no pensa en clau lineal, sinó de manera extensa, tal com s'intueix al final de la coneguda obra de Kerouac, publicada l'any 1955, quan reflexiona amb veu escrita amb aquestes paraules: «I es posa en l'interior tota aquesta terra descarnada que es recull en una enorme onada precipitant-se sobre la costa oest, i totes aquestes carreteres que van cap allà, i tota la gent que somia en aquesta immensitat [...]».¹⁵ En coherència, l'experiència de formació ja no es pensa en clau de temps, sinó d'espais: créixer espiritualment, anímica o psicològica se significa en l'acte d'aprendre a mirar. Així, la pregunta per saber mirar, descobrir què és visible, què no ho és, què és percepció, què és necessàriament incògnita i què s'amaga a la paraula precisa, pren ple significat.¹⁶ No altrament, i com afirmava Adorno, rere aquesta concepció hi havia la creença que «el vertader llenguatge de l'art és mut i el seu moment no verbal té un major rang que el llenguatge significatiu de la poesia, al qual la música no li és completament estranya [...]». Els versos de Rilke «no hi ha enlloc / que no et vegi», els quals Benjamin tenia en grau superior, han codificat de manera quasi insuperada aquest llenguatge no significatiu de les obres d'art: l'expressió és la mirada de les obres d'art».¹⁷

14. Amb els seus termes, és aclaridor l'esquema que ens presenta: «D'aquesta manera, sembla que els tres sentits estudiats es poden distingir entre i d'acord amb la següent fórmula: oïda = representació de la seqüència mitjançant la seqüència; tacte = representació de la simultaneïtat mitjançant la seqüència; vista = representació de la simultaneïtat mitjançant la simultaneïtat», a HANS JONAS, *El principi vida: Hacia una biología filosófica*, Madrid, Trotta, 2000, p. 199.

15. Jack KEROUAC, *On the road*, Londres, Penguin Books, 1955, p. 309.

16. Rosalind KRAUSS, *Der Impuls zu sehen*, Berna, Benteli Verlag, 1988; Paul VIRILIO, *Sehen ohne zu sehen*, Berna, Benteli Verlag, 1991.

17. Th. W. ADORNO, *Teoría estética*, Madrid, Akal, 2004, p. 154-155.

De tal manera que les metàfores espacials que en el cas farien de referència serien, per tant, aquelles que deriven de l'acte de veure: el paisatge, els boscatges, també les panoràmiques o, fins i tot, els calidoscopis. Unes metàfores que, al seu torn, i en introduir el concepte d'espai, evocarien als contorns, als límits, a les estructures de les zones d'evocació, d'introspecció, de realització i d'exploració. I, per tant, se significarien en les expressions dels gràfics d'estructures. Unes representacions de l'espai, més enllà de significar-se a partir de l'estructuralisme —que arrelava encara en una concepció evolutiva i, per tant, temporal de la cultura—, s'interpretarien a partir de les propostes de la Gestalt, amb els seus estudis sobre les totalitats i sobre la dependència de les percepcions als contextos situacionals.¹⁸

En aquest sentit, el posicionament del subjecte, de la seva capacitat de translació quasi instantània, seria determinant per la possibilitat de copsar diferents realitats de manera simultània, com, de fet, s'explicita en l'argument de *Successimultani*, de M. de Pedrolo,¹⁹ obra que, al seu torn, posa en paraules el mite de la ubiqüitat. En aquest cas, el mite és representat a través d'imaginari basats en transportadors i altres enginys magicomecànics tan presents en les obres de ciència-ficció. En definitiva, doncs, des d'aquestes narratives es reprèn la possibilitat del ser visible en el mateix espai en diferents moments o en moments quasi simultanis, tot responent a una noció de temporalitat de la immediatesa i, fins i tot, a la possibilitat de pensar també a partir de la contradictòria simultaneïtat temporal.

En l'àmbit pedagògic, no gensmenys, aquesta nova entesa de la concepció de l'espai i el temps també trobaria i troba la seva traducció. Escrites en llenguatge poètic, són clarament referencials les obres d'assaig que postulen una pedagogia d'encuny filosòfic. Simbòlica és d'aquest aspecte *Claros del bosque*, de María Zambrano, que si bé representa a partir de la metàfora del cicle vital les maneres del discórrer el pensar, l'essència de la mateixa es troba en l'espai a descobrir. No altrament, comença el text amb aquelles paraules de: «El clar del bosc és un centre en el qual no sempre és possible entrar-hi, des dels contorns se'l mira i l'aparèixer d'algunes petjades d'animals no ajuden a donar aquest pas. És un altre regnat que una ànima habita i guarda».²⁰

D'altra banda, en els discursos pedagògics, ens remetriem ara als estudis

18. Barbara TVERSKY, «Visuospatial reasoning», a Keith J. HOLYOAK i Robert G. MORRISON, *The Cambridge handbook of thinking and reasoning*, Nova York, Cambridge University Press, 2005, p. 209-240.

19. Manuel de PEDROLO, *Successimultani*, Lleida, Pagès Editors, 2006 (original de 1979).

20. María ZAMBRANO, *Claros del bosque*, Barcelona, Seix Barral, 1988, p. 11.

transversals i sincrònics sobre els sistemes, a l'etnografia, als documentals, però també als estudis de cas, etc. I, alhora, les propostes didàctiques que prendrien i prenen aquesta cosmovisió serien les corresponents a les rutes literàries a través dels paisatges, que s'iniciaren primerament a Alemanya a l'entorn del 1960, amb un clar esplendor als anys vuitanta —moment en què l'ICOM (International Council of Museums) ja havia reconegut els museus literaris, l'any 1977, com a entitats patrimonials singulars— i que, actualment, estan essent revitalitzades per les diferents comunitats educatives, també del nostre entorn.²¹ Tant és així perquè, justament, el que se cerca en les mateixes és que, a partir d'una imbricació amb el territori, el passejant pugui accedir a un sentir talment diferent.²² Així mateix, en un estil diferent, podem citar la constant que apareix en els estudis sobre l'educació artística, que es caracteritza per atendre amb més insistència als sentits de la vista, en correspondència a l'educació visual practicada a través del dibuix i les arts pictòriques, enfront d'altres formes del sentir artístic. Les obres de Herbert Read, Howard Gardner, Elliot W. Eisner o Rudolf Arnheim serien exemples d'aquesta perspectiva a l'hora de plantejar l'educació artística.²³

2. INSTANTS EN EXTENSIÓ: LES PROPOSTES DE CONCILIACIÓ I NEGACIÓ DE LA SUCCESSIVITAT I SIMULTANEÏTAT EN LA REFERÈNCIA CONTEMPORÀNIA

El pensar actual, el fer en aquest inici del segle XXI, però, ni respon directament a la successió pura ni a la simultaneïtat directa, de tal manera que, si bé es pot observar com perduren les formes espaciotemporals citades, també es comença a intuir un joc de miralls entre l'espai i el temps, que a voltes es dibuixa en clau de *l'instant que s'estén*. Així, l'instant, aquell moment privilegiat, aquell rar moment

21. Sobre la història de les rutes literàries a Alemanya, hem trobat notícies a Friedrich PFÄFLIN, Irina RENZ i Thomas SCHEUFFELEN, *Literarische Museen und Gedenkstätten in Baden-Württemberg*, Marbach am Neckar, Deutsche Schillergesellschaft, 1989. Sobre l'actualització de les mateixes en el nostre entorn, es poden consultar les beques i accions propiciades des de les administracions educatives centrals i de les diferents autonomies.

22. Un estudi en el nostre entorn de les mateixes es pot consultar a Anna GIRBAU, «Vies per educar la sensibilitat: Estudi d'una experiència poètica», *Papers d'Educació*, núm. 0 (juliol 2004). <<http://www.uvic.cat/fe/especial/ca/papers/0.html>> [Consulta: 7 juliol 2006].

23. Rudolf ARNHEIM, *Consideraciones sobre la educación artística*, Barcelona, Paidós, 1993; Elliot W. EISNER, *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós, 1995; Elliot W. EISNER, *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, Barcelona, Paidós, 2004; Howard GARDNER, *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1994; Herbert READ, *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós, 1995.

que permet que l'experiència sigui vers, amb paraules de Rilke expressades en *Els apunts de Malte Laurids Brigge*, ha experimentat també una transformació en la seva conceptualització.²⁴ Tant és així per tal com ara l'instant ja no se significa només com el punt d'unió entre diferents moments (memòria-vivència-projecció), sinó que pren sentit a partir de la possibilitat d'estendre's en l'espai, de tal manera que allò que passa puntualment i en un moment concret es perfila com la possibilitat de ser memòria, vivència i projecte, ja sigui com a resultat de la confluència dels espais i els temps, ja sigui com a negació dels mateixos.

2.1. L'ENCONTRE DE LES LÍNIES TEMPORALS I ELS PLANS ESPACIALS COM A PROPOSTA

D'una banda, doncs, des de la perspectiva de l'encontre entre coordenades, podem observar en algunes de les referències culturals que s'estan plantejant actualment des d'algunes pràctiques de creació i transmissió un punt d'inflexió que unifica les coordenades de l'espai i el temps, és a dir, de la successió i de la simultaneïtat. Simbòliques d'aquesta creació serien, per exemple, les obres d'art contemporani que es caracteritzen per la repetició d'un fenomen, fet o situació, permetent al mateix temps una visualització simultània —i, per tant, espacial— i una visualització de seqüència —i, per tant, temporal. La recent exposició de Serge Spitzer i Ai Weiwei a l'MMK (Museum für Moderne Kunst) de Frankfurt, que porta per títol *El fantasma de la vall baixa de la muntanya* i que reproduïx un seguit de gerres iguals que reproduïxen l'estil de l'antiga Xina i disposades al llarg de la sala, seria un exemple d'aquest treball artístic que juga amb la repetició i la seqüència.²⁵ Així mateix, en podríem citar molts d'altres, però. Els jocs lluminosos o les taules envoltades amb maniquins amb idèntica forma i postura només en serien alguns.

Ressalta en aquest procés el fet que, voluntàriament o de manera inconscient, indiquen que hem transformat el temps que recolza la nostra identitat originària a partir de les vivències d'una història més o menys col·lectiva, més o menys social. Tant és així perquè la memòria, el record fet imatge d'allò viscut, sentit o, també, recreat en la imaginació, ja no es perfila com una experiència ubicada en el passat, sinó que, a mode i semblança a com els infants viuen la història, podem, gràcies a les aportacions de la tècnica, viure una situació o una

24. Rainer Maria RILKE, *Los apuntes de Malte Laurids Brigge*, Madrid, Alianza, 1981, p. 21.

25. Es pot consultar la mateixa en la pàgina web del museu: <<http://www.mmk-frankfurt.de/#>> [Consulta: 7 juliol 2006].

història d'un altre temps com si fos present. I, certament, la simulació del passat llunyà pot ser reproduïda de tal manera que s'esborri la patina del passat. Els vels del temps desapareixen. En el seu lloc, s'encavalquen diferents realitats superposades en plànols diferents, però viscudes amb una certa concatenació en desordre de moments. El significat d'origen, d'aurora, de *primer* es dilueix, per tant, en esdevenir possibilitat de ser en l'ara. I, com a conseqüència, l'ésser en el record i l'ésser que es perfila a partir del mateix perden essència en bescanviar-la per l'actualització d'un ésser que, indispensablement, necessita la presència.

En aquest procés, les metàfores que organitzen el discurs també es modifiquen. De fet, fins i tot hem modificat l'espai que ocupen les metàfores: ja no són aclaridores d'un horitzó al qual es vol arribar, sinó que expliquen habitualment un procés, un estat o una manera de fer. I així, de la referència a la història o les històries de la quotidianitat, parlem de repensar, reactualitzar, reviure o recordar, tot indicant amb aquests termes la possibilitat de l'efecte reflex entre la vivència d'un altre i la pròpia experiència. Il·lustrador és, en aquest aspecte, aquell escrit de Bartra, *Fragments de dues cartes imaginàries. A Roger*: «Aviat arribaràs de molt lluny, d'un indret on jo vaig haver d'anar també per crear-te, en l'època de les conflagracions de les estrelles de pus; i mentrestant, jo, tot esperant-te, perdut en aquest interminable passadís, colpejo, amb els meus dos punys d'insomni, el mur negre, i a fora els ametllers tenen una primavera confusa i anhelo l'arribada del primer gall obsessiu que cantarà l'aurora que salva, i barrejo temps i mots amb mans de terrissaire, i interrogo preguntes, com anant d'un jeroglífic a un altre, tot fent giravoltar l'argila que vol néixer en la forma que somien els dits, i m'armó amb el murmuri que es converteix en llum sobre el front del vent mort».²⁶

En l'àmbit del discurs pedagògic, coherent és, per tant, la recuperació de la fenomenologia com a paradigma del pensament,²⁷ en tant que la mateixa ens permet interpretar de nou a partir de judicis que prèviament han tornat a *escoltar*, han *visualitzat* de nou, una proposta cultural i pedagògica d'un altre moment o, també, d'una altra realitat cultural o paisatge. No altrament, és en ella que el fenomen educatiu pren significat com a realitat circumstancialitzada i

26. Agustí BARTRA, *Obra poètica completa*, Barcelona, Edicions 62, 1983, p. 478.

27. Aquesta recuperació es palesa especialment en aquells estudis que es defineixen per posicionar-se en oposició a una pragmàtica de dades, a una tècnica explicativa i derivativa. En certa manera, doncs, implica la possibilitat de donar nova veu a un pensar interior, a un pensar reflexiu que ens ocupa i ocupa. Sobre una revisió de l'actualització de la fenomenologia, vegeu Max van MANEN, *Investigación educativa y experiencia vivida*, Barcelona, Idea Books, 2003.

contextualitzada. Cal matisar, però, que l'estudi del fenomen educatiu en la seva ubicació espaciotemporal no implica, en els postulats de la fenomenologia, una concreció determinista de la comprensió del fet, ans permet que, a partir de la ubicació inicial, es realitzi una abstracció intuïtiva, unitària i de sentit. Possibilitat que obre les portes en pensar l'inaccessible, quelcom que explicaria la vinculació d'aquest corrent amb els corrents místics i, al seu torn, de l'espiritualitat corpòria, possibilita la reflexió sobre temàtiques que s'escapen dels estudis essencialistes, si aquests s'interpreten en clau de dogmàtica estàtica i inamovible. Tant és així per quan s'obre a la possibilitat de pensar un fenomen, una experiència que *succeeix en el present viscut*, que és dins i fora del temps en què ocorre, tot permetent l'anticipació, atès que, tal com indicava Schultz: «El procés de l'experiència vital és el generador de les accions que vindran i, al mateix temps, d'un ser un mateix, total i indivisible».²⁸

Així mateix, les propostes didàctiques que s'inseririen en aquesta manera de pensar la realitat a partir d'un temps anterior que es fa espai en l'actualitat serien les corresponents a les presents en l'obra de Maxime Greene, autora que, amb un posicionament epistemològic que dialoga amb l'existencialisme i la fenomenologia, realitza una particular visió de l'educació estètica que la porta a definir la mateixa com «una comprensió intencional designada a partir de ressorts apreciats, reflexius, culturals i participant amb les arts a partir de possibilitar als aprenents de copsar allò que és copsable i reconstruir amb les paraules de l'art les seves vides en la recerca i com a manera d'activar diferents significats».²⁹ Sobre la base de la mateixa, doncs, proposa revisar les lectures, les danses, les músiques que han afectat la vivència d'una persona i, seguidament, reflexionar sobre els aprenentatges que la mateixa ens ha aportat, de manera que l'experiència estètica esdevingui experiència conscient. En aquesta línia, i des d'un context talment diferent, també podríem assenyalar les propostes didàctiques inherents en el pensament de Schultz que reclamen introduir l'art contemporani a les aules d'educació infantil, primària i secundària.³⁰

28. A. SCHULTZ, «Making music together», a Maxine GREENE, *Variations on a blue guitar*, Nova York, New York Lincoln Center Institute, 2001, p. 216.

29. Maxine GREENE, *Variations on a blue guitar*, Nova York, New York Lincoln Center Institute, 2001, p. 6. Sobre els plantejaments epistemològics de Greene, vegeu W. F. PINAR (ed.), *The passionate mind of Maxine Greene: I am... not yet*, Londres, Falmer Press, 1998.

30. Wolfgang SCHULTZ, *Ästhetische Bildung*, Weinheim, Beltz, 1997.

2.2. LA NEGACIÓ DE L'ESPAI I EL TEMPS COM A REFERÈNCIES DE L'ACCIÓ

D'altra banda, i enllaçada amb aquesta manera de mirar-se el passat d'aquest ésser en el record de l'instant, hi trobem juxtaposada, però, la dimensió d'un ésser presencial que, il·lustrativament, i no per atzar, busca la negació del temps i de l'espai. Amb una fixació per suspendre ja no l'acció ni el judici, però sí els temps verbals que acompanyen la vivència, la nostra recerca personal se significa a voltes amb el buscar un estar *fora de*, talment com si fos possible aturar els cicles vitals o, si es vol, del més ampli cosmos. Quelcom que es radicalitza davant de la possibilitat, també tecnològica, de pensar amb la representació d'un espai que no existeix i que, de fet, tampoc vol existir, però que, quasi invertint els ordres lògics, no com a resultes d'aquesta no voluntat d'existència, deixa de tenir presència. Més encara, en alguns moments, es podria pensar que en alguns entorns aquesta presència de realitat no existent ni en l'espai ni en el temps, sinó en la suspensió d'ambdues coordenades, té una consistència quasi material, tot esdevenint fenomen d'estudi, atès que un dels efectes sobre les coordenades que ens ocupen d'aquesta translació de la paraula a l'acció descentrada és el corresponent a la pèrdua de l'antecedent i, també, la pèrdua de la ubicació del discurs. Com, de fet, posa en paraules Zagajewski en el poema *Passejava per una ciutat medieval*:

Passejava per una ciutat medieval,
era al vespre o a l'alba,
era molt jove o força vell.
No portava cap calendari
ni cap rellotge, tan sols la sang tossuda
amidava la distància eterna.
Podia començar de nou
aquesta vida meva o no meva,
tot semblava senzill,
les finestres no eren del tot tancades,
els destins d'altri entreoberts.
Era la primavera, o a principis d'estiu,
murs calents,
vent suau com la pell d'una taronja,
era molt jove o força vell,
podia escollir, podia viure.³¹

31. Adam ZAGAJEWSKI, *Terra de foc*, Barcelona, Quaderns Crema, 2004, p. 76.

Així, la simbiosi entre ambdós elements que postulen un fenomen de realitat ubicat en l'*atopia* i l'*atemporalitat* ens portaria a pensar en la virtualitat no com a representació sinó com a context de provocació d'experiències. No és estrany, doncs, que hagi estat des dels pensadors del *ciberespai* que s'han repensat les diferències entre territori i espai o, dit altrament, entre lloc i espai, tal com recorda Joan Mayans, tot incidint en el fet que «els vincles copresencials (que donen lloc al ciberespai) només s'experimenten a través de la tecnologia (Internet, els ordinadors) i la dimensió on aquests vincles copresencials tenen *lloc* no és física».³² Ni tampoc que sigui des de les tecnologies de la comunicació que s'hagi increpat a pensar en clau destemporalitzada, tal com assenyala Manel Castells: «En la cultura, el temps es comprimeix i en última instància es nega, com una rèplica primitiva de la rotació ràpida de la producció, el consum, la ideologia i les polítiques en què es basa la nostra societat. Una velocitat que només han pogut fer possible les noves tecnologies de la comunicació».³³

El tema o problema de la negació d'ubicació enllaça, certament, amb la qüestió referent a la projecció de l'ésser. Una projecció que, en coherència amb allò dit, ja no s'ubica en la referència que sustenta la identitat i la pertinença, ja no s'impulsa a partir de la utopia col·lectiva que pensa en un demà que és possible, sinó en una ideació del propi ésser en l'espai i el temps en clau d'imaginari eteri. En certa manera, doncs, podríem començar a pensar que ens estem aproximant a la creació d'una nova dimensió espaciotemporal que, més enllà dels plantejaments que ens pot oferir la física —que no per això deixen de ser interessants—, s'ubica de nou en la misteriosa dimensió de la lògica de l'estètica. Fet i fet, probablement no és fruit de la casualitat el fet que hagin estat els artistes, visuals, plàstics, però també de l'art digital, els que han començat a introduir i a explorar nous usos d'aquesta manera de viure la realitat i, en conseqüència, d'educar en ella.³⁴

En aquesta línia, i quant al discurs pedagògic, queda oberta la qüestió de si serà possible replantejar la pedagogia en una clau en què el referent no és el procés, no és el camí a la maduresa, ni l'imaginari a l'entorn de les utopies per realitzar, sinó que allò que es perfila com a realment significatiu és el salt adimen-

32. Joan MAYANS, *Sota un silenci amb mil orelles: Perspectives socials sobre ciborgs i ciberespai*, Palma, Universitat de les Illes Balears, 2002, p. 93.

33. Manel CASTELLS, *La societat xarxa*, vol. 1, Barcelona, UOC, 2003, p. 557.

34. Significatiu és aquí l'inici de l'article de Carles MONEREO, «La construcció virtual de la ment: Implicacions psicoeducatives», *Temps d'Educació*, núm. 29 (2005), p. 29: «En cas que tal fabulació fos possible, s'hauria de tractar d'un escenari de realitat virtual permanent, tipus *Matrix*, en el qual el subjecte fos immers en un món tridimensional, en què pogués interaccionar de manera sensorial i motriu amb els objectes i desplaçar-se per un espai percebut en tot moment com a real».

sionalitzat. Altrament, podem pensar, educar adquirirà el sentit d'instrucció com a compilació —com, de fet, simbolitza la injecció de coneixement que apareix a *Matrix*— abans que no una mixtura entre el saber fer propi i l'extern, el saber ser propi i el circumstancialitzat, entre el saber heretat i el proposat. En tot cas, la pedagogia i la didàctica tenen obert el repte i l'estètica, en raó a les seves maneres de pensar, pot significar aquí la possibilitat d'iniciar una nova via de comprensió a una aporia molt pròpia del segle XXI.

3. MOMENTS D'INCISIÓ EN LES REMORS PROFUNDES

Com a síntesi d'aquest panorama, doncs, assenyalaríem que, entremig de les moltes paraules d'impacte que estan apareixent per explicar els efectes de la tecnologia en la realitat i, especialment, en la vivència que té l'ésser humà de la mateixa —per esmentar-ne algunes, referiríem a món virtual, ciutat digital, societat digital, teleopolis, etc.—, hom pot intuir que s'estan produint certs fenòmens de canvi de la pròpia essència antropològica de l'ésser que, jugant amb els termes, ens fan pensar en la possibilitat que s'estigui creant una antropotècnia. És a dir, que del ser de la paraula, que habitualment s'havia destacat com un dels elements configuradors de la identitat i pertinença de la persona, haguem desplaçat l'eix vers la configuració de la percepció, dels sentits i de la creació sobre la base de les categories d'acció —ja siguin de transformació, ja siguin de modificació d'entorns. Des d'aquesta perspectiva, és clarament oportuna l'afirmació de Kerbrat-Orecchioni quan assenyala que, «amb tota seguretat, parlar no és canviar lliurement informacions que *flueixen* harmoniosament, indiferents a les condicions concretes de la situació de parla i a les propietats específiques dels membres de l'intercanvi verbal [...]. Diguem simplement que, per oposició a la concepció de l'intercanvi verbal que prové de la informàtica, que per a alguns pressuposa aquesta representació de la comunicació, la tendència actual en la lingüística (cf. la pragmàtica o teoria de les forces ilocucionàries, la praxemàtica de Robert Lafont, la semanàlisi de Julia Kristeva, etc.) seria més aviat emfasitzar que *dir* és al mateix temps *fer*, i qualsevol que sigui l'ambigüitat d'aquests termes, assimilar el llenguatge a una *pràctica*, una *praxi*, una *producció*, un *treball*...».³⁵

35. Catherine KERBRAT-ORECCHIONI, *L'énonciation: De la subjectivité dans le langage*, París, Armand Colin, 1980. Citació extreta de Maria GRAU, *La modalització: Manifestacions en la subjectivitat lingüística en els discursos acadèmics orals i escrits*, tesi inèdita dirigida per Margarida Bassols, Universitat Autònoma de Barcelona, 2003. Es pot realitzar la consulta en recurs electrònic a <http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0430104-155302/mg1de1.pdf> [Consulta: 22 juliol 2006].

La remor —com a extensió del temps de l'imaginari— ja no és, per tant, una extensió en el temps de l'ara. És, més aviat, una extensió d'efectes en l'espai de l'acció realitzada en el present, de tal manera que, i en coherència amb l'assenyalat, el substrat del temps verbal en present compilaria els significats dels altres modes verbals, tot donant lloc a una situació discursiva en la qual hom es trasllada d'un temps a un altre sense intermedi, però buscant sempre aprehendre a partir de moments d'incisió. Cal pensar, però, si aquests moments que deixen petja —si més no momentània— al jo més poètic de l'ésser humà, en definitiva, són moments conformadors del pensar, tot possibilitant així el pas de l'informe a la forma.

I tanmateix, tal com hem assenyalat, no podem perdre de vista que el nostre moment contextual es reedifica a partir d'una realitat de moment que aglutina, amb totes les contradiccions i paradoxes, els tres moments temporals i espacials als quals s'ha fet referència al llarg del text. Això és, que en un sol pla de representació s'integren els modes moderns, postmoderns i extracontemporanis. Aquesta trimodelització de les referències espacials i temporals es concreta, al seu torn, en unes pràctiques d'educació estètica que, si bé encara mantenen i se sostenen a partir de les vinculacions amb l'art, el paisatge i l'alteritat, ens evocuen ara a ritmes i processos nous. En definitiva, doncs, buscar el fet de trobar les correspondències entre la cosmovisió i la cosmografia de l'actualitat ens porta a pensar en una relació sintètica feta d'antitètics i fugues. No altrament, fèiem ja referència al principi a la necessitat d'atendre a l'estructura tubular del temps i de l'espai que es defineix a partir de l'experiència vital d'aquells que avui s'eduquen.

ELS BAIXOS OBSTINATS EN LA PRÀCTICA MUSICAL A L'ESCOLA. UNA PROPOSTA METODOLÒGICA

Lluís Solé i Salas
Universitat de Vic

RESUM

En aquest article, després d'analitzar les diferents opcions actuals en la praxi i la interpretació musical dins de l'aula en l'escola primària, s'intenta oferir una metodologia de treball basada en la utilització dels anomenats *baixos obstinats*. Aquest és el resultat d'una dilatada experiència personal de l'autor en els camps de la interpretació de la música renaixentista i barroca, així com de la docència en centres d'ensenyament secundari. S'analitzen els objectius i els avantatges pedagògics que aquest procediment ens ofereix per tal de brindar al docent especialista en *música* una eina que facilita, agilitza i acosta una vivència musical extraordinàriament satisfactòria a l'infant.

PARAULES CLAU: educació musical, pràctica instrumental, baix obstinat, aprenentatge per acció i aprenentatge a través de l'experiència.

THE BASSO OSTINATO IN MUSICAL PRACTICE IN SCHOOLS. A METHODOLOGICAL PROPOSAL

ABSTRACT

In this article, after analysing the different current options in the practice and performance of music in primary school, the author offers a working methodology based on the use of the so-called *basso ostinato*. This is the result of the author's long-standing experience in the fields of performance of Renaissance and Baroque music and in secondary teaching centres. He analyses the pedagogical objectives and the advantages this procedure offers, in order to give the specialist *music* teacher a tool that flexibly provides children with an extraordinarily satisfactory musical experience.

KEY WORDS: musical education, instrumental practice, *basso ostinato*, learning by action and learning by experience.

1. LA PRÀCTICA INSTRUMENTAL A L'AULA: VISIÓ CRÍTICA

1.1. LA PRÀCTICA INSTRUMENTAL

Un dels pilars essencials de l'actual ensenyament musical a l'escola és, sens dubte, la pràctica musical, podent ésser aquesta vocal o instrumental.¹ No tindria cap sentit, d'altra banda, imaginar-nos un ensenyament musical integral amb infants que excloués la possibilitat de produir música, deixant-lo en un pur nivell teòric o auditiu. Aprendre i gaudir la música passa sovint per fer-ne. Aquesta darrera afirmació té validesa considerant la tendència a fomentar les pràctiques manipulatives, experimentals i vivencials de la pedagogia contemporània.

Si bé és cert que, en el cas del cant, les discrepàncies metodològiques són mínimes entre les diverses tendències de la pedagogia musical moderna, no és menys cert que, pel que fa a la pràctica instrumental, les opcions són diverses i sovint antagoniques. Fruit de l'herència de la tradició occidental, juntament amb les aportacions de les noves tecnologies, en el moment actual es preveuen bàsicament com a eines instrumentals pedagògiques tres possibilitats: la flauta de bec, l'ordinador i els instruments de plaques d'afinació fixa (instruments Orff). A continuació, proposem analitzar breument els avantatges i els inconvenients d'aquestes tres eines metodològiques, tot incidint específicament en la que centra l'interès d'aquest article, això és, els instruments de plaques (instruments Orff).

1.2. LES DIVERSES OPCIONS: ORDINADORS VS. FLAUTA DE BEC VS. INSTRUMENTS ORFF

L'evident complexitat harmònica, contrapuntística, estructural i arquitectònica de la música occidental genera sovint un elevadíssim grau d'exclusió² a l'hora d'interpretar obres musicals. Occident ha optat, a causa probablement de raons històriques, sociològiques i antropològiques, per un model musical complex. Aquest fet implica l'especialització de la figura del músic, al qual se li exigeix un elevat nivell de coneixements teòrics i tècnics. La conseqüència implícita d'aquest model esdevé el fet que la majoria dels individus de la nostra societat quedi excloua de la capacitat o possibilitat de participar activament en el feno-

1. *Curriculum d'educació primària*, Barcelona, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 1994.

2. J. BLACKING, *Fins a quin punt l'home és músic*, Vic, Eumo, 1994.

men musical, tenint un paper passiu, d'oients, de consumidors de música, en detriment de la possibilitat d'esdevenir generadors o creadors musicals. Aquestes circumstàncies generen una certa recança a l'ensenyant i, per què no dir-ho, resultats d'escàs nivell sonor quan s'intenta abordar la interpretació instrumental d'obres musicals. Tant és així que els requeriments que calen per poder tocar algun instrument musical en període escolar són, sens dubte, elevats. No en va, la nostra herència musical és extremadament complexa en els aspectes melòdics, d'afinació, harmònics i contrapuntístics, de tal manera que ens trobem davant del que, al meu entendre, és un dels majors problemes en la pràctica musical escolar: un resultat sonor d'escassa qualitat, desafinat, desagradable i costós, que massa sovint genera a l'alumne/a de qualsevol edat un *feed-back* negatiu i que, en la majoria dels casos, es tradueix en una pèrdua d'interès progressiva cap al fet de tocar instruments i, de retruc, cap al fenomen musical en general, així com en un cert sentiment de frustració.

1.2.1. *L'ordinador*

Una possible solució al problema, si més no motriu, de coordinació, d'execució i de lectura de la música a l'escola és la utilització de l'ordinador.³ Aquest, associat a un teclat amb connexió MIDI, ens automatitza l'execució musical per part de l'alumne/a facilitant i simplificant enormement la sonorització de partitures musicals, així com la comprensió espaciotemporal de la notació musical clàssica, però sonoritzant els elements musicals de manera individual i no vivencial, sense permetre'ns treballar aspectes essencials en l'aportació de la música al desenvolupament del nen/a, com poden ser la motricitat, la coordinació, la cooperació i, fins i tot, l'autoestima.⁴

Sens dubte, resulta molt difícil fer música en grup i en temps real emprant els ordinadors; a més, cal recordar que, un cop entrades les dades, no hi ha cap possibilitat de manipulació, modificació o correcció del so. Es tracta, indubtablement, d'una eina molt útil en la conceptualització del llenguatge musical, però no podem considerar-la com a instrument musical en el sentit més tradicional i estricte de la paraula.

3. Resulta interessant sobre aquest punt l'article L. SCRIPP, J. MEYAARD i L. DAVIDSON, «Discerning musical development: using computers to discover what we know», *The Journal of Aesthetic Education*, vol. 22, núm. 1 (primavera 1988), p. 75-88.

4. Cal comentar al respecte que això no ha estat sempre així. Evidentment, al llarg de la història del saber occidental, l'ensenyament entès en la seva globalitat i, per tant, també el musical, era plenament teòric. És amb les pedagogies modernes que es planteja la necessitat manipulativa de l'infant.

1.2.2. *La flauta de bec*

Un altre clàssic en aquest camp, cada dia més estès a les nostres escoles, és la flauta de bec (soprano). Sense voler entrar en polèmiques amb aquells defensors de la flauta com a instrument musical de caire pedagògic,⁵ la meua opinió, fruit de l'experiència docent i concertística, és que la flauta de bec presenta més inconvenients que avantatges a l'hora d'emprar-la com a instrument de treball en grup. A tall purament indicatiu, però absolutament demolidor, comentaria al respecte el record negatiu que manifesten un 98 % dels alumnes universitaris enquestats davant la pregunta: «Quin record tens de la flauta de bec en el teu període escolar?».⁶

A banda d'aquest comentari, que podria semblar excessivament demagògic, però que no deixa de ser significatiu, fent una anàlisi del procés, esmentaré alguns dels condicionants que poden resultar més qüestionables d'aquest instrument:

1. Requereix un control de la respiració i l'articulació molt difícil, per no dir impossible, d'assolir en un treball de grup. La manca d'aquest treball genera una emissió de so descontrolada, desafinada i fluctuant.

2. Tots els instruments tenen la mateixa tessitura, amb la qual cosa resulta impossible interpretar harmonies ben desplegadas, amb l'agreujant d'una impossibilitat de produir sons greus.

3. Les posicions dels dits (digitació) són sovint críptiques, poc lògiques, especialment en la segona octava i, en el millor dels casos (digitació barroca), complicades a nivell motriu i plenes de forques.

4. Existeixen dos tipus de digitacions. Una de més simple (alemanya), però desafinada, i una altra d'afinada (barroca), però molt complexa. Aquest fet curiós s'inicia a principis del segle XX, quan, en introduir la flauta de bec a les escoles alemanyes, s'adonen que els instruments conservats als museus (originals barrocs) tenen algunes posicions de dits que requereixen un control de la motricitat fina excessivament difícil d'assolir per part dels infants. Amb l'afany de solventar aquesta dificultat, els constructors opten per canviar la posició i

5. És interessant al respecte l'extensíssima tesi doctoral de J. GUSTEMS, *La flauta dulce en los estudios universitarios de mestre en educación musical en Cataluña: Revisión y adecuación de contenidos*, dirigida pel doctor Jordi Quintana Albalat, Barcelona, Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, 2003.

6. Enquestes realitzades en una prova d'avaluació inicial durant cinc anys a un total de mil dos-cents alumnes de la carrera de mestre a la Universitat de Vic. Dels mil dos-cents, uns nou-cents exposen haver passat per la flauta de bec com a instrument après i emprat a les classes de música durant el seu període escolar. No arriben a la vintena els que manifesten un bon record o, com a mínim, poca aversió.

mida del tercer forat de la flauta (nota fa), desequilibrant completament l'afinació de l'instrument. Aquesta digitació es coneix amb el nom de digitació alemanya, enfront de l'original de l'època (barroca). Malauradament, avui dia coexisteixen ambdues digitacions amb la consegüent confusió que aquest fet pot comportar.

5. El control de l'afinació depèn d'un treball diafragmàtic llarg, molt acurat i extremadament difícil d'aconseguir amb els recursos de temps i nombre d'alumnes per aula de les escoles actuals. Tots els flautistes de bec professionals coneixen les dificultats que presenta el seu instrument a l'hora de poder afinar a la perfecció.⁷

1.2.3. *Instruments Orff (idiòfons de plaques d'altura determinada)*

Si bé és cert que en l'ortodòxia de les metodologies de la pedagogia Orff també es té en compte la flauta dolça o de bec, avui dia es tendeix a referir-se amb aquest qualificatiu als instruments de percussió melòdics d'afinació fixa⁸ (xilòfons i metal·lòfons de diferents altures, carillons, marimbres, vibràfons, campanes tubulars, etc.), juntament amb instruments rítmics (panderos, panderetes, claus, triangles, caixes xineses, etc.). Els primers, sobretot, aporten un seguit molt important d'avantatges a l'hora de treballar la pràctica musical en grup a l'aula, de les quals comentaré les que, al meu entendre, resulten més significatives:

1. La disposició consecutiva, lògica i ordenada de les notes (el do està al costat del re, i així successivament).

2. La possibilitat de canviar, a conveniència i per facilitar l'execució, l'ordre de les plaques.

3. La despreocupació per l'afinació per part de l'alumne/a.

4. Execució simple (tan sols cal una breu explicació sobre la manera d'agafar les baquetes, sobre com percutir sobre les plaques i una mica de *punteria*).

7. Cal esmentar la relativitat del concepte *afinació*. Fins i tot a Occident en tenim diversos models, en funció del tipus de música (tot i ser en realitat una simplificació estàndard, els estudis més recents en musicologia aconsellen emprar les afinacions *pitagòrica*, per a la música medieval; la *mesotònica*, per a la renaixentista, i d'altres (Valloti, Werkmeister, etc.) per a la música barroca). En cadascuna d'aquestes afinacions, les freqüències de cada nota tenen un valor sensiblement diferent, generant caràcters sonors distintes per a cada estètica. L'anomenat *temperament igual* o afinació temperada té una vigència relativament recent, ja que es generalitza a partir de la segona meitat del segle XIX en favor de la modulació però en detriment del caràcter.

8. *Idiòfons directes d'altura determinada*, segons la classificació organològica moderna (Kurt SACHS, «Systematik der Musikinstrumente», *Zeitschrift für Ethnologie*, 4-5 (1914), p. 553-590).

5. El nom de les notes sol estar gravat en cada placa, la qual cosa ens permet treballar, si es vol, sense partitures, no impeding el poder-ho fer.

6. Existeixen instruments de diverses tessitures (soprano, contralt, tenor i baix) sobre els quals s'empra exactament la mateixa tècnica (un mateix alumne pot passar de tocar un instrument agut a un de greu sense cap esforç addicional de canvi de digitació).

De la qual cosa es dedueix ràpidament que els avantatges d'aquest instrumentari es concreten en dues idees essencials:

- a) La facilitació del procés executor.
- b) La immediatesa i millora en el resultat sonor.

No voldria acabar aquest apartat introductorí sense enumerar, però, alguns dels inconvenients derivats de la utilització dels instruments Orff:

1. Suposen una despesa econòmica inicial important per part de l'escola.⁹
2. L'infant no es pot endur l'instrument a casa.
3. No es treballen aspectes importants en l'educació musical i/o corporal, com el control diafragmàtic o la respiració. Aquests aspectes es poden treballar perfectament, de fet, s'han de treballar, amb el cant i la pràctica vocal.

Vista l'anàlisi inicial i un cop descrits breument els condicionants que determinen el marc de la pràctica instrumental a l'escola, passarem seguidament a descriure la nostra proposta metodològica, acotant en primer lloc el concepte d'obstinat per passar posteriorment a comentar els avantatges pedagògics així com els objectius didàctics. Arribarem, doncs, a la descripció detallada del procés proposat, eix vertebrador d'aquest article, per acabar donant unes indicacions sobre el material mínim indispensable per poder-lo dur a terme, així com exemples de diversos obstinats de diferents estils que es poden emprar seguint el mateix procés desenvolupat en l'apartat 2.4.

2. ELS BAIXOS OBSTINATS COM A MÈTODE PEDAGÒGIC INICIÀTIC

2.1. ELS OBSTINATS

Anomenem en música *obstinat* a aquella composició o peça musical que repeteix de manera reiterada i obsessiva un element estructural simple i de curta durada. Essencialment, podem trobar, en funció del tipus d'estructura que es repeteix, tres tipus d'obstinats:

9. Un cop feta aquesta despesa inicial (un equipament mínimament correcte pot arribar a tenir un cost d'entre 2.000 i 3.000 euros), amb un manteniment curós, poden arribar a durar molts anys.

a) Melòdics. Peces amb una melodia curta i repetitiva. Són poc habituals i, a causa de la seva simplicitat i monotonia, no gaire apropiades per a un treball a l'aula. A més, són poc variades, n'hi ha poques i donen poc joc al treball en grup.

b) Rítmics. Peces amb una estructura rítmica o mètrica curta però constant. No són massa habituals en la música occidental i presenten sovint una gran complexitat estructural. Les trobem amb certa facilitat en la música tribal africana o en alguns pobles de l'Àsia, especialment a Indonèsia. Cal assenyalar aquí que la música tribal africana sol estar basada en obstinats rítmics. Resulta molt interessant i pot ser una extraordinària font per al treball del ritme, la pulsació i la precisió amb els infants. Seria motiu d'un altre article al respecte.

c) Harmònics (baixos obstinats). Són aquelles peces basades en un encadenament cíclic d'acords, les més habituals a Occident. Representen una tradició clàssica a partir del Renaixement i fins a l'actualitat.

Nosaltres proposem un treball a través d'aquests tercers, els baixos obstinats o obstinats harmònics. Es tracta d'estructures molt habituals en la música renaixentista (*Las Vacas*, *Conde Claros*, *La Spagnoletta*, *Greensleaves*, *La Bergamasca*, *Las Folias de España*, etc.), barroca (*Cànon a 3*, de J. Pachelbel; *Sonnerie de Sainte Geneviève du Mont a Paris*, de M. Marais; *Follia*, de A. Corelli o A. Vivaldi; *Passacaglia* o *Chaconne*, de diversos autors, etc.), i del segle XX, especialment en el llenguatge del pop-rock (música *hip-hop*, alguns *riffs* del rock clàssic) o la música llatinoamericana (*La Bamba*, la majoria de la música salsa, *merengue*, *bachata*, *son cubà*, etc.).

Un treball interpretatiu a través dels obstinats ens aporta, a causa essencialment de les seves característiques estructurals basades en la repetició, la simplicitat i l'homofonia, un gran nombre d'avantatges pedagògics suplementaris enfront a altres tipus de peces a l'hora de realitzar un treball interpretatiu instrumental a l'aula. Passem tot seguit a comentar breument aquests aspectes positius:

a) Simplicitat: intrínsec a la seva pròpia estructura musical.

b) Adequació a les possibilitats de l'alumne/a: podem elaborar esquemes amb un variadíssim i il·limitat ventall de dificultats que s'adeqüin perfectament al grau de coneixements així com a les possibilitats de cada alumne/a.

c) Memorització fàcil: inherent a la naturalesa d'aquest tipus de música. En tractar-se d'esquemes curts que es van repetint, és evident que el treball de memorització o, si es vol, de lectura musical, esdevé un element perfectament assolible gairebé a qualsevol edat (a partir de l'ensenyament primari).

d) Resultat immediat: avantatge fonamental en l'estímul de l'alumne, ja que un *feed-back* positiu és, al meu parer, un dels paràmetres essencials per a l'edu-

cació musical i, alhora, un dels més difícils d'aconseguir en la pràctica instrumental dins de l'aula.¹⁰

2.2. OBJECTIUS, PROCESSOS I PROTOCOL DE TREBALL. UN MODEL RENAIXENTISTA PER A L'ESCOLA DEL SEGLE XXI

Abans de passar a descriure, amb exemples i d'una manera detallada, la metodologia de treball, cal esmentar quins són els objectius pedagògics que es deriven directament de la utilització específica de la proposta metodològica. Així, esmentaríem que, com és evident a conseqüència directa dels avantatges anteriorment descrits, ens queden definits objectius d'iniciació a la praxi musical associats a l'assertivitat. A través d'aquesta proposta, l'alumne/a arribarà a produir música en grup que serà consonant, harmònica, polifònica, contrapuntística, afinada, agradable a l'oïda i, sobretot, de molt fàcil execució, en un temps relativament curt i amb uns resultats quasi immediats. Creiem que aquest aspecte *per se* té suficient entitat i pes específic com per justificar el seu ús. No obstant això, resulta interessant desglossar breument alguns d'aquests objectius específics que es deriven directament de la nostra proposta i que se sumen a tots aquells que són generals de la pràctica instrumental:¹¹

- a) Facilitar l'execució de peces musicals complexes en grup.
- b) Agilitar el procediment de preparació i treball.
- c) Introduir l'alumne/a a la pràctica musical grupal generant-li una vivència sonora positiva des d'un primer moment.
- d) Adequar els fragments executables en cada cas a les capacitats de cada nen/a.
- e) Fomentar la improvisació i l'estructuració musical tot donant llibertat a l'alumne/a per generar els seus propis esquemes i estructures.

Així, i de manera prèvia a concretar el protocol de treball proposat, caldria acotar les condicions prèvies que es consideren recomanables per tal que els resultats obtinguts siguin òptims.

10. Cal recordar al respecte el trist i sens dubte desagradable espectacle sonor que sol produir un grup de vint-i-cinc nens i nenes intentant tocar *El gegant del pi* o *Titànic* o qualsevol altre fragment musical amb llurs flautes de bec sopranos, sovint amb digitació alemanya, desafinades, de molt baixa qualitat i que, en definitiva, no deixen de banalitzar el procés i el fenomen musical en si a l'uníson teòric.

11. *Curriculum d'educació primària*, Barcelona, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 1994.

a) Es recomana que el docent tingui alguns coneixements d'harmonia i nocions de contrapunt per tal que sigui capaç de desenvolupar les veus que s'assignaran a cada alumne/a partint de l'estructura harmònica concreta sobre la base de l'estil de la peça escollida.

b) És necessari haver fet a classe alguna sessió prèvia de presa de contacte amb els instruments Orff a fi i efecte que els alumnes es familiaritzin amb la tècnica necessària quant a manera de percutir les plaques, control de la intensitat del so, precisió en l'atac de les notes, etc.

c) És necessari que el docent sigui capaç de tocar algun instrument melòdic i/o harmònic, preferentment de so agut i/o potent (flauta travessera, oboè, clarinet, trompeta, violí, teclat o piano), per tal que la melodia florida desenvolupada pel docent destaquï per damunt del teixit realitzat pels alumnes.

d) Per tal de poder dur a terme un bon treball, és aconsellable disposar d'un mínim instrumental a l'aula. Considerant un hipotètic grup de vint alumnes, es recomanaria tenir, aproximadament, l'equipament següent: un teclat electrònic, un metal·lòfon baix, un xilòfon baix, dos metal·lòfons alts, un xilòfon alt, dos metal·lòfons sopranos, quatre o cinc carillons (un d'ells cromàtic) i altres instruments rítmics.¹²

e) És recomanable disposar d'algun instrument cromàtic. Tot i així, s'aconsella transportar totes les peces a les tonalitats de do major o la menor, la qual cosa ens permetrà emprar el mínim de plaques cromàtiques o notes alterades.

f) Un mateix instrument es pot compartir entre dos alumnes sempre i quan les veus de cadascun no interfereixin.

Arribats a aquest punt, ja podem passar a descriure un possible protocol de treball, que ha estat plenament experimentat i contrastat a través de l'experiència pràctica amb alumnes d'edats diverses, compreses entre els nou i els vint-i-cinc anys, els coneixements dels quals, pel que fa al llenguatge musical, la lectura i el control instrumental, eren escassos, si no inexistents.

12. Cal esmentar que aquesta disposició és indicativa. Ens permet fer un repartiment de veus en acords més expandits, la qual cosa genera resultats de major densitat sonora. Al mateix temps, el fet que tinguem xilòfons i metal·lòfons ens permet alternar timbres cada episodi de dues o quatre rodes (per exemple), podent fer un treball tímbric més ric. Tot i així, també es pot treballar amb una menor varietat d'instruments. També he comprovat que resulten molt útils els metal·lòfons de plaques soltes, que ens permetran ordenar les notes en la disposició pertinent per a cada peça de cara a treballar amb nens molt petits o amb dificultats d'aprenentatge. Així mateix, resulta perfectament possible el fet de poder incorporar altres instruments (guitarra, piano, violoncel, flautes, clarinets, etc.), si es dona el cas que algun alumne/a realitza estudis específics en centres d'ensenyament musical en horari extraescolar.

El treball es farà de manera additiva, és a dir, per superposició progressiva de veus, començant pels instruments més greus per finalitzar amb les veus més complexes i els instruments més aguts. Cada alumne/a romandrà al seu lloc mentre no sigui incorporat al grup. Així mateix, els que ja tenen assignades veu i instrument tocaran cada cop que un nou alumne/a hagi assolit el seu fragment a tocar, a fi i efecte de sincronitzar la seva veu individual dins del col·lectiu. Aquest procés es repeteix amb cada nova entrada i conclou un cop tots els infant han estat introduïts a l'orquestra.

Agafem, per exemple, un baix obstinat simple: *La Bergamasca*, un anònim del segle XVI italià que va tenir moltíssima proliferació en tota l'Europa d'inicis del segle XVII. N'existeixen versions de A. Falconiero, M. Uccellini, J. H. Kapsberger, T. Merula i A. Valente, entre d'altres. La seva base harmònica és molt simple, ja que es tracta d'una roda de quatre acords disposats en tònica, subdominant, dominant i tònica (fig. 1). Aquesta roda, en la tonalitat de do major, queda de la manera següent:



FIGURA 1

El primer pas consisteix a assignar les veus de baix (fig. 2). Atès que representa la base harmònica i, per tant, la columna vertebral de la peça, és aconsellable que l'alumne/a encarregat d'interpretar-la sigui el màxim de precís des del punt de vista rítmic. Es recomana també que aquesta veu sigui interpretada amb un teclat electrònic¹³ amb una registració de so constant (tipus violí, *strings*, *orchestral*, etc.) doblada per un metal·lòfon baix. Obtindrem així un efecte sonor molt interessant.



FIGURA 2

13. Per a aquells alumnes que no coneguin la disposició de les notes en un teclat, suposa una bona solució escriure la seqüència numèrica 1, 2, 3, 4 sobre les tecles respectives (do, fa, sol, do).

A continuació, assignarem una veu ornamentada *de caràcter*¹⁴ al xilòfon baix (fig. 3). Observeu que aquesta veu està desglossada en un valor disminuït de negra. Es tracta d'una veu que dóna caràcter i, per tant, és recomanable que se senti per damunt de la mitjana de volum del conjunt.



FIGURA 3

A partir d'aquest punt anirem incorporant alumnes. Les veus que es donen es poden deduir escollint a l'atzar combinacions de notes dins dels quatre acords consecutius de la roda concreta.¹⁵ Observeu a continuació tot un seguit de possibilitats amb diferents graus de dificultat partint únicament de la primera nota, sol (fig. 4).



FIGURA 4

Fent un exercici de combinatòria, podem generar un gran nombre de veus emprant únicament les notes que formen estrictament els acords. Es tracta de veus idònies per a instruments que no tinguin un so massa present (especialment

14. Cada peça sol tenir associat un baix disminuït, és a dir, lleugerament ornamentat, que confereix caràcter i estil a la peça. És una part prescindible, però es recomana, sobretot en el cas d'obres que tenen molta personalitat, que sigui interpretada de manera contundent i potent. Aquest procediment genera una base sonora rica i que ens serveix de gran ajut per establir una textura rítmica sobre la qual resultarà molt més fàcil ajustar les altres veus.

15. És evident que, emprant aquesta metodologia, ens saltarem probablement les normes de la conducció de veus segons l'harmonia clàssica en algunes de les veus. No obstant això, creiem que aquesta petita llicència es justifica per l'interès pedagògic d'adequació a les possibilitats materials, instrumentals i humanes que, sens dubte, passa per davant de la concepció tècnica correcta.

carillons alts i sopranos, tot i que, eventualment, també poden funcionar amb metal·lòfons o xilòfons alts i/o plaques soltes).

Per a tots aquells infants amb qualitats excepcionals pel que fa a l'execució, la lectura i la interpretació, podem desenvolupar veus ornamentades amb un major grau de dificultat. Depenent del criteri del docent, així com del tipus i estil de peça escollits, resultarà interessant, per no dir necessari, atorgar les veus d'aquestes característiques a instruments de sonoritat potent, preferiblement metal·lòfons o xilòfons alts o sopranos. A continuació, en proposem algunes (fig. 5).



FIGURA 5

Finalment, només ens queda escriure una veu glossada, segons l'estil al qual pertany la peça escollida, que serà interpretada pel docent, acompanyant a tot el grup.

En aquest cas concret, es proposa com a exemple la idea següent, però, evidentment, se'n poden escriure infinites (fig. 6).

Tot i que l'objectiu d'aquesta proposta es basa en el treball melòdic, és evident que també podem introduir elements de percussió d'altura indeterminada per tal de marcar el ritme. Així doncs, no es descarta la possibilitat d'afegir esquemes rítmics per a triangles, caixes xineses, claus, panderos, panderetes, timbals o d'altres. En el cas de peces modernes o llatines, aquests elements seran imprescindibles, ateses les característiques implícites d'aquests tipus de música.

Tan bon punt tots els alumnes tenen assignades llurs veus, és el moment de fer un treball interpretatiu de la peça. Les possibilitats són variades. Es pot iniciar la peça fent un començament simultani o bé començar amb els baixos i incorporar progressivament seccions instrumentals cada dos compassos o múltiples de dos. Es poden fer seccions per timbres de quatre, vuit o setze compassos, alternant un tipus d'instruments amb d'altres (xilòfons *vs.* metal·lòfons o carillons). Podem alternar seccions *forte* amb seccions *piano*. Així mateix, quant al final, podem concloure la peça amb una cadència conclusiva de *tutti*, anar dis-



FIGURA 6

minuint el volum progressivament fins a la desaparició total del so o acabar amb un *rittardando* general.¹⁶

Ja per concloure aquest apartat, cal esmentar que cada docent, en virtut del tipus, característiques i coneixements de l'alumnat, així com d'altres condicionants (material i temps disponibles, etc.), pot escollir o dissenyar variacions o modificacions a aquesta metodologia proposada. Aquests exemples són indicatius d'un procediment variable, en el qual el criteri últim ha d'estar en mans del professional i/o especialista. Creiem fermament, i de fet ho hem experimentat any rere any, que un treball interpretatiu basat en els baixos obstinats a través dels instruments Orff aporta una experiència vivencial del fenomen musical a l'infant única quant a la facilitat, immediatesa i resposta emocional. És gratificant comprovar l'expressió de sorpresa, estupefacció i reafirmament que mostren els alumnes quan experimenten i comproven (malauradament, massa sovint per primer cop) que fer, crear i interpretar música en grup és relativament

16. És recomanable guardar aquesta darrera opció per a alumnes experimentats, ja que llur execució esdevé tremendament complexa.

fàcil i perfectament assolible en temps molt breus. Si l'infant comprova que en sap i pot, la seva predisposició envers la música canvia radicalment i aquesta és, al meu entendre, la millor aportació que l'escola pot fer de cara a la formació integral de la persona. Què és la música, sinó una font de plaer espiritual?

3. ANNEXS

3.1. ALGUNS EXEMPLES D'OBSTINATS

A continuació, es donen un seguit d'exemples d'obstinats harmònics de diversos graus de dificultat que es poden emprar tot utilitzant la mateixa metodologia.

Adagio $\text{♩} = 60$



FIGURA 7. *Chaconne*, anònim, autors diversos, Barroc francès, segles XVII-XVIII.

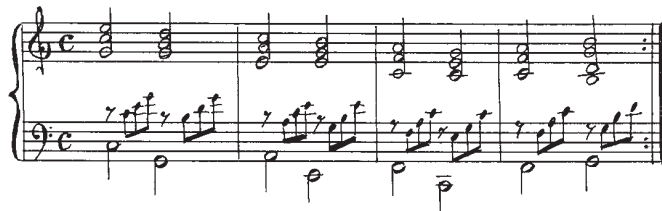


FIGURA 8. *Canon a 3*, de J. Pachelbel (1653-1706).



FIGURA 9. *Division upon a ground*, anònim anglès, segle XVII.

Veü característica:



FIGURA 10. *La Follia*, de A. Corelli (1653-1713).

Veü característica:



FIGURA 11. *Recercada sobre tenores*, de D. Ortiz, 1553.



FIGURA 12. *Ciacoma*, de T. Merula (1595-1665).

Veu característica:



FIGURA 13. *La Bamba*, tradicional mexicana.

3.2. ALGUNES FONTS INTERESSANTS D'OBSTINATS I/O EXERCICIS D'ORNAMENTACIÓ DE VEUS

- BACH, J. S. *Andante de la sonata BWV 1034. Neue Ausgabe Sämtlicher.* Basel: Werke, Bärenreiter, 1963.
- BRUNELLI, A. *Varii esercizi, 1614.* Zurich: Pelikan, 1977.
- BUXTEHUDE, D. *Sonata núm. 4.* Vol. 1. Graz: Breitkopf, 1957.
- CABANILLES, J. *Pasacalles 1, 2, 3, 4, 5. Opera omnia.* Vol. II. Barcelona: Biblioteca de Catalunya, 1933.
- CORELLI, A. *La Follia, six solos for a flute and a bass, London 1702.* Madrid: Arte Tripharia, 1982.
- COUPERINI, F. *Obres variades: Pièces de clavecin.* Nova York: Dover, 1977.
- CROFT, W. *Ground: Complete harpsichord works.* Vol. I. Londres: Stainer & Bell, 1974.
- MARAIS, M. *Chaconne, Passacaille, Petit Passacaille. Pièces en trio, Paris, 1692.* Florència: SPES, 1982.
- MARTÍN Y COLL, A. *Tonos de palacio y canciones, 1706.* Vol. I i II. Madrid: Unión Musical Española, 1984.
- MOREL, J. *Chaconne, Paris 1709.* Basel: Minkoff, 1965.
- ORTIZ, D. *Tratado de glosas sobre calussulas y otros géneros, Roma, 1553.* Kassel: Barenreiter, 1936.

- PURCELL, H. *Music for a while*. Altres obres.
- SIMPSON, C. *The division violist or an introduction to the playing upon a ground*, London. Nova York: Performers Facsimiles, 1969.
- SIMPSON, C. [et al.]. *Seven sets of divisions for bass viol*. Londres: Gordon Dodt, 1980. *The division flute upon several excellent grounds, London, 1706*. Madrid: Arte Tripharia, 1980.
- The Fitzwilliam Virginal Book*. Vol. I i II. Nova York: Dover, 1979.
- VALENTE, A. *Lo ballo dell'Intorcia*. Vol. II. Mainz: Silva Ibérica de Música para Tecla, p. 26-27. Mainz: Schott 5494, 1965.
- VAN EYCK, J. *Der Fluyten Lust-hof, 1646*. Apeldoorn: Muziekuitgeverij Ixijzet, 1958.
- VIDELA, M. *Ejemplos de ornamentación del Renacimiento*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1976.
- VIVALDI, A. *Piango, gemo (Passacaglia)*. Copenhague: Knud Jepsen, 1949.

4. BIBLIOGRAFIA

- ALSINA, P. *El área de educación musical: Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó, 2002.
- ARGELAGA, J. «Digitació alemanya i barroca». *Revista Bloc*, núm. 7 (1994), p. 4-5.
- BASSOLS, M.; OLIVERAS, A. *Joc dramàtic i educació, entorn, art i cultura*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona: Domènech, 1993.
- BRUCE GODSTEIN, E. *Sensación y percepción*. Madrid: Debate, 1992.
- CALDWELL, J. *English keyboard music before the Nineteenth Century*. Nova York: Dover, 1973.
- CASTANYER, O. *La asertividad: Expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée de Brouwner, 2004.
- ESCUADERO, P. *Lenguaje musical y didáctica de la expresión musical I*. Madrid: San Pablo, 1996.
- GOLDÁRAZ, J. J. *Afinación y temperamento en la música occidental*. Madrid: Alianza, 1992. (Alianza Música; 58)
- GUSTEMS, J.; CALDERÓN, C. «No t'emocionis... escolta! L'ús de la música en l'educació emocional». *Revista Catalana de Pedagogia*, vol. 3 (2004), p. 331-347.
- IZURIETA, A. M. *Juego, luego existo*. Lima: Retama, 1996.
- ORIO DE ALARCÓN, N. «La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI». *Revista Electrónica Léeme*, núm. 16 (novembre 2005). <<http://www.musica.rediris.es>> [Consulta: 15 desembre 2005]

INFÀNCIA I EDUCACIÓ LITERÀRIA. A PROPÒSIT DE HANS CHRISTIAN ANDERSEN

M. Carme Bernal i Creus
Universitat de Vic

RESUM

La celebració a Europa —per cert, tímida a Catalunya— del segon centenari del naixement de l'escriptor Hans Christian Andersen (1805-1875) ha generat una reflexió a l'entorn del valor literari de la seva obra i el lloc que ha d'ocupar en el panorama de la literatura infantil universal del segle XXI. L'efemèride ha servit també per revisar la figura d'aquest escriptor romàntic i aprofundir amb una nova mirada en els elements més emblemàtics que caracteritzen la seva obra de ficció, una obra que ha contribuït i contribueix encara a la formació de l'imaginari infantil en el món occidental. A propòsit, doncs, d'aquesta efemèride europea, aquest article, que parteix d'una anàlisi dels valors literaris dels contes d'Andersen, duu a consideració com una educació excessivament abocada al racionalisme, a la instrucció i a la persistència dels efectes funcionals de l'aprenentatge congestiona i restringeix l'espai d'imaginació en la infància, un espai no solament necessari per a la formació de la sensibilitat i la posterior educació literària, sinó imprescindible de cara a la formació del propi univers mental de l'infant.

PARAULES CLAU: imaginació, educació literària, contes clàssics, representació mental, literatura i creixement, univers narratiu i de ficció, valor de les paraules, formació de la personalitat.

CHILDHOOD AND LITERARY EDUCATION. ON HANS CHRISTIAN ANDERSEN

ABSTRACT

The second centennial of the birth of the writer Hans Christian Andersen (1805-1875) —which met with a rather lukewarm reception in Catalonia— has generated thought on the literary value of his work and the place it should occupy in the children's

universal literature scene of the 21st Century. The anniversary also served to reappraise the figure of this romantic writer and take a newer and deeper look at the most emblematic elements of his fiction work, which has contributed, and continues to do so, to the formation of child imagery in the western world. Thus, on the occasion of this European anniversary, this article, based on an analysis of the literary value of Andersen's stories, considers how an education over-hinged on rationalism, instruction and the persistence of the functional effects of learning block and restrict the space of imagination in childhood, a space that is not only necessary for the formation of sensitivity and subsequent literary education, but also indispensable vis-à-vis the training of the child's own mental universe.

KEY WORDS: imagination, literary education, classic stories, mental representation, literature and growth, narrative and fiction universe, value of words, personality formation.

1. INTRODUCCIÓ

La celebració al llarg de l'any 2005 del segon centenari del naixement de Hans Christian Andersen (1805-1875) ha tingut, a Catalunya, un ressò tímid i una escassa incidència en les escoles i en les institucions afins al món de l'educació. Des de l'àmbit editorial i en llengua catalana són destacables tant el volum editat per Galàxia Gutenberg i Cercle de Lectors, amb il·lustracions de Nikolaus Heidelbach, *Hans Christian Andersen. Contes* (2005), com la reedició de la traducció que Josep Carner i Marià Manent van dur a terme l'any 1933 per a Editorial Joventut, amb il·lustracions d'Arthur Rackham, *Rondalles de Hans Christian Andersen* (2005). Totes dues obres representen un testimoniatge de primera magnitud, per bé que encara no podem disposar de la traducció completa al català dels prop de dos centenars de contes que va escriure Andersen, un fet que a hores d'ara hauria de fer reconsiderar el caràcter completament aleatori de les traduccions literàries al nostre país. Tampoc no ha estat possible encara la traducció de contes d'Andersen per part d'algun escriptor de primera fila de les lletres catalanes actuals, un fet que sí que es va tenir en compte ja l'any 1918, quan Josep Carner —amb el pseudònim de *Joan d'Albaflor*— traduïa *Contes d'Andersen* a compte de d'Editorial Catalana, amb dibuixos de Pere Torné Esquius, o quan Editorial Joventut va editar *Rondalles de Grimm*, amb traducció de Carles Riba, l'any 1935. Ara bé, en el panorama general europeu sí que l'efemèride d'Andersen ha motivat l'aproximació actual a aquest autor, així com també s'ha tornat a fer evident la qualitat literària dels seus contes i la riquesa d'elements que nodreixen encara avui l'imaginari de les criatures. En quina

mesura, però, l'escola i l'ensenyament actuals se senten cridats a fer de pont entre el text literari i l'infant?

2. ANDERSEN, EL LLOC DE LA LITERATURA EN LA INFÀNCIA

Les històries de Hans Christian Andersen presenten un extraordinari univers sensible, per barroc i també per plàstic. L'autor recorre al que en podríem dir devessall de paraules, d'accions i subaccions que conformen un món vast de representacions mentals. No conformant-se amb la trama pura i nua, Andersen s'enfila al límit, sense recórrer a la via del somni, cosa que el faria mediocre, sinó formant realitats molt imaginatives a través dels seus personatges: realitats formades a partir de conjunts hiperbòlics, de l'exploració d'espais insondables, de convocar objectes per donar-los vida o de la utilització de grans imatges-metàfora plenes de sensibilitat. Aquests recursos, expressius els uns i de significació els altres, situen l'infant lector o oient en el domini de la imaginació absoluta. En efecte, l'infant penetra en un món de ficció endut per la potència d'uns personatges que es mouen en escenaris molt singulars: jardins aquàtics, espais aeris, països de gel, paradisos exòtics, boscos interminables, llits impossibles o palaus marins. Els contes d'aquest escriptor ultrapassen el caràcter purament narratiu fins a situar-se en el terreny de la poesia i la plàstica; Andersen convoca veus, objectes i situacions sense descans i per la via desaforada de la creació de realitats imaginades on tot és possible fins a l'extrem, i és en aquest extrem on situa també el lector —infant o adult.

Tot i la càrrega de la tradició i la mitologia daneses, en el territori literari d'Andersen el principal element és la creació personal en què la ironia substitueix la càrrega moral, en què els valors substitueixen el maniqueisme entre bons i dolents, en què el dolor i el sacrifici —antigues reminiscències calvinistes— estan al servei de magnífiques troballes literàries en l'àmbit narratiu. Els personatges d'Andersen semblen haver trobat la concurrència i l'equilibri entre bellesa i imaginació, sense escatimar paraules, sense robar sentits. Així, a *Les flors de la petita Ida*, l'autor s'escapa cap al visionarisme de la infància, duent fins al límit la capacitat d'il·lusió de la protagonista, Ida. En efecte, Ida, incrèdula, no acaba de creure's el que li diu l'estudiant: que les flors estan esgotades per culpa del ball nocturn. Andersen podria aleshores haver solucionat i saldat la qüestió recurrent a la via del somni, però no: Ida comprova veritablement que les flors ballen, parlen amb les joguines, s'oculten del vigilant, acudeixen flamants al ball provinents de tot arreu. Què ha fet Andersen? L'escriptor sap que aquesta és una visió només possible en la ment infantil, i que l'infant la copsa

com a real; aleshores, la duu al límit. I llavors, no conformant-se en presentar aquesta veritat, atrapa el lector encara amb un cop d'efecte hiperbòlic final:

La nena els va contar la història de les flors, ara mortes, i van decidir enterrar-les. Els dos nois anaven davant, amb els arcs a l'espatlla, i la petita Ida al darrere, amb les flors mortes dins la capsa. Van fer un petit sot al jardí. L'Ida va fer un petó a les flors i després va posar la capsa al forat que havien cavat. Com que no tenien fusells ni canons, l'Adolph i en Jonas van disparar unes fletxes (*Les flors de la petita Ida*, Andersen).

El que acabem de dir duu a la consideració que en Andersen el text literari infantil es configura amb exigència tant de contingut com d'estil. El mateix podríem dir de la qualitat dels germans Grimm o de Perrault, entre altres. I aquesta configuració qualitativa —és a dir, la constatació que els ingredients d'aquesta literatura infantil són els mateixos que els de la *gran literatura*— és un requisit indispensable perquè l'infant es proveeixi de recursos que li serviran per entrar en la literatura no infantil. Així, per mitjà del conte clàssic, ben traduït o ben narrat, anirà adquirint els mecanismes necessaris per aproximar-se als sentits i a les formes literàries, sempre seduït per una trama que el fascina i que li fa representar mentalment un seguit d'imatges de gran bellesa fetes amb paraules, un seguit d'accions que el condueixen cap a l'estupor i la sorpresa final.

Ultra el correlat objectiu entre els contes i la vida del seu autor, en el territori Andersen la força dels sentits i de les representacions impregna la majoria de les peces de la seva obra de ficció. És una força que no es limita només per les lleis de l'escrit, sinó que troba en l'oralitat el seu regne privilegiat. Andersen era conegut pels seus contes escrits, però ho era també per la manera com els explicava. Les seves bones històries trobaven compleció en la forma com arribaven a l'oient: amb la veu, amb el ritme, amb l'entonació i amb l'expressió prosòdica: belles imatges, belles paraules dites amb la partitura musical concreta de l'idioma danès. És ben segur que el lector adult cospa de seguida la força de l'oralitat que tenen els contes escrits per Andersen. En tota educació literària, compta la transmissió oral com a element rellevant: poesies, cantinel·les, endevinalles i jocs de paraules esdevenen vehicles de gran potència expressiva, que contenen tota la bellesa fonètica i narrativa de l'idioma. En el cas de les narracions orals d'històries, la veu és l'element que arriba al destinatari, que és l'infant, per transportar-lo —arrossegat per la seducció dels mots— a un univers altre i diferent del món real en què viu:

Com s'ho faria? Volia salvar els seus germans i no tenia clau per a la muntanya de vidre. La bona germaneta agafa un ganivet, es talla un dels seus ditets petits, el fica dins el pany de la porta i obre d'allò més bé (*Els set corbs*, germans Grimm).

És en aquesta instrumentalització de la paraula al servei de la imaginació i de la il·lusió —o capacitat d'imaginar-se l'impossible—, lluny de la professionalització dels mots per a usos funcionals, on l'infant construeix el seu món de representacions mentals. És quan la paraula actua sense traves ni restriccions que la condicionin que esdevé necessària per a la construcció de la personalitat, d'una banda, i del mateix univers de llenguatge, de l'altra. Heus aquí la importància, al nostre entendre, de l'educació literària en la infància per mitjà del text també oral.

Si els germans Grimm i Charles Perrault respecten l'adaptació dels vells contes alemanys i francesos i en fan una recopilació adaptada i literaturitzada a través d'una prosa refinada i deliciosa d'estil, Andersen, en canvi, s'allunya dels cànons habituals dels contes clàssics. En efecte, la independència artística d'aquest autor el duu a prendre de la tradició i del mite la idea bàsica, però ben aviat apareix la veu pròpia de l'autor i, amb ella, la pròpia poètica del meravellós. Els contes d'Andersen són d'autor en el sentit estricte, perquè contenen elements originals i singulars, irònics i emocionants, propis de la seva idiosincràsia: tolera, per exemple, que el personatge dolent no sigui castigat, sinó senzillament oblidat, o que enmig del conte més tràgic s'hi faci entrar en escena un petit somriure, una nota d'humor:

Eren unes sabatilles que li anaven grosses, la seva mare les havia fet servir últimament, i de tan grosses que li anaven la menuda les havia perdudes en creuar el carrer corrent quan passaven dos carruatges a gran velocitat. Una de les sabatilles no la va poder trobar, i l'altra la va agafar un noi que va marxar corrent dient que li serviria de bressol per als seus futurs fills (*La venedora de llumins*, Andersen).

Andersen opta per l'amplificació a l'hora de representar el valor del dolor i del sacrifici en els seus personatges. Des d'aquesta perspectiva, es pot considerar l'aneguet lleig com un dels grans tràgics de la literatura infantil, tal com la crítica sovint ha comentat. El valor del sacrifici fa dels personatges andersenians petits herois: la sireneta, el soldadet de plom o la venedora de llumins actuen com els personatges de les grans tragèdies, per als quals la mort té un lloc, perquè és entesa no com un final terrenal, sinó com un trasllat a un altre univers o palau dels déus. Els personatges dels contes d'Andersen fugen del que en podríem dir

una *via fàcil*, la que constitueix el final feliç d'una narració. Andersen s'escapa de l'exigència comuna dels contes tradicionals i s'enfila cap a la via literària, allà on s'admet que el fet que la sireneteta es converteixi al final en *escuma de mar* és una obertura i no un final tancat per les convencions pedagògiques, que redueix la trama al típic *conte de fades* ensucrat.

Andersen ve a dir que la literatura en la infància no ocupa només un lloc d'entreteniment, sinó de pensament; que la narració no sols té la missió d'entretenir, sinó que fa de subjecte estètic; però, sobretot, ve a dir que el conte no es redueix a transmissió tradicional a l'estil de les *velles rondalles* —cosa que sí que podem interpretar en territori Grimm i Perrault—, sinó que és una matèria que té l'objectiu d'obrir finestres sense restriccions, de colpir l'infant que escolta o que llegeix per proporcionar-li plaer, emoció, paraules dites dins d'un context inigualable per potent, per màgic, per bell. Heus aquí el valor de l'educació literària que ens sugereix Andersen.

3. L'OCASIÓ LITERÀRIA

L'excessiva pedagogització del text, la sobrevaloració dels temes i arguments sociològics, així com el pragmatisme que envolta l'ensenyament de la llengua, han allunyat i allunyen el mestre i l'infant —agent i receptor de l'educació— del discurs pròpiament literari a l'escola i a l'ensenyament. Des d'un altre àmbit, les raons psicològiques i pedagògiques planen en el lloc que abans ocupava la literatura sense restriccions: la imaginació. Ronald Puppo parla d'*ocasió literària* per referir-se al moment —infància i adolescència— en què la veu de l'escriptor incideix d'una manera profunda en la persona, el període en què el text literari esdevé, molt més que un registre tipològic textual organitzat —retòric, narratiu, dramàtic—, cabdal per a la formació de la persona. Parla també del poder de les paraules, de la perspectiva imaginativa que dóna la literatura, en què els mots es transformen en alguna cosa més que en productivitat.

A aquest fet cal afegir l'excessiu poder que té la imatge en l'ensenyament. Molts llibres de contes meravellosos han substituït el predomini del text i la paraula en benefici de la imatge. Un conjunt d'imatges substitueixen el text d'una manera anàvem a dir excessivament confiada i, en molts casos —sobretot en les primeres edats—, la paraula escrita del conte no fa sinó d'acompanyament de la il·lustració. Des d'aquesta perspectiva, el text, empetitit, subsidiari i desproveït de tota expansió, ja no fa la funció de bastir imatges mentals en l'infant, de nodrir-lo d'essències de sentit, de proporcionar-li paraules

essencials. Un exemple que ens sembla clar i colpidor és el d'aquest *El soldat de plom* pensat per a primeres edats i que alterna frase i il·lustració:

1. A un nen li regalen una capsa de soldats de plom. / 2. El soldat i la ballarina es fan amics. / 3. El soldat cau per la finestra. / 4. El soldat va a parar al fons del mar. / 5. Un peix es menja el soldat. / 6. La cuinera troba el soldat. / 7. La ballarina i el soldat estaran junts per sempre més (*El soldadet de plom*, Andersen).

Tot i que l'editorial presenta un text més llarg al final del llibre per si l'adult vol explicar el conte, no podem estar-nos de fer notar que, per a una realització correcta del veritable conte del soldadet d'Andersen, l'infant necessitarà la presència de l'adult; si no és així, percebrà tan sols un conjunt de frases telegràfiques relegades a la funció de donar contingut a unes imatges, el conjunt de les quals no donarà com a resultat un text literari complet amb una trama rica, sinó una sèrie de set seqüències visuals, impossibles d'articular el vell text de l'autor danès. Aquesta versió lliure i mutilada no és en cap cas comparable a la riquesa que ofereix el text literari, del qual oferim una petita mostra:

Una vegada hi havia vint-i-cinc soldats de plom molt ben posats dins una capsa de cartó que era a l'aparador d'una botiga de joguines. Els soldats semblaven germans perquè tots havien estat fets d'un mateix tros de plom. Tots anaven vestits iguals, amb una jaqueta blava i uns pantalons vermells, tots portaven un fusell a l'espatlla i tots s'estaven quietos i ben drets i miraven cap endavant amb cara de no tenir por de res. / Un bon dia una senyora va entrar a la botiga, va comprar la capsa, se la va endur a casa seva i la va regalar al seu fill, que aquell dia feia els anys. / El nen, tot content, va obrir la capsa i va començar a treure'n els soldats i a posar-los drets damunt d'una taula on hi havia una pila de joguines de tota mena. Llavors va veure que, a un dels soldats, li faltava una cama... (*El soldadet de plom*, Andersen).

En la primera versió, un text telegràfic i lacònic traïx fins i tot l'essència de la història original, on és una característica essencial que el soldadet de plom té *una sola cama*; la versió literària que hem afegit en segon lloc, en canvi, mostra els detalls, les accions i subaccions, de manera que, llegit o escoltat, l'infant pot anar recorrent pas a pas tot l'univers del conte andersenià i representar-se mentalment cadascuna de les escenes amb tots els matisos. Una educació que prioritzi a partir de la narració el *mirar* en detriment de la memòria de les paraules estaria, des del nostre punt de vista, escatimant una part essencial de l'educació literària de les criatures.

4. L'OCELL DE TRES CAPS O LA FASCINACIÓ PEL TEXT

Recorrem a manllevar la imatge de *l'ocell de tres caps* aplicada al magnetisme que exerceixen els contes clàssics en la ment de l'infant, utilitzada per l'escriptor Gustavo Martín Garzo. Segons aquest autor, la matèria del conte és d'un valor incalculable i actua d'autèntic espai de fascinació en la infantesa, d'estupor. A l'hora de concretar aquests *tres caps*, Martín Garzo es basa en el valor intrínsec del text narratiu clàssic a partir de la seva triple finalitat: *a)* arrencar l'infant de la realitat per submergir-lo en un món on tot és possible; *b)* el poder que tenen les rondalles d'acollir l'infant en un univers d'altres veus on animals, arbres, estrelles i personatges del tot estrafolaris van a la recerca d'alguna cosa, i la troben, i tot canvia, i *c)* la possibilitat que té l'infant, al final, de retornar al seu món carregat amb tot el bagatge emocional que li ha proporcionat el conte. A més, caldria indicar que la matèria han estat les paraules, nodridores de sentits, d'imatges imaginatives, com ara la que il·lustra aquesta idea, procedent d'*Els cignes salvatges*, de Hans Christian Andersen, on la protagonista, Elisa, la germaneta dels onze nois convertits en cigne, és transportada pel cel amb un vehicle molt curiós:

Es van passar tota la nit construint un niu amb l'escorça flexible del salze i amb joncs resistents, i el van fer gran i fort. L'Elisa s'hi va estirar i, quan va sortir el sol i els germans es van transformar en cignes, van aferrar el niu amb el bec i van volar cap als núvols amb la seva estimada germana, que dormia. Els raigs del sol li queien damunt el rostre i un dels cignes va volar sobre el seu cap per tal de fer-li ombra amb les amples ales. (*Els cignes salvatges*, Andersen).

Des d'aquest punt de vista, una pedagogia excessivament centrada en un ensinistrament basat només en l'experiència immediata, que es limiti solament al món pràctic quotidià, una pedagogia que oblidava el paper de la imaginació —especialment important en la infantesa— mutilaria una part molt destacada de la sensibilitat infantil: la capacitat de representació mental que pot proporcionar la riquesa de les paraules.

5. LA PARAULA ALLIBERADORA. LA CONSTRUCCIÓ DEL PROPI MÓN

Fins a aquest moment hem utilitzat la figura d'Andersen com a paradigma per il·lustrar els valors estètics i literaris que ha de contenir la literatura per a infants, però no sols això. Està clar el simbolisme dels contes clàssics i com els

símbols mostren de manera entenedora i amb pura imatge mental i plàstica —per bé que no transparent— el valor ancestral del mite: l'ocell d'or, les cendres, el cavall blanc, el bosc, la dormida eterna, el petó del príncep... or, vidre, flors, petó... no vénen a dir que el lloc del conte és també el lloc del transcendent i que no podem passar-hi de llarg? Totes aquestes representacions són figures de temes tan fundacionals i primordials com la mort, l'amor, l'odi, el dolor, la vida... Hi ha en *Els cignes salvatges* de Hans Christian Andersen una imatge impressionant: la protagonista, Elisa, seguint instruccions d'una fada, teixeix camisoles amb ortigues amb l'única finalitat de retornar als seus onze germans, transformats en cignes per un malefici de la seva madrastra, la condició humana. Però, què significa el final? Per què, si la nena aconsegueix acabar les camisoles amb dolor per als seus germans, una d'elles ha de quedar sense una màniga i condemnar el germà més petit a viure per sempre amb una ala de cigne? L'ala de cigne pot tenir molts significats de caire simbòlic, però, sobretot, aconsegueix commoure l'infant que escolta o llegeix el conte i impedeix que s'oblidi amb facilitat de tot el que ha succeït durant la trama, una trama que es resol amb el retorn dels germans a la condició de prínceps. Ara bé, que el germà petit conservi una ala de cigne en aquest conte admirable té, sota la mirada de l'adult, un significat del tot profund: el germà petit no pot perdre la naturalesa celeste que tenen els poetes, veritables cignes en un món prosaic. Que el germà petit conservi l'ala de cigne no és una desgràcia, sinó la certesa que la seva naturalesa està predestinada als estats superiors, com passa en el món dels humans amb els artistes, i un escriptor romàntic com Andersen en sabia molt, d'aquest tema.

La matèria, doncs, dels contes clàssics i de les rondalles meravelloses és, a través de la imaginació, explicar la naturalesa de les coses transcendents, i encara que un infant no en copsi a primera vista la significació, necessitarà aquestes representacions mentals per donar algunes respostes en el seu futur d'adult a preguntes essencials. Aleshores comprendrà que una ala de cigne no és només una ala de cigne: anirà conformant el seu propi món.

6. CONCLUSIONS

No és voler anar lluny recordar el paper que les imatges d'infantesa i les paraules escoltades i apreses en la infantesa han jugat en la formació de la sensibilitat de molts artistes, de molts escriptors. En algunes biografies de personalitats destacades s'hi especifica el paper primordial que va tenir la mirada infantil sobre el paisatge, les formes, els elements naturals, els animals, els objectes o la

petjada que van deixar la cançó i els contes tradicionals en l'obra posterior, de caire científic, artístic o literari.

El món sensitiu i sensorial, les paraules precises i precioses aplicades als objectes i a les sensacions, les paraules mogudes pel joc lliure, per les cançons, han exercit en la formació de la personalitat de l'infant un paper decisiu. Lliure de tota norma convencional sobre el llenguatge, l'infant hi projecta un joc de llibertats absolutes. Les paraules desperten sentits, emocions, percepcions, que seran, segons Froebel, la base del pensament posterior. Ja el pedagog Célestin Freinet es decantava sobretot pels textos poètics, amb la clara convicció que eren susceptibles de deixar en la ment i el record dels infants *incontaminats* una empremta agradable, i que potser, en alguns casos, recordarien quan serien grans. Al terme *incontaminat* s'hi refereix Jacqueline Held quan fa referència a «aquella etapa infantil en què el nen se sent encara lliure amb les paraules, més enllà de les normes gramaticals, més enllà de la reflexió sobre el sistema de la llengua». Però ben aviat, segons aquesta autora, la vida escolar limitarà aquesta vivència *aïllada* de les paraules i convertirà el llenguatge en instrument, en lògica i pràctica utilitària. I tan sols unes poques persones creatives per naturalesa li restituiran de nou el sentit.

Si l'escola no valora el poder de les paraules, si actua domesticant la fantasia, si sotmet l'infant al raonament en detriment de la imaginació, sense deixar-li sentir la tremolor de l'emoció que produeixen les paraules en una bona història o en un text literari, probablement puguem parlar d'una educació incompleta, reduïda als límits de l'ensinistrament.

El príncep va preguntar qui era i d'on havia vingut, però ella el va mirar, amb tristesa i tendresa, amb els seus ulls blau fosc. No podia parlar. Ell la va agafar de la mà i la va conduir a palau. Tal com havia predit la bruixa, cada passa que feia era com trepitjar claus punxeguts i ganivets esmolats (*La sireneta*, Andersen).

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSEN, Hans Christian. *El soldadet de plom*. Traducció de Josep Carner. Vic: Eumo, 1989.
- *El soldadet de plom*. Barcelona: Cruïlla, 2005.
- *Contes*. Barcelona: Galàxia Gutenberg: Cercle de Lectors, 2005.
- BERNAL, M. Carme; RUBIO, Carme. *Hans Christian Andersen, les ales del geni*. Vic: Facultat d'Educació. Servei d'Audiovisuals, 2005.

- EGAN, Kieran. *Fantasia e imaginación: Su poder en la enseñanza, una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la escuela infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Publicaciones: Morata, 1999.
- *Primary understanding: Education in early childhood*. Nova York: Routledge, 1988.
- HELD, Jacqueline. *Los niños y la literatura fantástica: Función y poder de lo imaginario*. Barcelona: Paidós, 1977.
- MARTÍN GARZO, Gustavo. «El pájaro de tres cabezas». *El País. Babelia* (14 febrer 2004).
- «Teoría del final feliz». A: GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. *Cuentos escogidos de Grimm*. Madrid: Anaya, 1998.
- PUPPO, Ronald. *Literatura i ensenyament*. Vic: Universitat de Vic, 2004.

LA TRANSGRESSIÓ EN LA REPRESENTACIÓ PLÀSTICA: UNA MIRADA ESTÀTICA A L'ESTÈTICA. UNA REVISIÓ A LA DIDÀCTICA DE L'EDUCACIÓ VISUAL I PLÀSTICA

Sílvia Buset Burillo
Universitat de Barcelona

L'experiència estètica s'inscriu en el difícil camí de la saviesa personal,
i per això és sempre tan complicat trobar formes convencionals d'expressar-la.
Eulàlia BOSCH¹

RESUM

El present article reflexiona sobre les diferents maneres d'actuar del docent que imparteix classes d'educació visual i plàstica en l'etapa de primària i, especialment, en l'educació secundària obligatòria. En ell s'exposen dues metodologies: la que treballa a partir de referents visuals per copiar-los de manera mimètica i la que, des d'una didàctica en què es dóna prioritat al procés, no fa servir únicament models visuals, sinó que vol la interacció amb altres àrees de coneixement per arribar a solucions diferents.

L'educació estètica, des de la pràctica de l'educació visual i plàstica, es veu més enriquida quan se segueix una via inductiva en què es potencia la sensibilitat i, en conseqüència, la imaginació i la creativitat. La via inductiva queda reflectida en el treball de projectes que, des del pensament divergent, incita a reflexionar i descobrir noves maneres de conèixer, interpretar i transformar l'entorn.

El fet de ser sensible envers les diferents manifestacions artístiques neix d'un procés d'aprenentatge que madura en una cultura determinada i que no pot ensenyar-se de manera lineal i tancada; les expressions artístiques no s'han d'entendre, s'han de sentir. Si tot es queda en una explicació objectiva i intel·lectual per part dels experts, no es dóna una vertadera experiència estètica. Tenir una experiència estètica en les arts plàstiques no significa només gaudir de formes i colors, sinó que és entendre la relació que s'estableix, en un context determinat, entre el que es vol dir i com es diu.

PARAULES CLAU: estètica, educació visual i plàstica, cultura, sensibilitat, model, procés.

1. Eulàlia BOSCH, *Educació i vida quotidiana: Històries breus de llarga durada*, Vic, Eumo, 2003, p. 69.

TRANSGRESSION IN PLASTIC REPRESENTATION: A STATIC LOOK AT AESTHETICS

ABSTRACT

This article reflects upon the different ways that a teacher giving Classes in Visual and Plastic Education in Primary School, and more particularly in compulsory secondary education, may proceed. It expounds two methodologies: one that works on the basis of visual references to copy them mimetically and which, from a didactic approach that gives priority to the process, not only uses visual models but rather pursues interaction with other areas of knowledge to reach different solutions.

Aesthetic education, from the practice of Visual and Plastic Education, is enriched more when an inductive route is followed, promoting sensitivity and consequently imagination and creativity. The inductive route is reflected in the work of projects which, through divergent thought, stimulates reflection and the discovery of new ways of knowing, interpreting and transforming the environment.

Being sensitive to the different artistic manifestations stems from a learning process that matures in a given culture and cannot be taught in a linear and closed fashion; artistic expressions are not to be understood, they must be felt. If everything is reduced to an objective and intellectual explanation by the experts, a veritable aesthetic experience does not occur. Having an aesthetic experience in the plastic arts does not only mean enjoying forms and colours, but rather is understanding the relationship that is established, in a given context certain, between what we want to say and how we say it.

KEY WORDS: aesthetics, visual and plastic education, culture, sensitivity, model, process.

LA REPRESENTACIÓ I LA REPRODUCCIÓ

Quan el receptor entén la relació que s'estableix entre l'artista i la seva obra, integrats en un context, en una realitat, en una cultura, apareix el fet estètic. Tot es dona en un espai i un temps. No hi ha res amb significat absolut. La resposta està en les associacions que fem a partir de la memòria i de les sensacions de cada moment.

En l'àmbit de l'educació, entenc l'estètica com el procés de sensibilització envers les diferents formes de representació artística. Ser sensible vol dir adonar-se de tots aquells aspectes que formen part de les imatges, dels sons, de les olors, de les accions, de les emocions, del fet d'estar vius. La sensibilitat és necessària per poder interpretar, transformar, sintetitzar i, en definitiva, representar.

Però què és representar?

Sense entrar en els conceptes de *presentació* i *representació* tal com els veurien els artistes Magritte² o Joseph Kosuth,³ per exemple, en la pràctica docent de la didàctica de l'educació visual i plàstica podem distingir, amb múltiples variables, dues metodologies: una de deductiva i lineal, en la qual tenim una única solució per arribar (model visual), i una altra d'inductiva, en la qual l'alumne, davant d'una proposta, pot arribar a múltiples solucions, en la qual *no copia, sinó que crea*.

Treballar a partir de models pot ser un recurs pràctic i útil sempre que formi part d'un procés d'aprenentatge en què l'interès no estigui en intentar representar tan sols el que es veu, sinó també el que se sent. És un tipus d'exercici que, dintre d'una dilatada sèrie d'objectius de l'àrea, mai no pot ser una finalitat per si mateix amb un caràcter didàctic conductista per arribar a solucions finals formalment *virtuoses*. Representar el que se sent pot semblar un argument poètic i buit de contingut, però crec que és, paradoxalment, pragmàtic i racional. *La representació plàstica no pot aturar-se en la mirada del mestre*, aquest ha de descobrir i potenciar les múltiples mirades dels seus alumnes. Per poder fer això, el docent necessita temps per poder orientar o suscitar interessos en cada alumne de manera individual. No es pot treballar a partir de propostes en què l'habilitat i la destresa per a la reproducció del que es veu siguin les màximes. El professor ha de facilitar eines, recursos, plantejar qüestions, orientar, obrir debat, fomentar el respecte i no assentar el coneixement en un moviment unidireccional i tancat.

2. Magritte, a *Ceci n'est pas une pipe*, des del seu *particular* surrealisme, juga amb el llenguatge, representa el seu pensament amb les sentències i ambivalències que deixen una porta oberta al misteri. Les formes representen figures que poden ser reconegudes com objectes o situacions que posen en evidència la intenció d'una narració en què el receptor pot saber *què és* cada element compositiu, però s'ha d'aturar per pensar i entendre les relacions entre els mateixos. Ser, estar i *semblar que sigui* entren en un joc per representar *el que vol dir* l'artista. En una de les cartes que escriu al filòsof Michel Foucault diu: «La pintura hace intervenir una dificultad: existe el pensamiento que ve y que puede ser descrito visiblemente. *Las Meninas* son la imagen visible del pensamiento invisible de Velázquez. ¿Sería, por tanto, lo invisible a veces visible? [...] Lo que no carece de importancia es el misterio evocado de hecho por lo visible y lo invisible, y que puede ser evocado en su teoría por el pensamiento que une las cosas en el orden que evoca el misterio». M. FOUCAULT, *Esto no es una pipa: Ensayo sobre Magritte*, Barcelona, Anagrama, 2001, p. 84.

3. Joseph Kosuth, des de l'art conceptual, exposa a través de les seves obres la importància del llenguatge i les idees per sobre de les intencions purament formals. A l'obra *Una i tres cadires* (1965) posa de manifest la dialèctica entre la presentació i la representació; l'obra queda reflectida en un espai on hi ha una fotografia d'una cadira penjada a la paret; al mig, la disposició real de la mateixa cadira, i a l'altre costat, la definició escrita de la paraula *cadira*. Aquí, l'objecte artefacte deixa lloc a *manifestacions* per pensar. L'art interacciona amb diferents àmbits del saber i fuig de la destresa i el virtuosisme amb una finalitat purament formal. La sacralització de l'objecte se substitueix pel testimoni d'un pensament que s'ha donat en un temps i un context cultural. En aquest cas, el fet estètic es veuria assolit en el procés d'assimilació de les idees i intencions de l'artista.

Ensenyar ha de ser un acte d'empatia. Quina sensació li poden aportar a l'alumne trenta làmines semblants a la seva? Pot pensar: la meua és millor o pitjor que la del company? I si és millor, per què ho és? Per què s'assembla més al que ens han dit que copiem?

En l'àmbit de la plàstica, actualment, existeix una certa reticència a dir *copiar*, però, de fet, és el que s'està fent des de molts llocs. Començar a tenir el primer contacte amb l'assignatura a partir de la còpia del dibuix d'il·lustracions reiteratives i estereotipades per després donar color és una manera còmoda i fàcil de tenir els nens entretinguts i ben assegurats a les seves cadires. A més a més, sembla que tot hagi de ser producte d'un intent de figuració tangible i visual. La realitat està plena d'aspectes que no es veuen i, fins i tot, les coses que veiem les veiem d'una manera determinada. Aquesta mirada és la que s'ha de representar.

Representar només el que es veu no és una representació, és intentar fer una reproducció. Aquest és el punt en què es transgredeix la representació. Així, aprenent aspectes formals i tècnics, no serà suficient per poder arribar a noves conclusions. Perkins, quan estudia el pensament creatiu, ens diu:

En un nivel, los espacios de posibilidades para poesías y pinturas constituyen parte de la realidad concreta, esbozos reales sobre el papel o el lienzo. Pero el poeta o el artista plástico busca también unos espacios mentales de posibilidades de ideas y de imágenes antes de tomar el lápiz o el pincel, justo como el jugador de ajedrez busca espacios mentales de posibilidades de movimientos y contramovimientos antes de tocar una pieza. Estos espacios mentales de posibilidades, junto con los movimientos auténticos en el papel o en el lienzo, constituyen todo el espacio de posibilidades.⁴

La mirada estàtica a l'estètica és aturar-se només a intentar copiar de manera mimètica, sense cap intenció de narració. Saber establir un diàleg amb les textures, els colors, les formes, els espais, les relacions dels elements i els materials, per exemple, conjuntament amb les emocions, els estats d'ànim, les reflexions i els interessos, ens convida a fer un nou discurs amb el qual es representarà una intenció discursiva, no buida. Gaudint d'aquesta bellesa es pot educar.

Tant és així que l'educació estètica no rau només en ensenyar a saber apreciar el que és bell, entre altres coses perquè la bellesa és un aspecte subjectiu, sinó també en entendre les estructures i la dinàmica de cada forma d'expressió artística contemplada en un context determinat.

4. D. PERKINS, *La bañera de Arquímedes y otras historias del pensamiento científico: El arte del pensamiento creativo*, Barcelona, Paidós, 2003, p. 88.

La meua experiència docent amb adolescents en l'educació secundària obligatòria m'ha ofert l'oportunitat d'*aprendre ensenyant*. Amb la praxi és com es va conformant el *saber fer* del docent. Està clar que no tot es fa a l'aula, però sí que es posa tot a la pràctica. Els recursos, estratègies, informacions, reflexions, estudis, lectures, assistència a conferències i congressos, visites a exposicions, projectes, experiències o realitzacions pròpies apareixen de manera indirecta o intencionada en l'actuació docent amb el grup-classe. La didàctica no és fer una programació, sinó una manera de treballar aquesta programació.

La disparitat de criteris per part dels docents del que ha de ser la matèria fa que no estiguin definits uns objectius clars i entenedors, tant en l'àmbit conceptual del que és l'assignatura com de quina manera s'ha d'impartir. Això fa que l'educació visual i plàstica (tant a primària com a secundària) segueixi essent una àrea *marginal* dintre de l'àmbit de l'educació; no des de les programacions i declaracions dels currículums oficials, plens de bones intencions, però sí des de la realitat (llevat d'honroses excepcions).

A la *Ley General de Educación de 1970*, la plàstica (en aquell moment *dibujo*) es reconeixia com una activitat que desenvolupa «la habilidad manual y la destreza para el dibujo». Avui encara mantenim aquesta manera d'actuar en molts llocs: fitxes per donar color sense passar-se de la ratlla, treballs manuals de sofisticació tècnica que acaba fent la mestra en la majoria dels casos, repartiment de fotocòpies per fer representacions de representacions de manera mimètica amb un alt grau d'iconicitat... També està l'exercici del *dibuix lliure*, una herència mal entesa d'autors com Stern i Luquet o, més tard, Read i Lowenfeld, que és un espai en què el mestre o la mestra té temps per poder corregir les faltes ortogràfiques dels dictats o els exercicis de matemàtiques.

Hi ha una gran diferència entre l'expressió lliure i el *deixar fer*. El mestre ha de facilitar recursos no sols tècnics i materials, sinó que també ha de motivar i oferir orientacions que donin al nen la possibilitat de créixer en tots els sentits. L'enigma de la pròpia visualitat que ens recorda Berger, Gardner el defineix quan parla de l'habilitat artística:

Actividad de la mente que involucra el uso y transformación de diversas clases de símbolos. [...] Los individuos que quieren participar de un modo significativo en la percepción artística, tienen que aprender a descodificar los diversos vehículos simbólicos presentes en su cultura. Asimismo, los individuos que quieren participar en la creación artística tienen que aprender de qué modo manipular con las diversas formas de su cultura.⁵

5. Howard GARDNER, *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1994, p. 30.

S'ha d'anar més enllà. L'Art, amb majúscula, està viu, en canvi constant. Com a mitjà expressiu, evidencia un context, un moment de la història. En conseqüència, el llenguatge plàstic també és *trajectiu*, adaptable a noves necessitats i obert a propostes innovadores. No ha de ser una pura activitat manual, sinó que ha de formar part de les possibilitats expressives de l'alumne. Per això cal que aprengui a veure les diferents manifestacions artístiques del seu entorn i vagi fent un espai interior per començar a entendre el que no es veu. L'interès rau en aplicar un mètode de treball que plantegi una revisió dels continguts ensenyant a veure, aprenent a descobrir amb l'educació de la sensibilitat.

Cal així que la representació plàstica estigui envoltada d'un concepte, d'una intenció, d'un significat per poder arribar a ser un discurs estètic. Entrem en la vella dicotomia de la forma i el contingut que de manera fàcil ens ajuda a intentar comprendre què és l'educació visual i plàstica. Però la primera, la forma, no té un contingut estètic si no es nodreix de la reflexió, de l'anàlisi, de l'organització d'idees, d'establir connexions i associacions, de tenir interès envers un tema per treballar-lo de manera projectiva. Quan dic *de manera projectiva* estic fent esment a la importància que s'ha de donar al procés creatiu en què l'alumne desenvolupa i *descobreix* totes les seves habilitats per pensar, aprendre, entendre, conèixer i transformar el seu entorn.

L'instint sensible de Schiller ens proposa aprendre en l'experiència de les diferents fases d'un projecte. En aquest temps és on es genera l'aprenentatge de manera pausada i enèrgica, amb descens i pur entusiasme, en un estat d'avorriment i entreteniment... no hi ha blanc sense negre. La recerca de coneixement és un moviment continu en espiral, no unidireccional. El pensament creatiu és un procés en el qual el subjecte decideix el final de la recerca, però d'antuvi ignora la solució final. Pot intuir-la i imaginar-la, però la construcció clara de la mateixa la va decidint en el temps que reflexiona, que observa, que recopila dades, que prova, que s'angoixa perquè no troba el que vol i que, al final, es relaxa perquè ja ha arribat a una conclusió. És un moment *màgic*. Ser sensible a aquesta situació és participar del fet estètic.

La mirada pròpia és la que se suscita des de la percepció de tots els sentits. Després, de manera no massa organitzada, sorgeix l'observació, la idea, el concepte i, a partir d'aquí, apareix un espai per a la reflexió, que és el camí cap al coneixement. Sense aquesta primera fase de seducció no pot existir l'experiència estètica.

Vull fer esment, de nou, a Gardner quan estudia els tres processos que es donen en l'art: el sistema de creació, el sistema de percepció i el sistema de sensació. El grau d'interrelació s'expandeix amb el desenvolupament del coneixement dels individus. Recolzant-se en altres filòsofs, com Ernst Cassirer, Suzanne Langer, Nelson Goodman o Piaget, pensa:

La mente del hombre mediante el uso de símbolos y funcionando de acuerdo con los principios estructuralistas, puede crear, corregir, transformar y recrear productos, sistemas y hasta universos de significado totalmente nuevos.⁶

De fet, això és crear i representar, no reproduir i copiar.
Però, insistint en el tema de la sensibilitat, és molt interessant de la manera que Gardner parla de Piaget:

Piaget puede haber desatendido ciertos aspectos centrales del conocimiento humano. Sin duda alguna, la ciencia y la matemática implican formas de conocimiento muy complejas. Pero lo mismo sucede con la literatura, el arte y la música, a los que Piaget no prestó casi ninguna atención. En efecto, resulta difícil encuadrar siquiera estas ramas del pensamiento dentro de los dominios cognitivos clasificados por Piaget. De modo similar, en su afán de captar el funcionamiento de la mente descuidó sistemáticamente el dominio de los sentimientos.⁷

La construcció del coneixement no és girar a l'entorn d'expectatives i resultats previsibles seguint una metodologia cartesiana tancada, ni des de les arts, ni des de qualsevol àmbit. La sensibilitat és saber afectar-se per aquelles coses més petites de la realitat que poden alliberar un pur discurs estètic.

De tot el que he dit fins ara, es pot fer una pregunta fonamental: *com potenciar la sensibilitat des de l'educació visual i plàstica?*

POTENCIAR LA SENSIBILITAT: UN CAMÍ CAP AL CONEIXEMENT

Potenciar la sensibilitat des de l'educació visual i plàstica és saber extreure les mancances i aptituds de cada alumne per oferir-li tant recursos de caire procedimental i tècnic com vies alternatives cognitives per tal d'estimular la seva invenció i imaginació.

L'exploració dels recursos gràfics i dels materials pot ser un primer pas envers aquesta sensibilització. Adonar-se de totes les possibilitats d'un traç que per si mateix pot expressar moltes coses sense ser res *tangible* i pensar que això és representació plàstica és aprendre a ser sensible. El traç que representa la quietud, l'harmonia i l'equilibri no és el mateix que el que representa la força, l'energia i l'agressivitat. Un traç pot expressar moltes coses i cal fer servir el

6. H. GARDNER, *Arte, mente y cerebro*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 25.

7. H. GARDNER, *Arte, mente y cerebro*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 40.

traç no sols per representar figures, sinó també formes, formes que no són figures.

Tanmateix, reconèixer el color per si mateix aprenent a descobrir el seu valor simbòlic i els recursos expressius és treballar la sensibilitat. El color en les coses, els materials, l'entorn... No és la mateixa la sensació que produeix un verd groguenc que la que provoca un vermell intens.

I de la mateixa manera que Baudrillard⁸ pensa que les paraules creen idees, crec que les sensacions també les generen. Experimentar amb materials de tot tipus gaudint del plaer de jugar, provar i explorar també és ensenyar a ser sensible. Crear textures a partir de la combinació d'eines i suports diferents amb empremtes, aplicacions diverses, traços, taques, etc., i intentar cercar un discurs estètic per produir plaer ja té una base conceptual. La consigna, en aquest cas, no és un *fer per fer*, sinó un deixar fer i estar atent als *trajectes* per donar alternatives en el cas que l'alumne es trobi saturat o estancat.

Quan Tonucci⁹ parla de Bruno Clari i diu que no s'ha de demanar mai a l'infant que faci el que vulgui, sinó estar sempre segurs que té alguna cosa a dir, està reafirmant tota una pedagogia activa, compromesa i efectiva.

Desenvolupar l'assignatura creient que la còpia estereotipada no és el plantejament de les propostes dóna a l'alumne confiança i autoestima, perquè arriba a conclusions úniques i pròpies. També va descobrint altres maneres de representació i comprova les dificultats que té envers resultats òptims quan ha d'expressar-se sense referents figuratius. Així, pot anar assimilant l'expressionisme, l'abstracció o l'art conceptual: observant, reflexionant, provant, dialogant amb tot el que decideixi del seu entorn, per després fer una síntesi formalitzada en el propi *procés* de treball.

No estic en contra de representar *natures mortes* a partir d'un model natural com un exercici d'observació per posar a la pràctica l'enquadrament, la relació fons-figura, la decisió del suport, les proporcions, les gammes tonals, les textures, la perspectiva i el punt de vista, el clarobscur... Tenir en compte aquests elements educa la mirada i aporta coneixement. A més a més, el fet d'haver-ho de formalitzar t'obliga a ser més concís i concret. Això sí: sempre i quan s'ensenyin a desenvolupar, paral·lelament, recursos gràfics en què hi hagi un espai per a la reflexió amb què el professor pugui fer preguntes o intervencions del tipus: com representaries l'espai on estan aquests objectes?, i l'atmosfera?, et crida l'atenció algun objecte més que un altre?, quin títol posaries a la teva representació?, per què?, et recorda a alguna cosa més?, intenta representar con-

8. J. BAUDRILLARD, *Contraseñas*, Barcelona, Anagrama, 2002.

9. F. TONUCCI, *Els materials*, Vic, Eumo, 1998.

ceptes com la quietud i la tranquil·litat, la força i l'energia, el desordre i el desencís segons els teus interessos a partir de la representació d'aquests objectes amb diferents tractaments gràfics. El model pot ser un principi, mai una finalitat en si mateix. És un recurs més en tota la perspectiva pedagògica de l'educació visual i plàstica.

Aprendre a veure no s'ensenya només amb models únics i tangibles, sinó de manera molt més holística, perquè el saber és interdisciplinari. Beure de la literatura, de la música i de la realitat viscuda de l'entorn és una pràctica que intento dur a terme sobretot en la realització de projectes.

Quin abisme hi ha entre un projecte i un model! Un projecte no s'ha d'entendre com un centre d'interès dilatat en un temps llarg en el qual cap tot. És descobrir i descobrir-se. És anar a cercar narracions que es van construint en el temps. És proposar-se fites. És viure l'experiència. És *patir i gaudir* les fases del procés creatiu.

Prendre consciència de cada pas, de cada nova informació i de com es fa és també potenciar la sensibilitat. No hi ha una manera única de començar un projecte. Hi ha tantes maneres com persones. Està clar, però, que el professor ha de donar pautes per poder treballar. Donar un tema i plantejar o suscitar preguntes per poder trobar interessos propis que puguin convertir-se en narracions visuals és una manera oberta amb la qual es pot començar. És aquí on el propi alumne cerca els seus referents i, si li interessen, poden esdevenir models. El docent ha de crear un ambient en què el noi o la noia es vegin motivats a investigar i entrar en el joc de trobar sorpreses.

L'expressió plàstica és una representació estètica quan passa per aquest procés de recerca, de preguntar-se *el perquè* i *el com*, si no pot ser la presentació d'una habilitat. Amb aquesta evolució reflexiva per poder trobar la manera de formalitzar el pensament és com s'aprèn a *fer plàstica*.

David Buckingham, en parlar d'educació mediàtica, posa de manifest la importància que té el joc i l'experimentació per suscitar l'interès:

Gran parte del valor del trabajo práctico reside en el hecho de que les permite a los estudiantes explorar su interés afectivo y subjetivo por los medios, algo mucho más difícil de conseguir con la ayuda del simple análisis crítico. Si queremos que el trabajo de los estudiantes sea eficaz en este sentido, hemos de dejar —y crear conscientemente— un hueco para el juego y la experimentación, en el que verdaderamente no tienen cabida las *respuestas correctas*.¹⁰

10. D. BUCKINGHAM, *Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Barcelona, Paidós, 2004, p. 217.

Per tant, no ens hem d'interessar tant per la perfecció tècnica i acurada dels resultats, sinó més pel sediment que l'experiència va deixant en la memòria. Aquest sediment és el coneixement empíric necessari per poder teoritzar o afirmar sobre qualsevol tema.

INFERÈNCIES DE LES INTERFERÈNCIES

Una màxima fonamental de l'àrea és considerar-la una tasca intel·lectual, no sols manual. Un artista necessita les seves mans com també les necessita un cirurgià; en canvi, al segon no se li dirà mai que fa manualitats.

Mauro Rodríguez¹¹ diu que l'hàbit és la inèrcia i la creativitat és l'esforç. Confondre la creació amb la inspiració és un dels principals problemes que es troben a l'aula. Expressions com *no estic inspirat, jo no sé dibuixar* o *no sé què fer* són i seran redundants si no s'esmicolen els fantasmes que, des de la nostra cultura, s'han estat encunyant des de fa molt temps.

Empro el terme *cultura* perquè crec que és el més ampli i en el qual interaccionen més aspectes. La cultura no determina, però encamina. No pot determinar perquè fluctua en un temps i el temps és canvi. La dialèctica entre l'individu o grups d'individus i la societat fa que es modifiquin espais de la cultura. La memòria d'una col·lectivitat fa una cultura, perquè en la memòria estan els productes del coneixement.

Bruner ens recorda que les conclusions als nostres pensaments les trobem al nostre entorn des que som nens:

El niño no entra en la vida de su grupo mediante la ejercitación privada y autista de procesos primarios, sino como participando en un proceso más amplio en el que se negocian significados públicos. Y, en este proceso, los significados no le sirven de nada a menos que consiga compartirlos con los demás.¹²

Si considerem que el primer contacte *formal* amb la societat és l'escola i que, dintre d'aquesta, el seu mestre és la seva guia, constatem que els professors tenim una gran responsabilitat social. Hem d'actuar des dels fets i no des de les intencions.

11. M. RODRÍGUEZ, *Manual de creatividad*, Mèxic DF, Trillas, 1985.

12. J. BRUNER, *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza, 2002, p. 29.

Penso que la tasca del docent és modificar aquells aspectes de la memòria que amb esperit crític poden canviar maneres de fer. L'educació és un àmbit¹³ de la cultura. Una manera de pensar és una manera d'educar. Tanmateix, l'ensenyança participa d'un esperit educatiu. Per això és necessari que el docent tingui la preparació i la motivació necessàries per dur a terme aquesta tasca, que sigui capaç d'implicar-se i il·lusionar-se cercant recursos per poder crear expectatives en l'alumnat. Si ha viscut un procés propi de creació, tindrà la millor experiència: la que *se sent*.

L'assignatura d'educació visual i plàstica, en l'educació secundària obligatòria, està integrada en un programa educatiu i aquest en un sistema. Potser cal revisar la importància que se li dóna dintre d'aquest sistema: poca, si considerem que només se li dedica una hora setmanal. Aquesta és una interferència que cal constatar no per lamentar-nos de la precarietat de la matèria, sinó com a mostra del valor que té en la nostra cultura.

Tot i així, cada professor, en el seu espai, ha de treballar amb una actitud positiva i compromesa que neixi de la vinculació a l'art (des de qualsevol àmbit, com una forma d'expressió) i ha d'estar atent a les diferents manifestacions que conformen la cultura visual que genera comunicació no verbal, la qual, tot i que pugui semblar contradictori, no es nodreix només del sentit de la vista.

En la redacció d'aquestes línies he relacionat, contínuament, l'estètica amb l'art, però hem de considerar que l'educació estètica també neix de saber llegir els missatges o narratives de la comunicació visual que es reflecteixen en l'entorn urbà, en el disseny, en la moda, en els mitjans de comunicació, etc. Walker i Chaplin¹⁴ comenten que són subcategories de la cultura l'objectiu de les quals és produir significats i artefactes materials.

D'altra banda, la vinculació a l'art no l'entenc com a productor o receptor d'obres, sinó com estar en una actitud desperta envers les diferents expressions estètiques que participen del fet cultural, de la contemporaneïtat i de la història.

L'educació visual i plàstica és molt més que una tècnica amb intenció decorativa; és per això que s'ha de fugir de la còpia mecànica per aprendre a investigar i reflexionar.

13. Faig servir el terme *àmbit* tal com l'entén Csikszentmihalyi: com un grup d'experts amb interessos similars dintre d'una mateixa cultura. Creu que el coneixement parteix d'una informació extrasomàtica que anomenem *cultura*. Tanmateix, aquest coneixement és transmès mitjançant símbols que queden agrupats en camps. Al seu torn, els camps tenen els seus propis elements simbòlics i les seves regles. En aprendre aquestes regles, entrem en una evolució cultural. Cada camp fa retrocedir els límits de la individualitat i amplia la sensibilitat i la capacitat de relacionar-nos amb el món.

14. J. WALKER i S. CHAPLIN, *Una introducció a la cultura visual*, Barcelona, Octaedro, 2002.

La sensació d'angoixa davant d'un espai blanc forma part del procés creatiu i, a més, és necessària. La seguretat i la tranquil·litat que ofereix la previsió de resultats des d'una via deductiva no potencia la sensibilitat creadora. Arribar al que ja està fet és repetir el que ja s'ha dit.

El noi que avui diu *jo no sé dibuixar* demà dirà *jo no entenc d'art*. Però, què és entendre l'art? Sense entrar en definicions filosòfiques i absolutes del que és l'art, penso que, de mica en mica, podem educar la sensibilitat estètica des de l'assignatura per tal de no considerar-lo un món eclèctic. Possiblement, en la definició del que és art rau la disparitat de criteris de com projectar l'assignatura. No es pot rebutjar, per exemple, aquell art contemporani que no participa dels canons clàssics academicistes. Aquest pot semblar un discurs antiquat, però en absolut, des de molts llocs encara es pensa així.

La frase *això també ho ser fer jo* no és pròpia només dels alumnes, sinó que és *viva* al carrer, en molts espais, en molta part de la ciutadania que participa de la cultura. Està clar que s'ha de promoure l'esperit crític i la dialèctica, però des d'aquesta perspectiva tan primària en què només es vol veure el que es veu. No és una tasca fàcil fer canviar aquesta actitud. Si ens proposem, més que ensenyar a *fer*, ajudar a *pensar què fer*, segurament estarem fent via en un camí més vertader cap a l'essència de l'educació visual i plàstica.

Quan Eulàlia Bosch ens recorda el plaer de mirar, ens està dient que mirar és també pensar sobre el que veiem i que, quan veiem una obra d'art, es va molt més enllà de la pregunta *què significa o què és això*:

I és que les obres d'art són més un conjunt de relacions que de coses. I per veure-les cal mirar-les amb atenció i fiar-nos d'una intuïció inicial que resumeix tot el nostre saber acumulat i prediu fons noves d'obertura. No hi ha res de natural en la contemplació d'una obra d'art. No hi ha res de general en la contemplació. Tot el que hi ha es una subjugació i un desig momentani de fidelitat.

L'anàlisi, el pas de les exclamacions finals al qüestionament posterior és la forma que pren aquest desig peremptori de fidelitat. La permanència transforma aquest esforç en creixement personal, en ampliació del diàleg possible entre la nostra visió del món i la d'altra gent que sent la necessitat de mostrar-nos-la.

De tota manera, la complexitat del mecanisme perceptiu el fa misteriós. Mirar amb deteniment no és fàcil. De vegades fins i tot ens posa a prova.¹⁵

Però les relacions, la intuïció i el misteri, com es poden ensenyar? És més, es poden ensenyar? Si no es poden ensenyar de manera tancada i lineal, sí que és

15. E. BOSCH, *El plaer de mirar: El museu del visitant*, Barcelona, Actar, 1998, p. 33.

possible crear un ambient que provoqui reaccions i sensacions com aquestes. Dic *ambient* no sols entès com un espai cordial per sentir-se *a gust*, sinó per poder, de mica en mica, aprendre a llegir els silencis d'una narració. Aquests silencis serien el descobriment de l'alumne en el seu entorn: el que significa per ell mateix i el que significa ell en el mateix. La narració, però, ha de provocar-la el professor, i aquesta no queda sols definida en una didàctica o metodologia, sinó també en aquest ambient. L'ambient es respira i se sent, però no es veu. No és fàcil crear un bon ambient de treball. Per què no és fàcil? Perquè no hi ha receptes, no hi ha estructures que el puguin marcar en una seqüència... Es va fent en un procés des de l'interès, la il·lusió, el compromís i el desig que provoca arribar a algun lloc amb la motivació i l'aproximació del docent dels possibles interessos dels alumnes. Els interessos no es mostren de manera explícita i ordenada, no és una resposta a una proposta. La majoria de les vegades s'han de suscitar els interessos latents per desenvolupar de manera activa el coneixement.

Em reafirmo en la necessitat *d'entrenar* la sensibilitat dels nostres discents amb projectes poc diàfans en un principi i que obliguin a cercar mecanismes propis d'aprenentatge per gaudir d'una experiència estètica, la qual sempre és pròpia i particular.

Participar de l'educació estètica és assimilar una part de la cultura. En aquesta societat de l'hipertext no ens podem anquilosar en un aprenentatge unidireccional i tancat que només tergiversa la vertadera intenció de l'ensenyament de les arts plàstiques.

RETROBANT EL SENTIT HUMÀ DEL PAISATGE NATURAL

Lluís Casas Casals
Universitat de Vic

RESUM

En el present article, m'agradaria proposar caminar per un recorregut imaginari de la nostra evolució individual i col·lectiva, per la nostra evolució paisatgística natural i humana. Com a éssers vius, hem observat el paisatge al llarg del temps i sembla que ens hem convençut plenament que hi és per observar-lo des de fora, com a accessori per admirar-lo o transformar-lo sense sentir-nos veritablement com a part integrant. Si no fos així, no s'explicaria la transformació que per l'acció humana s'ha produït i que, a hores d'ara, ens mostra el perill de viure en una espècie d'amnèsia de consciència i de sensibilitat. Sembla que la cosmovisió que altres cultures diferents a la nostra han pogut preservar hagi esdevingut en l'anomenat *món desenvolupat* una mena d'exotisme espiritual que produeix estranyesa, però al qual es recorre quan la resposta al desequilibri no es troba en la superficialitat i la pressa. Aquesta premissa ja fa molt de temps que, com a éssers humans, la coneixem i ha estat present durant l'evolució de la humanitat en una dimensió indestriable a la naturalesa. L'harmonia dels elements que componen la natura, i consegüentment l'home i la dona, confereix l'equilibri necessari per a la vida i la mort.

PARAULES CLAU: educació estètica, percepció de l'espai, paisatge, Romanticisme.

REENCOUNTERING THE HUMAN MEANING OF THE NATURAL LANDSCAPE

ABSTRACT

In this article I would like to propose a trip along an imaginary route of our individual and collective evolution, through our natural landscape and human evolution. As living beings we have observed the landscape over time and we seem to be fully convinced that it is there to be observed from outside, as an accessory to admire or transform it

without really feeling part of it. If this were not so it would not be possible to explain the transformation caused by the action of man and which now shows us how dangerous it is to live in a kind of amnesia of consciousness and sensitivity. It seems that the cosmo-vision that cultures other than our own have managed to preserve has become, in the so-called developed world, a kind of spiritual exoticism that strikes us as strange but which we resort to when the answer to the disequilibrium cannot be found in hurried superficiality. This premise which we as humans have known for a long time and has been present throughout the evolution of mankind in a dimension that cannot be separated from nature. The harmony of the elements of nature, and consequently man and woman, afford the necessary equilibrium for life and death.

KEY WORDS: aesthetic education, perception of space, landscape, Romanticism.

INTRODUCCIÓ

Les formes actuals de viure probablement hagin afavorit l'allunyament d'una interpretació de caire naturocèntric i hagin propiciat l'autoexclusió com a éssers humans d'aquest conjunt harmònic que conforma l'entorn natural. Aquest fet, segurament, ens ha tornat més insensibles a les causes, en molts casos lligades a les nostres accions, que el malmeten i, per tant, ens malmeten. Les nostres condicions de vida, millorades en alguns casos per la tecnologia i el formigó, en d'altres situacions ens han distanciat del nostre medi natural. El record de les idees del Romanticisme i el seu reclam d'una proximitat del referent natural emocionen per properes i vigents al moment actual, però també per la melangia que provoca pensar en el que podia haver estat i no ha estat. Tanmateix, aquelles idees i proclames es podrien prendre com una nova oportunitat de canvi cap a una millor comprensió del paisatge universal.

Potser cal recuperar el Romanticisme com un valor que possibiliti la implicació sensitiva i emotiva en el paisatge, més que el distanciament i la intervenció sense mesura.¹ El poeta alemany Friedrich Leopold von Hardenberg (Novalis) ja ens llegava el seu bell i trist testimoni d'un presagi en els *Himnes a la nit*, en els quals, a mode d'homenatge i com a cant d'enyorança als temps antics, apuntava que era en ells que:

En les rutes cristal·lines
Rius i arbres
Flors i animals
Tenien sentits humans.

1. Sobre les relacions entre el Romanticisme i la natura, vegeu Javier ARNALDO, *Estilo y naturaleza: La obra de arte en el Romanticismo alemán*, Madrid, Visor, 1990.

I, així, uns i altres podien convergir amb harmonia.² D'aquesta manera, Novalis ja ens remarcava, doncs, que cal escoltar els llenguatges de la terra, sigui a través de les plantes, dels arbres o de les flors. Una visió que podria ser plenament vigent, si tenim en compte que, actualment, els canals de comunicació entre els éssers humans i la natura han minvat, perquè sembla que vam decidir establir un llenguatge únic, inequívoc i unilateral. L'escolta de les veus que volen explicar coses ha quedat emmudida per la fressa de la nostra urgència de viure ràpid i sense fer-nos preguntes. S'ha avançat, però, en una forma de comunicació basada en el llenguatge sorollós protagonitzat pels enginyers mecànics i suportat en el càlcul de les extensions lliures per construir, més que no pas el llenguatge corporal i vivencial que l'entorn ens brinda com a font de plaer i assossegament.³ En tot cas, la possibilitat d'aprenentatge a través del camí pel paisatge que s'ha forjat també és vigent i continua essent ara una font pedagògica capaç de provocar l'emergent i urgent necessitat de transformació en relació amb el paper dels éssers humans en el seu entorn natural, que comparteixen entre ells i amb altres espècies.

Des d'aquesta perspectiva i proposta, la intenció de la pedagogia estètica es pot considerar com la de compartir la diversitat de recorreguts personals que cadascú i cadascuna de nosaltres pugui realitzar a la mida personal desitjada. Compartir camins i experiències fonamentades en la capacitat de desenvolupar

2. NOVALIS, «Himnes a la nit: Versió en vers», a NOVALIS, *Himnes a la nit*, Barcelona, El Mall, 1975, p. 22. Cal assenyalar, endemés, que també aquesta idea és present en la seva obra *Els deixebles a Saïs*: «En els temps antics, tota la Naturalesa ha d'haver estat més plena de vida i de sentit que no pas avui dia. Forces que ara les bèsties amb prou feines semblen notar i que sols els homes es pot dir que senten i frueixen movien llavors els cossos inanimats; i així era possible que homes destres en fessin coses i en traguessin visions que a nosaltres ens semblen fabuloses o increïbles». NOVALIS, «Els deixebles a Saïs», a NOVALIS i Heinrich von KLEIST, *Novel·les i narracions romàntiques*, Barcelona, Edicions 62, 1981, p. 64.

3. En relació amb el temps i la velocitat amb què vivim, cal notar la presència de moviments que en l'actualitat tracten de recuperar l'essència de la lentitud per poder llegir la vida d'una altra manera. Un exemple és el moviment Cittàslow (de *ciutat*, en italià, i *lent*, en anglès), que va arrelar a Itàlia des de fa uns set anys i que pretén ciutats més a la mida humana, on els seus ciutadans i ciutadanes puguin desenvolupar una vida tranquil·la i en harmonia amb el seu entorn i amb el patrimoni cultural i natural. Actualment, a Catalunya, els municipis de Pals, Begur i Palafrugell aposten per formar part d'aquest suggestiu moviment. Així mateix, Perejaume aporta una visió que clarifica aquesta possibilitat i que, en part, confereix vida pròpia a la natura i a la manera que aquesta té de respondre: «Una mena de Romanticisme en blanc, en el qual la natura, tant o més rebel, en lloc d'altar-se, d'enfurar-se, ha preferit ocultar-se, absentar-se en un revolt extremadament pervers: una natura compresa en el llenguatge, impresa en el llenguatge, humanitzada, urbanitzada, dòcil i apocada en aparença, però que fa, des d'aquesta absència, una enorme feredat d'auguris, de presagis i temors». PEREJAUME, *El paisatge és rodó*, Vic, Eumo, 1995, p. 13.

la sensibilitat i els sentits, que esdevinguin una relació d'aprenentatge i ensenyament. El camí a través de la contemplació de l'entorn natural i humà actual evidencia que, evolutivament, l'ésser humà s'ha interpretat més com a part isolada que com un tot les parts del qual interaccionen.

Henri-Frédéric Amiel ja ens apropava a la pedagogia com l'art de saber suggerir: «Un curs ben explicat no és només un diagrama explicatiu, sinó un programa suggestiu; satisfà una primera necessitat de cultura i ha d'excitar una nova apetència».⁴ Nosaltres podem afegir que en el paisatge humà i natural trobem un pedagog excel·lent per la capacitat de presentar i convidar a moments per a la plenitud i moments per a la constatació dolorosa de la necessitat d'una transformació que pugui dignificar l'espècie humana. Es tracta de recuperar moments i retalls de paisatges dels quals segur que, a banda de contemplar-los, hem format part alhora, així com si s'experimenta la contemplació d'una obra d'art a través del mirall en el qual es reflecteix la persona que mira. És un exercici fascinant per contemplar l'obra i l'ésser que l'acompanya, que finalment esdevé part d'ella, un procés que també es pot realitzar en el camí a través del paisatge real o imaginari, natural i humà, entrant i sortint, sentint la pròpia vida, l'aliena i la col·lectiva a través de la vivència contemplativa i receptiva.

Clar és que, per poder recuperar la nostra presència en el paisatge, cal prendre consciència que, des de la contemplació del mateix, ja en formem part, la qual cosa ens permet incorporar experiències estètiques que poden ajudar a transcendir, connectant amb el nivell espiritual, i també a sentir la vida en el cos i en les emocions. L'experiència estètica que es pot definir aquí, per tant, com un acte de coneixement sensible d'un paisatge real o ideat, des de la contemplació i la postura receptiva que comporta la inacció per gaudir de la plenitud de la pròpia experiència. I, en conseqüència, podríem redefinir com a finalitat de la pedagogia estètica la continuïtat en l'aprofitament d'aquests camins i la nostra responsabilitat en la seva preservació, a partir de la reflexió que pot generar el propi procés d'experimentació.

El procés o recorregut proposat pretén una aproximació vivencial al paisatge que pugui esdevenir un retrobament amb ell a través de la passejada que possibilita la contemplació estètica, però també ètica i política, tot obrint així la possibilitat de reflexionar en el camí plaent i d'aprofitar per trobar en ell els sen-

4. Nota del diari del 8 de desembre de 1880 extreta d'Henri-Frédéric AMIEL, *Fragments d'un Journal Intime*, vol. II, París, Librairie Stock, 1931, p. 311. Cal assenyalar que les seves concepcions pedagògiques es troben al llarg del diari íntim, però que, alhora, estan recollides a Henri-Frédéric AMIEL, *Principes généraux de pédagogie*, París, Alcan, 1925.

ders de transformació que permetin allunyar-nos del pou d'un determinisme que esterilitza i contamina les fonts de l'essència humana.⁵

PER A UNA APROXIMACIÓ VIVENCIAL AL PAISATGE

Per tal que es produeixi tota transformació, podem pensar que cal prèviament un canvi d'actitud per comprendre'ns com a part del paisatge, com a elements inherents al paisatge, com a creadors i creadores també del paisatge, al mateix nivell que els altres éssers vius. Cal que ens retrobem amb ell i en ell entre nosaltres, per dins i per fora, intuïnt així que es poden eixamplar els horitzons de comprensió i emprendre una veritable *reinserció* al medi, a la retrobada amb un tot del qual formem part i en el qual tots els elements interaccionen. Per això, probablement, és necessari un alentiment del frenètic *modus vivendi* actual de les societats suposadament desenvolupades amb la finalitat d'obrir nous espais interns de receptivitat i reflexió.

La primera fita a assolir en aquest procés és, per tant, realitzar recorreguts personals de retrobada amb el paisatge natural i el paisatge humà, que un dia van ser pintats en diferents obres però que, en realitat, esdevenen una obra comuna. Al cap i a la fi, cadascú i cadascuna de nosaltres som creadors d'aquesta fusió que esdevindrà col·lectiva en tant que l'aconseguim individualment.⁶ Només cal retrobar petits espais contemplatius del paisatge i contemplatius de nosaltres en la mateixa experiència de fer-ho, aconseguint així una aproximació vivencial al mateix. Amb aquesta finalitat, potser ajudaria el fet de recuperar la pròpia relació poètica amb el paisatge i allunyar-nos respectuosament de la tecnologia, a la qual es poden agrair aportacions molt importants en la nostra pròpia evolució.

5. En aquesta reflexió entenc que és important l'empremta del pensament de Paulo Freire i de la seva invitació a assumir la nostra responsabilitat en el canvi: «Som éssers condicionats, però no determinats». PAULO FREIRE, *A la sombra de este árbol*, Barcelona, El Roure, 2002, p. 26.

6. En aquest sentit, la visió poètica de l'artista Perejaume ajuda a comprendre la plenitud del paisatge i el procés que, com a éssers humans, hem realitzat en la nostra relació amb ell, així com el corrent artístic *plenairista*, que interpreta una fusió entre la persona i el paisatge: «Hem de creure que, en un origen remot, el paisatge era el terra on s'estava tan plenament que ni es veia» (PEREJAUME, *El paisatge és rodó*, Vic, Eumo, 1995, p. 19); o també: «L'acarament del paisatge i l'observador, com dos éssers que es miren als ulls, relata, més que no pas la trobada, l'estranyesa, l'excepcionalitat, la dificultat de la trobada» (PEREJAUME, *El paisatge és rodó*, Vic, Eumo, 1995, p. 11); i encara: «Tot amb tot, els plenairistes són aquells pintors que surten a pintar al motiu i, d'una manera especial, aquells que cerquen el motiu amb tanta beatitud que, fent per manera de dur als ulls allò que tenen als peus, gairebé se'ls confon traça i passa» (PEREJAUME, *El paisatge és rodó*, Vic, Eumo, 1995, p. 27).

Fotografiar un preciós paisatge és molt interessant, però no n'és més primer sentir-se vivencialment formant-ne part? Paradoxalment, l'objectiu d'una càmera de fotografiar ens hi apropa, però ens en pot distanciar alhora. Caldria, doncs, fer-se la pregunta de fins a quin punt ens hem distanciat del paisatge quan, per exemple, som capaços de fotografiar la mort d'un nen per inanició sota el sol abrasador de la sabana africana sense intervenir en el paisatge humà de la mort i la desolació prestant l'ajut que sigui?⁷ Aquest només és un exemple real del distanciament que podem, fins i tot, assumir com a plenament normalitzat. Però si mirem i ens mirem amb uns altres ulls, els que impliquen la nostra fusió amb el paisatge en un sentit ampli, és evident que hem pres una distància que tant ens allunya del paisatge com del plaer que ens provoca, però també de l'inexorable patiment. I acceptar el plaer i el patiment que comporta la vida és un aspecte que, contemplant el paisatge, vivint el paisatge, es percep a cada instant del camí.

PERDRE'S EN LA PASSEJADA

Quan passegem en un dia de primavera vora el mar, quan el sol comença a relaxar-se i la remor dels enginyers mecànics sembla que s'atenua, es pot arribar a tenir la sensació que tot marxa bé, que la vida és bellesa, i és en aquests moments que sembla que no s'hauria de passar la pàgina de l'harmonia i la fluïdesa. Altrament, passejar en aquests temps de sequera pel bosc ajuda a percebre la dificultat dels arbres per sobreviure i ajuda a comprendre'ns millor com a part d'aquest entorn natural del qual formem part i en el qual influïm a través dels nostres actes. El pensament romàntic novament apareix com un present del passat que sembla ara ciència-ficció de la intel·ligència i la sensibilitat.⁸

7. Al fil d'aquesta reflexió, la visió de Heidegger pot aportar llum al voltant de com es pot situar l'ésser humà en relació al desenvolupament i l'ús de la tecnologia. La recerca de la veritat és un desllorigador del descobriment de l'essència que ha de portar a l'equilibri pel que fa a la situació dels éssers humans al món i en relació a la natura i a l'ús com a mitjà que pugui fer de la tecnologia: «La tècnica moderna és un mitjà per a certes finalitats. Per això la idea instrumental de la tècnica determina qualsevol esforç per col·locar a l'home en la deguda relació respecte de la tècnica. Tot depèn de moure la tècnica de la manera adequada». Martin HEIDEGGER, «La pregunta por la tècnica», *Anthropos: Suplementos*, núm. 14 (1989), p. 6.

8. Amiel novament mostra la capacitat pedagògica de l'entorn si s'està disposat a aventurar-se en l'escolta arriscada i plena que mostra els claroscurs de l'ànima humana; de fet, tal com exposa Garrido, per a Amiel el paisatge és un estat de l'ànima: Carlos GARRIDO, *L'esperit romàntic*, Palma de Mallorca, J. J. de Olañeta, 1998, p. 51. I, de fet, són contínues les referències que fa en el *Diari íntim* a la naturalesa per explicar els seus estats anímics o, fins i tot, la influència de la naturalesa en la seva

Tanmateix, compartir amb la natura o amb d'altres persones el patiment hauria de ser assumit amb normalitat, així com compartir també l'alegria o la plenitud. D'altra manera, possiblement no es pot comprendre la vida en la seva complexitat i totalitat. I, segurament, algunes vegades haurem gaudit d'aquesta sensació associada a la vivència paisatgística i vinculada a emocions molt variades, fins i tot estridents, que aquesta pot despertar en les persones. Se'n pot aprendre com ho semblava fer i certament ho transmetia Hermann Hesse en moments de descripció talentosa i plaent de paisatges vius. No ens podem deslligar ni interpretar-nos sense comprendre quina influència pot arribar a exercir el paisatge en nosaltres i nosaltres en ell. D'aquest intercanvi, que tant bé representa el pintor expressionista Klingsor, pot esdevenir un aprenentatge que es pot traduir en la proclivitat i la receptivitat que necessitem per viure de forma plena.⁹

L'estètica del paisatge sembla un espai per donar i rebre en què la plenitud apareix en la mesura que l'existència és en relació amb l'altre, en aquest cas, a l'entorn natural. D'aquí poden aparèixer els moments de creació, un impuls de vida que porta la vida al seu màxim exponent des de la percepció que pot aportar la vivència contemplativa d'un paisatge. I precisament per això és tan important perdre's en la passejada, tal com ens invitava Thoreau a fer, a fi i efecte de poder descobrir què ens aporta la naturalesa: «Què fa que de vegades sigui tan difícil decidir cap on hem d'anar? Crec que en la Naturalesa hi ha un magnetisme subtil, el qual, si inconscientment hi cedim, ens guia cap on correspon».¹⁰

disposició. A mode d'exemple, n'indiquem els fragments següents: 12 de març de 1851: «Per què desitjo plorar? O dormir? Eslanguiment de primavera, necessitat d'afecte. Torno d'un passeig sota el càlid sol de l'hora primera de la tarda, que penetra fins a la medul·la. Tot sembla buit, vacu, pobre en nosaltres quan la naturalesa parla d'amor» (Henri-Frédéric AMIEL, *Fragments d'un Journal Intime*, vol. II, París, Librairie Stock, 1931, p. 20); o també aquelles paraules escrites el 28 d'abril de 1852 que reivindicaven de nou la idea romàntica de sentir abans que pensar: «Caic ja en la vida objectiva del pensament; m'allibera ella, si es pot així? No; el que fa és privar-me de la vida íntima del sentiment; el savi mata a l'enamorat; la reflexió desfà el somieig i crema les seves ales delicades. Heus aquí perquè la ciència no fa homes, sinó entitats i abstraccions» (Henri-Frédéric AMIEL, *Fragments d'un Journal Intime*, vol. II, París, Librairie Stock, 1931, p. 39). Sobre els vincles entre coneixement i sensibilitat en el Romanticisme, vegeu Wilhem DILTHEY, *Vida y poesía*, Mèxic DF, FCE, 1945; G. H. F. HEGEL, J. C. F. HÖLDERLIN i F. W. J. SCHELLING, «El més antic programa d'un sistema de l'idealisme alemany», a Johann Christoph Friedrich SCHILLER, *Cartes sobre l'educació estètica de l'home*, Barcelona, Laia, 1983; i, com a estudis, Ernst CASSIRER, *Filosofia de la Il·lustración*, Mèxic DF, FCE, 1943; Rafael ARGULLOL, *Sabiduría de la ilusión*, Madrid, Taurus, 1994.

9. Al llarg del llibre, es troben continus referents en aquest sentit: Hermann HESSE, *L'últim estiu a Klingsor*, Barcelona, Edicions 62, 2005.

10. Henry David THOREAU, *Passejades*, Palma de Mallorca, J. J. de Olañeta, 1999, p. 17.

Hi ha moments en què les emocions i els sentiments trontollen amb la forma que pren el paisatge. Com a éssers vius, és interessant l'aprenentatge de no resistir-se a aquesta situació. Saber viure les tempestes, la grisor, la sequera o les hores de sol abrasador com fets inherents a l'ésser intern i natural, així com els animals expressen la por davant de la tempesta i la fan seva com a eina per a la supervivència. Cal, doncs, perdre's en les sensacions i les emocions que ens des-
perta l'entorn d'una passejada, perquè perdre's s'hauria d'entendre com la capacitat de con-
viure, de deixar i deixar-se viure aquest riu de sensacions i emocions, siguin quines siguin. A vegades sembla que no les vulguem admetre com a nos-
tres i ens n'allunyem disconformes i sense admetre pors, inseguretats o tristeses.

Hesse dona a Klingsor referents interessants per comprendre la peculiaritat del camí que pren formes i sentits diferents i subjectius: «Allò que a tu et fa l'efecte que és el final a mi pot semblar-me un naixement. Totes dues coses són il·lusòries. Qui té la creença que la Terra és un disc inamovible sota el cel és testimoni d'ascensions i de davallades i les té per reals. I tothom, gairebé tothom, creu en aquest disc indomable! Els astres, en canvi, ignoren si hi ha descensos o muntades».¹¹ En la passejada ens podem perdre en el temor o en la seguretat, en la llum o la foscor, en la tendresa o l'agressivitat. Tot forma part de la persona i de la seva vivència, així com del paisatge que es camina. Seguim formant, doncs, part d'un tot en el qual la polaritat i la comprensió d'aquesta com a condició per a la plenitud esdevé tan necessària com la vida és a la mort i viceversa. Una actitud *plenairista* en la nostra caminada pel paisatge pot esdevenir una bona manera de perdre's en un sentit de fusió amb l'espai físic, energètic i espiritual que recorrem.

DE LES REFLEXIONS QUE ENS PORTA EL CAMÍ

No en va, en els camins, per la natura, es pot aprendre molt del que som perquè no n'estem deslligats, malgrat que la ceguesa que ha procurat la màquina econòmica en part ho hagi aconseguit. L'evolució social i cultural seguida i les construccions sobre el terreny potser ens han permès confondre'ns i pensar que la natura és només per gaudir-la, comportant l'explotació insostenible de la mateixa. Però cal assenyalar aquí que és necessari escoltar la crida de l'ecologisme com a corrent de pensament i moviment social que propugna la protecció de la natura i l'ús responsable i sostenible dels seus recursos, que esdevenen importants en tant que contribueixen a l'adaptació intel·ligent al medi natural on

11. Hermann HESSE, *L'últim estiu de Klingsor*, Barcelona, Edicions 62, 2005, p. 65.

viuen els éssers humans, entre moltes altres espècies. Més encara quan sembla que no en vulguem saber res quan aquesta mostra la cara més agitada, convulsa o queixosa del mal rebut.

Caminant pel paisatge ens podem sentir més integrants del mateix i això pot ajudar a comprendre i acceptar millor el que realment som i les conseqüències del paisatge artificial que hem anat construint al llarg dels nostres segles d'encerts i també d'errors. Recorrent els paisatges naturals es pot percebre la mà humana i, si hi ha voluntat d'escoltar, arriben les queixes de la natura en relació amb la nostra acció. Quan s'observa el paisatge d'un camp de golf o la catifa verda que voreja un immens mar d'aigua dolça repartit en piscines, es pot arribar a experimentar una sensació antagònica: d'una banda, l'experiència estètica de la verdor perfecta de la gespa i, de l'altra, l'absurd i la incomprensió. Què podria pensar d'aquesta visió un habitant d'Etiòpia que es remulla els llavis amb la poca saliva que li queda? Des de l'exasperació i la indignació, m'apareixen referents ideològics del passat, en part recuperables, com ara la queixa a l'entorn de l'alienació proposada pel marxisme.

Caminant amb la ment i el cor pel paisatge social m'apareix el buit de valors i de sentit comú com el més precís dels forats d'un perfecte camp de golf regat abundantment a les terres del sol. Quina lliçó ens vam perdre a les aules de l'escola de la vida, que vam aconseguir poder viure impassibles i jugar amb l'aigua mentre d'altres no poden beure'n ni una gota? Per tant, se'ns presenta un paisatge social que demana una nova transformació bàsicament per dos motius: per poder viure les persones en més autenticitat i plenitud i perquè la paciència i la dignitat dels *abandonats* s'acaba i la seguretat dels *escollits*, també. El mar que separa del somni i que les *pasteres* pretenen travessar és el mar que separa el nostre individualisme de la nostra capacitat de sentir empatia envers els altres. L'única resposta viable i humanament sostenible és l'aprenentatge del compartir globalment per viure en més plenitud individual i col·lectiva. La provocació i la crida a la pròpia revisió de cadascú i cadascuna de nosaltres a través de mirar el paisatge que ens envolta és un acte d'autoeducació fonamental i necessari.

Passejant pel paisatge humà i natural ens adonem que la confrontació hi és present, però que incorpora un sentit circular de mort i vida o vida i mort amb algunes diferències. Les energies a la natura sempre són aprofitades i segueixen una inèrcia que expressa fluïdesa. Les llavors aprofiten el vent per estendre's, els ocells també per volar, la terra aprofita la pluja, els isards aprofiten els brots dels arbusts, el voltor recicla el que altres no volen. També hi ha confrontacions, és clar: el salmó neda contracorrent, l'escorpí ataca si es veu amenaçat, les mosques troben en les precioses teranyines de l'aranya un final digne, el lleó persegueix i

mata per menjar. La confrontació, per tant, també forma part del paisatge natural i hauríem de pensar, doncs, que també de les persones. S'ha construït, però, un paisatge humà en què la confrontació hi és molt més present que en la natura i conté tints molt més acarnissats i mancats de sentit. Però el que és més greu és que aquesta crispació i confrontació no s'exerceix per sobreviure, sinó que es fonamenta en altres deformacions de la nostra essència i que parteixen de la implantació d'una ètica per sota del nivell mínim de dignitat, no ja amb les relacions interpersonals, sinó també intrapersonals.

Pel camí ens hem oblidat que la nostra supervivència evolutiva com a éssers humans s'ha basat més en la cooperació que en la destrucció. Si els nostres avantpassats nòmades no haguessin col·laborat per caçar, no seríem aquí. Si els nostres avantpassats sedentaris no haguessin col·laborat per domesticar els animals i conrear els camps i descobrir noves formes de subsistència, tampoc seríem aquí. Si els nostres no tan avantpassats no haguessin col·laborat per crear un paisatge industrial, segurament tampoc seríem aquí com ara hi som. Però en aquest camí de supervivència i d'interessos comuns, la cooperació i el paisatge ètic també s'han anat construint i s'han produït revolucions fonamentades en valors humans que conformen segurament la veritable essència humana. La llum que aporta Fromm en aquest aspecte transmet l'esperança de reconèixer el camí que s'escriu, bàsicament, a través de la sensibilitat envers l'altre.¹²

Tanmateix, alguna cosa ha passat en aquest recorregut ara que, tot i tenir més possibilitats de creació, de tecnificació, de producció i de comprensió, ens hem estancat en una visió petita, molt petita del món, ara que ens trobem en la tan anomenada i ambigua *globalització*. El paisatge humà i natural a vista d'ocell ha de ser decebedor. L'ocell, des del silenci de les alçades, deurà observar que cada cop té menys arbres per reposar i que ja no vol cantar i fer la vida més alegre dels homes i dones, perquè sobretot ja no l'escolten, però també perquè el seu cor li diu que la manca de sensibilitat s'ha instal·lat en el gènere humà. Podríem acompanyar l'ocell imaginàriament. Provar-ho és un exercici de visió

12. «L'amor és un art? Si és així, requereix coneixement i esforç» (E. FROMM, *L'art d'estimar*, Barcelona, Edicions 62, 1997, p. 9). «Si l'home vol ser capaç d'estimar, s'ha de col·locar en el seu lloc suprem. La màquina econòmica ha de servir a l'home més que no pas l'home a la màquina econòmica. S'ha de capacitar per compartir l'experiència, i el treball, més que no pas, en el millor cas, per participar en els beneficis. La societat ha d'organitzar-se de tal manera que la natura social i amorosa de l'home no estigui separada de la seva existència social, sinó que hi esdevingui unida. Si això és veritat, com he intentat demostrar, és a dir, si l'amor és l'única resposta satisfactòria al problema de l'existència humana, llavors tota societat que exclouï, relativament, el desenvolupament de l'amor, a la llarga morirà a causa de la seva pròpia contradicció amb les necessitats bàsiques de la natura humana» (E. FROMM, *L'art d'estimar*, Barcelona, Edicions 62, 1997, p. 149).

paisatgística que pot decebre però que alhora pot il·luminar.¹³ De la mà de l'ocell, viatjarem a la nostra incomoditat i desolació, però ens provocarem la reflexió prèvia i necessària per a l'acció. El paisatge que deu observar i sentir un ocell probablement defineix la mesura del nostre estat evolutiu. La fragilitat de l'ocell el fa capaç de portar-se a si mateix allà on cap altre ésser per si mateix pot arribar. Bé, sí, nosaltres hi arribem gràcies a l'aplicació d'una intel·ligència que ens ha permès construir ocells metàl·lics que ens han aportat molt. Però la seva mecanicitat possiblement no ens permet copsar tota la transcendència dels nostres salts endavant i ens fa desfermar els peus i tot el nostre ésser de terra.

Caminant pel paisatge natural es pot arribar a un prat i observar el bestiar pasturant. És una experiència que embadaleix i que facilita pausa i repòs. L'embolcall d'una experiència contemplativa al voltant d'una imatge que sembla pintada, fruit d'una expressió artística talentosa i tranquil·la. Si ens aturem, trobem la saviesa de la pausa, de la tranquil·litat. És l'obertura a la possibilitat de la vida reposada. Animals pacífics i preparats per a la fugida quan el perill d'ancestrals depredadors assetja. Encara queda el record, com en les persones. Les ferides ancestrals segueixen confegint brous de violència o de fugida per la por i la ràbia acumulades. Quan arribarà la comprensió que ja és hora de buscar nous camins i tancar ferides en lloc de crear-ne de noves? Els animals fan petites guerres per sobreviure i, en tot cas, acostumen a ser confrontacions sense més intenció que mantenir-se en vida. Com a éssers humans, ja vam depassar fa temps aquest límit.

El paisatge humà ens mostra contínuament exemples d'això que per a alguns sembla que va associat a un progrés entès només des dels vidres de l'economia o el materialisme.¹⁴ El progrés, entès com un progrés de la qualitat i desenvolupament de la nostra capacitat de raonar i de sentir, haurà de ser confegit havent fet recorreguts pel nostre paisatge humà i natural al llarg de la nostra evolució. De la mateixa manera que quan passegem per la natura actualment

13. Perejaume ens parla novament de la visió de Jacint Verdaguer des de l'alçada, aspecte que es podria identificar amb la vista d'ocell: «Joan Maragall va escriure que ningú com ell [Verdaguer] coneixia la fesomia de la nostra terra. La fesomia, aquest és el mot. Com si la terra informe hagués de tenir una fesomia que ens cal trobar i el poeta escorcollés les panoràmiques, les més extremes visions, per trobar-la, i també com si el país fos fet d'uns mots costeruts i calgués anar als pics per encertar-ne la lectura». PEREJAUME, *El paisatge és rodó*, Vic, Eumo, 1995, p. 42.

14. La visió de Galeano arriba plena de sinceritat i transparència en la definició de moments actuals de l'existència col·lectiva i pot esdevenir una invitació a la reflexió: «En aquesta civilització, on les coses importen cada cop més i les persones cada cop menys, les finalitats han estat segrestades pels mitjans». EDUARDO GALEANO, *Patas arriba: La escuela del mundo al revés*, Madrid, Siglo XXI, 2004, p. 255.

percebem clarament la nostra implacable petjada, hauríem de ser capaços i capaces d'aprendre dels errors. La nostra mà s'hi coneix fruit del nostre propi esdevenir, de l'opció escollida per habitar el món. Entre tots i totes hem creat, o hem permès que altres ho fessin, un món que ara ens adonem que necessita transformacions importants no ja per a la nostra felicitat, sinó per a la nostra pròpia supervivència. El paisatge necessita que ens sentim part integrant i no part explotadora. El paisatge natural ens demana que sentim empatia respecte a ell per comprendre que un dia el vam abandonar per construir-nos lluny de la nostra essència. El paisatge ens demana que comprenem que si l'enfonsem, ens enfonsem nosaltres també. Apareixen i se'ns ofereixen noves oportunitats de redreçar el rumb.

Caminant i observant el paisatge en general, un s'adona de seguida de les limitacions i també de les capacitats del gènere humà i d'altres espècies. Un copsa que el nostre exercici de consciència passa per repensar-nos com a espècie. No podem pretendre ser el centre, perquè mai l'hem estat. Com es pot tenir una visió antropocèntrica del món? Si camines pel bosc tractant de tenir una visió diferent a aquesta, t'adones que els animals i els arbres observen des del silenci el nostre comportament i, segurament, entre ells, savis, parlen de la nostra incapacitat per comprendre'ns com a part d'un tot. Cal, doncs, la transformació per intentar *recomprendre'ns*.¹⁵

Sembla que els homes i les dones només vulguem viure una cara, la cara suposadament guanyadora i que ens dóna una seguretat construïda sobre peus de fang. Així, quan fa massa calor, hem decidit que no faríem com la resta dels animals, que adapten el seu ritme vital a les condicions meteorològiques, sinó que creariem ginys per canviar el clima i fer que sempre puguem estar a la temperatura òptima de benestar. Aquest exemple d'influència en el medi no tindria més importància, si no fos perquè cada cop ens fem més conscients a l'evidència científica que ens remarca que la nostra intervenció està afectant el ritme natural del nostre entorn natural fins al punt que, si seguim així, en el futur hi haurà problemes greus per sobreviure.

Si *humanitzar* és, segons el diccionari, transformar un paisatge o un ecosistema per part dels éssers humans per explotar-lo o habitar-lo, potser s'hauria de revisar qualitativament el contingut d'aquesta explotació que, en una me-

15. Entengueu la llicència d'atorgar una visió des de la perspectiva animal com una metàfora que pugui promoure la reflexió i el dubte sobre la certesa que no tenim. Entengueu també que no és intenció atorgar un saber humà als animals, la qual cosa podria acostar-se igualment a una mirada antropocèntrica del món, com massa habitualment passa en les faules, els contes i les explicacions dirigides a infants.

sura raonable, necessitem per sobreviure. D'altra manera, més que parlar d'*explo-tació*, s'hauria d'arribar a parlar d'*intercanvi* amb el medi o l'entorn, que cal recordar que no el va dissenyar ningú per a l'úsdefruit capriciós dels éssers humans. En tot cas, com a éssers humans, som part integrant de l'obra, som inserits en el paisatge. Aquesta pot ser una clau per saber trobar el nostre sentit existencial. El problema és que aturar-se a reflexionar profundament aquest aspecte segurament desfà gran part del sistema social i organitzatiu que s'ha anat construint al llarg del temps. Així, ens podem preguntar ara: si l'entorn no és perquè nosaltres l'explotem sense límit, com es pot viure a partir d'ara? És clar, el canvi conceptual és enorme i les formes de viure que se'n deriven fan trontollar un gegant social excessivament construït al voltant de valors i creences superficials i que, possiblement, fomenten un excés d'individualisme.

Si pensem en un paisatge molt actual, com és el de l'excés de superfície construïda que està comportant una sobrecàrrega en el terreny, apareix la idea d'un funcionament basat en una visió molt antropocèntrica i molt poc reflexiva. S'ha de seguir construint frenèticament per seguir picant l'ham de les immobiliàries i de les hipoteques i no podem deixar de fer-ho, perquè llavors què es fa amb les grues, els totxos, el formigó, el ferro o els llocs de treball? Evidentment, no és una qüestió mancada de complexitat i no es pot frivoltzar ni pensar que això pot canviar demà. Però potser ha arribat el moment de fer una aturada general per observar a consciència el paisatge que ens envolta i que hem construït o desconstruït. Per adaptar-nos i restaurar el paisatge natural i nosaltres en ell, cal fer un recorregut pel paisatge interior de cadascun i cadascuna de nosaltres. No podem continuar girant l'esquena al paisatge que ens dóna la vida, perquè li estem traient la seva i també la nostra. Hem ocupat l'espai natural com si estiguéssim sols al món.

Hi ha passejades pel paisatge que serveixen per aprofundir en el punt que comentava abans. Cal trobar espais de silenci on retrobar-se i escoltar el que ens vol dir la natura.¹⁶ En una passejada a través de la neu es pot trobar aquest silenci. Quan el camí és cobert de la neu que hi ha fet nit, un retroba el començament, una imatge d'aturada que facilita l'impacte, la provocació i el plaer de la reflexió. La neu aplaca i transmet la calma. Una passejada pel bosc sobre la neu, fent camí amb petjades noves, ajuda a tornar a començar i refresca la capacitat de reflexionar. Els animals també s'aturen i acompanyen el silenci. Aleshores, els

16. Perejaume ens parla d'un *patrimoni acústic* que em sembla que es correspon i ajuda a aclarir el que provo d'explicar. Un patrimoni que, per tal de poder-lo captar i gaudir, cal una postura receptiva, humil i oberta del que altres veus ens volen dir: PEREJAUME, *Oïsmè: Una escriptura natural a partir dels croquis pirinencs de Jacint Verdaguer*, Barcelona, Proa, 1998, p. 33.

que potser s'expressen més són els arbres, les branques dels quals, amb el pes de la neu, parlen tot grinyolant, com recordant temps millors. Semblen relaxar-se de tanta influència humana sabedors que, amagats per la neu, estaran com a mínim uns dies sans i estalvis, tot confiant que algun humà pugui escoltar la seva melangia i transmetre-la a la resta.

Hi ha camins que serveixen per gaudir de la confusió i la dispersió com una oportunitat creativa. Viure entre la boira ajuda a trobar-se en la intimitat. La boira de vegades incomoda i aixeca les queixes permanents que ho són tant com ella mateixa, però, tanmateix, el paisatge emboirat ens convida a la reflexió i a la relació intrapersonal. Visualment, entre la boira, ens sentim desconnectar-nos del món i aquesta ocultació del paisatge, i potser també de nosaltres, ja la presentava Caspar David Friedrich en la seva obra pictòrica.¹⁷ Però de quin món ens estem allunyant quan això passa? No és un altre que el món entès i construït a l'entorn de la imatge. Però existeixen altres maneres de percebre el món. I hi ha una forma molt autèntica de fer-ho, com ara a través de les capacitats sensorials que atresorem i que de vegades oblidem. No només la vista és la guia; d'altres sentits també hi són i la boira, justament, pot ajudar-nos a descobrir-los. I l'olor que fa la boira? I l'agudització de l'oïda que provoca? I a vegades la tristor que provoca i que pot ser impuls per a la creació?

El recorregut pel paisatge i pels diferents paisatges meteorològics ens fa adonar que hi ha tants fenòmens com estats d'ànim, de pensament, de sensacions. Passegem a consciència enmig del paisatge emboirat i ens tornarà a posar al davant la nostra petitesa dins del paisatge i la possibilitat de pensar que la petitesa és preciosa i que l'home, si empetitís, seria segurament millor. Recuperar l'essència del petit pit-roig i d'altres ocells que, des de la petitesa física, escampen les llavors sense demanar res a canvi i esdevenint immensos en la seva tasca. El pit-roig sembla que ens vol parlar quan a l'hivern s'apropa menys salvatge als homes per cercar menjar i qui sap si companyia.¹⁸ La confusió emboi-

17. Charles SALA, *Caspar David Friedrich: The spirit of romantic painting*, París, Terrail, 1994. Concretament, sobre l'obra a la qual fem referència, Perejaume indicava que «*El caminant davant un mar de boira*, aquesta tan cèlebre pintura de Caspar David Friedrich que mostra un personatge d'esquena, el qual contempla des d'un capcer rocós un paisatge immens, boirós i crepuscular, descriu admirablement aquest gir del paisatgisme cap a la seva transcendència». PEREJAUME, *El paisatge és rodó*, Vic, Eumo, 1995, p. 11. Sobre les relacions del pintor amb la naturalesa, vegeu Joseph Leo KOERNER, *Caspar David Friedrich and the subject of landscape*, Londres, Reaktion Books, 1990.

18. M'agradaria assenyalar aquí que molts d'aquests pensaments van ser oberts gràcies al saber de Josep Viladecàs, un home arrelat a la terra que, en realitat, és com un artista plenairista. Ningú com ell m'ha aportat, des de la visió extraordinària de Sant Pere de Casserres, tanta saviesa

rada pot esdevenir un bon recurs per a la introversió i la intimitat que faciliti trobar-se davant d'un mateix sense embuts, sense mentides, tal com s'és.

A les primeres hores del dia, enmig del camí i amb el sol naixent, es presenta i es mostra l'evidència, la imatge del que hauria de ser una societat amb una responsabilitat compartida per la comunitat: la teranyina perfecta de la reina de l'enginy, l'aranya. La vida en xarxa que tant necessitem per evitar la nostra caiguda irreversible al pou de la insensibilitat. La xarxa que, com la teranyina, exhibeix la resistència immensa des de l'aparent fragilitat. I apareix la visió del moment, cruïlla de la nostra civilització: si camino amb una mirada tancada i prepotent, decidirà apartar aquell enginy natural del camí per poder continuar la línia recta de la ignorància. I si m'ajupo i passo per sota de la teranyina i provo de respirar la imatge d'una societat en xarxa? Una societat en què el que jo faig aquí i ara influeix directament o indirecta en tot el medi format per persones però també per la resta de la comunitat natural? És una experiència tan senzilla com gratificant i profunda.

A través del paisatge, hem de poder construir una xarxa humana que es fonamenti en la sensibilitat i la justícia per resultar forta i resistent com la teranyina de l'aranya. I, segurament, així les pors s'esvairan. La mosca que tant ens neguiteja i ens fa perdre els nervis representa en la teranyina el seu digne final. L'acceptació és sàviament present. De tota manera, al final del camí, les portes de la mort ens il·luminen l'acceptació més forçada. Cal observar que la nostra ambició, incapaç d'acceptar, continua construint un paisatge potser massa fonamentat en el materialisme i mancat d'una espiritualitat que ens ajudaria a la millor comprensió i vivència de la mort indefugible. D'altra banda, és curiós pensar que la màquina econòmica ha de menester xarxes inspirades en la saviesa de la mestra aranya per evitar riscos als seus peons que, com formigues, resisteixen sense descans i suporten la pressió de les nostres presses per acumular més formigó a preu d'or i, el que és pitjor, a preu de medi, de paisatge, de sentit d'existència, de sensibilitat i de sàvia acceptació.

Hi ha paisatges i recorreguts per la natura que conviden a revisar les nostres pors i les seves veritables causes. Quan caminem i trobem una serp o un escorpí, ens podem preguntar d'on ve la nostra de vegades irrefrenable inèrcia d'aniqui-

barrejada d'estima. Ningú com ell m'ha mostrat el que vénen a dir-nos els nostres amics pit-roigs. Si el voleu conèixer, ell sempre hi és, savi i dolç. Malauradament, l'altre mestre seu i company, en Boris, el pastor de l'ocurrència i del detall savi de l'experiència, ha marxat per sempre tal com l'hem conegut, encara que hi serà també per sempre present en aquella màgica contrada. Les ovelles reten gran homenatge a l'estimat guia. Des d'aquí, també aquesta és la sentida intenció. La vida que ens envolta és plena de sabers, només cal escoltar.

lar-los per evitar el nostre sofriment de tenir por. I la por que deuen tenir ells de les nostres escruixidores passes que esdevenen per a ells terratrèmols? No es tracta de caure en la ingenuïtat de promoure xerrades amb un escorpí o escoltar a cau d'orella el que pugui dir una serp. Però això contrasta amb el fet que deurem ser els únics animals que aniquilem d'altres només per evitar-nos experimentar un sentiment de por o de repulsa. Els animals s'allunyen dels perills i davant de la por, com a recurs de supervivència, reaccionen per sobreviure però sense aniquilar tot allò que els produeix repugnància o por. És molt senzill: s'aparten del perill, fugen. Perquè, si no fos així i actuessin com els éssers humans, les rates de sota les ciutats, els ocells de l'aire, els porcs apilonats en granges, els gossos o els gats es podrien posar d'acord per eliminar allò que del món els fa més por i a vegades suposo que repugnància: l'ésser humà. Per tant, s'hauria de començar a pensar que hem ocupat un espai per la força, però també ens ha estat cedit per la por que promou la supervivència i qui sap si per la capacitat de reflexió o de saviesa no atribuïda als animals.

La construcció d'un món de formigó en forma de grans ciutats i sobre un sòl foradat i ple de rates que han acceptat l'espai suburbà i aprofiten les nostres deixalles no és una imatge immensa de fragilitat i molt paradoxal? Fa esgarrifança pensar-hi quan dorms en una gran ciutat, però és tan real com els grans gratacels que ens connecten novament amb la utopia tecnològica i econòmica. Quin contrast i quina poca consciència del nostre desequilibri. Quan admirem la tecnologia i connectem novament amb el cel i la imaginació, hauríem de pensar alhora, sota els nostres peus, clavats i insensibles a una terra cada vegada més enformigonada, en un món ocult ple de rates infectes però metafòricament també de persones a les quals en part la nostra desmesurada ambició ha postergat a un món de penúries. Tal vegada es podria pensar que seria preferible restar alçada de la nostra ambició tecnològica i econòmica i, en canvi, connectar-nos més amb els peus a la terra i les emocions al cel, de manera que ens obrim les portes de la sensibilitat i l'amor.¹⁹ La distracció que ens provoca la gran admiració del gran gratacel mecànic només ens allunya de la realitat i del nostre ésser emocional i sentimental capaç de commoure's i moure's per la persona que tenim al costat i ho passa malament.

19. El ja referit Perejaume ens parla de la importància de la connexió del caminar amb la terra per observar i revisar, en un acte literari íntim i personal: «Caminar és, en bona lliça, un procediment literari natural que combina, a bell raig, allò que tenim als ulls segons on posem els peus, segons on posem els ulls». PEREJAUME, *Oísme: Una escriptura natural a partir dels croquis pirinencs de Jacint Verdaguer*, Barcelona, Proa, 1998, p. 27.

L'AUTOCONEIXEMENT PER MITJÀ DEL RECORREGUT PAISATGÍSTIC

És agradable passejar enmig de la natura connectant els peus a la terra i les emocions al cel. Sentir-se part del paisatge natural ajuda a conèixer-se per dins i per fora. Cal caminar i sentir-se present en el paisatge, notar els peus que s'arrel·len a terra com cercant l'energia més corporal i més segura que conforma també el nostre cos en el qual ens sentim vius. Passejar sentint la terra als peus és fer un recorregut pel nostre cos, suposa agrair el plaer de poder caminar i adonar-se de la meravella que som com a éssers vius. Cal valorar aquests detalls enormes que ens connecten a la vida i ens apropen aspectes realment significatius de la nostra existència. L'existència esdevé i confegeix en si mateixa un autèntic espectacle natural i, a més, en som protagonistes cadascun i cadascuna de nosaltres. Però és que si continuem l'espectacle i caminem amb les emocions connectades al cel, el plaer continua sent infinit, observant el cel i, en ell, la nostra part més creativa, imaginativa i emocional. Deixem-nos volar sense por, que els peus ens mantindran arrelats a la terra si realment la volem sentir. En aquest camí, podem reconèixer també les nostres emocions i els nostres sentiments a través del paisatge. De vegades el paisatge ens acompanya en emocions d'alegria i, en d'altres, de tristesa. Però ens acompanya per mostrar-nos que tot forma part de nosaltres. La natura mostra el seu nivell físic i també emocional, la terra i el cel, per acompanyar-nos en el nostre desenvolupament personal i en la comprensió entre tots els nostres nivells personals, establint-se fascinants paral·lelismes amb l'entorn natural.

El paisatge exterior pot contribuir al millor coneixement personal. No cal viatjar gaire lluny per iniciar un recorregut que apropi la persona al que és ella mateixa o en el que s'ha convertit per la influència de la seva cultura. El recorregut pel paisatge personal intern troba paral·lelismes en el recorregut pel paisatge humà i pel paisatge natural que poden ajudar a cercar el camí de la coneixença, del desemmascarament, de la sinceritat més important: amb un mateix. I, tanmateix, quina font d'incertesa, de dubte i de risc.

Hi ha passejades que poden servir per recuperar el nostre equilibri interior i per connectar amb la polaritat existencial que, de vegades, costa de reconèixer i acceptar. Hi ha passejades que serveixen per comprendre la vida... i la mort. Quan es passeja per un entorn natural, és tan perceptible la vida com la mort. La natura exhibeix escenes de vida emmarcades en mort i escenes de mort emmarcades en vida. Així és, i la pròpia natura ho assumeix amb la seva pròpia naturalitat. Potser és per això que els éssers humans hem volgut intervenir en el procés natural per apropar-lo a una postura d'aferrament a la vida.

El recorregut pel paisatge intern i extern ens connecta amb els sentits produint-se una meravella de la natura. No cal sortir de casa per recórrer el nostre paisatge corporal a través dels sentits. Sabem el gust que tenim? Sabem l'olor que desprenem? Coneixem la textura de la nostra pell? Ens veiem i volem veritablement mirar-nos a nosaltres mateixos? Ens escoltem la veu i el so que desprenem? Hi ha tant per descobrir: tastar-se, olorar-se, mirar-se, escoltar-se, tocar-se... tot plegat és un viatge fascinant sense moure's del lloc: la persona. Sense cost, sense risc, sense haver de fer cap cua. És un viatge per adonar-se de la grandesa de la vida, del gran detall de cada segon d'existència. I a partir d'aquest autoconeixement es pot arribar a ser més humil i més ple, a comprendre el que hem vingut a fer a aquest món cadascú i cadascuna de nosaltres. Cal gaudir al màxim del plaer que ens pot oferir la vida que portem a dins i que, en aquesta vivència, puguem transcendir el suficient, fins arribar a comprendre que és millor viure sense esperar res a canvi. És millor viure en alliberació de càrregues o aferraments materials que només haurien de ser un mitjà d'organitzar i facilitar la supervivència. La vida no ens la dóna la possibilitat de viatjar si no som capaços de viatjar-nos a nosaltres mateixos per entendre el veritable sentit i l'essència de la nostra existència, que té molt a veure amb els valors humans més propers a la solidaritat, el respecte i la llibertat. Només així ens adonarem que el viatge material és accessori i fantàstic, però només si entenem el nostre propi sentit podrem aprofitar-lo de veritat per créixer individualment i col·lectiva.

RECONEIXENT-SE EN L'ALTRE A TRAVÉS DEL PAISATGE

La contemplació de la natura com a immens paisatge i mirall d'un mateix o una mateixa ens apropa moments de tranquil·litat i de pausa que ens transformen. Es pot pensar que aquest és un pensament d'algú que procedeix de l'entorn urbà i que, quan arriba a un estat contemplatiu com aquest, queda embadalit. És possible que això tingui incidència, però en tot cas hi ha exemples que ens inviten a pensar si formem part d'aquest paisatge. Uns exemples que, poèticament, ens indicava Novalis quan escrivia: «La roca no esdevé un autèntic *tu* en el moment en què un hom li parla? Que potser sóc una cosa distinta del riu quan melangiosament el contemplo córrer i els pensaments se'm perden amb el seu corrent? Només un esperit tranquil i voluptuós pot comprendre el regne de les plantes, només un nen content o un salvatge pot comprendre els animals».²⁰

20. NOVALIS, «Els deixebles a Saïs», a NOVALIS i Heinrich von KLEIST, *Novel·les i narracions romàntiques*, Barcelona, Edicions 62, 1981, p. 34.

Com és que les persones del món de la pagesia o la ramaderia poden passar força estona contemplant i posant paraules a una porció d'allò que per a ells és la quotidianitat? La rutina no existeix per a ells des de dins i sí que, des de la perspectiva urbana, sembla que hi sigui. Aquestes persones no fan la impressió de sentir-se fora del paisatge: d'alguna forma se senten participants del mateix. La constància dels pagesos i les pageses és la constància del dia a dia al medi natural, una qualitat que esdevé valuosa i educativa. Observant el paisatge de la pagesia, un s'adona del segell de la marca humana i de la seva evolució en els aspectes positius i també negatius, és clar. En aquest paisatge, la masculinitat evidencia la nostra pròpia evolució com a organització humana. És un aspecte més per comprendre'ns millor. Si algú observa l'espai rural a vista d'ocell, pot pensar que la Terra està poblada majoritàriament per homes. Tanmateix, la presència femenina hi és com no podria ser d'una altra manera per equilibrar-nos: pagesos i vaques, pastors i ovelles, caçadors i perdius, camps i cases de pagès... És un bon exemple per comprendre que, en la nostra evolució, segurament ens hem decantat per atorgar un paper preponderant a l'home que la natura ha ajudat a resituar. La natura sembla recordar-nos que l'harmonia es construeix a partir de l'existència dels elements oposats.

DEL PAISATGE IMAGINARI

Hi ha passejades a través del paisatge que es poden fer sense moure's del lloc i servint-se com a guia de la imaginació. Quina font de plaer i felicitat pot ser. La imaginació ens pot fer viatjar arreu sense embussos, sense presses, sense haver de pagar res a canvi. Com de desaproveitada la tenim, a vegades, gràcies a una tecnologia que, tot i que evidentment té coses molt positives, ha provocat en nombroses ocasions una mentalitat fonamentada en una visió superficial i immadura del món. Una tecnologia que ens fa tan forts com febles. Es pot pensar, com a exemple, quan cau una xarxa elèctrica per l'allau de consum i ens recordem llavors de l'ombra d'un pi per guarir-nos del sol en absència de l'aire condicionat o de l'anciana però segura espelma en absència de llum. Quan, durant l'estiu, a l'entorn urbà ens beneficiem del benestar que suposa l'aire condicionat, podem aprofitar per fer un recorregut imaginari per un paisatge urbà sense aire condicionat. Senzillament, això pot ajudar com a mínim a prendre consciència i valorar el nostre benestar i fer-ne potser un millor i més racional ús.

Quan caminem per un paisatge natural, tothom acostuma a sentir-se ple, agraït, enriquit i no ens adonem que no hem necessitat més que deixar-nos por-

tar per la nostra capacitat de ser éssers naturals i poder, en definitiva, sentir el nostre voltant. Aquest exercici d'estímul dels sentits i de la nostra sensibilitat ens fa i ens porta a reflexions que ajuden a transcendir. Per tant, la nostra dimensió més espiritual també entra en joc. Jo no dic que no hi hagin altres activitats de tipus molt diferent que no tinguin els mateixos efectes, però a canvi de què? L'exercici de la passejada per itineraris paisatgístics imaginaris ens pot ajudar a comprendre que fins i tot ens oblidem de la imaginació com un dels recursos més sostenibles i saludables per a la nostra supervivència. Com, si no, una persona invident ens pot arribar a mostrar tantes imatges i tanta saviesa? Com, si no, una persona que no pot caminar ens pot ajudar tant a apreciar les nostres cames? Com, si no, una persona sorda ens pot ensenyar tant a discernir el soroll de les paraules?

Hi ha moltes preguntes que podem respondre per mitjà del viatge imaginari en el temps i l'espai natural i humà. La imaginació no ens la confereix la tecnologia al·lucinant que tenim a l'abast, sinó que aquesta ha estat creada per la nostra pròpia imaginació. Adonem-nos d'això i comprendrem que ens hem tornat dependents de la nostra pròpia creació imaginativa, que ens limita seguir avançant en el viatge imaginari de la utopia. La tecnologia era una utopia que ara és realitat. I, doncs, per què la transformació d'un món en un espai més just, igualitari, sostenible i harmònic no ha de ser possible? Per què no ha de ser possible, si només depèn de la nostra capacitat de desenvolupar els nostres valors més essencials sense necessitar més energia ni tecnologia que la que incorporem de forma natural. Això és més utòpic que imaginar un món sostingut per una xarxa tecnològica que depèn d'uns recursos sobreexplotats que s'acaben? Cada nit, abans de perdre dolçament la consciència, podem seguir caminant pel paisatge imaginari que desitgem, que pot ser tan real com nosaltres volem que ho sigui i esdevé un recurs de creixement inegotable.

PER UNS APUNTS D'OBERTURA O DE LA NECESSITAT DE RETORNAR ALS ORÍGENS

El paisatge humà s'hauria de compondre amb l'ajut i en col·laboració amb el paisatge natural i no d'esquenes a ell. En realitat, són dos paisatges que en són un. Només si comprem això podrem tornar a sentir-nos part del paisatge. La transformació que n'hem fet ens ha aportat coses positives i necessàries, però ara cal aprendre una nova relació de confiança amb l'entorn natural per poder sentir-nos, en definitiva, més vius i amb més sentit sobre la

Terra.²¹ Si no és així, segurament la nostra espècie caducarà abans d'hora, i això no pretén ser cap auguri pessimista, sinó que és una realitat amb fonament científic que ja ni els poders econòmics i comercials que entre tots hem creat poden ocultar. És necessari endinsar-nos més sovint en els nostres espais naturals, urbans i personals per adonar-nos i descobrir-nos a nosaltres mateixos en la relació que amb aquests establim. Ja no és possible seguir adormits davant del pensament utòpic de seguir vivint només des de l'atalaia antropocèntrica, i també marcadament etnocèntrica en l'actualitat, ni des de l'explotació irresponsable de l'entorn natural. Tot i que no hi ha culpables únics, sí que tots i totes som responsables del fet que, retrobant la nostra felicitat i sentit, deixem un paisatge humà a futures generacions més digne i integrat en el conjunt del paisatge universal.

El valor pedagògic del camí a través de l'entorn natural o humà no és nou. Només cal una revisió i revaloració del mateix per fer un pas més en la nostra evolució. El viatge i el recorregut tenen un valor pedagògic que ja fa molt de temps que s'ha valorat. En l'estat d'ànim obert a la recepció que ens comporta el viatge, l'aprenentatge hi és tan present com el moviment, un moviment físic no deslligat de l'imaginari.²²

En aquest recorregut, es pot aprendre a llegir millor la nostra existència. La intel·ligència apareix en aquest punt com una capacitat d'adaptació al temps i l'espai en què vivim. Però aquesta intel·ligència no només és científica, tot i que sembla que el saber científic es va imposar a d'altres sabers en l'evolució de la humanitat. Cal comptar amb altres sabers relacionats amb les vivències emocionals o espirituals.²³ Aquests sabers són, segurament, molt suscepti-

21. Ens recorden diferents autors la visió d'un referent que ens pot ajudar en el camí de l'educació que ens caldria recuperar a través de l'experiència estètica com a font d'aprenentatge segurament encara desaprovechada, com per exemple Joan Roura Parella, quan postulava que «quan els discursos polítics han fracassat i fins i tot els científics, arriba l'hora de l'estètica. Llavors sembla que només l'art pot salvar el gènere humà de la barbàrie i la destrucció». Àngel MOREU i Conrad VILANOU, *Seminari Iduna: Signes, símbols i mites en la pedagogia estètica*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2001, p. 32.

22. Núria Prat, a «El mite d'Ulisses o la pedagogia del viatge», ja apropa aquesta idea: «El mite ens apropa a un dels elements sempre present en tota experiència profunda de la humanitat: el viatge». Àngel MOREU i Conrad VILANOU, *Seminari Iduna: Signes, símbols i mites en la pedagogia estètica*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2001, p. 100.

23. La importància de valorar altres formes d'intel·ligència relacionades amb la comprensió estètica de la nostra experiència vital també fou remarcada per Joan Roura Parella. Fins i tot aventura que l'estètica té un paper mediador en la humanitat. En aquest sentit, és clar que la bellesa de la caminada a través del paisatge natural que podem captar ajuda a percebre la unió de les coses fonamentada en una visió universal, atès que «una font per impressionar l'ànima és la natura».

bles d'ésser desenvolupats en l'activitat proposada de la passejada per paisatges naturals.

La vivència del present és fonamental tant per comprendre el passat com per poder pensar en el futur sense pors ni mentides. El present és el que pot ajudar a comprendre el passat i crear un futur més harmònic. En aquest aprenentatge, la conformació d'una pedagogia estètica que sigui presa en consideració a l'hora de pensar en l'educació des de l'observació del camí realitzat és una part fonamental. María Zambrano desgrana amb bellesa la importància d'aprendre a viure i respirar el present per poder seguir el camí.²⁴ Aquesta idea porta a l'esperança que necessitem per continuar interessats com a éssers humans a transformar la nostra evolució atenent factors com el desig de viure més feliçment, de forma més coherent i també apel·lant a la igualtat i l'equilibri globals. La vivència i la comprensió del present com uns recursos capaços de la transformació del destí final del camí que hem emprès han de confegir formes d'interpretar la vida més viables i sensibles. La responsabilitat que té cada persona en la confecció d'un paisatge del món més o menys agradable i digne depèn només dels actes aquí i ara. Cal, doncs, retrobar el sentit com a éssers humans en el marc de l'obra sublim del paisatge natural.²⁵

Joan ROURA-PARELLA, «Joan Roura-Parella (1897-1983): Sobre el plaer estètic i la creació artística», a Àngel MOREU i Conrad VILANOU, *Seminari Iduna: Signes, símbols i mites en la pedagogia estètica*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2001, p. 42.

24. «Es necesario sostener nuestro pasado, pero sólo se consigue cuando se avanza hacia el futuro, cuando se vive con vistas a él, sin dejarnos tomar por su vértigo. Cuando en un equilibrio dinámico conseguimos unir pasado y futuro, en un presente vivo, como una ancha, honda pulsación. Pues siendo el tiempo nuestro medio vital por excelencia, habríamos de saberlo respirar como el aire. Saber respirar es la primera condición para saber moverse, caminar, atravesar el espacio». María ZAMBRANO, *Persona y democracia*, Barcelona, Anthropos, 1992, p. 22-23.

25. «És important apreciar que la realitat social pot transformar-se; que està constituïda per homes i que els homes la poden canviar; que no és quelcom intocable, un destí que només ofereix una alternativa: l'acomodació. És essencial que la concepció ingènua de la realitat doni lloc a una visió capaç de percebre's a si mateixa, que el fatalisme sigui reemplaçat per un optimisme crític que pugui impulsar als individus cap a un compromís cada cop més crític amb el canvi social radical. [...] El futur està fet per nosaltres mateixos a través de la transformació del present». Paulo FREIRE, *A la sombra de este árbol*, Barcelona, El Roure, 2002, p. 83.

DE QUI ÉS LA CIUTAT? INVESTIGAR I CONÈIXER A TRAVÉS DE L'ENTORN. INICIACIÓ AL CONEIXEMENT I COMPRESIÓ DELS ELEMENTS CONFIGURADORS DEL PAISATGE URBÀ

Francesc Calvo Ortega
Universitat de Barcelona

RESUM

Portar a terme de forma breu un reconeixement teòric de com provar d'efectuar una nova anàlisi sobre el tema del paisatge urbà des d'una perspectiva didàctica, aquesta és la comesa d'aquest breu treball. La modalitat d'estudi que es planteja, i en els límits aproximats que és presentada, podria denominar-se *paradigma crític de la geografia*, atenent als nostres desigs de desprendre'ns de les connotacions ideològiques d'una lectura clàssica del paisatge. Això no suposa pensar que l'única cosa que pot restablir-se com a problemàtic en la geografia escolar és una qüestió de llenguatge o quelcom semblant (metallenguatge). Tal com indica el geògraf suís Claude Raffestin, el llenguatge en geografia, i el mateix ocorreria en les altres ciències socials, no és més que un mediador que contribueix a crear una nova forma de veure i conèixer la realitat que ens envolta.

PARAULES CLAU: geografia, didàctica, paisatge urbà, observació.

WHO DOES THE CITY BELONG TO? INVESTIGATING AND LEARNING THROUGH OUR SETTING INITIATION TO THE KNOWLEDGE AND UNDERSTANDING OF THE ELEMENTS THAT CONFIGURE THE CITYSCAPE

ABSTRACT

Performing a brief theoretical approach on how to try to make a new analysis of the topic of the cityscape from a didactic standpoint, which is what this brief piece sets out to do. The study modality addressed, and within the approximate limits in which it is presented, could be called a *critical paradigm of geography*, in answer to our desire to detach ourselves from the ideological connotations of a classic reading of the landscape. This does not mean that the only thing that that can be established as problematic in

school geography is a question of language or something similar (meta language). As the Swiss geographer Claude Raffestin states, language in geography, and the same would apply in the other social sciences, is little more than a mediator that contributes to creating a new form of viewing and understanding the reality around us.

KEY WORDS: geography, didactics, cityscape, observation.

PER QUÈ S'HA D'ESTUDIAR EL PAISATGE URBÀ?

Des de fa un temps, el paisatge urbà s'ha convertit en un objecte socialment sensible. Aquest fenomen és especialment perceptible en les societats plenament industrialitzades, abocades a grans i incerts processos de transformació global. Aquesta inquietud per l'entorn es tradueix en interrogants sobre la fonamentació del creixement i els seus efectes sobre el medi i sobre l'organització espacial de la societat i la seva gestió. D'aquí neixen moltes possibles reflexions sobre la qualitat de les formes de vida, del lloc de treball i, sobretot, de la gestió del temps del qual nous usos socials de l'espai adquireixen una importància clau. El paisatge urbà es troba en el centre d'aquest debat general que es dona en la societat i, per tant, hem de situar-lo, des d'un punt de vista qualitatiu, en l'espai geogràfic sobre el qual s'inscriuen, s'imprimeixen i es desxifren el conjunt d'activitats d'una societat.

En l'àmbit del pensament, s'ha produït una presa de consciència col·lectiva de l'espai, per la qual cosa els individus i els grups socials urbans, usuaris temporals o permanents del paisatge, descobreixen la seva mal·leabilitat i la seva vulnerabilitat. En aquest context de presa de consciència han de resituar-se avui les investigacions sobre el paisatge urbà. I és perquè el paisatge urbà emergeix com una qüestió central per a la societat que les ciències socials estan sensiblement interessades en aquest objecte d'estudi relativament recent. En conseqüència, són diverses les disciplines des de les quals emanen investigacions complexes sobre la qüestió: la psicologia s'interessa pels fenòmens de percepció; la sociologia estudia les relacions socials en què el paisatge és la cruïlla en la qual han d'indagar-se les mateixes; la semiologia analitza el paisatge com una imatge simbòlica; l'antropologia s'interroga de forma comparada sobre la significació social del paisatge segons les diferents cultures. No cal esmentar la geografia i la història, en les quals l'estudi del paisatge suposa una tradició més llarga.

Com a educador, les investigacions més interessants i atractives són aquelles sobre el paisatge urbà, creades a partir de totes aquelles disciplines posades en contacte i que concerneixen l'àmbit del denominat *espai viscut*. En

elles, l'espai no apareixeria únicament com una dada contemplativa, sinó com un lloc viscut per les persones i els grups socials, espais de vida, de localització, d'hàbitat, de desplaçaments i espai de les seves representacions, de les seves percepcions, tant de la seva racionalitat com de la seva afectivitat. Justament, aquest darrer descobriment de la percepció oberta sobre l'espai, com a primer esbós essencial per a la infància i l'adolescència d'una geografia de les representacions, troba en la pedagogia un desenvolupament que no hem d'eludir: fer de l'alumne un subjecte actiu en el descobriment crític del món que l'envolta.

Concretament, la representació dels paisatges és una inesgotable font d'inspiració induïda no només per als artistes, sinó també per a un gran nombre de persones. Envaïx el cinema, les revistes, els anuncis, els programes de televisió, el turisme, etc. Però no només s'ha d'anar a veure tal o qual paisatge amb actitud passiva, sinó que, com a objecte estètic, la fotografia, i sobretot la cinemàtica, reproduïxen incansablement certs tipus d'imatge-paisatge que són uns altres tants missatges, discursos muts, difícilment descodificables, uns altres tants raonaments que, sent subreptíciament induïts pel joc de les connotacions, resulten encara més imperatius per als qui exerceixen el poder. La impregnació en la cultura social de les imatges-paisatges difoses i imposades pels mitjans de comunicació és un fenomen que, tot i que no és res de nou, col·loca l'adolescent davant d'una posició d'apaivagament, de contemplació purament estètica, i l'aparta encara més de la utilització de mètodes qualitius d'observació, en el sentit que s'imposa la idea que tot allò que fa referència al paisatge no depèn del raonament i, encara menys, no depèn d'un raonament crític dirigit en funció de comprendre la realitat. El paisatge és un objecte que es contempla, que s'admira. En molts casos, les lliçons de geografia són una cosa que s'aprèn, però de la qual no hi ha res a entendre. Una imatge o un plànol, per a què serveixen? La primera és una fotografia per a agències de turisme i el segon, com a molt, l'itinerari de les pròximes vacances.

Enfront d'aquesta idea que dissimula el significat real de l'entorn, aquest estudi, presentat en forma d'unitat didàctica, no té com a objectiu subratllar tots els elements visibles de la imatge en observació, ans al contrari, es tracta de conèixer l'entorn en funció d'un objectiu essencial per a la formació crítica de l'alumnat; això és, la investigació, sobre la base de la descripció i l'explicació del paisatge urbà, de la posada en evidència dels índexs de les situacions concretes de realitat, de les problemàtiques espacials i socials importants en vistes a enfortir l'esperit crític en l'adolescent, amb l'objectiu de fer raonable i possible el viure i el conviure d'una altra manera en la ciutat o la metròpoli.

COM S'HA D'ABORDAR EL PAISATGE URBÀ?

1. ENFOCAMENT PER ALS OBJECTIUS I ELS CONTINGUTS. EL PAISATGE I L'ESPAI URBÀ

Partim de la definició següent: «el paisatge urbà és una porció de territori percebut per un observador i on s'inscriuen una combinació de fets i d'interaccions en què només és possible i desitjable veure en un moment donat un resultat global».

A això hauríem d'afegir que, per conèixer l'activitat i les pràctiques socials en el medi urbà, es fa necessari conèixer l'home a partir dels seus actes quotidians. El mètode més adient d'observació general provaria de percebre i d'interpretar el subjecte urbà en el terreny a partir de l'elaboració dels instruments d'anàlisi següents:

1. *Un sistema d'indicadors visuals* del funcionament dels fenòmens inscrits en el paisatge que revelarien els aspectes particulars del funcionament de l'activitat urbana.

2. *Una concepció de l'espai urbà* com a suport de l'activitat. L'espai urbà seria el lloc ocupat per les diferents formes d'activitat posada a la pràctica segons uns usos variables tant en el temps com en l'espai.

3. *L'espai entès com un quadre de relacions*. L'espai, des d'aquest punt de vista, és definit per la disposició dels objectes els uns en relació amb els altres, és a dir, per la distància que els separa. La distància en l'estudi del paisatge està en l'origen dels fenòmens de veïnatge, de contigüitat, d'allunyament i d'aïllament en els quals es donen les relacions dels objectes que esdevenen imatges amb l'entorn.

4. *L'espai vist com a objecte d'una xarxa socioeconòmica*. Aquesta xarxa resultaria de les maneres diverses d'ús i apropiació dels elements constitutius de l'espai.

L'anàlisi del paisatge segons aquests quatre punts de vista sobre l'espai haurà de distingir els indicadors visuals de funcionament de l'activitat urbana. A mode d'exemple i per aprofundir en el valor educatiu del paisatge, analitzem un dels quatre aspectes suara esmentats, el qual fa referència a l'espai entès com un quadre de relacions, perquè dona una oportunitat magnífica d'aplicar procediments de lectura visual del paisatge i de la representació com una seqüència prèvia a l'explicació. Busquem, doncs, formar la capacitat de discriminar i sistematitzar elements del paisatge i establir relacions senzilles entre ells, així com aconseguir que els alumnes es familiaritzin amb associacions més freqüents entre elements i propietats.

Concretament, els modes de relacions que permetrien l'estudi del paisatge serien els següents:

1. *Relacions qualitatives*. Entre els diversos elements d'un paisatge, aquestes relacions es troben en funció de les qualitats inherents als elements observables: similitud/diferència, contrast, preponderància, transformació.

2. *Relacions espacials*. Entre els elements del paisatge s'han d'establir diverses relacions de caràcter espacial: proximitat/llunyania, continuïtat/discontinuitat, obertura/tancament, equilibri/desequilibri...

3. *Relacions estructurals*. Entre els diversos elements d'un paisatge s'han d'establir relacions d'ordre, jerarquia, proporció, etc., com a determinants de l'estructura global de la imatge unitària del paisatge.

Hem de tenir en compte, a més, que el camp de percepció —i, especialment, en una anàlisi com la que proposem aquí— ve definit per la configuració epistemològica d'un paisatge. Aquesta no es troba únicament determinada pel medi físic, sinó que està conformada per la projecció d'un conjunt múltiple de relacions socials incardinades en un suport espacial. Aquí, el paisatge i el medi natural no es poden confondre, ja que el paisatge tan sols existeix en funció de la percepció elaborada pels individus. Va més enllà d'una simple visió tridimensional, d'un cert tipus d'observació, implica una necessària reconstrucció intel·lectual sense fragments territorials encoberts o dissimulats, de tal manera que el camp d'acció de les relacions té com a resultat un paisatge urbà determinat no tant pel medi físic com per la materialització d'una totalitat agrupada de relacions diverses sota un suport territorial. D'aquesta forma, el paisatge, més que no pas el fruit d'una percepció subjectiva, un traç visual, és el missatge d'un conjunt de relacions en llur manifestació.

2. OBJECTIUS I CONTINGUTS MÍNIMS

A partir de tot això que hem exposat, podem reformular l'objectiu de la geografia com la forma d'explicació del coneixement de les pràctiques i dels coneixements que els homes tenen de la realitat material que és la Terra. No n'hi ha prou amb dir que la geografia és un punt de vista, ja que advertim que els límits d'això encerclen la preponderància de l'ull que pugna per reduir el visible al visualitzable. Altres finalitats geogràfiques són necessàries per tal de copsar la multitud de relacions que es donen en l'espai com a medi, sense deixar de banda les relacions que tenim nosaltres *amb* i *en* els espais sobre els quals parlem. Des d'un punt de vista reflexiu, ens proposem els pressupòsits següents:

2.1. OBJECTIUS DIDÀCTICS

1. Comprendre el paisatge urbà representatiu de l'entorn local de l'alumnat.
2. Conèixer quins són els principals elements que configuren el paisatge urbà en la zona on viuen els alumnes.
3. Concebre el paisatge com una expressió dinàmica de les formes de vida i l'organització de les societats.

2.2. CONTINGUTS CONCEPTUALS I INDICADORS

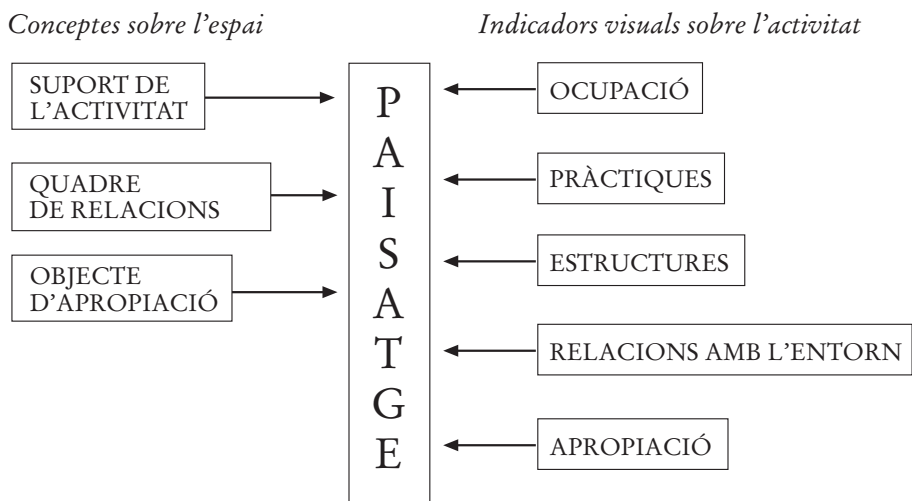


FIGURA 1

Altrament, convé assenyalar aquí que iniciar els alumnes en la descripció del paisatge urbà fa necessària l'articulació d'un esquema comprensiu com aquest dels conceptes i indicadors que permetin detectar problemes en la ciutat, una informació crítica sobre les seves interrelacions, l'avaluació de les condicions sota les quals el paisatge adquireix un desenvolupament, etc.

2.3. CAPACITATS I DESTRESES A DESENVOLUPAR

1. Comprendre les interaccions dels factors físics i humans que influeixen en el medi ambient.
2. Dominar les tècniques de treball intel·lectual com saber llegir, resumir i esquematitzar.
3. Ser capaços de seleccionar les notícies més interessants i rellevants sobre l'entorn urbà en el qual es viu, a més de sintetitzar tot allò *vist* i *escoltat* sobre el tema en qüestió.
4. Conèixer i comprendre la realització d'infraestructures que transfiguren i qualifiquen el paisatge urbà en el qual es viu.
5. Destriar en els usos de l'espai urbà entre espai públic i espai privatitzat.
6. Considerar críticament el desplegament de certs arguments ecològics a favor d'una ciutat habitable situada en l'interior de les dinàmiques capitalistes de l'espai.

2.4. ACTITUDS

1. Proporcionar una actitud crítica enfront dels problemes i solucions que determinen l'entorn en el qual l'alumne està immers.
2. Despertar l'afició a la recerca d'informació sobre temes que haurien de preocupar-li.
3. Crear hàbits de pensament envers els elements que fan perdurar o transformar un determinat paisatge en la ciutat.

EXPLORAR LA CIUTAT

Tal com assenyalàvem, una didàctica sobre el paisatge urbà ha de tenir, com a punt de partida, els preconceptes que té sobre el tema l'alumnat i continuant amb el perfeccionament i la sistematització dels mètodes d'observació en la pràctica de diverses formes de representació del paisatge —textual i gràfica— i en la iniciació a l'anàlisi complexa del paisatge urbà.

Els alumnes estudiaran la pròpia ciutat en la qual viuen, que és, fonamentalment, el mapa on es desenvolupa la seva vida quotidiana. Aparentment, haurien de conèixer-la bé, però al llarg de tota l'activitat esdevindran sorpresos pel fet de descobrir una multitud d'aspectes als quals fins aleshores no havien parat esment. La noció geogràfica de *mapa* ha estat àmpliament utilitzada per part de

certs geògrafs per tal de descobrir un gran nombre de paisatges ocultats, clandestinitzats o simplement apartats de la llum pública per part de les instàncies de poder, com una forma de fer invisibles els problemes urbans en els quals estan immerses les persones i els grups que pateixen l'exclusió. A partir d'aquí, proposem una exploració urbana radical per tal de reconèixer les agressions internes i externes dels grups i comunitats que lluiten per la supervivència. En l'esquema conceptual d'aquesta exploració, proposem dues escales en els àmbits d'expedició amb els seus espais respectius:

a) A escala de barri, els problemes derivats principalment del trànsit i de la inseguretat que provoquen els automòbils amb les seves conseqüències sobre la infància i la gent gran; també els perills causats pels ascensors en els edificis de molta alçada i la privació de mobilitat de tots aquells atrapats en els pisos més alts; endemés, cal apuntar la inexistència d'espais naturals i àrees de joc apropiades.

b) A escala metropolitana, més que no pas la distribució de les rendes urbanes o d'altres aspectes relacionats, interessa la desigual distribució dels processos de deteriorament i, com a forma de lluita, el control del propi espai, és a dir, la forma amb què les comunitats poden exercir un ús diferenciat del territori on viuen.

Es tractarà de treballar en grups, concretament en la recollida d'informació, mitjançant una exploració de tipus general i l'elaboració de la informació a l'aula. Això ha de conduir a la realització d'un treball, per part de cada grup, en el qual, amb l'ajuda d'un guió que proporcionarà el professor, s'apliquin els conceptes apresos a classe en l'observació i en l'anàlisi (la descripció, deducció i explicació) de la pròpia ciutat.

PROCÉS

1. IDEES PRÈVIES. EL PRIMER PAS

Es portarà a terme una pluja d'idees per veure i precisar els coneixements previs dels alumnes tenint en compte la seva utilitat per a l'anàlisi del paisatge urbà i així poder deduir alguns aspectes bàsics relacionats amb el tema: ús i cura del paisatge, planejament urbà, normatives i protecció institucional dels centres històrics i del medi ambient, la percepció de les persones sobre els problemes de l'entorn...

2. L'OBSERVACIÓ DEL PAISATGE URBÀ. EL TREBALL DE CAMP

L'exploració no només ha de recórrer determinats llocs, sinó que també s'han de veure d'una altra manera tenint en compte tot allò après en l'exercici anterior. La durada d'aquesta activitat anirà en funció de les característiques de la ciutat i de les possibilitats de desplaçament. Els materials dels quals han de fer ús són un plànol urbà, fotocòpies de plànols de llocs específics (per exemple, el centre històric), un text que resumeixi la història de la ciutat, un mapa topogràfic, un mapa de carreteres, una càmera fotogràfica (per a cada grup) i altres materials que el professor consideri oportuns. Durant l'activitat és important que l'alumne s'acostumi a observar el quotidià, que prengui exemples del seu entorn i se senti protagonista de l'enfocament escollit del tema, sense perdre, però, l'orientació i l'acompanyament per part del professor o professora.

Una vegada que s'ha ordenat un dossier de materials en què s'organitzi el desenvolupament de l'exploració, passem al moment de l'observació i recollida de la informació tenint en compte el guió següent:

2.1. ELEMENTS D'OBSERVACIÓ SOBRE EL TRAJECTE

Des del propi autobús s'ha de prendre nota, seguint el plànol de la ciutat, dels aspectes següents a l'entorn de les activitats que s'observen en el paisatge urbà: sobre el plànol han d'assenyalar-se els usos del sòl predominant i les funcions corresponents, alhora que anotar el tipus, l'altura i la qualitat de les edificacions. Aquestes anotacions es faran en els intervals entre les diferents aturades, al llarg de tot el desplaçament, i a partir de les pròpies observacions dels alumnes i dels comentaris que vagi fent el professor. Aquestes tasques s'han de dividir en el si del propi grup. És convenient que, en el quadern de notes, els estudiants deixin abundants espais en blanc entre notes per poder completar-les al llarg de tota l'activitat.

2.2. EMPLAÇAMENT I SITUACIÓ DE LA CIUTAT. PRIMERA ATURADA D'OBSERVACIÓ

1. S'haurà d'utilitzar el mapa topogràfic, el plànol, el mapa de carreteres i el text que resumeix la història de la ciutat.

2. S'observaran i anotaran els factors de tipus geogràfic que han condicionat l'emplaçament de la ciutat.

3. S'annotaran els condicionaments històrics i econòmics que expliquen la situació i l'emplaçament.

4. S'explicaran els avantatges i inconvenients de la localització, tant en el passat com en el present.

5. S'observarà en el plànol la direcció o direccions del creixement actual de la ciutat i s'explicaran els factors que han pogut tenir-hi alguna influència.

6. S'ha de trobar un emplaçament hipotètic alternatiu.

7. Es fotografieran els elements més significatius de l'emplaçament i es buscarà una altura que permeti a l'alumne una visió panoràmica del nucli originari de la ciutat i el seu entorn. Posteriorment, es realitzaran fins a sis aturades consecutives als intervals (barri antic o centre històric, centre comercial i de negocis, barri obrer i perifèria, àrea industrial i barri residencial de la burgesia). A continuació, detallarem un guió d'observació que hauria de fer-se en totes elles (excepte en la zona industrial, en la qual és necessari seguir una guia específica que ara no fem explícita).

Abans, però, ha de quedar clar que, en cadascuna de les aturades, s'ha d'arribar a unes conclusions sobre el paper que cada zona desenvolupa en la ciutat:

1. Marcar l'emplaçament, els límits, el recorregut i la morfologia de cada zona. Assenyalar i anotar les activitats més importants i la seva distribució, així com el seu grau d'especialització.

2. Observar i anotar la infraestructura i els equipaments de cada zona, així com la seva distribució.

3. Anotar les característiques dels espais residencials i la qualitat dels mateixos.

4. Identificar problemes per observació directa o per deducció: sorolls, trànsit, transports, localitzacions escolars, marginació social, especulació, seguretat ciutadana, espais d'oci, etc. Pot ajudar a l'alumne en aquesta tasca la confecció d'una petita enquesta entre la gent i anotar o fotografiar les pintades i cartells reivindicatius que es vegin.

La primera fase en l'inici de l'anàlisi passa, doncs, per la *visió* del paisatge urbà per excel·lència: la ciutat on es viu. El resultat *d'això* que ha estat vist pels alumnes en el curs d'una descripció lliure d'allò que han visitat ha de ser el reagrupament per temes dels conceptes i expressions evocades.

3. ELABORAR LA INFORMACIÓ. EXPLICACIÓ A L'AULA I CONSCIÈNCIA CRÍTICA

Després d'una explicació per part del professor dels aspectes importants a destacar en l'observació i que caracteritzen els principals aspectes que estructu-

ren el fenomen paisatgístic, cada grup s'ocuparà d'àmbits de la realitat estudiada i es buscaran en els mitjans de comunicació més informacions (cercant vocables que apareixen freqüentment en la premsa, Internet i la televisió i investigar el que signifiquen), etc., i s'intercanviarà el material entre els grups (prèviament escrit en un processador de textos del qual s'imprimirà una còpia per a cada grup).

Seguidament i com colofó a l'activitat, es debatran a l'aula almenys els temes següents amb l'objectiu de conformar una consciència crítica dels fenòmens que ocorren en la ciutat i que ha d'alimentar, en tota la seva extensió, una explicació precisa de la conformació del paisatge urbà actual i el seu desenvolupament:

1. Debatre sobre l'última remodelació urbana esdevinguda en la ciutat (o, en tot cas, la remodelació en curs), en el sentit de si aquesta remodelació, en ajustar-se als requisits de les iniciatives capitalistes, cronifica la desigualtat social existent.

2. Debatre si existeix una aposta per part dels gestors de l'urbanisme per a una ciutat-empresa i l'acceptació de la regulació de la ciutat pel mercat.

3. Assenyalar els interrogants possibles a incorporar en un debat final sobre el nus problemàtic que suposa la reflexió *de qui és la ciutat?*, seguint les pistes de l'urbanisme observat en l'activitat anterior. En observar una manera de fer la ciutat, l'alumne ha de considerar l'aparició de l'altra cara del paisatge urbà: *altres paisatges dins de la ciutat*.

4. AVALUACIÓ

Al principi, l'avaluació està immersa en tot el procés, però hi ha la possibilitat de realitzar una avaluació d'una competència transversal que analitzi l'eficàcia de tot el procés de la unitat portada a terme, que inclogui distints indicadors valoratius a partir dels quals es pugui conèixer la capacitat d'expressió de l'alumne i l'actitud de sensibilitat davant les propostes establertes pel professor, sobretot per saber destriar tots aquells casos en què és possible portar a terme una crítica de la realitat imperant.

Després de la reflexió i el debat practicats, es pot construir una fitxa amb l'objectiu de conèixer l'evolució dels alumnes a través de tot el procés d'aprenentatge. Pensem que una fitxa d'aquestes característiques ha de ser confeccionada conjuntament pel professor i els alumnes, ja que l'avaluació no suposaria un control, sinó més aviat un indicador per a aquests últims sobre el propi avenç en l'aprenentatge.

<i>Objectius de referència</i>	<i>Avaluació</i>
1. Identificar la naturalesa del document	
2. Situar el document en el temps i en l'espai	
3. Explicar el document	
4. Criticar o recolzar el document	
5. Utilitzar nocions i conceptes ja apresos	
6. Mobilització dels coneixements	

FIGURA 2

Aquesta fitxa seria el resultat d'un exercici per portar a terme a classe com a corol·lari de tota la unitat. Concretament, es tractaria del comentari d'un text o un document especial sobre algun tema tractat durant l'activitat, com, per exemple, un fragment d'un pla estratègic d'ordenació urbana, una entrevista en algun mitjà de comunicació a un responsable de la política urbana de la ciutat o una informació sobre un problema urbà. En aquest últim cas, el professor haurà d'haver explicat en el seu context, i amb anterioritat i, si pot ser, durant el transcurs de l'exploració, el conflicte urbà a analitzar.

BIBLIOGRAFIA

- BAIGORRI, J. [et al.]. *Enseñar la ciudad: Didáctica de la geografía urbana*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1987.
- BAILEY, P. *Didáctica de la geografía*. Madrid: Cincel-Kapelusz, 1981.
- BERSANI, C. «Les hommes se reconnaissent dans les paysages». *Monuments Historiques*, núm. 192 (1994), p. 18-21.
- CALAF MASACHS, R. [et al.]. *Aprender a enseñar geografía. Escuela primaria y secundaria*. Vilassar de Mar: Oikos-Tau, 1997.
- CALVO ORTEGA, F. «Hacia una nueva geografía del poder. Invitación al estudio del paisaje urbano», A: COLLELDEMONT, E.; VILANOU, C. [ed.]. *Paisatge i educació estètica: Seminari IDUNA*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1999, p. 101-118.
- CAUQUELIN, A. «Penser le paysage». *Paysage & Aménagement*, núm. 4 (1985), p. 9-11.

- CRIMMEL, H. [ed.]. *Teaching in the field: Working with students in the outdoor classroom*. Salt Lake City: University of Utah Press, 2003.
- FREMONT A. «Pédagogie de la géographie et espace vécu». A: ANDRÉ, Y.; BAILLY, A. S.; FERRAS, R.; GUERIN, J. P.; GUMUCHIAN, H. *Représenter l'espace: L'imaginaire spatial à l'école*. París: Anthropos, 1989, p. 103-119.
- GÓMEZ MENDOZA, J. «Las expediciones geográficas radicales a los paisajes ocultos de la América urbana». A: ORTEGA CANTERO, N. [ed.]. *Geografía y paisajes*. 2a ed. Madrid: Alianza, 1991, p. 151-164.
- GÓMEZ PANTOJA, J.; RUESTRA, J. L. [ed.]. *Paisaje y Paisanaje: Una propuesta didáctica para la enseñanza secundaria*. Alcalá d'Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 1995.
- HUGONIE, G. *Pratiquer la géographie au collège*. París: Armand Colin, 1992.
- LACOSTE, Y. *De la géopolitique aux paysages: Dictionnaire de la géographie*. París: Armand Colin, 2003.
- LIPIETZ, A. «Le paysage, pays et visage». *Monuments Historiques*, núm. 192 (1994), p. 1-8.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, P. «Centros históricos: más allá del ghetto y del museo (algunas cosas sobre el querer vivir en las ciudades)». A: BOSQUE SENDRA, J. [et al.]. *Lecturas geográficas*. Vol. II: *Homenaje a José Estébanez Álvarez*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2000, p. 1167-1178.
- MASSON, M. *Vous avez dit géographies? Didactique d'une géographie plurielle*. París: Armand Colin, 1994.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. *Didactique de la géographie*. Vol. I: *Organiser les apprentissages*. París: Nathan, 1994.
- MILLET, L. *L'invention du paysage: Les lieux de l'instant, texte de Jean-Paul Fargier*. Scéren: CRDP de Midi-Pyrénées: Isthme, 2005. (Pôle Photo)
- PERSI, Peris [et al.] [ed.]. *Spazi della geografia, geografia degli spazi: Tra teoria e didattica*. Urbino: Università di Urbino. Istituto di Interfacoltà di Geografia, 2003.
- POUSIN, F. «La création de paysage. Au risque de l'urbain». *Les Annals de la Recherche Urbaine*, núm. 85 (1999), p. 32-41.

LA CONSTRUCCIÓ NARRATIVA DE LA IDENTITAT EN L'ADOLESCÈNCIA

Àngel Serra i Jubany
Universitat de Vic

RESUM

Aquest article és una proposta conceptual sobre la construcció narrativa de la identitat en l'adolescència. En aquesta línia, es descriuen les característiques més rellevants del canvi evolutiu durant aquest període i se'n destaquen els conceptes contemporanis de la identitat. Es comenta la teoria sobre la construcció de la identitat d'Erik Erikson, els estats de la identitat de James Marcia i se'n descriuen les diferències entre els sexes. Es desenvolupa la proposta de la construcció de la identitat a partir d'eines narratives i de manera concreta de l'escriptura del diari íntim, entès com una eina autonarrativa que podria facilitar la construcció de la identitat, ja que són intents d'integrar l'individu i mostrar, de manera estable, una representació personal.

PARAULES CLAU: identitat, narrativa, diari íntim.

NARRATIVE CONSTRUCTION OF THE IDENTITY IN ADOLESCENCE

ABSTRACT

This article is a conceptual proposal on the narrative construction of identity in adolescence. In this line it describes the most relevant characteristics of evolutionary change during this period and highlights the contemporary concepts of identity. It comments the theory on the construction of the identity of Erik Erikson and the states of the identity of James Marcia, and describes the differences between genders. It develops the proposal of the construction of the identity through narrative tools and more specifically the writing of an intimate diary, understood as a self-narrative tool, which could facilitate the construction of identity since they are attempts at integrating the individual and at showing a stable personal representation.

KEY WORDS: identity, narrative, intimate diary.

ADOLESCÈNCIA I IDENTITAT

La identitat consisteix en ser un mateix, separat dels altres, amb integritat i coherència; ser una totalitat a través del temps, amb autoconsciència, malgrat els canvis que puguin produir-se. Uns canvis que, durant l'etapa de l'adolescència, suposen importants transformacions físiques, emocionals, cognitives i socials. Una de les tasques principals a la qual haurà de fer front el jove, sobretot durant l'adolescència tardana (a partir dels quinze anys), és la construcció de la identitat (Adams, Abraham i Markstrom, 2000; Comas-Díaz, 2001). Encara que les identitats infantils són precursoras de les identitats adolescents, aquesta activitat es formula amb més freqüència i intensitat durant l'adolescència, sobretot en els de més edat, quan intenten saber qui són, com són i cap a on es dirigeixen en la vida.¹ És un moment biogràfic en què intenten explorar i definir la identitat i en què s'incrementa especialment la reflexió i la comprensió sobre ells mateixos. Aquest objectiu s'aconsegueix a través de representacions i imatges sobre un mateix i els altres, que es conceptualitza en l'àmbit psicològic a través de l'autoconcepte. En ell es postula la idea del jo com a objecte de coneixement en si mateix, que en l'actualitat es conceptualitza de forma més multidimensional i que engloba diferents aspectes de la persona (físic, acadèmic, relacions socials, etc.). Aquestes autodescripcions agafaran noves formes durant el període adolescent, en general, cap a un retrat que es caracteritza per ser abstracte i idealitzat, amb autodescripcions més diferenciades respecte de l'etapa infantil i, d'aquesta manera, es van creant contradiccions internes fruit dels múltiples rols que desenvolupen.

És també un moment en què distingeixen entre el jo real i l'ideal, el jo públic i el privat, però també el jo vertader i el fals. És com si s'adonessin que hi ha diversos jo en el seu interior i els preocupa trobar el vertader (Harter *et al.*, 1996). S'incrementa la comparació social i també la introspecció; això fa que aquest autoconcepte s'adreci cap a característiques més internes, sentiments interpersonals més conceptuals i basat en proves més objectives que el període de la infància (Rosenberg, 1986). Com a conseqüència, les autodescripcions evolucionen gradualment des dels llistats de trets físics i conductuals cap a d'altres atributs que tenen més a veure amb els trets de la personalitat, valors, creences i

1. Considerem, però, que potser seria més útil pensar en la cerca de la identitat com un procés al llarg de tota la vida més que com un estat delimitat en l'etapa de l'adolescència. Probablement hom modifica i passa per diferents estats d'identitat respecte als diversos dominis de la identitat (treball, creences polítiques, etc.) al llarg de la vida. Per exemple, una situació d'atur pot forçar a tornar a avaluar les decisions d'identitat fetes amb anterioritat.

ideologies (Damon i Hart, 1998). Els adolescents, a més d'emprar termes més psicològics per descriure el seu jo que els nens i nenes de primària, són molt més conscients que no són la mateixa persona o no es comporten d'igual manera en totes les situacions (Harter i Monsour, 1992).

En resum, el concepte del *jo* es torna més psicològic i abstracte i es converteix en un autotretat més coherent i integrat des de la infància fins a l'adolescència. En realitat, es converteix en una persona que reflexiona sobre el funcionament de la seva personalitat. Per tant, la identitat és una tasca a la qual el jove dedica temps al llarg de l'adolescència.

Com més endavant desenvoluparem amb més extensió en els estats de la identitat de Marcia, aclarir-se i comprometre's amb la identitat (o identitats) personal forma part d'un desenvolupament sa i adaptatiu d'aquest període evolutiu, ja que els que l'assoleixen gaudeixen d'una major autoestima, són menys cohibits i estan menys preocupats per les qüestions personals que els que es troben en els altres estadis anomenats *de difusió de la identitat*, *exclusió* o *moratòria* (Adams, Abraham i Markstrom, 2000). Probablement per aquest motiu, els adolescents que es troben en l'estat *de difusió de la identitat* (no han pensat ni han resolt els problemes de la identitat) són molt apàtics i expressen desesperança sobre el futur.²

IDEES CONTEMPORÀNIES SOBRE EL CONCEPTE DE *IDENTITAT*

La noció de *subjecte* està canviant. En aquest sentit, diferents autors (Castells, 1998; Gergen, 1992; Giddens, 2000) han caracteritzat el temps que ens toca viure com el de la crisi de la noció moderna de la representació de la identitat, una noció que s'havia configurat des de les característiques de l'ésser humà com una entitat unificada i estable, una concepció que tenia les seves arrels en el moviment filosòfic racionalista.

El punt de vista contemporani sobre el desenvolupament de la identitat suggereix algunes consideracions importants que ara anem a subratllar. Són, sobretot, tres les característiques constituents d'aquesta nova configuració de la identitat: 1) és una construcció dinàmica i canviant, ja no és una entitat unificada i estable, tal com abans era considerada; 2) es parla de múltiples jo o de múlti-

2. Cal assenyalar aquí que, si bé Erik Erikson va suposar que la crisi de la identitat es resol entre els quinze i els divuit anys, aquesta normativa d'edat era un pèl optimista per a la nostra realitat, ja que els estudis situen fins als vint-i-un anys o més la consecució de la identitat (Meilman, 1979).

ples identitats i també de possibles jo, i 3) l'origen de la identitat està en l'intercanvi d'informació amb un mateix i amb els altres i en destaca el paper del llenguatge i, sobretot, del discurs narratiu per facilitar la seva construcció.

Des d'aquesta primera visió dinàmica i canviant, en primer lloc, es parteix del desenvolupament de la identitat com un procés llarg i gradual, i menys com una tasca ubicada en una sola etapa evolutiva. Aquesta premissa entén la identitat com un procés dinàmic que anem construint al llarg de la vida, no únicament durant l'adolescència. De fet, la identitat no és una estructura fixa, sinó que es construeix en el temps de la història social i individual. Es pot dir que la formació de la identitat comença amb l'aparició del vincle afectiu, el desenvolupament del sentit del jo i l'emergència de la independència durant la primera infància, i acaba amb la revisió i la integració de la trajectòria vital pròpia de la vellesa.

D'altra banda, aquest desenvolupament de la identitat que es considera un procés llarg, en molts casos es tracta d'una transició més gradual i menys abrupta del que suggereix el terme *crisi*, proposat per Erikson des del seu enfocament psicosocial del desenvolupament. La crisi de la identitat d'Erikson només sorgeix quan l'intent de trobar-se un mateix fracassa a llarg termini. Això no treu que, durant l'adolescència, el desenvolupament de la identitat sigui una tasca específica per aprofundir, ja que, per primera vegada, l'individu pot organitzar i sintetitzar de manera conscient les identitats i identificacions de l'etapa infantil integrant aspectes físics, cognitius, emocionals i socials per construir un camí que el porti cap a l'edat adulta. Comparteix, en aquest sentit, que una de les tasques principals de l'adolescència ha de ser la construcció de la identitat.

Ja no es parla tant d'una identitat com d'una essència, sinó que existeix una creixent tendència a descriure el sistema del jo en termes de múltiples jo o de múltiples identitats (Brooks-Gunn i Graber, 1999). Tot depèn dels àmbits i contextos en què es desenvolupen. Per superar el caràcter excessivament estàtic de les representacions i valoracions del jo (autoconcepte i autoestima), alguns autors proposen considerar també la representació que la persona té de si mateixa en el futur (Markus i Nurius, 1986). Aquest concepte contemporani de la identitat inclou tant aspectes temporals del passat, del que hom ha estat, com també del que és en el present i de la projecció futura o dels possibles jo. Una interessant aproximació a l'estudi del jo o de la identitat s'ha centrat en el constructe de la composició de diferents possibles jo (Markus i Nurius, 1986; Cross i Markus, 1991; Markus i Herzog, 1992). Es tracta del jo possible, una conceptualització que inclou tant allò en què li agradaria convertir-se al subjecte com allò en el que no li agradaria arribar a ser, és a dir, els possibles jo inclouen tant imatges positives com negatives del jo en el futur (Cota-Robles, Neiss i Hunt, 2000; Markus i Nurius, 1986).

Probablement aquesta predisposició a estar obert a diverses alternatives i projectes es fa més evident en l'etapa de l'adolescència, quan encara no hi ha massa àmbits personals consolidats, però també en períodes de crisi de la pròpia identitat, quan alguns aspectes demanen ser modificats per a una millor adaptació psicosocial. Segons aquest punt de vista, la representació d'un mateix en el futur inclou una varietat de jo possibles: el jo que la persona espera ser, el jo que la persona no vol arribar a ser, el jo que la persona creu que hauria de ser, el jo que la persona desitjaria ser i el jo que la persona tem arribar a ser.

Les funcions fonamentals d'aquestes representacions en l'avenir són, en primer lloc, orientar i guiar el comportament de la persona en el futur com a fites desitjables que es volen assolir i, d'altra banda, el que es vol evitar. En segon lloc, els jo possibles constitueixen marcs de referència en els quals la persona avalua i interpreta el seu autoconcepte i conducta actual i, en aquest sentit, té un impacte més que probable en la seva autoestima (Miras, 2001). Així, la valoració que hom fa de les seves habilitats i competències de ben segur que afectarà als jo possibles en forma d'expectatives de futur i de motivacions personals. En aquest sentit, els possibles jo es creen basant-se en el coneixement que l'adult té de si mateix, les seves experiències passades i presents, així com les expectatives i els desigs per al futur (tant esperats com temuts). Per exemple, un possible jo relacionat amb la salut pot guanyar cada cop més importància en l'edat adulta (Hooker i Kaus, 1994). Els possibles jo estan relacionats amb la quantitat de conducta exploratòria per buscar alternatives, comporta guiar-se per fites de futur i, com a conseqüència, dóna graus més elevats d'autoeficàcia. Hazel Markus i els seus col·laboradors (Markus, Mullally i Kitayama, 1999) consideren que és important entendre com emergeixen els jo múltiples a través de la participació en pràctiques culturals. Aquests autors sostenen que tots els jo són culturalment específics i emergeixen quan una persona s'adapta a diferents ambients culturals. En darrer lloc, des d'alguns corrents de la psicologia, s'enfoca la formació de la identitat com d'una construcció narrativa, configurada a través del discurs, de manera que és un procés que es va fent a través de la representació continuada, dia a dia, i físicament moment a moment en interacció amb un mateix i les persones que ens envolten.

Si partim del supòsit que la identitat està socialment construïda i canvia al llarg del temps, les societats i els grups (Gergen, 1992; Burr, 1997), l'adolescència, com també altres etapes evolutives, no són realitats essencials, sinó socials, discursives i, per tant, canviants, producte de cada època i de cada moment històric. Això suposa que els subjectes estableixen la seva identitat a través d'una sèrie de relacions i identificacions amb l'entorn i amb els altres, relacions que tenen a veure amb els desigs, fantasies i creences personals i col·lectives. Des

d'aquesta perspectiva *construccionalista*, es proposa que el subjecte, al llarg de la seva trajectòria vital, va assumint diferents versions del jo.

La conducta humana es pot concebre com un text potencial esperant significat cultural, atès que som un efecte del llenguatge. El desenvolupament d'un mateix és significativament influenciat pel llenguatge, sigui llenguatge parlat, escrit o d'altres llenguatges, com l'expressió corporal o la roba de vestir. En el mateix sentit, es mostra l'enfocament de l'*interaccionisme simbòlic* de Mead (1990), Plummer, Scheff i les teories socials de Goffman i Lewis, les quals argumenten que el desenvolupament de la identitat és un procés d'interacció social que té lloc, sobretot, a través del discurs. Es parteix de la premissa que els individus no existeixen sense els grups i les cultures, i que és a través d'un procés d'interacció amb els altres que els individus arriben a assolir la seva identitat.

És a través del diàleg intern, d'un discurs autonarrat, que assolim significat a les nostres experiències, de manera que la força per modificar les nostres vides, les nostres conductes, sovint és modificant el nostre relat (Payne, 2002). Com molt bé situa l'escriptor García Márquez (2002) en l'inici de les seves memòries, titulades significativament *Vivir para contarla*, «la vida no és la que un va viure, sinó el que hom recorda i com la recorda per explicar-la». Tal com afirma White (1995), «vivim d'acord amb les històries que ens expliquem». Som una construcció narrativa i aquesta suposa un esquema a través del qual donem sentit a l'activitat personal i a la nostra experiència de temporalitat (Polkinghorne, 1988). El significat narratiu afegeix a la vida la noció de finalitat i converteix les accions quotidianes en episodis concrets. És el marc sobre el qual es comprenen els fets passats i es projecten els futurs. Per tot això, probablement, el diari escrit en l'adolescència, en tant que discurs autonarratiu, permet construir sentit i també continuïtat i historicitat a les vivències quotidianes.

LA IDENTITAT SEGONS ERIK ERIKSON

Amb diferència, la teoria més completa i provocadora sobre el desenvolupament de la identitat en l'adolescència és la formulada per Erik Erikson. La seva teoria psicosocial sobre el desenvolupament ha contribuït a subratllar el procés de formació de la identitat com una qüestió de màxim interès durant l'adolescència i una de les tasques primordials que l'adolescent haurà d'assumir.³

3. Identitat contra confusió de la identitat en la teoria psicosocial d'Erikson és la cinquena crisi del desenvolupament psicosocial, en la qual l'adolescent busca desenvolupar un sentit coherent del jo, que inclou l'exploració i els compromisos que desenvoluparà en la societat.

Establir una identitat segura es veu com una funció primària del jo. La identitat pot considerar-se com un sentit intern de qui som, del que ens fa ser únics i un sentit de continuïtat en el temps i també un sentit d'integritat. Un període de crisi de la identitat és una experiència comuna, però no generalitzable, durant l'adolescència, però per a algunes persones té lloc més tard en la vida. El terme *crisi de la identitat* es refereix als sentiments d'ansietat que acompanyen als esforços per definir o redefinir la pròpia individualitat i la reputació social d'un mateix (Erikson, 1993).

Qui sóc? Què faig en la vida? Cap a on vaig? Què és el que em fa diferent? Aquestes preguntes són molt comunes en l'adolescència i també al llarg de la vida, encara que és durant l'adolescència quan es pot intensificar aquesta recerca personal. En concret, els canvis més importants en el desenvolupament de la identitat tenen lloc durant l'adolescència tardana, a partir dels quinze anys.

Va ser Erik Erikson el primer a assenyalar com d'importants són aquestes preguntes per entendre el desenvolupament adolescent. Erikson (1993) concep el desenvolupament com un seguit d'etapes psicosocials de conflicte que s'han de resoldre per seguir madurant en el cicle vital. En l'estadi cinquè d'Erikson, la fita a assolir seria la identitat vers la confusió o la identitat difusa en cas de no aconseguir-se. Aquest sentiment d'identitat, Erikson (1993) el descriu com «un sentiment de similitud amb si mateix i de continuïtat existencial i també la percepció simultània que els altres reconeixen a un mateix i contínuament».

El procés d'adquisició de la identitat personal (ser un mateix, diferent i independent dels altres) pot portar el jove a experimentar amb diferents rols per trobar-se ell mateix. També caldrà anar prenent certes decisions sobre la vocació professional i les actituds polítiques i religioses, entre d'altres aspectes definitoris de la persona. Els processos bàsics en la formació de la identitat eren, segons Erikson, l'*exploració* i el *compromís*. Això significa explorar i triar, però també adquirir compromisos.

Els components de la identitat s'estableixen seguint un ordre temporal (Dellas i Jerningan, 1995). En primer lloc, s'han de solucionar els temes d'identitat en relació amb els canvis corporals, els trets físics i sexuals (es preocupen pel seu cos, la seva imatge i la seva identitat sexual), per posteriorment establir els temes relatius a les ideologies, a l'acció vocacional i els valors morals (Logan, 1983). Amb tot, hom espera que, durant els primers anys de l'adolescència, la identitat sigui més difosa, mentre que en els anys de joventut sigui ja un estadi de consecució. Aquest fet és causat perquè, per a l'activitat de *trobar-se un mateix*, operen les capacitats cognitives en ple desenvolupament en interacció amb les experiències socioculturals (Bosma i Kune, 2001).

Sovint se suggereix que hi ha dos tipus diferents de crisi de la identitat: la

deficiència d'identitat i el conflicte d'identitat. La deficiència de la identitat és quan una persona no s'ha format una identitat adequada i, per tant, té problemes per prendre decisions importants, mentre que conflicte de la identitat és quan xoquen dos o més aspectes de la identitat que són prou rellevants per a l'individu i que impliquen incompatibilitat. Les crisis d'identitat, tant deficiències com conflictes, tenen lloc comunament durant l'adolescència, encara que no tots els adolescents experimenten crisis d'identitat. Per als qui experimenten la crisi de la identitat, la solució implica dos passos: primer, decidir quins són els valors més importants i, en segon lloc, transformar aquests valors abstractes en desigs i comportaments reals.

ELS QUATRE ESTATS DE LA IDENTITAT

Gran part dels treballs teòrics i empírics sobre la identitat en l'adolescència es basen en la teoria psicosocial del desenvolupament d'Erik Erikson. La seva teoria va donar lloc a diferents estudis empírics que pretenien demostrar, entre altres aspectes, l'existència d'un procés de resolució de la crisi d'identitat que postulava. Els treballs sobre els estats de la identitat tenen James Marcia com a pioner (Marcia, 1993). Aquest investigador adopta la idea d'Erikson pel que fa al fet que la identitat es dona per aconseguida quan l'adolescent s'ha compromès amb els models del rol d'adult i en les possibilitats de comportament que li ofereix la seva societat.

Si Erikson va basar la seva teoria en l'observació i en la pràctica clínica, va ser James Marcia el qui va donar més suport empíric als estats de la identitat. Aquest autor va construir una entrevista semiestructurada en la qual preguntava sobre les decisions i els compromisos que els nois i les noies havien adoptat en relació amb cadascuna d'aquestes cinc àrees: plans vocacionals, religió, política, actituds de rols de gènere i actituds respecte a les relacions sexuals. A partir de les respostes donades pels adolescents, Marcia (1994) va establir quatre nivells o estats d'identitat que vénen definits per dos criteris fonamentals: el fet d'haver travessat una crisi d'identitat i el fet d'haver adoptat o no compromisos personals de caire ideològic o vocacional. James Marcia creu que la teoria d'Erikson sobre el desenvolupament de la identitat conté quatre estats o formes diferents de resoldre la crisi de la identitat. Cal considerar que el terme *exploració* o *crisi de la identitat* s'utilitza quan l'adolescent ha pensat o no sobre certs temes o sortides i ha considerat diferents alternatives, mentre que el concepte de *compromís* es conceptualitza com el fet d'haver pres o no una decisió ferma, comprometre's amb el que farà.

1. *Difusió de la identitat*: l'adolescent dubta entre diferents alternatives, encara no ha escollit ni ha assumit cap compromís.

2. *Delegació de la identitat*: els adolescents han assumit un compromís sense passar prèviament per una crisi o exploració de la identitat. Es dona quan els pares imposen una determinada elecció professional de forma autoritària.

3. *Moratòria de la identitat*: es refereix als adolescents que estan en plena crisi de la identitat (exploració), però el compromís encara no està definit ni adquirit.

4. *Consecució de la identitat*: es refereix a aquells adolescents que han travessat la crisi de la identitat i n'han sortit assumint un compromís.

QUADRE 1

Criteris dels estats de la identitat segons Marcia (1994)

<i>Posició sobre la professió i la ideologia</i>	<i>Moratòria de la identitat</i>	<i>Delegació de la identitat</i>	<i>Difusió de la identitat</i>	<i>Consecució o assoliment de la identitat</i>
Exploració/crisi	Present	Absent	Absent	Present
Compromís	Absent	Present	Absent	Present

L'enfocament dels estats de la identitat ha estat durament criticat per alguns investigadors (Bosma i Kuneen, 2001; Kroger, 2000), els quals consideren que desvirtua i trivialitza la noció de *crisi* i de *compromís* d'Erikson que abans s'ha apuntat. D'altres, però, creuen que ha estat una contribució valuosa (Archer, 1989; Berzonsky i Adams, 1999).

Els treballs empírics de James Marcia corroboren les aportacions teòriques fetes per Erikson en el sentit que els adolescents de menys edat es troben, fonamentalment, en els estats d'identitat primers, és a dir, de difusió, delegació o moratòria, i això significa, en cada cas, que no han explorat encara alternatives ni s'han compromès en el que aniran a fer, mentre que els alumnes del batxillerat i d'inici en els cursos de la universitat se situen en l'estat de consecució o assoliment de la identitat (Waterman, 1999).

D'altra banda, cada vegada hi ha més evidència que els joves és possible que estiguin en fases diferents d'assoliment de la identitat segons cada domini (religiós, polític, ideològic, ocupacional o sexual). Per exemple, alguns estudis mostren que els joves poden desenvolupar preferències vocacionals i una identitat vocacional abans de desenvolupar una identitat política o religiosa (Skorikov i Vondracek, 1998).

EL GÈNERE I EL DESENVOLUPAMENT DE LA IDENTITAT

El sexe i la cultura són variables que afecten el desenvolupament i la formació de la identitat durant l'adolescència. Aquest procés de construcció de la identitat és diferent en els nois i en les noies? En alguns aspectes, així és, ja que les noies, en aquest procés per establir una identitat personal, mostren més importància pel que fa als aspectes de la identitat que se centren en les relacions interpersonals, rols de gènere i sexualitat (Archer, 1992; Patterson, Sochting i Marcia, 1992). També estan més preocupades que els nois en poder equilibrar les fites de la carrera professional i la família (Archer, 1992). És possible que l'exploració de la identitat sigui més complexa en les dones que en els homes, ja que elles intenten establir identitats en més dominis que els homes. Potser en aquest sentit elles necessiten més reflexió personal per dedicar-se a aquesta exploració identitària i el diari escrit, hipotèticament, ho facilita. Precisament en el món actual, en què les opcions han augmentat tant per als homes com per a les dones, però més per a elles, aquest procés pot resultar especialment difícil, sobretot en aquelles dones que desitgen integrar eficaçment els futurs rols professional i familiar.

Alguns investigadors (Douvan i Adelson, 1996; Santrock, 2004) creuen que homes i dones recorren les etapes que proposa Erikson en un ordre diferent. Es proposa que, en els homes, la formació de la identitat precedeix a la intimitat, mentre que, en les dones, la intimitat precedeix a la identitat. Això és congruent en pensar que les dones concedeixen més importància a les relacions i als vincles emocionals, mentre que els homes es preocupen més per la separació, l'autonomia i l'assoliment (Gilligan, 1992). En aquest sentit, alguns critiquen la teoria d'Erikson per haver emfasitzat l'autonomia i l'autosuficiència com a aspectes rellevants de la identitat, descurant característiques més relacionals pròpies de les dones (Gilligan, 1992; Marcia, 1994). Remarquem que el punt de vista de la individualització és decisivament influenciat pel gènere.

Les arrels d'aquesta crítica les reconeixem en les pensadores feministes, les quals varen reformular el concepte d'autonomia cap al d'una concepció d'autonomia relacional que es culmina no amb l'autosuficiència, sinó amb la col·laboració. *Jo sóc qui sóc* seria una consigna masculina. *Jo sóc qui sóc més les relacions que he establert* seria la consigna femenina.

El cert és que l'adolescència és viscuda de manera diferent segons el sexe, i és que les relacions socials de les noies i les dels nois segueixen ritmes diferents. Les noies tenen un patró d'interacció amb els altres que propicia relacions més simètriques i recíproques, mentre que els nois tenen un patró d'interacció que propicia relacions jeràrquiques de dominació i submissió. Les noies desenvolu-

pen, en general, un estil d'interacció facilitador que les capacita a l'hora d'establir relacions íntimes i integradores. Els nois, en canvi, segons aquests autors, presenten un estil d'interacció més restrictiu i temen mostrar debilitat davant dels altres, cosa que fa que tinguin més dificultats per establir relacions íntimes i recíproques i que es moguin més còmodament en grups jerarquitats.

Existeixen també diferències culturals en la concepció de la identitat. Així, hi ha autors que aborden la qüestió des d'un enfocament cognitiu i social, en el sentit que, en les societats en què es dóna pes al grup, la pròpia identitat es basa en els vincles amb el grup, mentre que, en les societats individualistes, es focalitza en allò que hom posseeix o bé assoleix.

IDENTITAT I NARRACIÓ

Fins a aquest apartat hem descrit els canvis evolutius més rellevants de l'adolescència, destacant la tasca de construcció de la identitat durant aquest període. Seguidament, desenvolupo la idea que la identitat és sobretot una construcció narrativa ja present des de les primeres etapes evolutives i que el diari íntim, en el període de l'adolescència, com a eina autonarrativa, podria facilitar-ne la seva construcció. Ens fem ressò així d'aquelles paraules de Miquel Martí i Pol quan escrivia:

Paraules que dibuixo i em dibuixen.

D'entrada, voldria matisar que no entenem la narrativa com una forma merament literària, sinó com una manera d'expressar l'experiència fenomenològica i cognitiva, és a dir, com l'expressió d'una història singular que es desplega i es desenvolupa. Així mateix, acceptem que la identitat necessàriament tampoc ha de tenir una forma narrativa. La idea que la identitat s'organitza en forma de narració és una afirmació feta per literats, sociòlegs i psicòlegs (Eakin, 1999; Sacks, 1987). Tots ells el que vénen a dir és que, per arribar a un sentit d'identitat, el jo s'ha de convertir en un narrador i configurar una trama narrativa. Es tracta de crear una història feta de fragments en què es representa la pròpia vida en el temps. La metodologia de la narrativa per a l'estudi de la personalitat i la identitat personal s'inclou dins de la tradició de la personologia i l'estudi de vides de H. Murray i R. White. Una premissa que sintetitza bé aquest enfocament són les paraules de Murray quan afirma que «la història de l'organisme és l'organisme» (citada per Pervin, 1998). En l'actualitat, el corrent dels models narratius de les vides humanes ve representat per Jerome Bruner, Silvan Tomkins, Hurbert Hermans i també per McAdams.

La identitat té dues característiques importants: continuïtat i contrast. La primera significa que les persones perceben que continuen sent elles mateixes al llarg del temps, mentre que el contrast vol dir que la pròpia identitat et fa ser diferent dels altres. Aquesta idea de permanència s'obté, dins del context de la narrativa psicològica, gràcies al fet que, a través del relat continuat, donem un sentit d'unitat. Amb l'escriptura quotidiana o episòdica del diari íntim, amb la datació de les entrades en la llibreta, el que fem és representar la subjectivitat personal sobre una dimensió temporal, dins d'una llibreta. El calendari ens ajuda a organitzar el diari com una història unificada, perquè a través d'ell construïm una seqüència que connecta moment a moment i enllaça continguts. Un procés semblant al del concepte de *organització gestàltica*, a través del qual les parts prenen sentit en relació amb el tot. Hom creu que el diari escrit recull i narra els fets tal com han succeït, de manera que podem esperar que l'ordre de la narració sigui determinat per l'ordre dels esdeveniments. Tal com diu Ricoeur (1981), hi ha una correspondència mútua entre «estar en la història» i «explicar quelcom sobre ella».

Aquesta història continuada equival, des de la tradició narrativa de McAdams (1993), a associar-la amb la identitat. És una experiència cohesionadora amb dimensions temporals en què s'integren passat, present i futur en un tot, perquè inclou no sols el que hom ha estat, sinó també previsions del que hom anirà a ser. No és la sensació d'estar tornant enrere, sinó que tots aquests temps coexisteixen. Probablement, el diari escrit és capaç d'integrar episodis inconexos de la vida quotidiana en una totalitat narrativa coherent dins d'una llibreta singular. És a dir, que l'escriptura diarística podria aportar orientació personal, coherència i sentit per articular les experiències vitals.

A través d'aquest acte creatiu de narrar-nos, aconseguim la sensació de ser agents controladors de la pròpia vida. És una actitud activa que ens pot donar la creença de control i gestió sobre la nostra història passada i futura. Pren valor el fet d'assumir la pròpia construcció de la identitat. El mateix Erikson deia que, en part, el fet de tornar-se adult és prendre el control de la història de vida que un mateix es construeix: «Ser adult significa, entre altres coses, veure la pròpia vida en una perspectiva contínua, tant retrospectiva com en perspectiva... L'adult és capaç de reconstruir de manera selectiva el seu passat de manera que, pas a pas, sembli haver estat planejat per ell» (Erikson, 1993, p. 111-112).

Aquesta idea de fer narrativa de la vida quotidiana, però, no és quelcom que comenci a presentar-se en l'edat adulta, sinó que ja està present en les primeres etapes evolutives. Segons McAdams (1995), en les societats modernes, els joves comencen a organitzar la seva vida com una narrativa. El cert és que els infants són els autors de les seves pròpies autobiografies i van aprenent que la

vida pot ser entesa com una successió de fets. Parlen de les seves històries com una narrativa («i després... i després...»). La narrativitat està present al llarg del cicle vital; així ho demostren els estudis de Bruner (2002), que emmarca els orígens d'aquesta pràctica narrativa en les primeres etapes evolutives, de manera que els nens i les nenes, ja des de petits, aprenen a donar sentit, especialment sentit narratiu, al món que els envolta. Parteix del supòsit que la narrativa opera com un instrument mental en la construcció de la realitat. Segons Bruner (2002, p. 83), en la comunicació humana, «l'estructura narrativa està present fins i tot en la praxi de la interacció social abans d'adquirir la seva expressió lingüística», de manera que el que determina l'ordre de prioritat amb què el nen domina les formes gramaticals és l'impuls de construir narracions. Per a Bruner i Weisser (1991), «la tasca d'autorelat s'inicia amb l'inici mateix del llenguatge». Com a resultat, els nens i les nenes comprenen i produeixen històries i es tranquil·litzen o s'espanten en escoltar-les, molt abans que siguin capaços de manejar les proposicions lògiques, susceptibles de ser expressades lingüísticament. Aquesta història és dinàmica, s'acomoda i es reconstrueix.

En segon lloc, hem comentat la qualitat de contrast o distinció que assolim a través de la narrativa. L'autonarració, a través del llenguatge oral o escrit, és, per definició, una narrativa d'individuació, posseeix una funció d'autodefinició (Fivush i Reese, 1992), de manera que l'autonarració és l'acte de definició, de descripció d'un mateix, però també ens constitueix, fa emergir la realitat del subjecte (Bruner, 1987). La narrativa exposa una història, però també la construeix. Som el resultat del llenguatge i del discurs. A través del relat, organitzem la nostra experiència i li donem sentit, de manera que assolim un relat coherent amb un mateix i el món que ens envolta. El que vivim ens ho expliquem i ho expliquem als altres en històries, i llavors vivim segons les històries que expliquem. Vida i història evolucionen juntes, dialècticament, cadascuna formant a l'altra.

A més de definir-nos i individualitzar-nos, els autorelats són models per guiar la nostra conducta (Ricoeur, 1996) fruit de l'aprenentatge personal i la interacció social i cultural. Les persones, com a psicòlegs, com a científics, establim models predictors del que ha de passar, teories sobre tipus de persones, tipus de problemes i tipus de condicions humanes (constructes personals). Inventem relats i, contínuament, els revisem per fer-nos un relat i una interpretació suportable i acceptable. Es tracta de crear una narració que sigui coherent, viable i apropiada tant externament com internament (cultura i persona). En síntesi, «el jo és un narrador buscant coherència» (Serrano, 1995, p. 44). A través de l'explicació narrativa, es realitza un esforç per comprendre i comprendre'ns, per crear creences ontològiques amb les quals es construeix una determinada manera de viure que mereix el nostre suport i composa la nostra identitat, però

és un procés de textualització complexa i continuat que exigeix una interminable interpretació i reinterpretació.

Alguns autors han matisat quan es fan necessàries les narracions. Quan els fets no van com haurien d'anar, com haurien de ser segons les nostres expectatives i els nostres models, llavors les narracions són necessàries (Bruner, 2002). La motivació narrativa donaria resposta a allò que no entenem. Les narracions ens permeten afrontar de millor manera els conflictes i les confusions, ja que aconseguen una realitat atenuada. Sense elles no podríem sobreposar-nos als conflictes i les contradiccions que genera la nostra vida. Narrar ens aporta comprensió per poder conviure amb el conflicte, i escriure'ns pot ser útil per aclarir-nos.

A més d'aconseguir individuació, donar sentit a les experiències viscudes, coherència interna i predicció, amb la narrativitat es guanya retentiva i memòria autobiogràfica, ja que ens permet guardar una enorme quantitat d'informació en la ment i estalviar l'atenció als detalls (Fivush i Reese, 1992). Des d'aquest punt de vista, Nelson (1993) ens ha fet el favor d'acumular les proves que demostren que el que no s'estructura de manera narrativa es perd en la memòria, de manera que les persones no afrontem el món esdeveniment per esdeveniment, sinó que els fets i les frases s'emmarquen dins d'estructures més grans. Així doncs, les explicacions narratives tenen avantatges, ja que produeixen l'efecte d'emmarcar allò idiosincràtic en un motlle vital o quotidià amb més continuïtat i comprensió. En síntesi, allò del que no parlem o escrivim de manera narrativa és més fàcil que no ho recordem.

Diferents treballs vinculen la construcció de la identitat amb la tasca teixidora de l'escriptura (Leavitt i Pill, 1995; Youga, 1995). De manera més concreta, el vincle entre identitat i diari íntim ha estat estudiat en diverses investigacions (Behar i Villegas, 1992; Wood i Zurcher, 1988). El motiu d'aquesta relació és perquè posseeix un format que recull el pensament reflexiu personal de forma continuada a través d'un registre simbòlic. Totes aquestes recerques reforcen la idea que la identitat «és un projecte reflexiu: una interrogació més o menys contínua del passat, present i futur» (Giddens, 1995) i que aquesta feina reflexiva la fa el discurs escrit narratiu. En l'àmbit educatiu, s'ha emprat la narració autobiogràfica perquè els adolescents es reconeguin en la seva escriptura i els pugui ajudar en la construcció de la personalitat (Pérez, 2002; Brunel, 1987).

D'altra banda, aquesta interdependència entre el llenguatge i la formació del jo també la podem argumentar des de la disfunció. En aquest sentit, els trastorns narratius i els trastorns de la identitat van agafats de la mà (Eakin, 1999). És el cas, per exemple, de les persones afectades pels trastorns massius de la memòria, com són la síndrome de Korsakov i la d'Alzheimer. El paper de la memòria i la narrativa són especialment evidents en aquests casos per mantenir

el sentit d'identitat, ja que només recorden pocs segons d'ells mateixos i llavors, terapèuticament, es veuen a obligats a fer autobiografia, a «fer literatura d'ells mateixos en cada moment» (Sacks, 1987). Lesions en estructures del lòbul frontal poden provocar el que Young i Saver (1995) anomenen *disnarratives*, que vol dir *alteracions de la capacitat d'autorelat*. A causa d'aquesta alteració neurològica, situen la pèrdua de l'habilitat per construir narrativa i ho relacionen consegüentment amb una pèrdua de la identitat.

Per acabar, si perdem la nostra capacitat de narrativa, d'explicar allò que ens passa com una història, estem perdent la nostra capacitat per viatjar en el nostre temps (personal i social). Probablement, a través d'una organització cronològica i d'una estratègia narrativa, com és la del diari íntim, es dona importància a l'experiència viscuda, s'imposa el desenvolupament dels fets a través del temps i, segurament, això afavoreix la percepció d'un món canviant, en desenvolupament. Se situa a la persona com a protagonista en un sentit d'autoria de la pròpia vida, estableix significats i genera expectatives predictores. A través de la narració, podem copsar la sensació del temps viscut en la nostra condició històrica d'éssers vius. En ells podem organitzar i donar sentit a l'experiència i incrementar la quantitat d'informació disponible per ser processada i també per retenir-la millor, de manera que podem afirmar que la narrativa organitza l'experiència. En resum, tot i que la identitat es construeix i es transforma al llarg del cicle vital, el diari íntim pot constituir una modalitat de percebre i construir narrativament la pròpia identitat en el període evolutiu de l'adolescència.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, G. R.; ABRAHAM, K. G.; MARKSTROM, C. A. «The relations among identity development, self-consciousness, and self-focusing during middle and late adolescence». A: ADAMS, G. [ed.]. *Adolescent development: The essential readings*. Malden: Blackwell, 2000, p. 72-82.
- ARCHER, S. L. «The status of identity: Reflections on the need for intervention». *Journal of Adolescence*, núm. 12 (1989), p. 345-359.
- «Childhood gender roles: Social context and organization». A: MCGURK, H. [ed.]. *Childhood social development: Contemporary perspectives*. Hove England: Erlbaum, 1992, p. 31-56.
- BEHAR, J.; VILLEGAS, M. «Analyse du journal d'une adolescente: La construction de l'identité au moyen des documents personnels». *Colloque «Education familiale mape de coi et reconnaissance sociale»*. Tolosa, 1992. [Text inèdit, només es va incloure en les actes d'aquest col·loqui.]
- BERZONSKY, M. D.; ADAMS, G. R. «Reevaluating the identity status paradigm: Still useful after 35 years». *Developmental Review*, núm. 19 (1999), p. 557-590.

- BOSMA, H. A.; KUNNEEN, E. S. «Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis». *Developmental Review*, núm. 21 (2001), p. 39-66.
- BROOKS-GUNN, J.; GRABER, J. A. *What's sex got to do with it? The development of health and sexual identities during adolescence*. Nova York: Columbia University. Department of Psychology, 1999.
- BRUNEL, M. L. «L'écriture introspective: son impact en psychothérapie et en éducation. Introspective writing: Its impact on psychotherapy and education». *Revue-Quebecoise-de-Psychologie*, vol. 8, núm. 2 (1987), p. 2-17.
- BRUNER, J. «Life as narrative». *Social Research*, vol. 54, núm. 1 (1987), p. 11-32.
— *Actos de significado*. Madrid: Alianza, 2002.
- BRUNER, J. S.; WEISSER, S. «The invention of self: autobiography and its forms». A: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. [ed.]. *Literacy and orality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, p. 129-148.
- BURR, V. *Introducció al construccionisme social*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta: Proa, 1997.
- CASTELLS, M. *La era de la informació: El poder de la identitat*. Vol. 2. Madrid: Alianza, 1998.
- COMAS-DÍAZ, L. «Hispanics, Latinos or Americanos: The evolution of identity». *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, núm. 7 (2001), p. 115-120.
- COTA-ROBLES, S.; NEISS, M.; HUNT, C. *Future oparent, future scholars: A longitudinal study of adolescent «possible selves» and adult outcomes*. Chicago, 2000. [Ponència presentada en la Society for Research on Adolescence.]
- CROSS, M. S.; MARKUS, H. R. «Possible selves across the life course». *Development*, núm. 34 (1991), p. 230-255.
- DAMON, W.; HART, D. *Self-understanding in childhood and adolescence*. Nova York: Cambridge University Press, 1998.
- DELLAS, M.; JERNINGAN, L. P. «Affective personality characteristics associated with undergraduate ego identity formation». *Journal of Adolescent Research*, núm. 5 (1995), p. 306-324.
- DOUVAN, E.; ADELSON, J. *The adolescent experience*. Nova York: Wiley, 1996.
- EAKIN, P. J. *How our lives become stories: making selves*. Nova York: Cornell University Press, 1999.
- ERIKSON, E. *El ciclo vital completado*. 3a reimpr. Mèxic DF: Paidós, 1993.
- FIVUSH, R.; REESE, E. «The social construction of autobiographical memory». A: CONWAY, Martin A.; RUBIN, David C.; SPINNLER, Hans; WAGENAAR, Willen A. [ed.]. *Theoretical perspectives on autobiographical memory*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1992, p. 115-132.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. *Vivir para contarla*. Madrid: Mondadori, 2002.
- GERGEN, K. *El yo saturado: Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós, 1992.
- GIDDENS, A. *La transformación de la intimidad*. Madrid: Cátedra, 1995.
— *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península, 2000.

- GILLIGAN, C. «Joining the resistance: Girls' development in adolescence». *Symposium on development and vulnerability in close relationships*. Mont-real, 1992. [Text inèdit, només es va incloure en les actes d'aquest simposi.]
- GOFFMAN, E. *The presentation of self in everyday life*. Nova York: Anchor, 1959.
- HARTER, S. «Self and identity development». A: FELDMAN, S.; ELLIOT, G. R. [ed.]. *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge: Harvard University Press, 1990, p. 352-387.
- HARTER, S.; MAROLD, D. B.; WHITESELL, N. R.; COBBS, G. «A model of the effects of perceived parent and peer support on adolescent false self behavior». *Child Development*, núm. 67 (1996), p. 360-374.
- HARTER, S.; MONSOUR, A. «Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait». *Developmental Psychology*, núm. 28 (1992), p. 251-260.
- HOOVER, K.; KAUS, C. R. «Health-related possible selves in young and middle adulthood». *Psychology and Aging*, núm. 9 (1994), p. 126-133.
- KROGER, J. *Identity development through adulthood*. Thousand Oaks: Sage, 2000.
- LEAVITT, R. S.; PILL, C. J. «Composing a self through writing: the ego and the ink». *Smith College Studies in Social Work*, núm. 65 (1995), p. 137-149.
- LEWIS, H. *Shame and guilt in neurosis*. Nova York: International Universities Press, 1971.
- LOGAN, R. D. «A re-conceptualization of Erikson's identity stage». *Adolescence*, núm. 18 (1983), p. 943-946.
- MARCIA, J. E. «The status of the statuses: research review». A: MARCIA, J. E.; WATERMAN, A. S.; MATTESIO, D. R.; ARCHER, S. L.; OLOFSKY, J. L. [ed.]. *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. Nova York: Springer Verlag, 1993, p. 22-41.
- «The empirical study of ego identity». A: BOSMA, H. A.; GRAAFSMA, T. L. G.; GROTEVANT, H. D.; LEVITA, D. J. de [ed.]. *Identity and development*. Newbury Park: Sage, 1994, p. 67-81.
- MARKUS, H. R.; HERZOG, A. R. «The role of the self-concept in aging». A: SCHAIK, K. W. [ed.]. «The role of the self-concept in aging». *Annual Review of Gerontology and Geriatrics* [Nova York: Springer], vol. 11 (1992), p. 110-143.
- MARKUS, H. R.; MULLALLY, P. R.; KITAYAMA, S. *Selfways: Diversity in modes of cultural participation*. Michigan: University of Michigan. Department of Psychology, 1999.
- MARKUS, H. R.; NURIUS, P. «Possible selves». *American Psychologist*, núm. 41 (1986), p. 945-969.
- MCADAMS, D. P. *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. Nova York: Morrow, 1993.
- «Constructivism psychotherapies: Features, foundations, and future directions». A: NIEMEYER, R. A.; MAHONEY, M. J. [ed.]. *Constructivism in psychotherapy*. Washington: American Psychological Association, 1995, p. 11-38.
- MEAD, M. *Espiritu, persona y sociedad*. Mèxic DF: Paidós, 1990.
- MEILMAN, P. W. «Cross-sectional age changes in ego identity status during adolescence». *Developmental Psychology*, núm. 15 (1979), p. 230-231.

- MIRAS, M. «Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: El sentido del aprendizaje escolar». A: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. [ed.]. *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2: *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza, 2001, p. 309-329.
- NELSON, K. «The psychological and social origins of autobiographical memory». *Psychological Science*, núm. 4 (1993), p. 7-14.
- PATTERSON, S. J.; SOCHTING, L.; MARCIA, J. E. «The inner space and beyond: Women and identity». A: ADAMS, G. R.; GULLOTTA, T. P.; MONTEMAYOR, R. [ed.]. *Adolescent identity formation*. Vol. 4: *Advances in adolescent development*. Newbury Park: Sage, 1992, p. 9-24.
- PAYNE, M. *Terapia narrativa: Una introducción para profesionales*. Barcelona: Paidós, 2002.
- PÉREZ, F. *Una propuesta didáctica sobre la narración*. Barcelona: ICE: Horsori, 2002.
- PERVIN, L. *La ciencia de la personalidad*. Madrid: McGraw-Hill, 1998.
- POLKINGHORNE, D. E. *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: Suny Press, 1998.
- RICOEUR, P. *The narrative function: A hermeneutics and the human sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- *Si mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI, 1996.
- ROSENBERG, M. *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press, 1986.
- SACKS, O. *The man who mistook his wife for a hat and other clinical tales*. Nova York: Harper, 1987.
- SANTROCK, J. W. *Adolescencia*. Madrid: McGraw-Hill, 2004.
- SERRANO, J. «Discurso narrativo y construcción autobiográfica». *Revista de Psicología Social Aplicada*, vol. 5, núm. 1/2 (1995), p. 41-56.
- SKORIKOV, V. B.; VONDRACEK, F. W. «Vocacional identity development: Its relationship to other identity domains and to overall identity development». *Journal of Career Assessment*, núm. 6 (1998), p. 13-35.
- WATERMAN, A. S. «Identity, the identity statuses, and identity status development: A contemporary statement». *Developmental Review*, núm. 19 (1999), p. 591-621.
- WHITE, M. *Re-authoring lives: Interviews and essays*. Adelaida: Dulwich Centre Publications, 1995.
- WOOD, M. R.; ZURCHER, L. A. *The development of a postmodern self*. Westport: Greenwood Press, 1988.
- YOUNG, J. «Journal writing». A: BALLOU, M. [ed.]. *Psychological interventions: A guide to strategies*. Westport: Praeger Publishers: Greenwood Publishing Group, 1995, p. 137-151.
- YOUNG, K.; SAVER, J. «The neurology of narrative». Nova York, 29 de desembre de 1995. [Conferència presentada en una sessió de la «Autobiography and Neuroscience», Modern Language Association Convention.]

LA PRESENÇA DE L'ESTÈTICA EN PRÀCTIQUES DE PENSAMENT: APUNTS DES D'UNA EXPERIÈNCIA DOCENT

Anna Gómez Mundó
Universitat de Vic

RESUM

L'article recorre a una experiència docent recent per mostrar la necessitat d'atendre i aprendre a valorar la sensibilitat de cada persona participant en un procés formatiu. La dimensió estètica es presenta com a quelcom imprescindible i constant en la pedagogia quan aquesta cerca fer de la relació amb el saber una experiència de sentit. La cura a la singularitat, a la pràctica d'alteritat i als múltiples llenguatges susceptibles de desplegar-se quan s'és sensible a la vida és una exigència que interpel·la la praxi docent. Només quan hom s'obre a la sensibilitat de si i d'altri pot ser guia i subjecte actiu en educació.

PARAULES CLAU: singularitat, alteritat, experiència sensible, llenguatges i narratives, vivència.

THE PRESENCE OF AESTHETICS IN THOUGHT PRACTICES: NOTES FROM TEACHING EXPERIENCE

ABSTRACT

The article uses a recent teaching experience to illustrate the need to take into account and learn how to appreciate the sensitivity of each person in a training process. The aesthetic dimension is presented as indispensable and constant in pedagogy when the latter seeks to make a meaningful experience of the relationship with knowledge. Attention to singularity, to the practice of otherness and the multiple languages that may be deployed when we are sensitive to life is a much needed requirement in teaching practice. Only when we open up to our own and other people's sensitivity can we be a guide and an active subject in education.

KEY WORDS: singularity, otherness, sensitive experience, language and narratives, experiences.

LA SINGULARITAT EN RELACIÓ

Y la recordación de las cosas se produce
por las imágenes como si fueran letras.

Frances Amelia YATES

Els discursos, tinguin el caire que tinguin, esdevenen potents i provocatius quan interpel·len l'experiència viva, sigui naixent d'ella o bé creuant-s'hi. Permetre's la ingerència del que ofereixen les vivències és el que possibilita l'obertura a avançar més enllà d'allò que es presenta en la quotidianitat de la pràctica. En aquest cas, la pràctica educativa travessa les situacions contingents, impeding així que la comprensió d'aquestes pugui cristal·litzar-se en l'anècdota i l'accidentalitat.

Justament el pas de la vivència a l'experiència és el que sento que es va fent viu en el transcurs de la proposta formativa que ofereixo a qui s'acosta a Tècniques de dinamització de grups i dramatització, una assignatura que alimenta un procés d'aprenentatge des de l'obertura a l'expressió singular, pròpia i conscient.

La voluntat d'afavorir un marc propici per a l'aparició de narratives que assagessin temptatives d'anomenar el saber de l'experiència donant pas a l'experiència de saber va acompanyar-me en el procés de pensar quina mediació seria coherent que m'acompanyés en la pràctica docent.

Així es donà quan, a l'hora de pensar el sentit que donava al contingut de l'assignatura, és a dir, en pensar què contenia en ella, em va aparèixer la necessitat d'aprendre a acompanyar de vida paraules que inicialment només evocaven en mi una epistemologia positivista, quelcom que venia donat, en part, per tal com tant la paraula *tècnica* com la de *dinamització* mostren sovint la pretensió d'activar i moure des de fora intencions i sentits d'altri, objectivant-los. La cosificació és el que m'alertava en tant que és expressió i procés de sostracció de les dimensions de la sensibilitat i l'espiritualitat. L'art de les percepcions, amb la seva transcendència, és present en les relacions vives. És per això que la consciència d'aquest *més* fa que se sobrepassi la concepció pedagògica que entén l'educació en el marc de relacions jeràrquiques.

La cautela que vaig adoptar fou la de presentar l'assignatura com una invitació a col·locar-se i aprendre a estar en relació amb l'altre i allò altre des de la pròpia singularitat. L'esmentada *col·locació* és necessàriament flexible, defugint formes estàtiques que impossibilitarien qualsevol experiència de relació, també l'educativa. Col·locar-se en la pràctica educativa és una praxi pedagògica que demana un pensar l'educació des del pensar-se en l'educació, convertint el propi subjecte i el vincle educatiu que manté en el centre de la pràctica de pensament pedagògic.

El pensament que sustenta, qüestiona o nodreix la pràctica educativa és quelcom continu —cert que en ell apareixen discontinuïtats d'intensitats, interessos i significats—, però que fa viable que allò que omple l'espai i el temps educatiu sigui una pedagogia viva, en moviment, perquè el pensar-se en l'educació s'encarna en el cos d'un subjecte en permanent formació.

I és que la relació educativa, en tant que acte viu i transcendent, demana també d'un pensament també viu i transcendent, un pensament que arribi a través d'un llenguatge de sentit. Llenguatge i pensament i llenguatge i realitat es necessiten per ser; són inseparables l'un de l'altre.

Les estructures simbòliques amb les quals cada subjecte acudeix per orientar el seu estar al món són bastides des dels llenguatges. El llenguatge esdevé configurador de l'ordre simbòlic des d'on hom es col·loca, interpreta i actua al món, tal com Elias ens explica de forma senzilla i concreta:

Las palabras dadas con que cuenta el hablante particular, los mismos conceptos que contribuyen de forma decisiva a determinar el modo de pensar y las acciones de la persona criada bajo su esfera.¹

Sortir del llenguatge únic, sortir del codi ja donat, ha estat el moviment que moltes professores i professors universitaris, moltes educadores i educadors i mestres han fet en la seva pràctica professional de docència i de creació de coneixement tendint a les formes de poiesis i autopoiesis² en les seves experiències educatives. De fet, ja Zambrano veié la inevitabilitat d'aquest moviment cap a una altra epistemologia:

Inevitablemente, tras el largo período racionalista había de surgir en la filosofía el modo de abrazar y no de reducir la unidad al conocimiento que nunca se ha dejado de apetecer, el conocimiento poético en que la imaginación y el sentido íntimo tienen colaboración y alimento.³

Concebre el llenguatge com a configurador del simbòlic és reconèixer-lo com a via de pensament de qui té llenguatge, és a dir, de tota criatura humana. El llenguatge no és un codi que es dona en una única forma compacta, sinó que és

1. Norbert ELIAS, *La sociedad de los individuos*, Barcelona, Península, 2000, p. 11.

2. Autopoiesis com el moviment d'autoorganització d'un sistema que, acollint les seves paradoxes, s'obre i augmenta la possibilitat de regular-se, perquè pot trobar més solucions i més adequades a la seva realitat. L'adequació ve del fet que esdevenen solucions més complexes que les disposades anteriorment.

3. María ZAMBRANO, *Los Bienaventurados*, Madrid, Siruela, 2004, p. 12.

una constel·lació de codis, instruments i imatges plural, dinàmica, canviant, com la realitat que el necessita per dir-se.

La cura a ser sensible a la pluralitat de codis, a la diversitat d'entitats ontològiques i de la qualitat de les relacions que estableixen amb l'altre i el seu entorn és la que fa que accepti i impulsi el treball des de la multiplicitat de llenguatges dels quals disposen, s'identifiquen, enriqueixen i fan seus els i les estudiants. És una atenció constant per prevenir els espais de mort expressiva i intel·lectual a les aules universitàries, procurant restituir la vida en els processos formatius. Seguir les reflexions de María Zambrano ha estat una ajuda per tal d'afavorir uns processos que no emmudeixin, no immobilitzin, no desintegrin allò holístic que es dona en la vida:

Indignos casi de la vida, de la vida inmediata, nos presentamos hoy con técnicas, razones técnicas también, análisis igualmente técnicos del alma reducida a psique, a máquina; invasores siempre, ayer todavía y aún hoy guerreramente y en seguida pacíficamente, industrialmente, donde no nos llaman. Todo es color de imperio, de comercial imposición. Y allí donde llegamos *la danza*⁴ cesa, *el canto* enmudece, *la ronda* se deshace.⁵

Si la finalitat del procés formatiu era atendre la dimensió espiritual, la corporal i la pràctica, a més de la intel·lectual, calia que em recolzés en aportacions de la pedagogia estètica. És la dimensió estètica de la pedagogia la que es fa present dia a dia a l'aula quan la sensibilitat és reconeguda i valorada, allunyant-nos així de propostes de caire més racionalista o tecnòcrata que, a mi, no m'ajudaven a pensar la vida dels grups a partir de la relació de si i amb els altres de subjectes plens, complexos, infinits.

A partir d'aquesta mirada a la vida del que fa de l'educació quelcom infinit, fou possible l'obertura a una creació de pensament viu des de l'abraçada o el color de les fulles dels arbres, des dels sons greus d'un oboè o la sinuositat d'un moviment corporal. Aprendre o recuperar aquell saber que antany tinguérem d'observar i admirar-nos de tot el que ens envolta, sabent-nos-en part, restituint la biografia personal tant des dels esdeveniments grats com des dels dolorosos, es fa imprescindible per a totes les persones que fan seu el repte de dir-se i pensar-se en l'educació. Tal vegada és aquest un procés que s'acosta al que Ricoeur explica que és la memòria històrica: una memòria que no admet la simple recomposició dels fets viscuts, sinó que modifica tant la temporalització com els

4. La cursiva és meva.

5. María ZAMBRANO, *Los Bienaventurados*, Madrid, Siruela, 2004, p. 16.

significats d'aquests, encetant un altre discurs que trenca amb la successió lineal en recórrer al record.⁶

L'aparició de la ruptura en la dimensió temporal moderna apareix quan les narratives de les quals ens ajudem per col·locar-nos interrogant el sentit de l'ara, ajudant-nos de la interpretació del passat per projectar-nos en la pràctica del demà, s'entrellacen entre si impeditint la previsibilitat d'un guió preestablert. El guió va fent-se des de la presència i la relació de cadascun dels que participem en el desenvolupament de l'assignatura, deixant-nos tocar per l'altre⁷ i per allò altre que ha estat o que ens visita per primera vegada.

El moviment d'aquest procés presenta el risc de fusionar-se en l'altre, deixant de costat la pròpia singularitat de cadascú, dimitint de la pràctica de reconeixement d'alteritat. Ben al contrari, la relació amb l'altre està present contínuament en el treball que vivim dins i fora de l'aula, una presència de la relació des del sentit d'escoltar els significats que porta en ella i que ens ofereix el punt des d'on crear o fer créixer el pensament pedagògic, perquè, com bé diu Núria Pérez de Lara, «la cuestión del otro no puede ser tematizada, sino abordada desde la verdad de lo que en cada una y en cada uno de nosotros produce la relación con él».⁸

I la relació amb l'altre és única i no pot reproduir-se mecànicament, com si el saber nascut d'ella fos extrapolable en altres situacions, fent d'aquest aprenentatge quelcom universalitzable. El saber nascut de la relació amb l'altre orienta a noves escoltes, fugint de la realitat única tot reconeixent l'existència de realitats en plural, una pluralitat que fa que els temps i els espais siguin un i múltiples, tants com relacions educatives es donen.

La figura del partir de si il·lustra la cerca de l'altre sortint al seuencontre i tenint com a punt de partida i de retorn el centre de si, un doble moviment que parteix de la pròpia singularitat per anar més enllà d'ella, donant lloc a la pràctica de l'alteritat. És en aquesta figura de doble moviment, el partir de si, on he trobat la confluència de la singularitat i l'alteritat, figura que fa possible que el jo no sigui quelcom hermètic ni tampoc comporti, d'altra banda, el desconeixement de si per la necessària consciència de l'altre, impulsant el moviment a si i a l'altre. L'inici del treball, i alhora la resistència a ell, prové, doncs, d'aquesta

6. Paul RICOEUR, *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 1999.

7. Manllevo la frase del títol d'uns dels relats d'experiències de pràctica de relació que componen el llibre DIOTIMA, *El perfume de la maestra*, Barcelona, Icaria, 1999. [El títol citat de Diotima correspon a la Comunitat Filosòfica Femminile i és de Francesca Migliavacca, mestra de primària.]

8. Núria PÉREZ DE LARA, *El Otro (y la otra; lo otro)*, a Anna M. PIUSI i Ana MAÑERU (coord.), *Educación: nombre común femenino*, Barcelona, Octaedro, 2006, p. 184-201.

invitació a sortir de si sense perdre's en la massa, sense fondre's en l'altre. La consciència de la pràctica del partir de si és la que acompanya tot el procés de pensament, la creació del discurs on dir-se i la presentació d'aquest a la resta.

LA RELACIÓ AMB L'ALTRE: PENSAR I VIURE L'ALTERITAT

Nos creamos mutuamente, nos hacemos nacer al convertirnos
en parte de la matriz en la que existe el otro.

Mary Catherine BATESON

Al llarg de la meua experiència com a educadora, la relació amb l'altre sempre m'ha assenyalat la necessitat de fer-li un lloc en mi, demana que li faci lloc de la mateixa manera que em demana mirar l'altre que és en mi. En aquest sentit, els llenguatges prenen formes noves empesos per l'ansia de comunicació amb aquell altre amb qui vull estar, amb l'altre que està en nosaltres a voltes silent, a voltes en sordina, però que esdevé motor per assajar interseccions de formes, de codis i, d'aquesta manera, inaugurant processos de creació originals per la singularitat de la relació concreta.

La necessitat de relació amb l'altre a fi i efecte de continuar sent porta a la pregunta que ens fa l'altre, retornant-nos a la vegada a l'altre que portem en nosaltres, l'altre que som alhora per l'altre.⁹ Un altre que sóc i és sexual i que es presenta portant amb nosaltres la diferència primera, la sexual, la qual acompanya a tota la resta.¹⁰ És amb ella i amb totes les diferències des d'on em vinculo amb l'altre, és des d'elles que entro en relació amb l'altre, fent possible que les dues singularitats es trobin per a què neixi un més que anirà més enllà de la suma de les dues.

No obstant això, freqüentment, la pràctica més habitual ha estat la de la cosificació de l'altre. L'altre-cosa ha estat tractat també sota unes categoritzacions universals desfent-lo dels elements d'identitat i significat propis, passant a ser un element més de la mostra estudiada. Des de la veritat de l'u, s'ha explicat la resta, prenent com a mesura els criteris de l'u genèric, deixant al marge el qui no responia a aquests.¹¹ Amb la predominància de l'u com a únic model vàlid, s'ha

9. Caterina LLORET, «Nos-altres», *Clip* (1994), p. 35-38.

10. Núria PÉREZ DE LARA, «Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta», a Jorge LARROSA i Carlos SKLIAR (comp.), *Habitantes de Babel: Políticas y poéticas de la diferencia*, Barcelona, Laertes, 2001, p. 291-316.

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

silenciat, ocultat i censurat tota expressió que en quedés al marge, que la qüestionés, que l'enriquis. No és estrany, doncs, que un dels trets que més es valoren de l'assignatura sigui que en ella s'hi doni l'expressió de les diferències amb llibertat i l'acolliment i el reconeixement d'elles. Ensems, no crec que pugui ser menyspreable llençar la hipòtesi que és precisament la mediació de les expressions artístiques en el procés de formació i presentació de pensament pedagògic la que ajuda a fer que apareguin a l'aula. Significatives han estat les respostes a la proposta emprant el *collage*, la carta, la novel·la, els murals, la poesia, la dansa o el teatre per dir-se en relació mostrant la diferència de cada estudiant.

En aquest sentit, penso que la pregunta que llenço en relació amb el desig de cadascú, i que animo a què des d'ell es posin en joc, ha estat un camí per saltar la indiferenciació dels individus —en múltiples documents, en cròniques informatives, en molts estudis estadístics, en llistats de perfils professionals, etc.—, fruit, precisament, de l'ocultació dels desitjos de cada dona i de cada home.

La invitació que faig neix del que he pogut descobrir de les aportacions provinents de les investigacions biograficonarratives. En aquest sentit, la investigació biograficonarrativa obre la possibilitat de donar funcions a objectes pensats per a una única funció, obre possibilitats de considerar diferents orígens per a una resposta a la qual només li era adjudicada una única motivació inicial, amplia el ventall de finalitats a pràctiques inicialment pensades per a una sola meta.

Al seu costat, em sento empesa a recórrer a tot el que el model fenomenològic ens posa a disposició. Des d'on el desplegament de les narratives, si no des de la interrogació en l'experiència viscuda?

M'interessa la sensibilitat al món de la vida en la qual se sustenta la fenomenologia; en ell s'inicia i a ell es dirigeix. La investigació fenomenològica com a estudi de l'experiència viscuda pretén arribar a un coneixement més profund de la naturalesa o del significat de les nostres experiències quotidianes. De paraules de Clarice Lispector m'ajudo per expressar el meu sentir envers aquest punt de partida en l'ofici de formar a educadors i a educadores, de formar-me com a educadora: «Los hechos son sonoros, pero entre los hechos hay un susurro. Y ese susurro es lo que me impresiona».¹²

Això és aprendre a escoltar-nos i a escoltar els murmuris que el soroll ha ofegat, és el gaudi i el dolor que ens ocupa en el treball de classe. Murmuris que evoquen imaginaris, murmuris que ajuden al retrobament de si, murmuris que ens guien a descobertes de quelcom abans ocult. Un xiuxiueig ens acompanya i aquell so que abans era tímid ara creix i creix fins a situar-se en la centralitat del pensament d'un estudiant o en una de les guies en la pràctica educativa d'un

12. Clarice LISPECTOR, *La hora de la estrella*, Madrid, Siruela, 2000.

altre. Caldrà dir, potser, tot i semblar una obvietat, que la disparitat de murmuris i del treball amb ells és important, si atenem la disparitat de qui els escoltem. A més, el coneixement al qual s'arriba no es posa a disposició de controlar el món, sinó que es fa disponible per possibilitar un estar en el món més conscient des de la singularitat de cadascú.

Consegüentment, presento l'enfocament fenomenològic com el que s'adequa a la meua necessitat com a docent, ja que recull, es planteja i s'orienta amb aspectes que considero fonamentals en la meua col·locació epistemològica. Així com la fenomenologia s'obre a l'experiència per deixar que aquesta *li parli*, les i els estudiants es mouen, valentes i rigorosos, a parlar amb la seva pròpia experiència sabent que, si així ho desitgen, els espera un segon pas: donar-la a conèixer a la resta del grup. En aquest pas de donar-se a conèixer, torno a sentir que el treball fenomenològic ens és amic, perquè no busca representar la realitat des d'una teoria abstracta regida per oposicions binàries, sinó que en ella hi caben el sentir i el pensar, l'emoció i la cognició, l'acció i la reflexió. És d'aquesta manera que, amb el compromís de treball que s'ha assumit posant-se en joc des de si, és visible l'actitud que porta a un qüestionament profund de quelcom que restaura el sentit original del que significa ser subjecte, fent possible un salt en ell, un salt que esdevé aprenentatge de sentit.

Simultàniament al treball de si que mostren els relats presentats, es desprèn un altre tret importantíssim, i aquest és el seu caràcter relacional. Escoltant la intermitència d'aquesta dimensió relacional, podria constatar el que expressa Ferrer:

Los enigmas sobre cómo pensar, cómo vivir, cómo actuar, cómo sentir, no pueden nunca llegar a resolverse definitivamente, siempre se están reconstruyendo, desde un pensamiento que no es substancial, sino que es relacional, relacional con lo otro y con los otros, en donde el saber sobre la experiencia es relación, relato. Quien no se extraña (primer momento del pensamiento filosófico), quien no se deja atrapar por la pregunta, cautivar por el misterio, no aprende. Quien no se vuelve extranjero de si mismo, no sabe de sí: no se visita, no se explora, no se aventura: no viaja.¹³

Per tant, és en la possibilitat de viatjar cap a si i cap a l'altre i a allò altre on rau una de les grans riqueses que presenta el treball amb i des de les narratives, les quals aporten més rigor a la recerca pel temps que requereixen per tal de ser

13. Virginia FERRER, «La crítica como narrativa de las crisis de formación», a Jorge LARROSA et al. (ed.), *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes, 1995, p. 165-190. [Citació a la p. 177.]

creades, temps de veure, de sentir, de pensar. Temps de vida. És en aquest sentit que veig viva la pràctica política del partir de si, podent viure una epistemologia relacional en tant que situant-se des de si se surt a l'encontre de l'altre i d'allò altre.

LA DIFERÈNCIA EN LES NARRATIVES

La vida es una narración que se va haciendo aunque no la escribas.

Carmen MARTÍN GAITE

La proposta de l'assignatura consisteix a expressar a través dels diferents llenguatges que tenim a l'abast quin és o es pensa que és el moment present de l'educador, quina projecció en fa, quin és el recorregut vital que ajuda a explicar o que mostra les paradoxes del seu present.

Alhora, la proposta de narrar-se obliga a la reflexió, a la cerca del propi lloc en el món, i és en aquest procés en què intersecciona la necessitat de trobar el llenguatge que més ajuda l'estudiant a expressar-se. Així és com s'arriba a una obertura de significats diversos que demanen, també, ser presentats ajudant-se de diferents llenguatges.

Quan una de les orientacions centrals ha estat permetre que l'amplitud de la vida entri a l'aula, he pogut aprendre a mirar allò ja mirat, a veure el que no sabia veure, a admirar gestos, comentaris, reaccions que abans em passaven inadvertits. Això vaig pensar un dia quan, mentre les alumnes treballaven en el seu projecte, vaig recórrer l'aula fixant-me en les inscripcions a les taules i les cadires. Vaig sentir com aquelles superfícies de color crema em parlaven del desig de vida i relació que no era escoltat a les classes. Al cap d'unes setmanes, vaig tornar-les a recórrer, ara amb la intenció d'anotar-les en una llibreta. Havien canviat. Els llapis tornen a escriure frases curtes, a vegades una sola paraula, a voltes fragments poètics, com si així els seus autors exorcitzessin el no sentit que senten. Parlaven cossos que anhelaven conversa, relació; parlaven de cantar a l'amor; vaig trobar-hi cants a la natura, a la vida, amb molts dibuixos de flors, caragols, arbres i peixos. Cants a una vida tan minsament portada a l'aula, tan difícil de veure en els continguts de les matèries, tan poc presents en els discursos que la professora o el professor presenten en una aula sense temps de sentit. Vaig aturar-me en aquelles anotacions, vaig preguntar-me pel sentit que amagaven i vaig recordar els dibuixos fets per mi mateixa quan jo seia en les mateixes cadires; els vaig trobar significatius i rellevants, pensant que eren signes del desajustament existent entre el procés formatiu que ofereix la universitat i

els processos vitals i concepcions de temps, d'espais, de vida dels i de les estudiants a qui va dirigit.

Obrir-se sense el fre de la por a tota aquesta vida és el passatge que emmarca i alhora empeny l'entrada de llenguatges vius, coherents i còmplices amb el que es desitja comunicar.

Justament és la demanda de posar en joc el desig viu que hi ha en cadascuna i en cadascun de nosaltres, la crida a la vida, la que desenfrena el punt de partida i ajuda a salvar la temptació de recórrer a discursos i pràctiques d'altri que, tot i ser bonics, interessants i reveladors, no han estat vivenciats en els cossos de qui se'ls apropia.

I així, des de la vivència, podem acompanyar la presa de consciència del vincle que establim amb la realitat des de i amb els llenguatges que ens hi ajuden. El valor al vincle esdevé fonamental, ja que és un dels punts des d'on podem ser en llibertat, dient-nos i concepent el vincle com a possibilitador i no limitador de la llibertat.¹⁴

Aquesta experiència docent ha estat la constatació de la viabilitat i, afegixo, necessitat que sento que tenen les pràctiques educatives d'obrir-se a tots els llenguatges amb els quals les persones podem expressar, donant-les a conèixer, les nostres preguntes, intuïcions, preocupacions, sabers, ideacions, de manera que arribem a elevar la vivència a experiència:

La educación es una gran experiencia (o varias) que se despliega por tiempos y espacios, sujetos y objetos y eminentemente intersubjetiva a lo largo de la historia personal y social. Por tanto la experiencia requiere de su comunicabilidad, hasta el extremo de que una experiencia no relatada, no comunicada, es decir una experiencia sin lenguaje, no es experiencia es sólo acompañamiento.¹⁵

Posar *paraules* a l'experiència, relatar experiències que, com a subjectes participants en processos educatius, hem viscut, és situar-nos en el pla de l'existència, una presa de consciència des del relat, fent del llenguatge el canal des d'on portar a la llum el que de l'experiència havia passat fins ara desapercebut, fent lloc en l'esfera del saber també el saber de l'experiència.

14. Marta Caramés ha fet una important aportació per a la comprensió de la figura de la llibertat relacional en el text «Aprendiendo a escuchar la libertad», a Milagros MONTROYA RAMOS (comp.), *Recetas de relación: Educar teniendo en cuenta a la madre*, Madrid, Horas y Horas, 2004, p. 122-126.

15. Virginia FERRER, «Para una ecología del lenguaje: Sostenibilidad de la palabra y formación», *Revista Diálogos*, núm. 19-20 (1999), p. 38-45. [Citació a la p. 41.]

Des del moment en què els llenguatges són presents en tant que canals de comunicació i no de formació en ells és la raó per la qual considero que el contingut de l'assignatura no acull l'estudi de l'art en si mateix, no n'és objecte d'atenció acadèmica. A l'aula no apareix com una tècnica a dominar, sinó que de l'expressió artística ens servim, jugant amb ella, creant amb ella, aliant-nos amb ella, per assajar formes per poder anar més enllà de si, que no fora de si.

Recórrer a l'art per pensar, crear i alimentar vincles, estendre ponts de pensament, no és cap pràctica genuïna i aïllada, ja que prendre les expressions artístiques com a canals per apropar-se a la naturalesa humana és una pràctica feta per part de molts científics. Recorrem a obres poètiques, literàries, plàstiques, audiovisuals, musicals, escultòriques, perquè en aquests llenguatges, com en totes les dimensions del llenguatge corporal —dansa, cant, mim, etc.—, es pot trobar la veritable essència de l'ésser humà en el descobrir-se, descobrint alhora la pluralitat de possibilitats d'expressar l'experiència de ser. Quan aquests són acollits en les diferents dimensions de la pedagogia, educar esdevé un acte estètic que obre finestres a noves vies de comprensió significativa i a noves sendes de creació, sigui per la presència, sigui per l'absència de nusos de sentit que trobem en la realitat. Bauman, prenent com a referència els contes, reflexiona a l'entorn de l'esmentada qüestió:

La misión de los cuentos es la de seleccionar y corresponde a su naturaleza incluir mediante la exclusión e iluminar proyectando sombras. Es un grave malentendido, amén de una injusticia, acusar a los cuentos de favorecer una parte de la escena al tiempo que desatienden otra. Sin selección no habría historia. Decir que «ésta sería una buena historia de no omitir esto o aquello» es como afirmar que «éstas serían unas buenas ventanas para ver a través de las paredes de no estar enmarcadas y separadas por los muros que hay entre ellas».¹⁶

LA MEDIACIÓ AMOROSA EN ELS PROCESSOS D'APRENENTATGE

El procés viscut des del partir de si porta amb ell una recomanació-prohibició: no quedar-se en allò ja donat, de repetició, sinó atrevir-se a pensar en primera persona sense caure en la prepotència de negar les genealogies de veus i experiències que fan de coixí i de contrast a la pròpia veu, donar a conèixer pen-

16. Zigmunt BAUMAN, *Vidas desperdiciadas: La modernidad y sus parias*, Barcelona, Paidós, 2005, p. 30-31.

sament i experiència seguint la filarsa desencadenada a partir de la pregunta amb la qual s'ha estat interpel·lat, recorrent al centre de si per poder fer possible la pregunta de debò.¹⁷ Un viatge al centre del propi ser que, lluny d'aïllar-se, fa que pugui posar-se nom i, d'aquí, posar-lo en joc. El pas a donar, doncs, és el d'entrar en un procés que atengui la pregunta de qui s'és en relació amb l'altre, com i des d'on ens hi vinculem, per tal d'encetar un procés de creació i ideació per elaborar i donar a conèixer el discurs propi:

La poesia, la literatura, així com els pensaments sobre els processos creatius, ens poden orientar en aquest discórrer sobre la narració de vida com a element per la pregunta pedagògica que aprofundeix en el procés d'experiència de la vida quotidiana per tal de comprendre-la com a possibilitat d'alterització del pensament experienciat.¹⁸

Amb tot, i tal com ja he comentat anteriorment, cal travessar les pors dels inicis per començar els moviments del partir de si. I afegeixo que, ja en els primers temps del procés, cal continuar travessant les pors que apareixen en el trajecte davant de la troballa de murmurs anunciadors de canvis, de transformacions, de resignificacions. Aleshores és quan esdevé necessari acompanyar-nos d'allò que obre la possibilitat de partir de si; això és, allò que permet la relació amb l'altre des de l'intercanvi i no des del domini i la relació amb el saber buida de l'ambició de possessió i limitació d'aquest és l'amor a si, a l'altre i a allò altre:

La práctica de la relación va más allá de la tolerancia; va más allá de la tolerancia porque no se limita a dejar existir a los demás sino que entra en el juego delicadísimo de dar y dejarse dar: del amor, pues. [...] La práctica de la relación, de la relación que tiene en cuenta el amor, se sitúa así más allá de la tolerancia; más allá, nunca en contra de la tolerancia.¹⁹

L'amor orienta la relació educativa, les pràctiques de mediació, les pràctiques de creació i manteniment de la vida amb sentit, així com l'amor és present en la vida de cada criatura que aprèn, que ensenya, que investiga:

17. Max van MANEN, *Investigación educativa y experiencia vivida*, Barcelona, Idea Books, 2003.

18. Eulàlia COLLELLDEMONT i Gil PLA, «Alteritzar la singularitat: Veus per a una pedagogia de l'experiència», *Temps d'Educació*, núm. 28 (2004), p. 85-91. [La citació correspon a la p. 87.]

19. M. Milagros RIVERA, *Mujeres en relación: feminismo 1970-2000*, Barcelona, Icaria, 2001, p. 69.

El aprendizaje de los educandos está relacionado con la docencia de los maestros y de las maestras, con su seriedad, con su competencia científica, con *su capacidad de amar*,²⁰ con su humor.²¹

És vivenciant aquesta pràctica d'ordit amb la mediació de l'amor quan molts i moltes estudiants recorren a llenguatges que tenen poca cabuda dins dels criteris de reconeixement per part de l'Acadèmia i que, tanmateix, són llenguatges potents en els processos d'aprenentatge i de creació de pensament. El poc espai que els garants del saber instal·lats a l'Acadèmia estan donant a aquests llenguatges rics en pensament tal vegada és causat per la impossibilitat d'omnipotència que es pot trobar en els fruits que dona el treball amb les expressions artístiques:

Quan encara la poesia i les formes artístiques de la literatura impregnaven el pensament escrit, quan els jocs lingüístics encara no eren un referent filosòfic, quan la pedagogia mantenia encara la creença que l'aprenentatge de la saviesa es fonamentava en l'adquisició del verb, ja Schiller afirmava que no tot en l'experiència humana es pot cosificar a través del llenguatge, sigui aquest literari, filosòfic o pedagògic. És a dir que, en definitiva, allò que introduïa amb les seves paraules era la intuïció que l'esperit, l'ànima, l'experiència de vida quotidiana que forma —diríem ara— s'escapoleix incessantment d'aquesta voluntat de copsar i transmetre a través d'una forma explícita.²²

Moltes han estat les aportacions que les i els estudiants han fet. En tots els treballs nascuts des del compromís a si i a l'educació pot percebre's la grandesa, la riquesa del que tota criatura porta amb ella, i me'n sento privilegiada. Em sento afortunada de poder ser testimoni del seu punt d'arribada, punt que esdevé inici o se solapa amb un nou camí de creixement, de transformació, d'afirmació, de pregunta. Un camí necessari per viure's com a subjecte viu i actiu en l'educació.

20. La cursiva és meua.

21. Paulo FREIRE, *Cartas a Cristina: Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*, Madrid, Siglo XXI, 1996, p. 107. Ha estat important per a mi tornar a llegir els textos de Freire, descobrint unes aportacions tant o més radicals que les que li han merescut el reconeixement internacional. Les reflexions i pràctiques a l'entorn de l'amor en la pedagogia queden tapades, molt sovint, sota l'èmfasi de la seva proposta crítica i de transformació. Atrapada en el discurs d'emancipació i transformació, no veia —perquè ningú l'anomenava— la centralitat de l'amor en el seu discurs. Foren les aportacions del pensament de la diferència sexual les que m'ajudaren a fer un canvi significatiu en la lectura de la realitat. Fou quan m'ajudà a entendre que el moviment més important de transformació del món és la transformació de la nostra relació amb ell fent possible, així, que la lectura dels textos freirians em descobrissin, al meu parer, la seva vessant més revolucionària en posar l'amor al centre de la praxi educativa.

22. Eulàlia COLLELLEDMONT i Gil PLA, «Alteritzar la singularitat: Veus per a una pedagogia de l'experiència», *Temps d'Educació*, núm. 28 (2004), p. 86.

EL SENTIR DE LA REFLEXIÓ ÈTICA: IMAGINAR I VIURE ELS VALORS

Isabel Carrillo Flores
Universitat de Vic

RESUM

Amb les paraules aquí escrites es vol posar un cert ordre, no definitiu ni determinant, i donar nom a una forma viva de sentir i pensar l'educació com a relació d'acompanyament afectiu i dialògic que ajuda a desplegar la reflexió ètica i a donar sentit formatiu a la vivència creativa dels valors. En els diferents apartats, es parla d'experiències virtuoses que obren l'espai per viure i aprendre a viure moralment, d'encontres on es van revelant els significats del saber mirar, sentir i pensar el món, així com també del saber imaginar formes de vida més humanes.

PARAULES CLAU: ètica, moral, valors, compromís, aprenentatge vivencial, experiència virtuosa.

FEELING ETHICAL REFLECTION: IMAGINING AND LIVING VALUES

ABSTRACT

These words seek to provide a certain order, neither definitive nor decisive, and give a name to a living way of feeling and thinking about education as a relationship of accompaniment, via emotions and dialogue, that aids the development of ethical reflection, and give a training sense to the creative experience of values. The different sections talk about virtuous experiences that open up the space to live and learn to live morally; of encounters where the significance of the knowing how to look, feel and think of the world are revealed, as well as being able to imagine more human(e) ways of living.

KEY WORDS: ethics, moral, values, commitment, learning by experience, virtuous experience.

1. LES VIRTUTS DE L'EDUCACIÓ

Los días de junio eran largos y el verano se instalaba presuroso en las tardes sofocantes. La escuela no acababa nunca. A las cinco de la tarde bajábamos al río mi hija y yo y una corte de niños y niñas nos acompañaba. Recogíamos hojas para nuestros herbarios. Arrancábamos juncos para trenzar cestos que llenábamos de flores. El río bajaba rebosante. La corriente golpeaba las orillas pero había remansos, suaves entradas del agua en el soto que descubrían playas diminutas de guijarros triturados. El agua estaba fría pero los niños chapoteaban en la piscina improvisada, se bañaban entre gritos de miedo y de alegría. Bajo las piedras buscaban canchales que se escondían torpones y ciegos. Regresábamos tarde, cuando el sol empezaba a enrojecer, por el oeste, los montes pelados de las minas.

Josefina ALDECOA¹

En parlar d'educació, s'adopta el terme *virtuts* en el significat que fa referència a allò que alguna cosa, un fet, una situació, una persona ha de tenir per definir-se i desenvolupar-se bé, alhora que per assolir satisfactòriament el fi al qual es projecta. Interessa aquí posar de manifest algunes qualitats del fer educatiu, en el sentit que esdevenen virtuts de l'educació la seva vinculació constant i dinàmica amb la realitat i el seu desplegament des d'una ètica responsable que s'obre al compromís i a l'establiment de relacions d'acompanyament dialògic i afectiu.²

1.1. DE LA REALITAT INSPIRADORA...³

Si miro la meua pròpia realitat i faig memòria, descobreixo com el meu pensar a l'entorn de l'educació i els valors va sorgint a través de sentir les virtuts de les relacions i els moments viscuts en el propi quotidià professional i perso-

1. Josefina ALDECOA, *Historia de una maestra*, Madrid, Alfaguara, 2006, p. 195-196.

2. En aquesta perspectiva, Victòria Camps al·ludeix a l'educació del sentiment, és a dir, de les virtuts, una educació que té com a valor ètic primari i insubstituïble la justícia. L'educació, per tant, ha de tenir les qualitats virtuoses per desplegar una ètica d'actituds dirigides a fer més justa i més digna la vida. Victòria CAMPS, *Virtudes públicas*, Madrid, Espasa Calpe, 1990, p. 7-32.

3. Les aportacions a l'entorn de les pedagogies sociocrítiques orienten el pensar a l'entorn de l'educació, de la reflexió ètica i dels valors, un pensar que es vincula amb la realitat de forma permanent, realitat inspiradora del pensar educatiu, alhora que aquest pensar es projecta de nou a la realitat contextual. En aquesta perspectiva, resulta d'interès l'obra de Carlos ALDANA, *Pedagogia general crítica*, Guatemala, Serviprensa Centroamericana, 2001.

nal —amb mestres, mares i pares, infants, adolescents i joves estudiants, però també amb la família, amigues i amics, gent del barri, etc. En aquesta quotidianitat experiencial, la docència a la universitat i les lectures de textos amb format i contingut divers van descobrint altres veus que, entrelaçades amb les vivències, ordenen i donen nom al sentir i al pensar educatiu. I és en aquests espais i situacions on les veus en diàleg i els afectes expressats van conformant un imaginari pedagògic sobre la reflexió ètica i la formació moral i sobre els seus significats en contextos de vida diversos.

En aquest camí de vivències, de formació i de conformació de les idees, també sóc conscient que el dinamisme de les societats i de les cultures porta a repensar el que ara pugui quedar escrit, sense que això signifiqui oblidar les seves essències inspiradores. En el temps, perdura una forma d'entendre l'educació vinculada a l'expressió de realitats plurals i diverses, una educació que neix de la vida per tornar a ella, que no s'articula ni es limita a un espai ni a un temps, sinó que és possibilitat en diferents situacions en què la relació dialògica i afectiva és el camí per motivar i orientar la construcció de la identitat moral individual i col·lectiva des de la infància. És aquest un caminar educatiu en relació que té la virtut d'anar descobrint el món com a valor, com a espai de democràcia on és possible viure una autèntica comunicació moral.

1.2. DE L'ETICITAT EDUCATIVA...⁴

Les vivències, pràctiques i teòriques, porten també a descobrir que el valor de l'educació està en la seva fonamentació ètica, una fonamentació que considera que l'educació ha d'ajudar a desplegar èticament les possibilitats de cada ésser humà, ampliant i enfortint les opcions per a una vida digna i plena de valors. És així que l'eticitat educativa es va definint quan es promouen aprenentatges virtuoses, aquells que obren l'espai per ser i estar en el món, al mateix temps que ajuden a idear el món que es vol viure. L'aprenentatge és virtuós quan flueix de la realitat en la qual vivim, i és fruit de la reflexió sobre els conflictes i les contradiccions personals i socials del passat i del present, i d'un pensar en el valor d'un món més humà i més just.

4. Assumeixo les aportacions de Paulo Freire a l'entorn de l'educació com a responsabilitat política i ètica. És així que s'adopta l'expressió següent: «La pràctica educativa es bella como bella es la formación de la cultura, la formación de un individuo libre [...]. No hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay, entonces, práctica educativa sin ética». PAULO FREIRE, *El grito manso*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003, p. 43.

En aquest sentit, l'eticitat, com a virtut de l'educació, planteja també la necessitat de revisar els nostres imaginaris i les nostres actituds, les nostres predisposicions respecte als contextos, les metodologies, els continguts i les persones en la relació educativa, ja que imaginaris i actituds condicionen les finalitats, de manera que aquestes poden orientar-se per afavorir o dificultar la construcció d'unes realitats diferents en què dones i homes puguin desenvolupar-se plenament.

L'eticitat educativa porta també a no oblidar que ajudar a descobrir el món com a valor requereix de vivències educatives virtuoses que mostrin la complexitat i la diversitat de les formes de vida i dels conflictes de valors en les relacions, sense que això signifiqui una pèrdua o crisi de valors, sinó la complementarietat i la riquesa que aporten les diferències. És així que l'educació és camí per reflexionar sobre els valors i els seus significats i dinatismes en un món divers.

1.3. DEL COMPROMÍS RESPONSABLE...⁵

Però revelar les dimensions ètiques de l'educació exigeix un compromís responsable i conscient per generar espais formatius on sigui possible construir relacions educatives de valor. És així que l'actuar educatiu no pot ser un actuar directiu ni impositiu, sinó d'acompanyament conscient, constant i esperançador, un acompanyament que es genera des d'una pedagogia de l'afecte i del diàleg, de l'amor, de l'escolta i la paraula.

El compromís responsable porta a posicionar-se èticament per obrir espais de diàleg, per parlar i reflexionar conjuntament sobre el món i les realitats de vida i per desvelar que és desitjable i bo per al jo i el nosaltres, és a dir, quines opcions de valor són preuades i necessàries per a la pròpia vida, però també per a la vida dels altres éssers humans.

Alhora, el compromís responsable amb l'educació exigeix mostrar els conflictes de valor que es viuen en el nostre món i les formes com es poden resoldre

5. És d'interès el recull bibliogràfic de Julio Rogero sobre el valor del compromís. Es comparteix amb l'autor l'afirmació: «El compromiso hacia el propio yo y hacia la comunidad está íntimamente vinculado a la responsabilidad como ciudadanos y ciudadanas. El compromiso con uno mismo: la obligación de construirme como sujeto en proceso, la obligación de ser quien soy. Y el compromiso con la sociedad: se trata de resituar las relaciones de la tríada individuo-sociedad-especie desde una necesaria revolución ética. En el seno del sistema educativo, el compromiso es consecuencia de la ciudadanía consciente y responsable. Es una forma coherente de vivir el compromiso social y humano». Julio ROGERO, «Del compromiso con la educación», a Isabel CARRILLO (coord.), *Diez valores para el siglo XXI*, Barcelona, Cisspraxis, 2005, p. 177-195.

de manera harmònica i justa. No oblida, en aquest procés, descobrir els contravalors i les seves conseqüències limitadores en la conformació de vides més humanes. És per aquest motiu que també es procura la presència i la vivència dels valors que permeten viure humanament bé.

Com a educadores i educadors, el compromís responsable està en un saber viure ple de sentit ètic, un ser i un estar educatiu que orienten un aprendre a viure els valors sense forçar, procurant que allò quotidià s'ofereixi ple de possibilitats formatives a partir de la vivència dels valors. Educativament, el fer educatiu tampoc oblida que les paraules —allò que es diu o que no es diu— i les accions —allò que es fa o no es fa— són objecte d'observació constant. És per això que cal mostrar les virtuts del nostre món acompanyant la vivència d'experiències ètiques que vagin impregnant el ser i l'estar dels infants, estimulants a voler aprendre aquells valors que es viuen i que s'observen com a desitjables per a la vida perquè aporten benestar i satisfacció.

S'ha d'insistir, en aquest sentit, que la relació educativa ha de partir d'un voler expressar-se èticament, i això significa voler mostrar els valors que defineixen la forma d'entendre la vida i el món que es vol viure. Expressar-se èticament vol dir definir, procurar, ampliar i enfortir els encontres que procurin vivències de valor, és a dir, que canalitzen valors desitjables perquè ofereixen experiències ètiques tangibles, experiències en relació en què és possible definir-se des del propi jo moral definint la vida moral en comú.

1.4. DE L'ACOMPANYAR ITINERARIS...⁶

Vincular l'educació amb la realitat i posicionar-se èticament exigeix una actuació compromesa i responsable que cerca el guiar, l'encaminar, l'encoratjar

6. Les idees a l'entorn de l'acompanyament educatiu sorgeixen del mirar i el pensar la realitat quotidiana, i de posar en diàleg la vivència amb les aportacions de les pedagogies sociocrítiques mencionades i les aportacions sobre l'educació moral i cívica de l'escola nova. Una aproximació molt sintètica d'aquestes últimes estan recollides a Isabel CARRILLO, «La educación nueva: Imágenes de una pedagogía para la democracia y la libertad», a Conrad VILANOU i Eulàlia COLLELDEMONT (coord.), *Historia de la educación en valores II*, Bilbao, Desclée de Brower, 2001, p. 211-232. D'altra banda, en aquest fer entrar en diàleg diferents veus que al·ludeixen a l'acompanyament educatiu, resulten inspiradores altres aportacions com les de Jaume Funes sobre l'adolescència. De la seva extensa obra, en són un exemple els articles següents: «Claves para leer la adolescencia», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 320 (2003), p. 46-51; «El mundo de los adolescentes: Propuestas para observar y comprender», *Revista de Educación Social*, núm. 29 (2005), p. 79-102. També és d'interès l'obra de José GARCÍA MOLINA, *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*, Barcelona, Gedisa, 2003.

els processos èticament formatius. És així que, per tal d'educar en valors, és necessari acompanyar dialògicament i afectivament itineraris vitals. Acompanyar no vol dir dirigir unidireccionalment en un camí, sinó guiar el procés de cada infant, adolescent o jove incorporant les seves mirades, els sabers i les imatges del món que van construint, el seu sentir i el seu pensar. No es pot acompanyar si no es té plena consciència del món diferencial de cada nena i cada nen, perquè és des del seu jo que cal orientar-lo i mostrar-li, no imposar-li, els valors desitjables per a la vida personal i convivencial. I, en aquest procés, s'ha d'acompanyar el jo que es qüestiona a si mateix i que qüestiona la societat de la qual forma part. En aquest sentit, és necessari ensenyar a identificar i escollir els valors —rebutjant les opcions de desvalor— en la realitat quotidiana pròxima i en la realitat global, però també cal ensenyar a apreciar les virtuts dels valors, vivint-los dia a dia. És a través de la vivència contextualitzada i reflexionada com els valors es van interioritzant i van definint el jo ètic i l'eticitat del món.

La significació plena de l'acompanyar és donar la paraula, és ensenyar a aprendre a participar i proposar, des de la sensibilitat i la raó, vides més justes i felices. És així que les lliçons morals serveixen de molt poc si no esdevenen vivència, és a dir, l'educació en valors és un acompanyament a viure experiències de valor, ja que els valors, per tal de ser apresos, s'han de viure. Però no s'ha d'oblidar que la vivència, per impregnar de valors el jo existencial, ha d'anar acompanyada de la reflexió ètica.

El fet d'acompanyar s'expressa en un actuar educatiu en relació que cerca despertar i desenvolupar en els infants les capacitats i els coneixements que aniran definint el jo, l'ésser individual i les seves opcions de valor, al mateix temps que es va construint la identitat col·lectiva, és a dir, l'ésser social i les opcions de valor compartides. És per això que *acompanyar* vol dir també conformar espais creatius amb la finalitat de promoure aprenentatges virtuoses, significatius èticament en l'àmbit personal i social. I és així que s'ha de reafirmar que cal tenir clars els valors en els quals es vol educar i fer possible que aquests valors siguin observats i experimentats per tal de ser apresos a través de les formes de viure.

2. LA VIVÈNCIA CREATIVA DELS VALORS

Necesitamos al otro. Nadie puede ver una realidad completa por sí solo. Necesitamos al otro para completarnos a nosotros mismos. Si rehúso al otro —distinto de mí— minimizo mi propia integridad. Cada uno de nosotros sólo es único por-

que hay otro, distinto de nosotros ocupando otro tiempo y otro espacio en el mundo [...]. Una identidad aislada pronto fenece. Sólo las culturas que se comunican viven y florecen.

Carlos FUENTES⁷

El que s'ha expressat en els paràgrafs anteriors porta a afirmar que l'educació en valors necessita de les aproximacions conscients i constants a través de pràctiques virtuoses en el sentit que, en si mateixes, ja posen de manifest les qualitats per viure humanament bé, és a dir, els valors desitjables per al jo i per a les altres persones en relació. Però aquestes pràctiques no sorgeixen en el buit, sinó que van emergint i es van dibuixant a través d'encontres que, en diferents espais i temps, acompanyen la vivència creativa d'experiències ètiques de valor.

2.1. DELS ENCONTRES VIRTUOSOS...⁸

Si s'entén la relació educativa com a acompanyament serà necessari que, en aquest acompanyament, s'estableixin encontres virtuosos entre adults i infants. Els encontres, com a relació de trobada, són virtuosos quan a través d'ells es van teixint espais d'afectivitat i diàleg que possibiliten la comunicació, és a dir, que permeten establir relacions que parteixen de posicionar-se des de l'alteritat i d'un sentir empàtic. No són relacions en què únicament flueix informació, sinó que aquestes relacions s'obren a l'intercanvi, tenint present que aquest necessita, per part de la persona adulta que acompanya, el fet de donar la paraula a l'infant, a l'adolescent, al jove. Aquest és un gest que únicament és possible si les relacions que es volen establir parteixen del reconeixement i el respecte de les persones adultes envers els infants, de la confiança i la comprensió i de la valoració sempre afectiva, però que no per això deixa de ser rigorosa i exigent.

La creació d'un clima relacional virtuós, perquè és afectiu i dialògic, és el que motiva a nenes i nens a participar en les relacions; i és així com, en relació, el jo va sortint de si mateix per reconèixer i reconèixer-se en el nosaltres. Edu-

7. Carlos FUENTES, *Los cinco soles de México: Memoria de un milenio*, Barcelona, Seix Barral, 2000, p. 25.

8. Resulten significatives les aportacions sobre el valor diàleg, sobre l'espai per a l'escolta i la paraula argumentada. Entre altres: Olga CASANOVA, *Ètica del silencio*, Madrid, Anaya, 1998; Jürgen HABERMAS, *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península, 1985. És també d'interès la tesi doctoral realitzada per Mònica Gijón i titulada *Espacios de educación moral en una comunidad escolar* (Universitat de Barcelona, 2003), on aprofundeix a través de la recerca teòrica i pràctica en els encontres cara a cara.

cativament, els encontres no es defineixen des de la coexistència, un *estar al costat de* sense vincles, sinó que els encontres busquen una veritable relació ètica que permet anar descobrint el jo i l'altre diferent a mi i, en aquest procés en què es va construint l'autonomia moral, també es van imaginant formes de viure el món més humanes.

A través dels encontres virtuoses, l'educació es torna a posicionar èticament, tenint present que la moral i, per tant, els valors, es poden percebre en diferents llocs i moments, ja sigui a l'escola i altres centres educatius, als carrers, parcs i espais naturals, a casa, a la comunitat de veïnes i veïns, als carrers del barri, en centres esportius i altres espais per a l'oci i la cultura com cinemes, teatres, museus, etc., en els transports i altres serveis comunitaris com botigues, centres de salut, mitjans de comunicació... Espais i temps en què s'estableixen diferents relacions —ja siguin directes o indirectes— que comporten missatges travessats per codis morals, per valors no sempre coincidents, resultant fins i tot algunes opcions no desitjables èticament, ja que expressen contravalors i no permeten el desenvolupament ple i una vida en dignitat per a tothom. Una vida que, tal com s'ha indicat, aporti benestar personal i col·lectiu i que, moralment, sigui significativa.

És així que la relació educativa ha de construir-se sobre la base d'encontres pensats i buscats, encontres amb intencionalitat ètica que succeeixen en espais i moments plens d'intensitats formatives, perquè visualitzin els valors en el quotidià. Els encontres virtuoses, per tant, són aquells encontres en què s'estimula la percepció i la vivència d'uns valors no allunyats del fer quotidià, sinó inserits en les rutines, els hàbits, els usos, les paraules, els raonaments... Educativament, la vivència quotidiana ha de mostrar models coherents entre allò que es diu i allò que es fa, alhora que entre el que es pensa i se sent èticament des de la raó afectiva que esdevé experiència.

Tenir com a referents models positius, és a dir, observar en les altres persones en relació pautes de conducta virtuoses que responen a opcions de valor desitjables per a la pròpia vida i per a la convivència, és necessari en el fer educatiu, ja que les exigències respecte al ser i l'estar ètic s'han de poder observar, palpar i respirar. Alhora, s'ha de tenir present que l'observació vivencial no és suficient, ja que l'infant ha de saber el perquè de les accions morals, les raons del posicionament i l'exigència ètica per poder assumir-la. La reflexió ha d'inserir-se en l'acció, ha de formar part dels encontres educatius per ajudar a descobrir les raons de l'actuació que es defineix com a desitjable, ja que aquestes raons revelen el sentir de la reflexió ètica a l'entorn d'un actuar de valor que descarta les opcions de desvalor. És en aquest sentit que el diàleg i la raó sensible han d'acompanyar sempre els processos d'educació en valors, un acompanyament

que ensenya a aprendre a endinsar-se en els camins dialògics del pensar des de la pròpia llibertat i la igualtat de tots els éssers humans. I aquest pensar porta a imaginar, a idear, vides més humanes, justes i felices, orientant així l'actuació autònoma justa i solidària.

2.2. DEL VALOR DELS TEMPS EDUCATIUS...⁹

L'acompanyament educatiu procura els encontres virtuosos i aquests busquen els temps per desplegar-se èticament, tenint en compte que l'educació en valors ha de ser una educació que es preocupi del present, de l'avui dels infants, dels adolescents i joves. Un present en què, considerant els mons i els temps infantils, s'han de projectar encontres que també tornin la mirada al passat, alhora que s'obre l'espai per idear el futur, i això sense perdre de vista la realitat de l'avui i de l'ara. És en el present on la quotidianitat ofereix possibilitats diverses per educar en valors vivint-los. I és a través de la vivència que es van imaginant formes de viure plenes, en el sentit que procuren la justícia i la felicitat personal i comunitària. Però per a això cal donar temps i no s'ha d'oblidar que els temps de la infància difereixen dels temps adults.

El temps és necessari en les relacions educatives que es basen en l'afectivitat i la paraula. Sense temps no són possibles els encontres que es realitzen sobre la

9. Sense oblidar les aportacions de la psicologia a l'entorn del desenvolupament dels infants, interessa en aquest punt fer referència al pensament de Janusz Korczak quan afirma que és necessari el «respecte pels minuts del temps present» de l'infant, ja que «com sabrà espavilar-se demà si li impedim de viure avui una vida responsable? No trepitjar, no humiliar, no fer-ne un esclau del demà; deixar viure sense desanimar, ni forçar, ni apressar». Janusz KORCZAK, *Com estimar l'infant*, Vic, Eumo, 1999, p. 406-407. D'altra banda, no es poden oblidar les obres de Francesco Tonucci a l'entorn de la infància per pensar en el seu protagonisme, els seus interessos i el seu temps present. En aquesta línia, l'autor afirma críticament: «El niño es considerado un ser en potencia, un futuro ciudadano que, durante los primeros años, los de bajo nivel, recibe principalmente tutela y protección para poder llegar indemne a los años importantes de su plena ciudadanía. Un ser que merece amor, pero en el cual no puede depositarse una gran confianza. Todos los adultos son conscientes que están privando a los niños de hoy de experiencias que para ellos, niños de ayer, fueron importantes, pero piensan que es un mal menor, un lujo que hoy no se les puede conceder y que, gracias al aumento del bienestar económico y a las tecnologías, existen nuevos instrumentos que pueden compensar ampliamente esta forzada carencia». Davant d'aquesta creença, continua dient: «No es verdad que todo sucede después; es verdad exactamente todo lo contrario, es decir, todo sucede antes. El largo período más importante de toda la vida, en el cual se sientan las bases sobre las que se construirán la personalidad, la cultura, las habilidades de la mujer y del hombre, es el de los primeros días, los primeros meses, los primeros años». Francesco TONUCCI, *Cuando los niños dicen ¡basta!*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2004, p. 247 i 255.

base de sentiments positius i diàleg. És en aquest sentit que, educativament, cal dedicar temps i cal deixar el temps necessari per a què l'infant senti que l'actuació adulta es fonamenta en la necessitat de la comunicació afectiva que ensenya a aprendre a aturar-se a reflexionar èticament sobre la vida i sobre el jo. A través de l'afecte i la paraula s'aprèn a viure i a construir l'eticitat del món, experimentant que cada gest expressa valors que, en el propi sentir, pensar i fer ja es viuen. I, en aquest procés, les urgències no són possibles.

La comunicació afectiva és fonament de la relació educativa, perquè permet obrir-se als espais ètics de participació activa des d'on pensar els valors que es viuen i també aquells que es volen construir per conformar una realitat diferent. A través del gest afectiu i del gest de paraula és possible ensenyar a aprendre a descobrir el món, a situar-se en ell i a pronunciar-lo èticament. És el temps que es desplega amb paciència esperançadora, constant i prudent, ple de confiança en l'infant. És el temps que fa possible que cada gest afectiu i cada gest de paraula vagin perfumant èticament un fer educatiu en el qual l'important és ensenyar a aprendre a saber obrir els ulls, desxifrar el món i prendre consciència per comprometre's en la ideació creativa de la vida. I això no es pot fer amb la velocitat que donen les presses ni pensant en la constant caducitat del temps.

2.3. DE LES EXPERIÈNCIES CREATIVES...¹⁰

Des de les primeres relacions de comunicació afectiva amb les persones amb les quals es comparteix la vida en diferents espais temporals, es van experimentant valors que responen a opcions ètiques concretes. És així que, tenint coneixement que els encontres relacionals són significatius en la formació ètica, les persones adultes en relació hauran de visibilitzar conscientment els valors en els quals es vol educar, a través de la verbalització i de l'acció, compartint espais i moments en què és possible viure experiències virtuoses que estimulen i enforteixen el desenvolupament de l'autonomia moral. Cal viure els valors des del jo autònom que es va construint. I la vivència, en el temps, acompanyada de la reflexió ètica, porta al descobriment i al coneixement conscient

10. El plantejament educatiu que s'ha anat realitzant conflueix en aquest punt per desenvolupar-se més àmpliament en l'apartat següent. El que es diu és resultat de treballs previs, especialment dels escrits realitzats a «Pedagogía y vida: La dimensión política y ética de la educación», a Alejandro CUSSIÁNOVICH, Isabel CARRILLO, João GASPARÍN *et al.*, *Propuestas para una educación liberadora*, Lima, Instituto de Pedagogía Popular, 2004, p. 31-54; «Educar en valores en el siglo XXI», a Isabel CARRILLO (coord.), *Diez valores para el siglo XXI*, Barcelona, Cisspraxis, 2005, p. 9-23; *És possible educar en valors en família*, Barcelona, Graó (en premsa), 2007.

que dona sentit als valors en el propi projecte de vida i en la vida amb les altres persones.

Anteriorment, també s'ha dit que l'educació en valors, aquella que traspasa i impregna de virtuts el nostre ser i el nostre viure, no sorgeix de lliçons morals abstractes desvinculades del quotidià, de sentències o sermons autoritaris ni del xantatge emocional, com tampoc del relativisme o del simple deixar fer, sinó que va emergint a través d'experiències significatives en el context pròxim en què és possible viure encontres virtuoses que ensenyen a aprendre a mirar la realitat, a sentir-la i a pensar-la, alhora que s'ensenya a aprendre a mirar, a sentir i a pensar el propi jo per descobrir i construir els valors i per imaginar creativament com viure humanament bé vivint èticament.

Alhora, s'ha comentat que l'educació, en el present, ha d'articular espais i moments intencionals per acompanyar itineraris vitals de socialització i formació ètica, i s'ha posat èmfasi en el fet que *acompanyar* significa *despertar* i *ajudar a desplegar* els temps de l'actuar reflexionat, procés que obre l'espai per imaginar creativament els valors. En aquesta perspectiva, les relacions educatives esdevenen virtuoses quan permeten la trobada afectiva, dialògica i racional que estimula experiències creatives diverses, experiències que plantegen els processos següents: el saber mirar, en el sentit de despertar la mirada de manera que el jo aprèn a observar, a veure el món descobrint la seva complexitat i la seva diversitat; el saber sentir, en el sentit de despertar la sensibilitat de manera que el jo aprèn a emocionar-se i a expressar els sentiments de forma càlida i respectuosa; el saber pensar, en el sentit de despertar les capacitats d'anàlisi i raonament, de manera que el jo aprèn a reflexionar sobre el jo i el nosaltres, sobre el que passa i ens passa vivint en relació; el saber idear, en el sentit de despertar la capacitat creativa de manera que el jo aprèn a projectar formes de vida virtuoses personalment i social, és a dir, a imaginar maneres de viure més justes i humanes, i el saber actuar, en el sentit de despertar la conducta aprenent a entrellaçar la mirada, el sentir i el pensar amb un idear la vida personal i social des del convenciment que res està determinat i que la pròpia actuació i l'actuació dels altres, si és solidària, pot canviar el present i fer que el futur sigui diferent.

Educativament, el fet de motivar les experiències creatives a les quals s'ha fet referència parteix del principi pedagògic que la relació educativa ha de procurar els encontres que ensenyen a aprendre a viure vivint èticament. És un acte de vincular afectivament i dialògica l'educació amb la realitat, i aquesta és la finalitat de l'educació en valors.

3. CAMINS PER VIURE I APRENDRE A VIURE

Al final, incluso la propia ciudad había cambiado más y más su aspecto. Los viejos barrios se derribaban y se construían casas nuevas en las que se dejaba de lado todo lo que parecía superfluo. Se evitaba el esfuerzo de construir las casas en función de la gente que tenía que vivir en ellas, porque entonces tendrían que construir muchas casas diferentes. Resultaba mucho más barato y, sobre todo, ahorraba tiempo construir las casas todas iguales [...]. Y como todas las casas eran iguales, también las calles eran iguales. Y estas calles monótonas crecían y se extendían hasta el horizonte: un desierto de monotonía. Del mismo modo discurría la vida de los hombres que vivían en ellas: derechas hasta el horizonte. Porque aquí todo estaba calculado y planificado con exactitud, cada centímetro y cada instante.

Nadie se daba cuenta de que, al ahorrar tiempo, en realidad ahorraba otra cosa. Nadie quería darse cuenta de que su vida se volvía cada vez más pobre, más monótona y más fría.

Los que lo sentían con claridad eran los niños, pues para ellos nadie tenía tiempo.

Pero el tiempo es vida y la vida reside en el corazón.

Y cuanto más ahorraba de esto la gente, menos tenía.

Michael ENDE¹¹

Desplegar les virtuts de l'educació suposa definir processos educatius on conflueixen la reflexió ètica i la vivència dels valors, processos significatius per a la formació, perquè en ells i a través d'ells es modelen significativament experiències de valor, experiències que èticament esdevenen un espai de creació moral en les pròpies quotidianitats, en els entorns i en els temps de vida dels infants. Desxifrar els seus significats per tal d'orientar les pràctiques educatives és el que es realitza a continuació.¹²

11. Michael ENDE, *Momo*, 22a ed., Madrid, Alfaguara, 1985, p. 73-74.

12. Per a la definició d'alguns conceptes, s'han consultat diccionaris com Monique CANTO-SPERBER (dir.), *Diccionario de ética y de filosofía moral*, Mèxic DF, Fondo de Cultura Económica, 2001; María MOLINER, *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, 1992; Lorenzo LUZURIAGA, *Diccionario de pedagogía*, 3a ed., Buenos Aires, Losada, 2001. També s'han tingut en compte obres específiques que aborden temes com la democràcia i els drets humans, l'autonomia moral i la justícia, la igualtat i la diversitat o la significació del respecte i la solidaritat. Es destaquen, com a exemple, les següents: Norberto BOBBIO, *Igualdad y libertad*, Barcelona, Paidós, 2000; Ignasi CARRERAS i Marita OSÉS, *Vivir solidariamente: Es posible día a día*, Barcelona, Planeta i Intermón, 2002; Esperanza GUIJÁN, *Más allá de la democracia*, Madrid, Tecnos, 2000; José A. MARINA i Maria VÁLGOMA, *La lucha por la dignidad: Teoría de la felicidad política*, Barcelona, Anagrama, 2000; Gregorio PECES-BARBA, *Lecciones de derechos fundamentales*, Madrid, Dykinson, 2004; Jean PIAGET, *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Martínez Roca, 1987; John RAWLS, *Teoría de la justicia*, Mèxic DF, Fondo de Cultura Económica, 1979.

3.1. DE L'APRENDRE A MIRAR EL MÓN...

Mirar i descobrir la diversitat del món, és a dir, obrir els ulls i prendre consciència de les realitats. Es tracta d'ensenyar a aprendre a veure-hi clar, i això vol dir aprendre a mirar.

Mirar, del llatí *mirari*, significa *admirar*. I per admirar el món s'ha d'aprendre a contemplar, a veure tota la seva complexitat, allò que és general, però també els seus detalls. És un aprendre a veure holísticament, però també aprendre a apreciar les partícules minúscules que conformen els colors i les tonalitats ètiques del món. S'ha d'educar per saber observar el món, per viure l'experiència de la percepció que revela el que passa i que registra, a través de la mirada, els valors i els contra-valors en les relacions i vivències quotidianes dels contextos locals i globals.

L'experiència d'aprendre a mirar la realitat és creativa quan desplega la capacitat d'observació, en el sentit que no es tracta de passar la mirada sense captar allò que queda sota de la superfície, sinó de reconstruir i conformar, des del propi jo, les imatges de la realitat. El mirar no és un veure-hi superficial, perquè en mirar s'ha de parar atenció i despertar la sensibilitat visual per revelar el món que ens envolta amb els propis ulls, aquells que tenen curiositat per descobrir i aprendre a concentrar-se, a parar atenció, a estar alerta per saber mirar de lluny i de prop, de forma directa i indirecta. És un aprendre a distingir quines imatges són un trosset de la realitat i quines imatges són una representació de la mateixa, què es veu i què no es veu, i com es mira, i des de quins referents es fa.

L'experiència creativa d'aprendre a mirar té la finalitat d'ajudar a veure la diversitat del món, i això implica pensar en una educació que ajudi a treure els vels que amaguen o distorsionen la realitat i que no deixen veure les diferències no desitjables i les desitjables. És així que, educativament, cal orientar per saber veure la realitat desigual que margina, exclou, oprimeix i no permet el benestar de totes les dones i els homes. Alhora cal enfortir el saber veure les diferències personals i culturals que ens enriqueixen i són desitjables per a la vida i la conformació de societats democràtiques.

3.2. DE L'APRENDRE A SENTIR EL MÓN...

Sentir el món des del respecte, és a dir, despertar el jo sensible que s'emociona i que s'inquieta quan alça la mirada i veu la realitat. Es tracta d'ensenyar a aprendre a sentir.

Sentir, del llatí *sentire*, fa referència a percebre pels sentits. Al·ludeix a ser capaç de percebre sensacions, notar-les, experimentar-les en el propi jo. Per tal

de sentir s'ha de tenir desperta la disposició afectiva, la disposició de ser capaç d'impressionar-se emotivament.

Educativament, despertar la mirada comporta desvetllar el sentir com a expressió del despertar les emocions que provoquen les percepcions, però també és una experiència creativa en què es van conformant els sentiments ètics davant de la realitat que s'observa i es viu. És així que les relacions dialògiques i afectives han de guiar també l'aprendre a sentir el món, allunyant-se de la indiferència i la passivitat. És un ensenyar a aprendre que el jo no està adormit, sinó que és actiu, és sensible a la realitat que veu, als sons i a les veus que escolta. I és també un ensenyar a aprendre a construir els sentiments i a saber expressar aquesta sensibilitat construïda, sense inhibir-la ni jutjar-la pejorativament.

Si l'educació en valors ha d'orientar els processos per aprendre a mirar la diversitat, també, i de forma simultània, ha d'afavorir el desenvolupament de la sensibilitat afectiva que permet sentir respectuosament la realitat. Això significa educar més enllà d'aquella actitud de tolerància que no s'obre al reconeixement i la valoració d'altres dones i homes i que es queda a l'aparador per continuar, en el fons, considerant a altres persones com a inferiors o menys valuoses, especialment aquelles que no es coneixen o que presenten diferències que suposadament són discordants amb les pròpies.

El sentir respectuós s'ha de construir des de l'empatia i des de l'estima per la dignitat de totes les persones. I és des d'aquesta sensibilitat que s'ha d'ensenyar a establir relacions d'obertura en què s'expressa el jo identitari i es mostra una actitud de receptivitat que permet comprendre i sentir com a valor les altres diferències en relació.

3.3. DE L'APRENDRE A PENSAR EL MÓN...

Pensar el jo i el món des de la igualtat, és a dir, ensenyar a qüestionar la realitat i a qüestionar el jo, analitzar, raonar i dialogar sobre el que passa i ens passa, sobre el que se sent i s'opina i sobre la presència o l'absència de valors. I això implica ensenyar a aprendre a pensar.

Pensar, del llatí *pensare*, fa referència a considerar, formar i relacionar idees. Ensenyar a aprendre a pensar exigeix ensenyar a considerar i a examinar amb deteniment, i amb criteris de valor, la realitat pròpia i la realitat de les altres persones, la realitat pròxima i la realitat llunyana, la realitat global i la realitat dels detalls, la realitat real i la realitat inventada, la realitat total i la realitat parcial o fragmentada.

S'ha d'ensenyar a analitzar i a valorar èticament allò que s'observa i allò que

se sent, descobrint els aspectes positius dels valors —de les opcions de valor— i els negatius dels contravalors —de les opcions de desvalor. El pensar també desperta el raonament, i ensenyar a raonar moralment també és objectiu de l'educació en valors. És en aquest sentit que l'important és ensenyar a pensar èticament bé, amb rigor, i el rigor exigeix raonament, explicacions i argumentacions sobre la realitat que es mira i se sent.

En un món divers i plural, aquest ha de ser un pensar en diàleg amb el jo i amb les altres persones en relació. És a través de les experiències dialògiques que s'aprèn a pensar el món; i és també a través d'aquestes experiències que es va donant forma i contingut a la convivència i a l'expressió dels drets humans fonamentals de les dones i els homes en contextos de democràcia moral. Es tracta, per tant, d'aprendre a pensar creativament el benestar de totes les persones, aprenent a significar i viure la igualtat en un món on també estan presents les desigualtats.

És així que educar en la igualtat significa educar en el reconeixement i la valoració de les diferències. I, en aquest procés, s'ha de deixar espai per aprendre a pensar el món i a pensar-se i per aprendre a desconstruir els prejudicis i imaginaris que desvirtuen i desvaloren les diferències desitjables, aquelles que es projecten com a espai de llibertat de l'autonomia identitària virtuosa.

3.4. DE L'APRENDRE A IDEAR EL MÓN...

Idear vides més humanes ideant la justícia, és a dir, ensenyar a definir el jo personal i la vida en comú, a imaginar i projectar les formes de viure i conivir des dels drets humans i els valors que aporten benestar personal i social. Es parla ara de l'aprendre a idear.

Idear porta a *idea*, que en el seu origen grec es defineix com a *forma* o *aparença*. La paraula *idear* pot explicar-se com el fet d'entrellaçar diferents pensaments —diferents formes— sobre la realitat. Però idear suposa també crear, inventar en el pensament alguna cosa realitzable. Per tal d'idear s'ha d'entrellaçar el pensar de l'ahir, és a dir, s'ha de tenir present la història, el passat viscut, però també el pensar del present, és a dir, l'ara i l'aquí contextuals, i el pensar que s'anirà definint en el futur, és a dir, el demà i el món que es vol viure. És en aquesta perspectiva que l'educació en valors obre la possibilitat experiencial de l'idear, en el sentit de projectar creativament els imaginaris que van sorgint fruit del mirar, del sentir i del pensar el món. Aquest acte d'imaginació es recolza en les experiències prèvies, les reagrupa i les reconstrueix. No consisteix, però, en la reproducció imitativa, sinó en la creació d'alguna cosa diferent, és a dir, en idear es fa un acte de concreció creativa d'un projecte nou.

En l'educació en valors, el procés d'idear ha d'obrir la possibilitat d'imaginar creativament projectes de vida bona, en el sentit de concebre formes de vida més virtuoses que busquen ser més humanes i justes. Això significa ensenyar a valorar les utopies, a tenir-les presents com a brúixoles orientadores i esperançadores. Significa també aprendre a idear des de l'optimisme, actitud que permet desxifrar creativament que altres formes de vida són possibles en el dia a dia. Però l'idear utòpic i optimista no pot deixar de ser realista, en el sentit que s'ha d'ajudar a no perdre de vista el món que ens envolta, amb les seves possibilitats i limitacions, motivant a projectar petites accions, petits reptes que des del quotidià poden realitzar-se, amb el convenciment que les petites coses són necessàries si es volen provocar grans canvis. I, evidentment, l'idear és creatiu perquè no busca una repetició o reproducció d'allò que ja està establert, sinó que les utopies inspiren els processos de transformació de les realitats i, en aquest procés, s'ha d'estimular la participació creativa dels infants, el seu protagonisme en la definició de la pròpia vida i de la vida en comú. A més, no s'ha d'oblidar que la vida democràtica és moralment justa quan s'enriqueix de la participació de totes i tots.

S'ha fet al·lusió a la justícia perquè és aquest el valor que ha de guiar, el que ha d'estar present en el procés d'ideació. El repte educatiu ha de ser orientar el fet d'aprendre a idear per transformar creativament el món de les injustícies en mons on cada persona pot créixer i desenvolupar-se de forma plena i feliç, fent feliços als altres éssers humans. En aquest sentit, no es pot oblidar que la justícia, l'acció justa, serà aquella que procura una vida humanament bona i, per tant, impregnada també del valor de la felicitat.

3.5. DE L'APRENDRE A ACTUAR EN EL MÓN...

Actuar per viure solidàriament, és a dir, ensenyar a assumir compromisos responsables, a implicar-se en la vida en comú vivint solidàriament. S'està parlant de l'actuar.

Actuar remet a *acte*, procedeix del llatí *actus* i al·ludeix a un fet o acció. Actuar vol dir *posar en acció*. I és també aquest un objectiu de l'educació en valors, ja que el mirar, el sentir, el pensar i l'idear ja són accions en si mateixes que, en entrellaçar-se, convergeixen en altres accions que concreten i retroalimenten tots els processos. L'actuar té en compte el conduir-se, el moure's per obrar d'una determinada manera. És el fer o procedir. En la seva concreció pràctica, fa referència a les formes de comportar-se responsablement. I l'actuar ètic responsable requereix de l'autonomia moral, i això significa que la persona és capaç d'actuar segons principis de valor propis.

Educativament, el fer adult ha d'orientar un aprendre a actuar des de l'autonomia responsable, però també des del compromís amb la realitat, amb la vida. El compromís ha de moure a l'acció justa, en el sentit que l'experiència de l'acció ha de portar a aprendre a viure les diferències respectuosament i a construir relacions que es fonamentin en el principi ètic de la igualtat. És aquest un aprendre a viure i convida a actuar, és a dir, nenes i nens es van acostumant a actuar participant democràticament com a ciutadanes i ciutadans en un ambient d'ajuda mútua i de cooperació solidària.

L'actuació ètica que neix de l'autonomia moral, que és responsable i compromesa, pot ser solidària quan és una actuació virtuosa que procura el benestar propi però també el benestar de les altres persones. I és aquesta una actuació que neix de la consciència moral que es va conformant en la interacció dialògica de les experiències creatives del mirar i del sentir, del pensar i de l'ideal.

Ensenyar a viure solidàriament és també ajudar a prendre consciència de com el propi actuar repercuteix en les altres persones. Un actuar que, per ser just i solidari, no ha de basar-se en el paternalisme, ja que aquest s'allunya del respecte i de la igualtat, sinó que ha de fonamentar-se en l'interès per les altres persones i pel seu benestar, per la seva pau i el seu desenvolupament. A tot això contribueix l'aprendre a cooperar i a compartir per fer més humana i sostenible la vida.

Aprendre a actuar solidàriament exigeix, en definitiva, el fet d'aprendre a posicionar-se amb voluntat ètica i a ser constant en la vivència creativa d'experiències virtuoses.

ESTUDIS, RECERQUES
I EXPERIÈNCES

EDUCACIÓ EN VALORS EN UNA SOCIETAT EN CRISI DE VALORS¹

Wolfgang Brezinka
Acadèmia Austríaca de Ciències

RESUM

El terme *educació en valors* és nou i s'ha posat de moda, però s'ocupa de tasques tradicionals de l'educació, com ara l'educació moral, l'educació cívica i l'educació per orientar-se en el sentit que té la vida humana. És un terme insuficient, però que es refereix a tasques educatives imprescindibles i representa la manera com les enfoquen les actuals societats liberals secularitzades, que afavoreixen l'individualisme i obliden els valors tradicionals i comunitaris.

L'escola estatal pública es limita a ensenyar els valors democràtics fonamentals, però això no és suficient, ja que la persona, per madurar humanament, necessita contraure vincles afectius amb els grups que trameten les creences tradicionals que professa la família. Això s'aconsegueix dins de la pròpia comunitat, vivint els seus valors, i no amb l'educació *científica* que proporciona l'escola neutra. La persona individualista i enemiga de l'autoritat social és una persona nihilista i desarrelada.

PARAULES CLAU: educació, educació en valors, valors, orientació en la vida, escola, família, tradició.

EDUCATION IN VALUES IN A SOCIETY WITH A CRISIS OF VALUES

ABSTRACT

The term *education in values* is new and has become fashionable, but refers to a series of tasks that are a traditional part of the education system, such as the teaching of moral and civil values, and guidance towards an understanding of the meaning of human life. The term fails to capture this, but it refers to essential educational tasks, and is indi-

1. La traducció de l'alemany d'aquest article ha estat realitzada per Josep M. Quintana Cabanas, catedràtic de Sociologia de l'Educació de la UNED, a qui la redacció de la revista agraeix la seva valuosa col·laboració.

cative of the way that today's liberal, secular societies see these tasks, societies in which individualism is encouraged to the detriment of traditional and communal values.

The state school only teaches basic democratic values, but this is not enough, since in order to mature as a human being, people need to form emotional ties with the groups that transmit the traditional beliefs that the family lives by. This is achieved within the community itself, by living according to its values, and not through the scientific education provided by a neutral school system. A person who is individualistic and against any form of social authority is someone who is both nihilistic and rootless.

KEY WORDS: education, education in values, values, guidance in life, school, family, tradition.

L'educació en valors és un terme pedagògic que s'ha expandit ràpidament per tot el món. Proposa als educadors una nova tasca per tal que la duguin a terme. Però, de bell antuvi, una persona reflexiva no sap gaire què pensar d'aquest terme, ja que és equívoc i confús (Brezinka, 1992, p. 142 i s.).

Què són els valors? *Valor* és una paraula que s'ha posat de moda i que s'aplica a coses molt diverses. En primer lloc, a aquells béns que tenen per a les persones alguna vàlua. Poden ser béns materials, tals com la propietat, la vida i la salut, o béns espirituals, com el saber, el dret, la religió o l'art. Es parla de *valors bàsics*, que inclouen institucions tals com el matrimoni i la família, l'economia social de mercat, la democràcia i l'Estat de dret. També es parla d'uns *valors eterns*, referits a idees immarcescibles com les d'allò vertader, allò bo i allò formós. Amb l'expressió *valors i normes* s'al·ludeix a quelcom que ha d'ésser, a principis i ideals, a objectius bons, a finalitats i coses semblants. El món humà és ple de béns, institucions, idees, ideals i finalitats de tot tipus que, encara que impròpiament, s'anomenen també *valors*.

Què hem d'entendre per *educació en valors*? Tal vegada donar coneixements sobre tot allò que hom anomena *valor*? Això fóra una tasca que no s'acabaria mai. O potser fer estimar uns valors molt concrets? Aquests no podrien pas ser gaires, ja que la capacitat d'estimació és limitada. Podem estimar només unes poques coses, deixant-ne de banda moltes d'altres. Caldria, doncs, fer una selecció d'aquells anomenats *valors* que els educadors han de fer estimar. Però quina selecció? En què caldrà fonamentar-la? Qui té el dret d'establir-la? I és legítim que els educadors intentin despertar en llurs educands uns valors concrets? O tal vegada el que haurien de fer és únicament informar, d'una manera neutral, sobre les possibilitats d'elecció que hi ha? Quan esmentem l'educació en valors, no fem, potser, més que dir que els educadors han d'exercitar els educands a fer uns judicis de valor racionals per tal que després ells puguin, per si mateixos, escollir allò que els agrada, que prefereixen i que volen aconseguir?

Tots aquests significats del terme *educació en valors* poden acceptar-se, i en cadascun d'ells es planteja naturalment aquesta qüestió: poden els educadors aconseguir tot això? I, en cas afirmatiu, com fer-ho? De quins medis hom disposa? És impossible contestar aquesta pregunta si no se sap què és allò que es pretén amb l'anomenada *educació en valors*, és a dir, quines característiques personals cal fomentar en els educands. La paraula *valor* no menciona cap característica personal ni, per tant, indica algun possible fi de l'educació. Allò que podem entendre per *valor* consisteix en uns conceptes generals molt abstractes que tenen un contingut petit i una extensió molt gran, en la qual s'inclou una immensa varietat d'objectes. Atès que el contingut informatiu de la paraula *valor* és mínim, als educadors reflexius aquesta no pot produir-los més que maldecaps: si hom no l'explica millor, ningú pot entendre què vol dir pròpiament. És per aquests motius, d'ordre tant lògic com pràctic, que a mi em sembla que el terme *educació en valors* és insuficient.

Ara bé, la realitat és que aquest és un terme que s'ha introduït i expandit per tot el món (per exemple, Cummings *et al.*, 1988). Per aquest motiu, fóra inadequat ocupar-se només de criticar aquest terme en lloc d'esbrinar a quines coses fa referència. Un terme se sosté perquè expressa la idea fonamental d'un corrent de pensament i serveix de símbol del programa d'acció dels seus partidaris (cf. Brezinka, 1990, p. 19). Hem d'examinar, doncs, de quin món d'idees el terme *educació en valors* procedeix i què es menciona amb ell. Només així podrem entendre quins problemes es presenten quan, aquí i avui dia, hem de fer una educació en valors. I, en últim terme, haurem de preguntar si aquests problemes poden solucionar-se i com.

Aquest és un tema difícil i que té moltes branques. No tinc més remei que limitar-me a l'essencial d'ell, i el que faré és formular cinc tesis que hi fan referència i explicar-les.

1. *El terme educació en valors és una resposta de política educativa a la crisi cultural que està afectant les societats liberals, il·lustrades i secularitzades.*

La crisi cultural moderna és, abans que una altra cosa, *una crisi d'orientació i de valors*: és una crisi de les creences, de les valoracions i de les actituds morals de molts individus, però, amb això, és també una crisi d'aquelles normes i institucions socials que requereixen l'aprovació, l'obediència i l'adhesió dels ciutadans. La crisi cultural fa referència a dues coses: la consciència de valor dels individus i la jerarquia de valors de la societat.

La *jerarquia de valors* de la nostra societat es caracteritza per un *pluralisme de valors* i una *inconstància* en els valors, és a dir, per la juxtaposició, l'oposició i el ràpid canvi de normes, ideals, imatges de l'home i pautes de comportament

diversos. La *consciència de valor* de molta gent es caracteritza per un *canvi de valors* i una *inseguretat axiològica*, és a dir, per canvis de llurs actituds axiològiques i per la inseguretat sobre aquell valor que uns determinats béns, fins i tot deures, tenen en comparació amb d'altres. Es tracta d'una crisi de conviccions sobre allò que cal pretendre i cal refusar, allò que és important o que és fútil, allò a què cal donar un valor més alt o més baix, que pot mantenir-se absolutament o que pot ésser rebutjat.

Com ha sobrevingut aquesta crisi de valors? Hi han contribuït moltes causes i n'anomenaré només les tres principals: el ràpid augment i expansió dels coneixements, del benestar i de les llibertats. Això són coses que, en si mateixes, constitueixen un progrés i una millora de les condicions de vida, encara que també comporten uns efectes secundaris no desitjats.

L'*augment* i propagació dels *coneixements científics* ha comportat gegants progressos de la tècnica, de la producció d'objectes de comoditat i de luxe, de la lluita contra les malalties i d'allargament de la vida, però, amb això, ha portat també un creixement de la població, una concentració d'aquesta en les ciutats, un desarrelament social i una mobilitat de la població. Ha fomentat el pensament científic, econòmic i calculador i ha debilitat el pensament mítico-religiós.

L'*augment del saber històric* ha ampliat la mirada a d'altres religions, sistemes de moral, imatges del món i de l'home i formes de govern, d'economia i de família. Això produí una sacsejada a la fe ingènua en la superioritat de la pròpia jerarquia de valors. Les creences, ideals i institucions existents foren vistes com condicionades històricament i relatives.

Aquest saber científic i històric, juntament amb l'estil de pensament científic crític, s'ha expandit molt i ràpidament per obra de les escoles i dels mitjans de comunicació. Això ha afavorit, cada vegada en més persones, un distanciament interior respecte de les creences tradicionals. Sobretot la fe religiosa en Déu i en els seus manaments ha minvat o s'ha extingit. Ha sorgit la falsa impressió que el saber científic i el pensament crític personal són suficients per orientar la pròpia vida i que les religions, les cosmovisions i els sistemes de creences són coses supèrflues.

Una segona causa de la crisi de valors és l'*augment de la situació de benestar*. La majoria de les persones disposen de més temps lliure, de més diners i de la possibilitat de tenir més coses que abans. Juntament amb el mercat on aconseguir les coses necessàries per viure, ha sorgit un gegantesc mercat de temps lliure i entreteniment. Hi ha mil ofertes d'allò que pot proporcionar una vida variada i entretinguda. La riquesa que hi ha de possibilitats d'elecció esgota la capacitat de valorar-les i de decidir sobre elles i afavoreix un freqüent canvi d'actitud, una

poca vinculació personal i una labilitat psíquica. El viure per a interessos privats aparta dels ideals comuns i de les tasques comunitàries. Els mitjans d'entreteniment, amb llur invasió d'estímul, relativització dels valors i facilitació del plaer provoquen una desvinculació personal.

Una tercera causa de la crisi de valors consisteix en *l'ampliació dels drets humans i de les llibertats fonamentals*. Hi ha llibertat d'opinió, llibertat de religió, llibertat de creença i de consciència, llibertat de reunió i d'associació, llibertat de premsa, llibertat científica i llibertat artística. L'Estat lliberal ha renunciat al control de la religió, de la cosmovisió i de la moral, i s'ha obligat a adoptar una *neutralitat en qüestió de valors*. L'Església ha perdut aquell domini que abans tenia. En totes les discussions religioses, cosmovisionals, morals i polítiques s'imposa la *tolerància* com el manament més important, consentint totes les ideologies en tant que siguin compatibles amb la Constitució i amb el Codi Civil i el Codi Penal. El control social a favor de certes creences, ideals o jerarquies de valors ha disminuït o ha desaparegut del tot.

Això representa, per als ciutadans, un enorme guany en llibertats, però, d'altra banda, és també, naturalment, una *pèrdua de mitjans que ajuden a orientar-se en valors*. L'ampliació de drets i llibertats personals es fa a costa de *l'autoritat* de les institucions i de llurs funcionaris, a costa de la inqüestionable submissió al dret, del reconeixement d'unes desigualtats i de la disposició personal a coordinar-se amb els demés o a subordinar-s'hi. Per tal d'evitar abusos de poder i de corregir decisions equivocades, tothom té uns drets que el protegeixen: els ciutadans enfront de l'Administració, els treballadors enfront de llurs empreses, els alumnes enfront de llurs mestres, els fills enfront de llurs pares i els pacients enfront de llurs metges. Però això no proporciona únicament una seguretat de drets, sinó també desconfiança, distanciament, desassossec i disposició a fer una crítica exagerada. Els dipositaris de l'autoritat, com els pares i els governants, tenen por d'ésser criticats; per això eviten exposar llurs conviccions i actuar enèrgicament per imposar les normes. Aquest clima afavoreix una *transigència* moral, política i educativa: hom cedeix i hom consent unes pretensions que haurien d'ésser reprimides.

Igual que la majoria de les coses bones, també la desitjable llibertat d'opinió té el seu revers. Com ja se sap, en l'àmbit de les qüestions religioses, cosmovisionals i morals no n'hi ha prou amb el saber científic, sinó que cal acudir també a les creences. La llibertat d'opinió en qüestions de creences ocasiona incomptables opinions i contraposicions doctrinals; les corresponents discussions produeixen confusió i paràlisi, fent que al final es dubti de tot. Com major és la concurrència de doctrines de salvació incompatibles entre elles, i com més poc

crèdit tenen llurs continguts, tant més la raó ens permet dubtar d'elles i criticar-les. Però la sola crítica de doctrines errònies no duu a una seguretat sobre la doctrina vertadera. És per això que la crítica, tot sovint, degenera en decaïment, en desesperació de no poder solucionar els problemes, en una inseguretat de valors precisament en les qüestions bàsiques de donar un sentit a la vida i de saber-la orientar correctament.

Fins aquí, hem parlat esquemàticament sobre les causes de l'actual crisi de valors. I ara ens preguntem: quins *efectes* té aquesta en nosaltres i en els nostres contemporanis? Tots estem exposats a la *inundació d'estímuls* que ens escomet, al canvi tan ràpid de la nostra cultura, a un minvar d'allò que roman, que és constant i regular. Com mai hi havia hagut, tenim ara una llibertat d'elecció entre una gran multitud de béns materials, d'ocupacions, de relacions humanes, d'estils de vida i de coneixements i creences de tot tipus. En allò relatiu als bons costums i a recomanables tradicions sobre la interpretació del món i la moral, comptem amb un nombre relativament petit d'ajudes. Per aquest motiu, ens veiem *obligats a haver de decidir per nosaltres mateixos* molt més que les generacions anteriors. Com no havia passat mai, ens veiem forçats, molt sovint, a *una autodeterminació, una autorresponsabilitat i un autocontrol*. El major nombre de llibertats representa no sols un avantatge, sinó també una càrrega i una amenaça: una càrrega de la persona per les moltes exigències que hom li fa i una amenaça a la societat per l'anarquia.

La disminució de coaccions exteriors i de controls aliens dels ideals comuns i dels models obligatoris sobre la manera d'orientar la vida ha tingut com a conseqüència una *individualització* (cf. Toffler, 1974, p. 249 i s.; 1980, p. 168 i s.). Les persones s'han fet més desiguals entre elles perquè quasi cadascuna escull, de l'àmplia oferta cultural que hi ha, quelcom diferent. El nombre de mitjans tradicionals d'orientació que tenim va disminuint. Ensenms, la gent es fa més dependent d'uns estímuls externs que canvien ràpidament i es torna més feble i incapaç d'establir vincles mutus i més fàcil per caure en les temptacions. El procés d'individualització va paral·lel a una forta diferenciació que s'estableix, en el si de la societat global, en molts grups d'interessos. I en això hi ha el perill de perseguir els interessos propis a costa del bé comú. Una societat molt individualitzada corre el perill de dissoldre's i es fa molt difícil de governar. La *democràcia individualista* dels nostres dies és la forma d'Estat amb més llibertats que hi ha, però és també la més complicada i difícil. Si ha d'ésser conservada amb tots els avantatges que té, haurem de superar la seva crisi de valors. Aquesta és la idea bàsica que ha portat al fet que es demani una educació en valors.

2. El terme educació en valors resumeix, amb un nom nou, aquelles tasques educatives que, des de fa molt de temps, es coneixen amb aquests noms: educació religiosa, educació cosmovisional o d'orientació en la vida, educació moral, educació en els drets humans, educació cívica, política i social i educació estètica.

En tot això, es tracta d'unes tasques educatives que tenen en comú el següent: cal educar per a unes creences i conviccions (sobre aquest concepte, cf. Brezinka, 1992, p. 47 i s.), unes actituds (sobre aquest concepte, cf. Rohracher, 1976, p. 394 i s.), unes postures i unes jerarquies personals de valors que corresponguin a les normes i orientacions de la pròpia societat. A aquestes pautes d'orientació pertanyen les normes morals i jurídiques, els ideals de personalitat i de societat, les institucions en tant que elements que ordenen la vida comuna i també els valors clàssics de la literatura i de les demés belles arts. Per a aquests elements normatius i orientatius s'han introduït els termes poc exactes de *valors* o *valors bàsics* i, per a les característiques de personalitat que es volen aconseguir, els noms de *disposicions axiològiques*, *actituds axiològiques* i *maneres personals de valorar* (cf. Brezinka, 1993, p. 114).

És essencial la idea que els coneixements i les habilitats, *Wissen und Können* (cf. Constitució de l'Estat lliure de Baviera, art. 131), no són suficients per si sols (cf. Schwartz, 1929, *Schulgesetz für Baden-Württemberg*, 1) per poder orientar la pròpia vida d'una manera bona i autònoma i amb responsabilitat social. Per ésser apte per fer front a la vida, *Lebenstüchtigkeit* (sobre el concepte de *Tüchtigkeit*, cf. Brezinka, 1987), es necessiten també actituds valoratives o una certa mentalitat, amb la qual cosa l'educació en valors és una *educació que forma la mentalitat*. La formulació més senzilla d'aquesta tasca la trobem en la Constitució de Baviera, article 131: «Les escoles no sols han de procurar coneixements i habilitats, sinó que també han de formar el cor i el caràcter».

La paraula *caràcter* significa aquí el caràcter moral valuós, la *moralitat* o *competència moral*. Això correspon al que en la Constitució nacional de Weimar (art. 148.1) representa el fi de l'educació anomenat *educació moral*, i en la de Rheinland-Pfalz (art. 25), *l'habilitat moral*. Amb això, hom al·ludeix al conjunt de les característiques que capaciten per actuar moralment bé. El nom antic d'aquestes característiques és el de *virtuts*. Últimament, per a aquest concepte hom utilitza també l'expressió *actituds morals* (o *actituds bàsiques*).

L'*habilitat moral* o *moralitat* és, sens dubte, un element constitutiu bàsic de l'aptitud per saber viure bé. Per això constitueix també un dels fins fonamentals de l'educació, al qual s'encamina l'educació moral, abans anomenada també *educació del caràcter* (cf., per exemple, Kerschensteiner, 1923). Però la moralitat no esgota tot allò que l'home necessita a més a més dels coneixements i les habilitats. El conjunt de les característiques valuoses de la personalitat és més ampli que el conjunt

de les actituds morals. És per això que la Constitució bàvara demana que es tingui no sols un *caràcter* ben format, sinó també i principalment un *cor* ben format.

La paraula *cor* és un nom popular i poètic que designa el focus de les inclinacions amoroses, dels sentiments relatius als valors, dels interessos de la persona. Significa el mateix que la paraula *ànima*, *Gemüt* (cf. Lersch, 1952, p. 233 i s.; Rudert, 1958), que al·ludeix a aquella força o capacitat anímica que possibilita a l'home el vincular-se a uns béns, val a dir a uns objectes, persones, idees o activitats que li semblen valuoses. Es tracta, doncs, d'actituds axiològiques en tota llur amplitud: d'actituds, interessos i tendències no solament morals, sinó també extramorals, sobretot de tipus religiós, social i estètic. La tasca educativa consistent a cultivar aquesta part de l'aptitud per saber afrontar bé la vida hom l'anomenava, abans, *formació del sentiment* (cf. Waitz, 1910, p. 115 i s.) o *formació de la mentalitat* (cf. Herchenbach, 1929; Dürr, 1950).

Així doncs, *educació en valors* no és més que un nom nou que resumeix conceptualment unes antigues i permanents tasques educatives. Es tracta d'unes tasques tendents a procurar en l'educand uns *vincles* bons; dit breument: a procurar-li *amor* a uns determinats béns culturals que són considerats especialment valuosos. Aquestes actituds, inclinacions i interessos vinculatius són *fins* de l'educació, perquè hom els considera necessaris tant per al bé individual de la persona com per al bé de la societat. Les vinculacions són unes preferències forçoses d'uns determinats béns enfront d'uns altres béns possibles. Les vinculacions pressuposen una elecció, valoracions, distincions i decisions. Inclouen el manteniment d'allò elegit i una relativa duració, constància i lleialtat. Com que no hi ha actituds valoratives sense vinculacions, *l'educació en valors és el programa contrari a l'educació «emancipatòria»*. L'educació emancipatòria és un tipus d'educació que prescindeix de totes les vinculacions i que ha donat la consigna d'*alliberar-se* d'elles (cf. Brezinka, 1981, p. 93 i s.; 1993, p. 32 i s.). En canvi, l'educació en valors estableix la idea que unes vinculacions bones són imprescindibles i proposa una acció educativa segons aquesta idea.

Però l'educació en valors és també *un programa contrari a una educació unilateralment científica*. L'orientació *científica* ha estat declarada, en aquestes últimes dècades, com una característica essencial de l'home *il·lustrat* i com el principi suprem de l'educació escolar. A l'antiga República Federal Alemanya, aquesta orientació es basava en el *pla estructural del sistema educatiu* que, l'any 1970, el Consell Alemany d'Educació determinà (cf. Consell Alemany d'Educació, 1970, p. 33). Aquest programa, d'una manera unilateral, ha portat a un saber teòric i a l'adquisició d'aptituds intel·lectuals considerats com a fins de l'educació. Aquesta orientació deriva del corrent intel·lectual del *racionalisme* o *intel·lectualisme*. Amb això hom al·ludeix a què la raó, les aptituds intel·lectuals, el pensament

racional, serien ja suficients per orientar la vida. Una forma especial de racionalisme és el *cientisme*, o sobrevaloració unilateral de les *scientiae* i de la mentalitat científica crítica, a costa de tots els demés béns culturals i maneres de pensar.

Aquest corrent intel·lectual s'ha apartat de l'antic ideal d'una equilibrada formació de raó i sentiment, o del *cap* i del *cor* (sobre aquest ideal, cf. Brezinka, 1992, p. 121 i s.). Tant en la teoria de l'educació com en la pràctica educativa, hom ha descuidat, o ridiculitzat, les capacitats sentimentals, els vincles emocionals i la necessitat d'unes creences i conviccions. L'ideal era un home il·lustrat i crític que ho *qüestiona* tot i que no necessita de tradició ni d'autoritat, sinó que s'autodetermina d'una manera autònoma i es basa només en la seva pròpia raó i en la ciència. Naturalment que la racionalitat crítica i el saber científic són característiques bàsiques de l'aptitud per fer front a la vida, però en la propaganda que hom fa d'ells s'ha passat totalment per alt que, per si sols, no són suficients per poder obtenir una orientació en valors i assegurar la cohesió dels grups socials. Hom ignora que les causes de la inseguretats axiològica i de la comuna manera de pensar i sentir vénen d'una vinculació afectiva a uns béns comuns de tipus no científic, el valor dels quals hom sent i hi creu: la vinculació a una religió comuna, a una nacionalitat comuna, a uns ideals i formes de vida comuns, a una tradició, una pàtria i una història comunes i a unes tasques comunes. L'educació en valors es dirigeix contra aquests errors racionalistes. És el símbol de moviment de renovació que, oposant-se a utopies, proposa una imatge realista de l'home. El seu ideal no és l'individu senyor de si mateix que adopta una postura crítica enfront de tots els vincles i deures, sinó aquella «personalitat capaç de comunitat» (Llei sobre ajuda a la infància i la joventut, de 26 de juny de 1990, 1.1) que sap que el sentit de la vida i el domini interior depenen de l'amor a uns béns orientatius comuns.

3. *El terme educació en valors fa una referència bastant general a unes tasques educatives que no poden ésser bandejades. Per a la praxi educativa, interessa determinar millor aquestes tasques assenyalant uns fins de l'educació concrets. En això hi ha diferències, segons si els titulars de l'educació són els pares o és l'Estat (cf. Brezinka, 1993, p. 76 i s.; 1992, p. 175 i s.). En una societat liberal, els pares tenen un gran espai de decisió tractant-se de preferències individuals. Pel contrari, l'Estat, a través de les escoles públiques, té la funció de tenir cura, abans de tot, d'aquelles actituds valoratives que han d'ésser comunes a tots els ciutadans, perquè d'elles depenen una vida col·lectiva ordenada i la continuïtat de la nació. D'aquells elements que signifiquen normes i orientacions, i als quals tots els ciutadans han d'estar vinculats mitjançant les actituds valoratives, se'n diuen, des de fa poc, «valors bàsics». L'educació en valors estatal donada pels*

mestres en les escoles públiques ha d'ésser, abans de tot, una educació en els valors fonamentals.

Com un requeriment abstracte, l'educació en valors pertoca a tots els educadors i inclou diverses tasques educatives. A més a més, no qualsevol tasca pot ésser realitzada per qualsevol educador. Des que hi ha escoles, en matèria d'educació es fa una divisió del treball entre les famílies i les escoles. També en les societats tancades, i unitàries pel que fa a la religió o a la cosmovisió, arreu hom educava en un mateix esperit de les creences comunes per tal de tenir unes mateixes actituds valoratives. A Alemanya, fins fa unes poques generacions, aquestes actituds valoratives eren les cristianes. I després, en les dues dictadures alemanyes que hi ha hagut, una vegada més hom ha intentat, en lloc del pluralisme de la República de Weimar, instaurar políticament una unitat de fins educatius en l'escola i en la família: primer, segons l'esperit nacionalsocialista, i després, sota el domini soviètic, en el comunista.

Pel contrari, en la nostra societat oberta, liberal, democràtica i pluralista en qüestió de valors, l'*Estat* i el sistema escolar públic per ell administrat professen una *neutralitat de valors en les qüestions referents a religió i a cosmovisió*. Els seus mestres estan obligats a la *imparcialitat* i a la *tolerància*. Això és la conseqüència lògica de l'actual pluralisme de religions i cosmovisions segons el reconeixement dels drets fonamentals a la llibertat de religió, de confessió i de consciència. L'única excepció és l'admissió de l'ensenyament confessional de la religió com a matèria curricular, cosa en la qual hi ha llibertat, segons l'article 7 de la Llei fonamental. Això no modifica res del que fa referència al manament de neutralitat que hi ha per a les demés matèries escolars.

Com més augmenta a la nostra democràcia individualista el pluralisme de les diverses creences i de les jerarquies de valors subjectives, tant més important és, per a la cohesió de la nació, el sistema educatiu públic. Les escoles no són únicament empreses que ofereixen serveis a favor dels interessos privats que els escolars tenen en formar-se i ascendir en l'escala social. Elles han de servir també a uns interessos públics i al cultiu de la unitat cultural i, en particular, de la coincidència moral bàsica i del *consens bàsic* de la nació. Aquest és el sentit que s'exigeixi una *educació en valors bàsics*. En referència als valors bàsics, a l'escola no hi pot haver neutralitat. Els mestres s'han de pronunciar a favor d'ells i els alumnes no sols els han de conèixer, sinó que també han d'aprendre a regir-se per ells.

En les últimes dècades, aquesta tasca educativa ha estat descuidada en tots els països liberaldemocràtics d'Europa. A tot arreu ha anat disminuint, de manera preocupant, la quantitat mínima dels valors fonamentals admesos per la majoria. Arreu hi ha inseguretats i discussions sobre el que avui dia encara

hom ha de considerar un valor fonamental. Pertot, es diu que els drets i les llibertats de l'individu són el valor bàsic suprem, sense dir expressament quins són els seus deures ni cuidar les vinculacions que ell necessàriament ha de tenir amb institucions com ara el matrimoni, la família, les comunitats de creences i l'Estat.

A l'antiga Alemanya occidental, aquesta propaganda tingué un èxit especial, ja que de les vinculacions, de la tradició i de l'autoritat se'n féu un tot global que hom utilitzà per introduir l'espantosa dominació del nacionalsocialisme. Els abusos a què han dut unes dictadures que pregonaven uns ideals comunitaris i unes virtuts cíviqües han dut a l'error de pensar que un Estat de llibertats pot tirar endavant sense uns ideals comuns ni unes virtuts cíviqües. Molts alemanys han esdevingut cecs per veure que també un Estat democràtic de dret ha d'ésser fort per tal de poder protegir llurs ciutadans i realitzar el bé comú. *Law and order, llei i ordre*, han esdevingut, per a molts intel·lectuals i polítics de l'antiga Alemanya occidental, unes paraules injurioses. L'Estat nacional alemany ha estat blasmat, preferint-se una *societat multicultural*. La reunificació del poble alemany i els seus territoris, dividits l'any 1945 per les quatre potències vencedores, ha estat no sols considerada com a políticament impossible, sinó també combatuda com a cosa immoral. La història alemanya ha estat mal interpretada, unilateralment, com un negatiu estadi previ de la moderna dictadura de Hitler. Les forces militars nacionals, la policia i els guardians del dret han estat presentats com odiosos per part dels mitjans de comunicació. L'autoritat de pares, militars i governants ha estat sepultada. En lloc de les virtuts comunitàries, hom ha pregonat el desenfrenament, el deslliurar-se dels tabús i l'egoisme. Hom ha afavorit la vida privada confortable a costa del bé comú.

Cal conèixer aquest rerefons històric de la nostra època per tal de poder entendre a què es refereix l'actual discussió sobre els valors fonamentals: a una *correcció continuada de la democràcia liberal* a favor d'unes irrenunciables virtuts cíviqües i dels deures fonamentals que es tenen amb la col·lectivitat. A això pertanyen el sentit social, l'obediència a les lleis, el reconeixement del monopoli estatal del poder i el deure de procurar la pau, la voluntat de produir béns i la disposició de servei, l'actitud democràtica i la tolerància, una sana consciència nacional alemanya, és a dir, un patriotisme (cf. Brezinka, 1993, p. 97 i s.) il·lustrat i simpatia envers una Europa unida de les nacionalitats. En la readquisició d'aquestes actituds bàsiques, tant les escoles com els fins educatius assenyalats per la llei, els plans d'ensenyament, la formació dels mestres i la formació contínua dels ensenyants ocupen un lloc clau.

4. *Les vinculacions amb els «valors fonamentals» són necessàries, però per si soles no són suficients per tal que hom pugui orientar bé la seva vida com a perso-*

na. Tampoc l'Estat pot, per si sol, produir aquestes vinculacions, perquè elles tenen unes arrels preestats en les conviccions i creences de les famílies i de les comunitats que complementen aquestes. Els continguts de tals conviccions són diferents entre ells i plens de tensions. Això fa que, en les escoles estatals neutrals en qüestions cosmovisionals, a l'educació en valors se li posin uns límits. De l'aspecte religiós-cosmovisional —o «espiritual» (en anglès, spiritual; cf. l'explicació de les Nacions Unides sobre els drets de l'infant, de 20 de novembre de 1959, principi 2; Berthold, 1978, p. 85), en llenguatge de les Nacions Unides— se n'han de cuidar, en primer lloc, els pares i les comunitats de creences a les quals ells pertanyen. Els mestres estan obligats a recolzar l'educació en valors donada per aquells, ja que tenen el deure de respectar i, en la mesura d'allò possible, cuidar les conviccions religioses i cosmovisionals dels alumnes i de llurs pares.

A diferència dels estats totalitaris, en qüestió d'idees, un Estat liberal de dret renuncia a prescriure als seus ciutadans una determinada cosmovisió, jerarquia de valors o moral. En conformitat amb això, en els aspectes espirituals l'escola pública està obligada a practicar la neutralitat i, en l'aspecte moral, a limitar-se a aquell mínim que és propi de la moral social bàsica o de la *lleï moral* generalment reconeguda. Això no és suficient ni per a l'orientació axiològica de la persona ni per a la seguretat moral de la col·lectivitat. «L'Estat democràtic de dret s'aguanta per l'*ethos* dels seus ciutadans», però no pot produir, per ell mateix, llur *cultura moral*, sinó que ha de pressuposar-la (cf. Isensee, 1977, p. 103 i s.). Aquesta sorgeix en aquells grups socials que estan assentats en una certa cosmovisió i moral, especialment les famílies i les comunitats de religió, de cosmovisió i d'ideals.

La bona manera individual d'orientar la vida i la bona vida col·lectiva en una societat liberal no són regulades per una religió, una filosofia de la vida o una cosmovisió comunes i vàlides per a tots els ciutadans. Els impulsos a una vida bona vénen, més aviat, d'un font de creences molt diferents entre elles. Però, per al bé tant de la persona com de la col·lectivitat, és essencial que tota persona tingui accés a aquesta font de bones idees, de tendències valuoses i de consol en el sofriment.

Ningú pot adquirir per si sol aquests elements orientatius que proporcionen sentit i autodomini. Igual que ens passa en l'adquisició del llenguatge, en això necessitem de la *tradició*. Necessitem una religió o una doctrina filosòfica de la vida; per mostrar-nos el camí, requerim uns mites que ens han estat transmesos. Almenys en la infància i la joventut, per tal d'apropiar-nos d'aquests béns orientatius, necessitem que les persones més properes a nosaltres estiguin impregnades d'ells i visquin a partir d'ells.

Això significa que una educació en valors global que no es limiti a un

mínim d'ideals consensuat per la societat només pot ésser donada pels pares i per aquells grups de creences complementaris que ells han escollit. És per això que els pactes internacionals sobre drets humans i els articles de les modernes constitucions estatals referents a drets fonamentals destaquen la prioritat dels pares sobre les demés instàncies educadores (*cf.* Pacte internacional sobre els drets econòmics, socials i culturals, de 16 de desembre de 1996, art. 10.1; Llei bàsica de la República Federal Alemanya, de 23 de maig de 1949, art. 6.2). D'una manera especial, el dret a determinar el tipus d'educació espiritual que hom donarà als fills el tenen només llurs pares, en tant que responsables dels drets bàsics de llurs fills, fins que aquests hagin complert els catorze anys (*cf.* Llei sobre l'educació religiosa dels infants, de 15 de juliol de 1921, 1 i 5) i, amb això, hagin accedit al dret d'escollir llurs creences. Els estats estan obligats a «respectar la llibertat dels pares d'assegurar una educació religiosa i moral de llurs fills que sigui conforme a les conviccions dels pares» (Pacte internacional sobre els drets científics, socials i culturals, de 16 de desembre de 1966, art. 13.3).

Aquestes normes jurídiques estan ben fundades, ja que les idees religioses i morals bàsiques de la persona, on es formen millor, generalment, és en la família i en les comunitats no estatals que la complementen. Per tal que aquestes idees puguin sorgir, hom necessita la seguretat i l'escalfor de la vida comuna d'un petit cercle amb uns vincles afectius confiats, amb una coincidència en la jerarquia de valors, amb bons exemples, amb uns requeriments morals unitaris i amb possibilitats diverses d'actuació. Aquestes vinculacions per a la internalització d'interpretacions del món, maneres de valorar i normes no la pot formar cap escola amb uns educadors assalariats, amb una dedicació parcial i una entrega també parcial a aquesta tasca. La família exerceix una major influència que una escola, perquè els pares són, per a llurs fills, abans de tot, uns companys de la vida que, d'una manera efectiva i duradora, es dediquen a ells i els donen seguretat i alegria, i el fet d'educar-los és només una tasca col·lateral. Allò dels pares que educa és —per a bé o per a mal—, sobretot, llur exemple, la vida ordenada i la cultura de la família. Per això no hi ha cap substitutiu extrafamiliar que tingui la mateixa eficàcia.

És per tal cosa que la principal contribució de política educacional a l'educació en valors serà reforçar les famílies i animar els pares a fer per si mateixos, per a llurs fills, allò que només ells poden fer, en lloc d'encomanar-ho a uns educadors professionals. Però com és possible això, si la inseguretat axiològica, el relativisme en valors, la individualització dels ideals i dels estils de vida afecten els pares mateixos? És possible perquè molts intents de solució no són més que superficials i, dessota d'ells, sobreviuen unes conviccions bàsiques espirituals i

morals que ens proporcionen contenció. Malgrat tota la crítica que els intel·lectuals fan al conjunt de les creences, encara ens nodrim en la tradició d'una cultura nacional alemanya sorgida del cristianisme i d'un humanisme il·lustrat europeu que procura seguretats afectives sobre allò que és bo i correcte. A aquesta tradició és sempre possible vincular-s'hi novament.

L'educació en valors donada pels pares pot reeixir també en una societat axiològicament pluralista, si existeixen els pressupòsits següents: 1) claredat sobre la pròpia jerarquia de valors i que els pares tinguin unes vinculacions valoratives concordants; 2) vinculació a un grup pròxim a la família que tingui les mateixes idees que aquesta i sigui més gros que ella, i 3) una bona i atractiva cultura popular que sigui conforme a les vinculacions axiològiques formades. No podem aquí tractar això amb més detall (Brezinka, 1993, p. 83 i s. i p. 219 i s.), sinó que hem de limitar-nos a recordar l'essencial, que és la *ferma disposició a establir vinculacions valoratives i a donar una educació vinculada a valors*.

Aquesta ferma disposició manca en moltes persones perquè tenen una falsa idea de la *tolerància*, confonen tolerància amb indiferència i desvinculació, amb indecisió i manca de mentalitat en assumptes espirituals i morals i amb concessions poc crítiques. Aquest malentès popular paralitza la confiança en un mateix, la fe en els propis ideals i la capacitat d'oposar-se a idees falses i a males influències. *Ésser tolerant* constitueix una norma important per al tracte quotidià amb persones que pensen d'una altra manera, però no és una norma per establir aquells elements d'orientació segons els quals els pares volen viure i actuar. Una bona cultura familiar només queda segura si hom no tolera les temptacions i desviacions, les estupideses ni les follies que envaeixen pares i fills.

Hem vist allò que hom ha d'entendre per *educació en valors*, en què consisteix la seva problemàtica i com aquesta tasca es reparteix entre famílies i escoles, pares i mestres. Per concloure, considerarem aquestes preguntes: com es pot realitzar aquesta tasca educativa tan àmplia i difícil?, quins mitjans són apropiats per a ella?, hi ha mètodes especials per a l'educació en valors?

5. *El terme educació en valors és sols un nom que resumeix diverses tasques educatives. Per aquest motiu, per a l'educació en valors no poden haver-hi altres mètodes que aquells que hi ha per a l'educació religiosa, cosmovisional, moral, cívica, estètica, etc. Uns mètodes que racionalment es proposin uns fins han de guiar-se per allò que condiciona l'aparició d'aquelles característiques de personalitat que han d'ésser considerades com a fins de l'educació. Des d'un punt de vista psicològic, es tracta d'actituds mentals. No hi ha mitjans senzills i segurs de procurar una mentalitat valuosa o d'evitar o desarrrelar una mentalitat dolent-*

ta. Les condicions per provocar o treure actituds valoratives són complexes i, en un cas particular, són més o menys desconegudes. Per aquest motiu, per a l'educació en valors, tractant-se d'estratègies que hagin de tenir èxit, només n'hi poden haver unes que considerin molts factors.

Hi ha bons motius per demanar una educació en valors. Però aquesta exigència no significa altra cosa que als educadors se'ls posi una vaga tasca global que inclou tot un munt de tasques particulars difícils. El concepte d'*educació en valors* no diu res sobre la manera com aquestes tasques educatives poden dur-se a terme. Sovint la veiem vinculada a unes idees ingènues sobre circumstàncies causals que tenen efecte en l'educació i sobre el poder d'aquesta. No puc aquí entrar en detalls i em referiré a uns punts de vista generals que mereixen atenció.

1) *Els mètodes* han d'ésser adequats als fins de l'educació i a llur ordre d'importància i també a l'edat, la manera d'ésser interna i la situació externa dels educands. L'educació contínua dels joves i dels adults requereix unes combinacions de mètodes diferents de les emprades en la primera educació d'uns nens molt dúctils. L'educació d'elits al servei d'una religió o d'un Estat requereix uns mitjans ascètics que no semblen exigibles quan es tracta de la mentalitat individualista del ciutadà mitjà.

2) *L'educació indirecta* té, per regla general, més possibilitats d'èxit que l'educació directa. Educar indirectament significa configurar de tal manera les condicions de vida de l'educand que actuïn favorablement, és a dir, que possibilitin aquelles experiències de les quals sorgeixen les bones actituds i els bons comportaments referents a valors. Es produeixen sobretot per l'aprenentatge per imitació o aprenentatge per models. Els models o exemples potencialment més influents en els quals s'aprèn allò bo o dolent són les persones més properes. Per això el mètode més important de tot tipus d'educació en valors consisteix en què *els educadors organitzin de tal manera llur pròpia persona i l'espai vital comú* que, d'aquí, en surtin més influències bones que dolentes. Per a això és necessària *una coincidència normativa entre els educadors*; no entre tots els educadors ni en tots els aspectes, però sí entre els educadors més pròxims i en allò referent a les normes bàsiques de la pròpia comunitat. El fet de tenir cura que hi hagi una vida comuna ben ordenada tant en el grup íntim com en els grups majors pressuposa una voluntat d'ideals i inclou la decisió d'imposar *sanctions*: la *recompensa* del comportament que s'ajusta a les normes i el *càstig* del qui les vulnera. Juntament amb l'educació indirecta hi ha d'haver també la directa. La indecisió dels educadors, la passivitat, el deixar-ho passar tot i la indiferència enfront del mal comportament perjudiquen la seguretat dels educands referent als valors i llur disposició a esforçar-se moralment.

3) *Educar indirectament* significa també que els educadors es preocupin de posseir aquelles característiques personals que, a llurs nens, alumnes o deixebles, els facin el tracte amb ells més aviat agradable que desagradable. En l'edat infantil i juvenil, per regla general, l'amor a les normes orientatives sorgeix de l'amor que hom té envers les persones pròximes i estimades que donen valor a aquestes normes. Pel contrari, la repulsió envers un educador a qui li manca bona voluntat o coneixements, aptitud i autoritat, pot també portar a un refús emocional d'aquells *valors* que ell professa.

4) Les bones orientacions de la vida i els ideals que donen contenció personal són permanentment amenaçats. En l'interior de la persona, han d'ésser defensats contra els dubtes i la deixadesa i, en l'exterior, contra els atacs de molts tipus d'opositors. Només pot viure amb seguretat axiològica aquell qui està vinculat a uns valors, en lloc d'ésser axiològicament neutral. Però les vinculacions axiològiques amb ideals no egoistes, en una societat pluralista en qüestió de valors, són discutides i exposades a l'odi de burletes desarrelats, de ments banals i de seductors nihilistes. Qui vulgui mantenir-se en aquestes vinculacions i també proporcionar-les a la nova generació haurà de lluitar. Per això necessita *l'associació amb aquells qui pensen igual que ell i veure amb claredat sobre les posicions contràries*. Ambdues coses poden també emprar-se com a mètode per a l'educació en valors. La comunitat amb gent de la mateixa mentalitat, l'amor a unes mateixes creences i la participació en un culte comú reforcen la seguretat individual en valors. Això també pot dir-se de l'experiència d'ésser atacat per les creences que hom té i de poder defensar-se per elles. Ambdues coses corresponen a les necessitats que els joves tenen de seguretat, productivitat i reconeixement. Ambdues coses s'adiuen a llur anhel d'un estil de vida actiu, crític, amb possibilitats d'elecció i lluitador.

5) Els mètodes indirectes de procurar una vida comuna ordenada, un bon tracte personal i unes bones oportunitats d'aprenentatge són indispensables, però no suficients. El fet d'habituar-se als ideals del propi grup i de contraure vinculacions afectives amb persones que els segueixen determina la fase inicial de la vida dels valors, i el que d'això hi hagi fins al final de la joventut depèn de moltes altres experiències i de la manera com aquestes s'elaborin amb la pròpia raó. Els educadors, mitjançant els mètodes indirectes de controlar l'espai vital de l'educand i els mètodes directes de recompenses i càstigs, l'únic que poden fer és preparar i completar allò que, a mesura que els educands vagin creixent, serà el mitjà principal d'educació: la *il·lustració* sobre els fets de la consciència de valor i de la jerarquia de valors, l'*ensenyament* sobre qüestions relatives a valoracions i normes, el *dur cap a uns valors raonables, saber elegir i decidir, i també a una fonamentació objectiva de les decisions*. També en l'educació en valors, les

escoles i llurs mestres han d'emprar, sobretot, el mètode de l'*ensenyament*. Sembla evident que la reflexió sobre les valoracions, les idees relatives a valors i els béns que són portadors de valors caldria fer-la en totes aquelles matèries escolars en les quals surten aquests temes. Amb això, aquests no s'haurien de tractar en una assignatura especial, mentre que en totes les demés es faria un ensenyament purament *científic* o *axiològicament neutral* (Maritain, 1956, p. 42 i s. i p. 89).

Fins aquí ens hem ocupat de donar una orientació fonamental sobre l'educació en valors i la seva problemàtica. Fins i tot aquell a qui aquest nom l'incomoda haurà de confessar que aquelles tasques a les quals aquest tipus d'educació s'encamina són de les més importants de la nostra època. Naturalment, aquestes tasques no competeixen només als educadors ni, amb més motiu, només a les escoles i llurs mestres. Quant als ideals que han d'ésser vàlids per a nosaltres i per als nostres fills, tot ciutadà n'és responsable. En una societat pluralista, aquests ideals no poden ésser els mateixos per a tothom. Però, enmig de les diferències, es fa necessari un conjunt bàsic d'elements orientatius comuns que han d'ésser transmesos a la nova generació. El col·laborar en això és i seguirà essent la tasca professional bàsica dels mestres, tant si se'n diu *educació en valors* com una altra cosa.

BIBLIOGRAFIA

- BERCHTOLD, Klaus [ed.] (1978). *Human rights in international law: Collected texts*. Viena: Verlag der Österreichischen Staatsdruckerei.
- BREZINKA, Wolfgang (1981). *Die Pädagogik der Neuen Linken: Analyse und Kritik*. 8a ed. Munic: Reinhardt. Traducció castellana: *La pedagogía de la nueva izquierda*. Traducció de Josep M. Quintana Cabanas. Barcelona: PPU, 1988.
- (1987). *Tüchtigkeit. Analyse und Bewertung eines Erziehungszieles*. Munic: Reinhardt.
- (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. 5a ed. Munic: Reinhardt.
- (1992). *Glaube, Moral und Erziehung*. Munic: Reinhardt.
- (1993). *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft*. 3a ed. Munic: Reinhardt.
- CUMMINGS, William K.; GOPINATHAN, S.; TOMODA, Yasumasa [ed.] (1988). *The revival of values education in Asia and the West*. Oxford: Pergamon Press.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. 2a ed. Stuttgart: Klett.
- DÜRR, Otto (1950). *Probleme der Gesinnungsbildung*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- HERCHENBACH, Hugo (1929). «Gesinnung». A: SCHWARZ, Hermann [Hg.]. *Pädagogisches Lexikon*. Vol. 2. Bielefeld: Velhagen und Klasing, p. 456-467.

- ISENSEE, Josef (1977). «Demokratischer Rechtsstaat und staatsfreie Ethik». A: KRAUTSCHEIDT, Joseph; MARRÉE, Heiner [Hg.]. *Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche*. Vol. 11. Munster: Aschendorff, p. 92-120.
- KERSCHENSTEINER, Georg (1923). *Charakterbegriff und Charaktererziehung*. 3a ed. Leipzig: Teubner.
- LERSCH, Philip (1952). *Aufbau der Person*. 5a ed. Munic: Barth.
- ROHRACHER, Hubert (1976). *Einführung in die Psychologie*. 11a ed. Munic: Urban und Schwarzenberg.
- RUDERT, Johannes (1958). «Gemüt als charakterlogischer Begriff». A: DÄUMLING, Adolf [Hg.]. *Seelenleben und Menschenbild: Festschrift für Philipp Lersch*. Munic: Barth, p. 53-73.
- SCHWARTZ, Hermann (1929): «Kenntnisse und Fertigkeiten». A: SCHWARTZ, H. [Hg.]. *Pädagogisches Lexikon*. Vol. 2. Bielefeld: Velhagen und Klasing, p. 1264-1271.
- TOFFLER, Alvin (1974). *Der Zukunftsschock*. Munic: Droemer Knaur.
- (1980). *Die Zukunftschance*. Munic: Bertelsmann.
- WAITZ, Theodor (1910). *Allgemeine Pädagogik*. Edició a cura d’Otto Gebhardt. Langensalza: Beyer.

POLÍTICA, PEDAGOGIA, PROPAGANDA. UNA ALTRA MIRADA A LA DESAFECCIÓ POLÍTICA DE LA CIUTADANIA¹

Xavier Besalú
Universitat de Girona

RESUM

Partint de l'afirmació del polític català Rafel Campalans «política vol dir pedagogia» es mostra com, en general, els polítics professionals fan un mal ús de la paraula *pedagogia*, assimilant-la sovint a la simple propaganda. Més endavant, s'argumenta que la desafecció política de la ciutadania no és només un sentiment subjectiu, sinó que obeeix també a raons més estructurals: el poder i el paper de l'economia i l'impacte de les tecnologies de la informació i la comunicació, començant pels mitjans de comunicació de masses. Per exemplificar el que pot ensenyar la pedagogia a la política, s'analitzen les aportacions teoricopràctiques de dos grans pedagogs del segle XX: Paulo Freire i Lorenzo Milani. De Freire es destaca que el punt de partida per a qualsevol intervenció política o educativa ha de ser la comprensió de la realitat que viuen els altres. I de Milani s'emfatitza la seva capacitat d'indignació i de transformar aquesta indignació en acció política i educativa.

PARAULES CLAU: pedagogia, política, propaganda, Rafael Campalans, Marta Mata, Paulo Freire, Lorenzo Milani.

POLITICS, PEDAGOGY, PROPAGANDA ANOTHER LOOK AT CITIZENS' POLITICAL DISENCHANTMENT

ABSTRACT

Departing from the assertion of the Catalan politician Rafel Campalans «politics means pedagogy», the article shows how in general professional politicians misuse the word *pedagogy*, often equating it to mere propaganda. At a later point it is argued that

1. Una primera versió d'aquest article fou presentada a Figueres el 9 de febrer de 2006, dins del cicle de conferències «Política i societat: mons divergents?», organitzat per Atenea. Agrupació de Cultura del Casino Menestral.

the political disenchantment of citizens is not only a subjective feeling, but is rather also due to more structural reasons: the power and the role of the economy and the impact of the information and communication technologies, beginning with the mass media. To illustrate what pedagogy could teach politics, he analyses the theoretical and practical contributions of two great 20th Century pedagogues: Paulo Freire and Lorenzo Milani. Regarding Freire, he emphasises that the point of departure for any political or educational intervention must be the understanding of other people's reality. And he highlights Milani's capacity for indignation and for transforming this indignation into political and educational action.

KEY WORDS: pedagogy, politics, propaganda, Rafael Campalans, Marta Mata, Paulo Freire, Lorenzo Milani.

Blair es estrictamente un hombre de clase media de origen irlandés-escocés, educado en una escuela aristocrática, abogado por formación y apasionado por la interpretación: fue el mejor actor de su escuela, y eso explica su poder de autoengaño y su utilización del idioma. Si escuchas sus discursos y tienes la maldición de tener un oído inglés, puedes escuchar cómo utiliza los sonidos vocálicos y las cadencias de las clases medias para dirigirse al proletariado. Él, fonéticamente, de forma inconsciente, se desconecta, se distancia de su propia clase social. Es como leche agria.²

EL PERQUÈ DEL TÍTOL

La meva intenció és posar en relació la pedagogia i la política per tal de fer llum, si me'n surto, a l'interrogant que és a la base d'aquesta reflexió, relatiu a la llunyania/divergència o desafecció entre política (i polítics) i societat (i ciutadans).

En voler relacionar política i pedagogia, la primera referència, indefugible si ho fem des de Catalunya, és la del polític socialista i catalanista Rafael Campalans (1887-1933) i el seu famós aforisme «política vol dir pedagogia», que dona títol a un recull d'articles seus publicat justament l'any de la seva mort, el 1933. Es tracta, en el seu cas, més d'una intuïció que no pas d'una idea desenvolupada en cap dels seus articles; una intuïció, en tot cas, que impregna molts dels seus escrits.

2. J. Le Carré en una entrevista realitzada per J. Martí Gómez per al *Magazine de La Vanguardia* del 28 de gener de 2007, p. 23-27.

Així, per exemple, en un article de l'any 1931,³ escriu el següent:

En la lenta evolució dels pobles, en les èpoques de normalitat, el vertader polític és el mestre de veritat de les multituds. El polític que viu a destemps, que no espera el poble, perd la seva qualitat de tal. Sovint és el profeta solitari i gairebé sempre el megalòman infeliç, també solitari. El polític que busca el poble perd també la seva qualitat: és només un demagog, en el sentit pejoratiu de la paraula. No guia les masses cap a llurs pròpies virtuts, no mira d'enaltir l'inesgotable tresor de bondat i d'abnegació que habita en el cor del poble, sinó que és conduït i arrossegat ell mateix pels vicis i per les baixes passions de les masses.

Retenim-ne un parell d'idees:

1. El polític és el vertader mestre de les multituds.
2. Hi ha dues classes de polítics que no fan bé la seva feina de mestres: els qui es creuen superiors o més espavilats que la resta dels ciutadans («que viuen a destemps», diu Campalans) i els qui es deixen arrossegar pel vent que bufa més fort, ara diríem per les enquestes d'opinió o per la brama dels mitjans de comunicació (i renunciem, doncs, al seu mestratge).

Trobem la mateixa flaire en un article posterior, del 1932,⁴ en el qual escrigué:

Des de Marx fins a Lenin, tots els definidors del socialisme científic estan d'acord amb aquesta veritat de raó: que l'únic camí de l'emancipació del poble radica en la seva capacitació, radica a donar-li consciència de la seva força omnipotent i de la seva alta missió històrica.

També d'aquestes paraules en podem servir una idea: la importància de la formació per a l'alliberament de les persones i dels pobles; i la consciència que, malgrat tots els condicionaments i totes les limitacions que imposen les estructures i el món realment existent, la història l'acabem escrivint les persones.

I és que la connexió entre pedagogia i política existeix des de sempre, des dels inicis de la tradició filosòfica: començant per Sòcrates, Plató i Aristòtil, arribant fins a Habermas, Bertrand Russell, Gadamer, Gramsci o Foucault, havent passat per Maquiavel, Montaigne, Locke, Rousseau o Kant. La pedagogia, des de sempre, ha estat incrustada en el tronc central de les humanitats.

3. R. CAMPALANS, «Catalunya al servicio de la República», a Albert BALCELLS, *Ideari de Rafael Campalans*, Barcelona, Pòrtic, 1973, col·l. «Llibre de Butxaca», núm. 69, p. 101-119.

4. R. CAMPALANS, «Mentre lladren a la lluna», a Albert BALCELLS, *Ideari de Rafael Campalans*, Barcelona, Pòrtic, 1973, col·l. «Llibre de butxaca», núm. 69, p. 146-149.

En tot cas, sembla prou evident que la relació pedagògica no hauria de limitar-se a les relacions estrictament escolars (a través de les quals les noves generacions entrarien en contacte amb les experiències, els coneixements i els valors de les generacions anteriors per tal de desenvolupar la seva pròpia personalitat històrica i fer progressar la ciència i la societat), sinó que aquesta relació es dona en cada individu respecte als altres i, globalment, en tota la societat.

I ara només em falta justificar la tercera *p* del títol: la de propaganda.

La tercera *p* hi és sobretot pel permanent mal ús, a vegades benintencionat però en general abusiu i trampós, de la pedagogia per part dels qui es dediquen a la política. Quantes vegades no els hem sentit dir que *el que cal és fer pedagogia*? Quan a Espanya no ens entenen, la solució és fer pedagogia; quan s'ha de construir una nova presó o un abocador en un indret problemàtic, la recepta recomanada sol ser la pedagogia; si es tracta de justificar el pas de la línia MAT (Molt Alta Tensió) per unes determinades comarques, la via indicada és la pedagogia; quan hi ha problemes de racisme o de vandalisme, novament la pedagogia, i així podríem anar seguint...

Igualment, quan un problema social es veu de mal resoldre o, senzillament, es vol sortir del pas, o es volen tirar pilotes fora, o defugir les responsabilitats, o bé no hi valen solucions postisses o pedaços que serveixen de poc, novament s'invoca la necessitat de la pedagogia i el trasllat immediat del problema (sigui el tabaquisme, la drogoaddicció, la violència, la velocitat, l'escalfament del planeta o el frau fiscal) a l'escola i al sistema educatiu en general.

Què hi trobem al darrere d'aquest mal ús de la pedagogia en la política?

Primer de tot, una delimitació nítida del terreny de joc: n'hi ha uns que saben, que veuen més enllà dels interessos immediats i particulars, i uns altres que no saben prou o que es mouen únicament per interessos privats o directament mesquins. D'una banda, hi hauria els qui es dediquen a la política i, de l'altra, la ciutadania: talment el senyor mestre, dipositari legítimat del saber, i els infants, massa petits i massa ignorants per poder prendre decisions enraonades o per poder veure més enllà de la satisfacció immediata dels seus desigs.

Hi veiem també un pla *b*, una fórmula tova per imposar una decisió que ja està presa (directament pels qui tenen poder per fer-ho o bé indirectament, a través d'un informe tècnic redactat per un equip d'experts, científicament indiscutible i suposadament neutral) i que és contestada per un nombre significatiu de ciutadans o que és directament impopular. Enfront de l'*ordenó y mando*, enfront de la imposició descarnada i sense matisos, es busca en la pedagogia una manera més amable de fer empassar la píndola amarga, d'acabar fent el que ja estava decidit *sin que se note el cuidado*.

La pedagogia, en boca dels qui es dediquen a la política, també vol dir sovint retòrica buida, artifici gratuït, paraules i ornaments que ens fan fixar en les coses accessòries i deixen en segon terme les essencials. A vegades, la pedagogia es presenta com una mena d'aigua de Lourdes, com un xarop de poders miraculosos que ajuda a veure-hi clar a les ments enfebrades o als estòmacs irritats, com una mena de fum innocu al darrere del qual no hi ha res.

Finalment, seria una manera dolça de dir directament *propaganda*, de seduir utilitzant les estratègies de la mercadotècnia i la publicitat, de comprar vots i voluntats no pas a través de les raons i els arguments, sinó dels sentiments i les emocions, de cercar adhesions no pas a programes o projectes excessivament llargs o complexos, sinó directament a la persona, al seu eslògan o a la seva imatge.

Vet aquí, doncs, el perquè del títol.

LA DESAFECCIÓ POLÍTICA DE LA CIUTADANIA

La divergència entre política i societat, l'anomenada *desafecció política de la ciutadania*, no és només un sentiment subjectiu, una percepció personal més que justificada, sinó que obeeix també a raons més de fons, a determinades transformacions estructurals de la cultura i la societat.

D'una banda hi ha la sensació, certa, que la democràcia parlamentària està en decadència, no tant en el sentit quantitatiu com en el sentit més qualitatiu; no és que es qüestionï la legitimitat del règim democràtic, sinó que es denuncia la ineficàcia i el cinisme de les institucions democràtiques, el distanciament i la falta de confiança envers els polítics professionals (governos, parlaments i, a un altre nivell, diputacions, consells comarcals i ajuntaments), que semblen buscar la complicitat de la ciutadania més a cop d'enquesta, de mitjans de comunicació afins i de campanyes electorals periòdiques que no pas a través d'un diàleg permanent amb la població. Els diaris en van plens, de promeses incomplertes, de profecies que mai s'esdevindran, d'excuses de mals pagadors i de desistiments quan el que calia eren pronunciaments.

De l'altra, hi ha alguns elements més estructurals⁵ que modifiquen i condicionen les relacions entre els polítics i la ciutadania, entre representants i representats.

Un d'aquests elements és el poder i el paper de l'economia i de les grans corporacions, més que nacionals, transnacionals. Almenys aparentment, en la societat capitalista anterior a la globalització, l'economia dels països estava supeditada a la voluntat dels estats i de les seves orientacions i plans. És cert

5. J. LÓPEZ, «Democràcia», *Idees*, núm. 20 (2003), p. 7-26.

que, de sempre, el capitalisme havia propugnat un estat mínim i una societat regida per les evolucions *naturals i sàvies* del mercat, però també és cert que les grans empreses s'havien emparat en els estats per poder créixer i fer negoci i així evitar fer trencadissa o assistir als ciutadans que quedaven al marge dels seus interessos. Avui dia, sembla clar que l'economia mundial té les seves pròpies lleis i funciona amb una lògica diferent de la dels estats i de les polítiques nacionals i que les borses, les inversions, els moviments de població (apareix molt clar, en aquest cas, la divergència entre les necessitats de l'economia i la voluntat expressada pels governs) o les polítiques energètiques són qüestions que es decideixen no pas en els consells de govern, sinó en d'altres instàncies, i que els polítics i les polítiques nacionals no serien altra cosa que mediacions entre els vertaders poders, els econòmics, i la ciutadania, i que les seves funcions són més d'adaptació i compensació que no pas de disseny i presa de decisions.

Un altre d'aquests elements són les tecnologies de la informació i la comunicació, les TIC, començant pels mitjans de comunicació de masses i acabant per Internet.

El que veiem és que els polítics professionals entren en contacte directe amb la ciutadania a través de les ràdios i les televisions (en tots els àmbits: estatal, nacional, comarcal i local) i que els partits polítics són cada dia més prescindibles, més enllà de ser maquinàries professionalitzades al servei dels líders que apareixen en els mitjans (siguin ministres, consellers, diputats o alcaldes), que són relativament pocs. Que els missatges i els programes passen a un discret segon terme, perquè el que dóna vots i el que interessa és la persona del líder, la imatge que se'n dóna i els atributs que se li assignen (un té *talante* i l'altre té *seriositat i rigor*; l'un és *discret, però bon gestor*, l'altre, *culte i ocurrent*, i el de més enllà és *modern i capaç*). I que el control s'escapa a marxes forçades no només dels ciutadans o dels electors, sinó dels mateixos militants.

I veiem també que la informació circula horitzontalment de ciutadà a ciutadà a través dels mòbils i de les múltiples possibilitats de la xarxa (correus electrònics, webs, etc.) i que les vies tradicionals per arribar als ciutadans (les campanyes electorals, els mítings, els debats parlamentaris o la premsa de partit) adquireixen un nou sentit en aquest nou marc d'informació, intercanvi i propaganda.

Relligant una i altra cosa, l'influent i brillant sociòleg nord-americà Richard Sennett⁶ (autor de llibres tan celebrats com *La corrosión del carácter* o *El respeto*) es pregunta «si la gent escull els polítics tal com tria què compra al Wal-Mart» (si fos català, probablement diria a l'Hipercoor o al Caprabo), «si la mercadotècnia dels líders polítics s'assembla a la venda de detergent, en la mesura

6. R. SENNETT, *La cultura del nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama, 2006, p. 117.

que el consumidor polític pot reconèixer a l'instant les diferents marques en una lleixa». I es respon que sí, «que el cor de la política és la mercadotècnia, que avui dia s'utilitzen totes les trampes de seducció de la publicitat per col·locar en el mercat les personalitats i les idees dels polítics».

I acaba explicant que, avui, el ciutadà és fonamentalment un consumidor que, en política, vota com aquell que tria un detergent en un supermercat, davant d'una oferta de productes que presenten les característiques següents:

1. Un xassís comú, una plataforma consensuada entre els grans partits polítics, a partir del qual es magnifiquen algunes diferències petites i insignificants per tal de convertir-les en la imatge de marca (PSOE/PP; PSC/CiU; Partit Demòcrata/Partit Republicà, als EUA; Partit Conservador/Partit Laborista, al Regne Unit, etc.). Una mica a l'estil del que fan els fabricants de cotxes, per exemple la Volkswagen amb el modest Skoda i el luxós Audi, que comparteixen el 90 % del seu ADN industrial, mentre el segon, en el mercat, duplica el preu del primer.

2. Un èmfasi especial en aquestes diferències, que són les que estimulen la competència i atrauen els consumidors i els mitjans de comunicació: poden ser perfectament trivials o simbòliques (la cacera de la guilla al Regne Unit, els matrimonis gais a Espanya, etc.) o es poden centrar en la personalitat dels líders, que encarnen, més que projectes o feina feta, *intencions, desigs, creences* o *gustos*.

3. Unes capacitats hipotètiques, unes solucions relativament fàcils a problemes generalment complicats, unes virtuts gairebé màgiques que no fan esment dels condicionaments de la realitat, semblantment a la publicitat dels grans cotxes esportius o dels quatre per quatre, aquestes màquines consagrades a una llibertat imaginària que, tot i encallades en el tràfic urbà i interurbà, ofereixen la possibilitat de fer el París-Dakar, d'anar a dos-cents quilòmetres per hora per l'autopista o, més d'estar per casa, pujar les escales de la catedral de Girona.

4. Comodat i novetat per damunt de tot: més que la qualitat, la sostenibilitat o el preu, el valor més important és la comoditat de no haver de pensar, de no haver de llegir, de no haver de fer res més que triar i pagar, de no haver d'esbrinar què hi ha darrere de l'embolcall, ni com es faran realitat les promeses, ni quines conseqüències es derivaran de les actuacions anunciades. Interessa el curt termini, allò que es podrà visualitzar de manera immediata, allò nou, talment les ofertes de llançament i les degustacions amb què ens obsequien els grans hipermercats.

Quins viaranys ens queden per escapar de la cotilla poderosa o robusta que representen aquests elements estructurals del present?

El primer és no caure en el fatalisme i el determinisme, que seria la seva primera victòria, i, doncs, ser possibilista, tenir esperança que la història l'acabem escrivint els homes i les dones (i en tenim més d'una prova), que nosaltres podem transformar els nostres entorns i que les petites victòries, si generen més

felicitat i més justícia, s'encomanen i s'escampen. El fatalisme és paralizzador, encara que a vegades es presenti com l'anàlisi més lúcida i més progressista.

El segon és preguntar-nos per què la majoria de nosaltres som tan incompetents en matèria econòmica, si tots tenim clara la importància i el poder de l'economia en les nostres vides, en les dels nostres pobles i en la del planeta? És justificable que les pàgines econòmiques dels diaris siguin les menys llegides i les menys enteses pel comú dels mortals? És admissible que l'economia no formi part de la cultura mínima i comuna que ha de tenir qualsevol ciutadà que hagi seguit l'escolaritat obligatòria i bàsica, si forma part de la nostra quotidianitat i de qualsevol programa informatiu mínimament decent? Podem tolerar en la societat de la informació l'opacitat dels processos productius de les multinacionals, l'esoterisme de les informacions dels aliments que consumim o la vergonya dels paradisos fiscals? Iniciatives petites i humils com les del consum responsable, el comerç just, els fons ètics d'inversió o la simple austeritat, si són pensades i coordinades, són vertaderes taques d'oli que apunten en una altra direcció.

El tercer és actuar sobre els mitjans de comunicació: una condició bàsica per al bon funcionament de la democràcia és un bon funcionament dels mitjans de comunicació. Si no hi ha informació plural, veraç, contrastada i accessible, difícilment es pot parlar de democràcia (a un nivell molt petit, es pot comprovar en el cas dels consells escolars de centre o en les tímides iniciatives de participació endegades per alguns ajuntaments). En aquest cas, les tecnologies d'avui ens van a favor, perquè afavoreixen la proliferació d'iniciatives de tota mena i n'abateixen el cost. En l'àmbit local, és imprescindible que ciutats mitjanes tinguin una xarxa diversa —en tots els sentits— i abundant de mitjans de comunicació.

El quart és anar explorant les possibilitats de l'anomenada *democràcia participativa*, la que promou el diàleg permanent amb el poble, la intercomunicació no només cada quatre anys entre representants i representats i el diàleg i el debat horitzontals entre les organitzacions i associacions ciutadanes i els ciutadans individualment. S'han provat algunes fórmules (organitzar referèndums populars en relació amb actuacions concretes, promoure fòrums o votacions per Internet, pressupostos participatius, primàries per escollir els líders dels partits, llistes electorals obertes, etc.). Semblaria clar que, en aquest afany, les TIC hi haurien de tenir un paper decisiu i encara inexplorat. El que busca la democràcia participativa no és pas controlar *a posteriori* i actuar en conseqüència en les properes eleccions el que han decidit els nostres representants polítics per al nostre bé, sinó aconseguir que tinguin en compte el pensar i el sentir de la ciutadania abans de prendre les decisions.

El cinquè seria el de tornar a donar valor als projectes més enllà de les diferències trivials o simbòliques i dels ornaments i promeses puntuals i propagan-

dístics. Els projectes haurien de prioritzar determinats objectius i no posar-los tots al mateix nivell, perquè no tots tenen el mateix valor ni la mateixa urgència i perquè els diners no són un pou sense fons. Els projectes haurien de tenir un sentit de col·lectivitat, de manera que quedés clar quins drets individuals es conculcarien o es limitarien en benefici d'altres drets més comunitaris, de més abast o que apaivaguessin les conseqüències no volgudes de l'exercici sense limitacions dels drets individuals. Davant d'un projecte atractiu, conegut i consensuat, gairebé tots estaríem disposats a renunciar a les possibilitats il·limitades que posseïm.

El sisè és reconèixer que informar-se, conèixer la realitat, saber com funcionen les coses, per què i com, esbrinar les conseqüències que es deriven de les opcions preses... no és còmode ni, a vegades, divertit, sinó que demana temps, esforç i discerniment. La vella fórmula del catolicisme progressista (veure, jutjar i actuar) resulta encara avui més necessària que mai. A més a més, l'exigència de responsabilitzar-nos de les decisions individuals i col·lectives que prenem o ajudem a prendre (un dels dèficits més sagnants de les societats actuals) només serà factible si es fa aquest exercici de discerniment que està a les antípodes dels reclams de la publicitat.

I el setè, actuar en primera persona,⁷ posar-s'hi amb cos i ànima, presentar-nos davant dels altres tal com som, expressant aquelles qualitats i experiències que ens atorguen densitat personal i no pas de la manera que han decidit d'altres (siguin els experts en màrqueting, siguin els amos de l'assumpte). Amb credibilitat, que significa no només dir la veritat, sinó també establir relacions de confiança, actuar com a persones concretes amb interessos específics, volent compartir activitats, preguntes, alternatives i sentiments.

ELS CAMINS DE LA POLÍTICA, SEGONS LA PEDAGOGIA

Més de setanta anys després de la mort de Rafael Campalans, una altra socialista i catalanista recentment traspasada, Marta Mata (1926-2006), es preguntava en un article⁸ «com ha canviat la pedagogia, per si ens pot aclarir quelcom de per on potser hauria d'anar la política».

7. J. CONTRERAS, «La autonomía del profesor. En primera persona: liberar el deseo de educar», a J. GAIRÍN (coord.), *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?*, Madrid, Cisspraxis, 2005, p. 327-373.

8. M. MATA, «Política vol dir pedagogia», *Endavant Digital*, <www.noticies.socialistes.org>, [consulta: 16 novembre 2006].

I es responia a si mateixa afirmant, pel que fa a la primera part de la qüestió, que la pedagogia d'ara mateix «proposa que tota la societat es faci responsable i participi a fer que l'enorme xarxa mediàtica i publicitària que envolta la vida social passi de ser deterministament educativa a ser significativament i participativament educadora. Una pedagogia que integra dins de l'escola, del dret i del revés, creativament i críticament, tots els mitjans d'educació, els de sempre (fer, parlar, pensar, escoltar, llegir, escriure) amb els nous i els que vindran, i constel·la aprenentatges i vivències».

I, pel que fa a la segona part, si alguna de les idees de la pedagogia podria servir d'alguna cosa a la política actual, respon també, «amb tota inseguretat, però amb més ganes que mai, que la política és l'art del possible i d'explicar-ho clarament, objectivament, amb exemples, si cal, com havien descobert ja els pedagogs tradicionals, i cercant l'interès, i relligant els més nobles interessos, com feia Campalans, i ara, utilitzant a fons la xarxa personal, l'associativa i la mediàtica, la història i la ciència i l'art, en les proporcions convenients a cada cas».

Val la pena rellegir, almenys, dues idees de les paraules de Marta Mata:

1. Una, que l'educació es dona no només a l'escola, sinó en qualsevol espai de relació social, en qualsevol lloc on es produeixi aprenentatge: el carrer, la llar, els mitjans de comunicació, les TIC... Des d'aquesta òptica, totes les activitats culturals i cíviques (o directament polítiques) tindrien una dimensió pedagògica, perquè totes tenen la pretensió d'ensenyar alguna cosa, totes volen influir en el comportament de les persones i totes, doncs, contribueixen a conformar la seva identitat i subjectivitat.

2. Dues, el reconeixement explícit de l'impacte educatiu poderós de «l'enorme xarxa mediàtica i publicitària», absolutament indefugible si ens referim a la conformació de les consciències i al comportament de les persones.

Aquesta és la tesi de la periodista Margarita Rivière.⁹ Segons explica, la vertadera missió dels mitjans de comunicació (publicitat inclosa) no seria pas la d'informar, sinó la d'educar les persones, la de crear preferències, valors, hàbits, costums, mites i antimites.

Com ho fan? Apel·lant a les emocions de la gent i deixant en un segon terme l'anàlisi i la reflexió, ja que l'instrument bàsic de transmissió és l'espectacle; amb una estructura moral clara i contundent (les males notícies constitueixen el gruix de la informació, mentre que les referències a la felicitat són patrimoni dels missatges publicitaris), i mitificant determinats personatges (trionfadors o fracassats, reals o de ficció, tant se val) que esdevenen els nous déus i els nous

9. M. RIVIÈRE, *El malentendido: Cómo nos educan los medios de comunicación*, Barcelona, Icaria, 2003.

herois de la mitologia contemporània, els nous personatges prototípics dels contes i històries d'avui.

Rivière afirma sense embuts que, «des d'aquesta òptica, un 80 % de l'educació d'un individu qualsevol seria deutora dels mitjans de comunicació, una hipòtesi radical que deixa en mans del poder mediàtic l'estructuració cultural de la societat i dels valors que asseguruen la convivència humana».

No és pas estrany, doncs, que la filòsofa Catherine Clement, en un informe al Govern francès de l'any 2002, sol·licités que el servei públic audiovisual constés en el preàmbul de la Constitució francesa amb el mateix rang i dignitat que l'educació, argumentant que mereixia la mateixa consideració que l'ensenyament públic. Si més no, resulta coherent i esclaridor.

Tornem, però, a la pedagogia.

No em puc estar de dir que, en general, la pedagogia i els pedagogs, malgrat el seu escàs poder social i la seva mínima presència entre l'anomenada *classe política* (hi ha molta més presència, per exemple, de metges, economistes o advocats, encara que no ho sembli), solen rebre per part de les elits culturals i mediàtiques (columnistes de premsa, tertulians i opinadors de ràdios i televisions) un maltractament explícit, un menyspreu prepotent o un rebuig integral.

Tot el que fa olor de ciència en pedagogia s'assimila a opacitat, a artifici o a falta del sentit de realitat. S'agafen els conceptes o els principis, es descontextualitzen, tot seguit es banalitzen, per criticar, finalment, la seva trivialitat o la seva irrealitat.

Valguin a títol d'il·lustració només un parell d'exemples. Un és de l'escriptor i acadèmic Antonio Muñoz Molina,¹⁰ que va deixar escrit el següent: «Igual que los programadores de televisión y los ejecutivos de la publicidad comercial y política parten del axioma de que somos imbéciles, los teóricos de la educación consideran que la infancia es un estado de idiotez aún más profunda, capaz tan sólo de recibir los mensajes más simples, de una felicidad digestiva y babosa que no merece ser enturbiada por ningún esfuerzo, pero que debe recibir de los libros el más completo adoctrinamiento».

L'altre és del matemàtic Ricardo Moreno Castillo,¹¹ que ha titulat el seu manifest *Panfleto antipedagógico* i ja ens adverteix des de la introducció que «en nombre de la pedagogía se dicen hoy, con la cara más seria del mundo, cosas a cual más delirante, y a veces en una jerga que suena a esperanto. Es bueno reflexionar sobre la enseñanza, pero se ha de procurar que las ideas sean razonables

10. Citat per J. CARBONELL i A. TORT, *La educación y su representación en los medios*, Madrid, Morata, 2006, p. 45.

11. R. MORENO CASTILLO, *Panfleto antipedagógico*, Barcelona, Leqtor, 2006, p. 3.

antes que novedosas, que se apoyen en argumentos y no en frases hechas, y que se puedan cotejar con la realidad. Todo esto, que se le alcanza a cualquiera que comience a investigar en química o en biología, parece que se les escapa a algunos de los defensores de la nueva pedagogía». I titula així els tres primers capítols del llibre: *Defensa de la memoria y de los contenidos*, *La mentira de la motivación* i *La falacia de la igualdad*.

Semblaria, si féssim cas d'aquestes veus, que els nois i les noies no tenen res a veure ni amb la seva família ni amb l'entorn social i cultural en què viuen, sinó que serien només «fills d'una llei (l'anomenada *reforma*, la LOGSE),¹² convertits en incompetents per culpa d'uns legisladors o d'uns experts anònims (a tall de curiositat, no n'eren gens, d'anònims, aquests experts; alguns fins i tot van ocupar càrrecs polítics i eren... psicòlegs!), uns aprenents de bruixot decidits a abaixar com sigui el nivell acadèmic i a qui tots, professors, mestres i alumnes, obeeixen sense gosar obrir la boca. Uns experts, singularment els pedagogs, que propugnarien la ignorància i que gaudirien d'una capacitat inaudita per convèncer tothom».¹³

Potser és el moment de recordar que la pedagogia es configura com una ciència autònoma a finals del segle XVIII i que el seu desenvolupament es fa en estreta sintonia amb la reflexió filosòfica, social i artística. Neix, doncs, de la crítica il·lustrada als dogmes tradicionals, de l'afany per una vida racional i lliure i per a una modernització de l'educació. De fet, la pedagogia és una de les filles predilectes de la Il·lustració, en la mesura que es té el convenciment que, a través de l'educació, s'aconseguirà l'alliberament dels individus i de les societats enfront dels dogmes, les supersticions i l'absolutisme.

Cal recordar que la pedagogia, en tant que ciència de l'educació, s'ocupa de descriure els processos educatius en el present i en el passat, de fer intel·ligibles els valors, els principis i els interessos (ideològics, científics, polítics i socials) en què es fonamenten i desenvolupen les diverses teories educatives,¹⁴ de mostrar com la transmissió cultural és el territori on es forgen les identitats, les percepcions i les consciències, de desemmascarar els múltiples mecanismes de producció i reproducció de les desigualtats socials, de gènere, per raons d'origen o *raça*, per orientació sexual o per edat, a través dels coneixements i valors que circulen en els diversos àmbits socials.¹⁵

12. Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu, de 1990.

13. J. CARBONELL i A. TORT, *La educación y su representación en los medios*, Madrid, Morata, 2006, p. 44.

14. H. SCHAUB i K. G. ZENKE, *Diccionario Akal de pedagogía*, Madrid, Akal, 2001.

15. T. TADEU DA SILVA, *Espacios de identidad: Nuevas visiones sobre el currículum*, Barcelona, Octaedro, 2001.

Ara, tal com passa en totes les ciències humanes o socials, no hi ha una sola pedagogia, no hi ha una única forma d'entendre i explicar la intervenció educativa, justament perquè el camp social és un terreny controvertit, en què les ideologies, els valors, les creences, etc., tenen un paper rellevant. Hauríem de parlar, seguint M. Cruz,¹⁶ de tres grans tradicions: la tecnocientífica (d'arrel positivista: la passió pel coneixement, el projecte de l'arquitecte), la pràctica (d'arrel hermenèuticofenomenològica: la centralitat de la vida, el consens i el protagonisme de les persones) i la sociopolítica (d'arrel marxista: l'ideal emancipador, l'educació o la política com un instrument de transformació personal i social).

La tradició tecnocientífica s'orienta cap al control i la gestió del medi. Considera que la investigació feta per experts ens ha de dir clarament quins són els objectius que hem de buscar i de quina manera (també dictada pels experts) els hem d'aconseguir. Els contextos i les persones concretes s'hauran d'adaptar a aquest plantejament que tindria totes les garanties tècniques i científiques.

La tradició pràctica s'orienta, en canvi, cap a la comprensió del medi a través de la relació i la interacció amb aquest medi per tal d'arribar a una interpretació consensuada i significativa de la realitat i de les finalitats que es volen aconseguir. En aquest cas, els contextos concrets i les persones són els que determinaran el sentit de l'acció i els camins a recórrer.

La tradició sociopolítica voldria capacitar els individus i els grups perquè prenguessin les regnes de la seva pròpia vida, amb autonomia i responsabilitat. Això exigeix un procés de discerniment i diagnòstic de les estructures que limiten aquesta llibertat i són la causa de les desigualtats, un procés d'il·lustració i de reflexió crítica per prendre consciència de la situació i anar més enllà del sentit comú, que no és sinó una forma inconscient de dominació i alienació, i una acció per transformar aquelles estructures injustes.

Aquestes tres tradicions il·luminen, d'alguna manera, tres formes diferents de fer política: una de més pragmàtica, que busca resultats per damunt de tot i s'encomana al disseny dels tècnics electorals i de mercat; una de més amable, que escolta els electors i es fa un d'ells, s'hi compromet moralment, però deixa de banda els condicionaments de tota mena que els fa veure les coses d'una determinada manera i els fa trobar *normals* coses que no ho haurien de ser, i una tercera que treballa a mig i llarg termini, que comparteix amb la tradició anterior la voluntat d'escoltar i comprometre's moralment amb els electors, però que pensa alhora que les seves concepcions, percepcions i creences no són fruit ni de la naturalesa ni del seu discerniment lliure, sinó gairebé sempre induïdes i determinades pels poders i valors dominants, i que és necessari, doncs, la transformació

16. M. CRUZ, *Filosofia contemporànea*, Madrid, Taurus, 2002.

de les mentalitats (un procés de conscienciació) per poder transformar la realitat.

En la política d'arrel tecnocientífica, l'electorat és un objecte que ha de ser conegut (a través d'enquestes) i controlat (amb tècniques molt semblants a la publicitat). L'estratègia i l'actuació vénen dictades per un gabinet d'experts al servei dels interessos, explícits o ocults, del grup per al qual treballen. Els líders i els polítics professionals s'han de limitar a seguir el guió que els han preparat *científicament* i mirar de no cometre cap errada.

En la política d'índole pràctica, l'electorat és ja un subjecte que sempre té raó, però que ha de ser ben escoltat i ben interpretat. En aquest enfocament, la connexió amb les organitzacions i entitats es fa imprescindible, també ho són les enquestes i els estudis d'opinió, però no tant per saber quins missatges poden ser més convincents o quines mesures convé amagar, sinó per elaborar l'agenda sense més mediacions. El polític s'ofereix com a portaveu neutral de les inquietuds i prioritats de l'electorat. Sembla clar que aquesta fórmula porta implícites algunes derives: l'una és la del populisme i l'altra és la de la segmentació, en la mesura que els interessos de l'electorat no són pas únics i coincidents.

En la versió sociopolítica de la política, és evident que també l'electorat és un subjecte que ha de ser escoltat, però hi ha dos problemes de mal resoldre: l'un, que les seves creences, pretensions i prioritats són fruit de la vida que ha viscut i de l'entorn social i cultural en el qual s'ha desenvolupat (estan, doncs, fortament condicionades i connotades); l'altre, que aquests missatges de l'electorat han de ser interpretats, tal com ho han de ser els somnis inintel·ligibles per al psicoanalista expert que troba el vertader significat de les paraules. Aquesta versió propugna també la transformació d'unes estructures socials que considera essencialment injustes. Els perills d'aquesta manera de procedir semblen també evidents: l'un és l'avantguardisme, el creure que una minoria posseeix la veritat, les claus interpretatives no condicionades per saber què cal fer; l'altre és l'activisme.

POLÍTICA VOL DIR PEDAGOGIA: EL CAS DE PAULO FREIRE

Vull exemplificar que «política vol dir pedagogia» amb un personatge emblemàtic, amb tota probabilitat el més gran pedagog del segle XX: Paulo Freire (Recife, el Brasil, 1921 - São Paulo, 1997), que encarna, en la teoria i en la pràctica, el sentit d'aquesta afirmació.

Paulo Freire va estudiar dret, filosofia i psicologia del llenguatge. Mai va estudiar pedagogia; en paraules seves: «A mi se m'ha malinterpretat: jo puc dir que només sóc adjectivament pedagog, perquè substantivament sóc polític!».

A partir de l'any 1947, treballa en el Departament d'Educació i Cultura del

SESI (Servei Social de la Indústria). El cop militar de 1964 el porta a la presó i a l'exili, a Bolívia i a Xile, on treballa en l'Oficina de Planificació per a l'Educació d'Adults. Es trasllada després a Mèxic i als Estats Units (1968-70) i el 1970 va a Ginebra per posar-se al front de l'Oficina d'Educació del Consell Mundial de les Esglésies, des d'on promourà les campanyes d'alfabetització de Sud-àfrica, Angola, Moçambic, El Salvador, Grenada i Guinea-Bissau. El 1980 torna al Brasil i s'incorpora a la Universitat Catòlica de São Paulo. El 1989, el Partit dels Treballadors (el del president actual del Brasil, Lula) guanya les eleccions municipals a la ciutat de São Paulo i Freire és nomenat secretari municipal d'Educació. El 1992 retorna a la universitat i al món, tal com va dir l'alcaldeessa de São Paulo, Luiza Erundina, en l'acte de comiat.

Una simple enumeració de les seves obres principals ens pot posar sobre la pista del seu pensament i de la seva acció: *Pedagogia de l'oprimit* (1970), *L'educació com a pràctica de la llibertat* (1971), *Pedagogia i acció alliberadora* (1978), *Pedagogia i acció cultural* (1979), *Alfabetització: lectura de la paraula i lectura de la realitat* (1989), *La naturalesa política de l'educació: Cultura, poder i alliberament* (1990), *Pedagogia de l'esperança* (1993), *A l'ombra d'aquesta mangueira* (1997) i *Pedagogia de l'autonomia* (1997).¹⁷

Per a Freire, l'educació és un factor estratègic en qualsevol procés de canvi real de les coses, perquè «no hi ha canvi sense consciència i no hi ha consciència sense educació». Seria una ingenuïtat pensar que l'educació pot resoldre els grans problemes del món o de les ciutats, però exactament igual d'ingenu és pensar que es poden transformar els països, les societats, a força de normes i lleis dictades pels governs o a través de processos revolucionaris, pacífics o violents, que canviïn les condicions de vida de la gent, les estructures que determinen les seves formes de viure i de treballar, però que no tinguin incidència ni en les formes de pensar ni en les d'entendre el món, en la mentalitat de les persones. Hem tingut múltiples ocasions de comprovar-ho: sense anar més lluny, en l'antiga Unió Soviètica. I és que hi ha una vinculació indefugible entre educació, coneixement, consciència, poder i política. Perquè, en paraules de Freire, «la lectura del context, la lectura del món, ha de precedir a la lectura de la paraula, a la lectura del text... Com a educador, no puc reduir la meua pràctica docent a ensenyar tècniques o continguts sense implicar-me en la comprensió crítica de la realitat. Parlant de fam, no em podria acontentar definint-la com a *urgència d'aliments, manca del necessari...* Quedar-se en la descripció d'un objecte o canviar la seva raó de ser són processos alienadors. La meua comprensió de la fam no és

17. J. A. FERNÁNDEZ, «Paulo Freire y la educación liberadora», a J. TRILLA (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Barcelona, Graó, 2001, p. 313-342.

de diccionari, sinó que he de conèixer les raons de ser del fenomen... Educar no és només entrenar tècnicament o dipositar continguts, sinó un esforç per desocultar les veritats, per comprendre la realitat».¹⁸

Educar, per a Freire, vol dir optar, comprometre's: per als educadors, diu, «és fonamental conèixer a favor de què s'educa i contra què, a favor de qui s'educa i contra qui». Per això l'educació és alhora un acte pedagògic i un acte polític: no pas un acte de partit, però sí una intervenció que té una dimensió inevitablement política, que no es queda únicament en l'àmbit dels principis i dels discursos, al marge de la realitat sociohistòrica concreta, sinó que els il·lustra i els exemplifica en la realitat actual i passada, propera o llunyana. En paraules seves: «El meu punt de vista és el dels condemnats de la Terra». La traducció pràctica d'aquest compromís de l'educador és la coherència, la continuïtat entre la paraula i el comportament, entre el discurs i la pràctica, entre la docència i la vida.¹⁹

Educar vol dir també tenir esperança, tenir capacitat d'indignació més que no pas de resignació. Per a Freire, és imprescindible recuperar una posició esperançadora si es vol tenir sentit de futur, si es vol combatre el fatalisme i l'immobilisme, inherents a la idea que vivim en el millor dels mons possible (o en l'únic món possible), el capitalisme del mercat global, inevitablement, necessàriament, fora del qual només hi hauria lloc per al passat o la barbàrie. «Sense esperança no hi hauria història, sinó simple determinisme... La inexorabilitat del futur és la negació de la història». *Educar* vol dir estar convençut que el canvi és possible. «En el món físic, el coneixement dels terratrèmols ha desenvolupat tota una enginyeria que ens ajuda a suportar-los; no els elimina, però apaivaga els seus danys». Igualment passa en el camp de la història, de la política i de la cultura: en comprovar les coses, no és inevitable adaptar-s'hi, sinó que ens fem capaços d'intervenir-hi, de modificar-les, si més no d'atenuar les conseqüències que se'n poguessin derivar. Aquest seria un punt de partida fonamental per programar la nostra acció politicopedagògica: «canviar és difícil però possible». Les coses no són com són per voluntat de Déu o per un destí inexorable!²⁰

El punt de partida, en tota pràctica educativa, ha de ser sempre la comprensió objectiva i subjectiva que els educands tenen de la realitat expressada per ells mateixos, ha de ser sempre el seu sentit comú, el seu saber, que és fruit de la seva experiència vital, i no pas el rigor científic de l'educador, el poder que atorga

18. P. FREIRE, *A la sombra de este árbol*, Barcelona, El Roure, 1997, p. 35-39.

19. C. NÚÑEZ, «Sentir, pensar, estimar... la senda de la terra», a *Sendes de Freire: Opressions, resistències i emancipacions en un nou paradigma de vida*, Xàtiva, Crec i Denes, 2006, p. 13-49.

20. P. FREIRE, *Pedagogía de la autonomía*, Mèxic DF, Siglo XXI, 1997, p. 70-82.

l'autoritat o la teoria abstracta. El mateix Freire fa referència a un cas exemplar que va viure els anys cinquanta, «experiència que resultà ser un aprenentatge de real importància per a la meua comprensió de la pràctica politicoeducativa».²¹ Explica que llavors treballava al SESI i que havia fet una investigació sobre les relacions pares-fills, la qüestió dels càstigs, etc., i recorda com li va sobtar la violència dels càstigs físics. Coneguts els resultats, es va dedicar a parlar-ne amb els pares i mares implicats en els diversos centres socials del SESI:

Vaig parlar llargament sobre el càstig, citant Piaget i defensant una relació amorosa entre pares i fills que substituís l'ús dels càstigs violents.

El meu error no fou citar Piaget. El meu error estava, primer, en l'ús del meu llenguatge, de la meua sintaxi, sense cap esforç d'aproximació al dels presents. Segon, en la quasi nul·la atenció posada a la dura realitat del nombrós públic que tenia davant meu.

En acabar, un home jove encara, d'uns quaranta anys, però ja envellit, demanà la paraula i em donà potser la lliçó més clara i contundent que mai no he rebut en la meua vida d'educador.

«Acabem d'escoltar —començà— unes paraules boniques del doctor Paulo Freire. Paraules boniques de veritat. Ben dites. Ara jo voldria dir-li, doctor, algunes coses amb les quals crec que els meus companys estan d'acord: doctor Paulo, vostè sap on vivim nosaltres?, vostè ja ha estat a la casa d'algun de nosaltres?». Començà llavors a descriure la geografia precària de les seves cases. Parlà del cansament del cos, de la impossibilitat de somniar un demà millor.

Després guardà silenci alguns segons, passejà els ulls pel públic sencer, em mirà de nou i digué: «Doctor, mai no he estat a casa seva, però li diré com és. Sa casa deu ser una casa envoltada de jardí. Deu tenir una habitació només per a vostè i la seva dona. Una altra habitació gran per a les tres noies. Hi ha una altra habitació per als dos nois. Bany amb aigua calenta... Vostè deu tenir, a més, una habitació on posa els llibres... Ara fixi's, doctor, en la diferència. Vostè arriba a casa seva cansat. Però una cosa és arribar a casa, fins i tot cansat, i trobar els fills banyats, vestits, nets, ben menjats, sense fam, i una altra és trobar els fills bruts, amb fam, cridant, fent aldarull. I un s'ha de despertar al dia següent a les quatre del matí per començar tot de nou, en el dolor, en la tristesa, en la falta d'esperança. Si un pega els fills i, fins i tot, s'extralimita, no és perquè no els estimi. És perquè la duresa de la vida no deixa molt per elegir».

Això és saber de classe, dic jo ara.

Amb la sintaxi, amb la prosòdia, amb els moviments del cos, amb les mans de l'orador, amb les metàfores tan comunes en el discurs popular, cridava l'aten-

21. P. FREIRE, *Pedagogia de l'esperança*, Xàtiva, Crec i Denes, 2004, p. 47-57.

ció de l'educador allí present sobre la necessitat que l'educador, quan fa el seu discurs al poble, estigui al corrent de la comprensió del món que el poble té.

Però no per quedar-s'hi: negar als camperols, en nom del respecte a la seva cultura, la possibilitat d'anar més enllà de les seves creences no revela sinó una ideologia profundament elitista. El que no és possible és tractar de superar-lo sense passar per ell, partir d'ell. Subestimar o negar els sabers de l'experiència viscuda és alhora un error científic i una expressió inequívoca d'elitisme.

En paraules d'Erich Fromm, «la pràctica educativa és una mena de psicoanàlisi històrica, social, cultural i política. Si a la majoria de les persones els falta una comprensió més crítica de com funciona la societat no és perquè siguin incapaces per naturalesa, sinó a causa de les condicions precàries en què viuen i sobreviuen».

En aquesta mateixa línia, ara a Xile, a finals dels anys seixanta, quan treballava, contractat per la UNESCO, per a l'Institut de Capacitació i Investigació en Reforma Agrària (ICIRA), explica un altre cas:²²

Recordo una visita que vaig fer a un assentament de la reforma agrària, a algunes hores de Santiago. Cap al tard funcionaven els cercles de lectura i vaig sentir un fort desig de dialogar amb el grup de camperols.

Començarem un diàleg viu, amb preguntes i respostes meves i d'ells a les quals seguí, no obstant, un silenci desconcertant. Jo també vaig romandre silenciós.

«Disculpi, senyor —digué un d'ells—, que hàgim parlat. És vostè qui pot parlar, perquè és qui sap. Nosaltres, no».

A força de sentir discursos així, vaig aprendre que, per a l'educador, no hi ha un altre camí que el d'assumir el moment de l'educand, partir del seu aquí i ara, per superar en termes crítics, amb ell, la seva ingenuïtat. Respectar la seva ingenuïtat, sense somriures irònics i sense preguntes malèvoles, no significa que l'educador s'hagi d'acomodar al seu nivell de lectura del món.

El que no tindria sentit és que jo omplís el silenci del grup de camperols amb la meua paraula, reforçant així la ideologia que havien expressat. El que jo havia de fer era partir de l'acceptació d'alguna cosa dita pel camperol en el seu discurs, per enfrontar-los a alguna dificultat i portar-los de nou al diàleg.

«Molt bé —vaig dir, en resposta a la intervenció del camperol—, accepto que jo sé i vostès no saben. De totes maneres, voldria proposar-los un joc que, perquè funcioni bé, exigeix de nosaltres lleialtat absoluta. Dividiré la pissarra en dues parts i, en elles, hi registraré els gols que aconseguirem, jo contra vostès i vostès contra mi. El joc consisteix a preguntar cadascú alguna cosa a l'altre. Si l'interrogat no sap respondre, és gol de qui ha preguntat. Començaré per fer-los una pregunta.

22. P. FREIRE, *Pedagogia de l'esperança*, Xàtiva, Crec i Denes, 2004, p. 75-78.

»Primera pregunta: què significa la maièutica socràtica? —rialla general, i vaig registrar-hi el meu primer gol.

»Ara els toca a vostès fer-me una pregunta —vaig dir. Un d'ells llança la pregunta: —Per a què serveix el calat del sòl?».

No vaig saber respondre i hi vaig registrar un a un. I així, successivament, fins que vam registrar deu a deu.

En acomiadar-me d'ells, vaig fer un suggeriment: «Pensin en el que ha ocorregut aquí aquesta tarda...».

Si el punt de partida queda prou clar, també és important remarcar que la pràctica educativa no es pot deixar en mans de l'atzar, perquè no hi pot haver educació sense direcció i sense direccionalitat, no hi ha educació sense modelatge. Qualsevol que sigui la qualitat de la pràctica educativa, serà sempre directiva i és obvi que comporta uns riscos: d'autoritarisme, de manipulació, d'arrogància (considerar-se propietari del saber), d'elitisme, de messianisme (voler imposar la superioritat del saber a uns altres considerats incultes).

Algunes pràctiques pedagògiques i polítiques, benintencionades i tot, converteixen els educands, el poble, en objecte de possessió, d'esloganització, de prescripció, de domini.²³ Les pràctiques de conquesta, per exemple, que el que pretenen és sotmetre i dominar a l'altre, convertit en simple espectador, passiu i alienat, a través d'una propaganda ben orquestrada d'eslògans repetits i divulgats per tots els mitjans fins a la saturació. Les pràctiques de divisió, la creació o l'engrandiment de les diferències existents dins de la comunitat a través d'una variada gamma de procediments i mètodes, que anirien des de la repressió pura i dura d'un dels sectors a l'acció propagandística descarada a favor d'un dels altres sectors. Una de les formes més subtils de divisió consisteix a aïllar la problemàtica pròpia, separant-la de la resta, tractant-la com a essencialment diferent i desconnectada de les altres. Una altra de les fórmules és la captació i la promoció de líders sorgits de les mateixes comunitats: arrencant-los del seu context, desconnectant-los de l'experiència quotidiana dels seus conciutadans; sovint, quan hi retornen, ho fan desclassats, estranys.

Potser la pràctica més actual és la invasió cultural, la penetració planificada i sistemàtica en el context cultural de les comunitats per tal d'imposar-los (via mitjans de comunicació, publicitat, oferta cultural i formativa, etc.) la visió del món de les elits. Una condició bàsica per a l'èxit de la invasió cultural radica en què els envaïts s'autoconvencin de la seva inferioritat intrínseca per passar a reconèixer tot seguit la superioritat dels invasors i a desitjar d'assemblar-s'hi al

23. P. FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1970, p. 159-234.

més aviat possible. En aquesta tessitura, els líders estan convençuts que el que cal és transferir els seus coneixements al poble, que no cal escoltar-lo, perquè *és incapaç i inculte i necessita ser educat per sortir de la indolència provocada pel subdesenvolupament. No caldria, doncs, tenir en compte la seva visió del món...*

En l'àmbit polític, aquestes pràctiques poden rebre altres noms: sectarisme, dogmatisme, avantguardisme... Tots aquests ismes comparteixen el fet de tenir un excés de certeses, un futur inexorable, un pragmatisme rampant, un lideratge que té sempre la darrera paraula.

Resulta, però, que la intencionalitat i la direcció no estan pas renyides ni amb la participació, ni amb el diàleg, ni amb la democràcia. A vegades, en nom de les presses i les urgències històriques, es considera que, abans d'escoltar el poble, abans de dialogar, el primer que cal fer és canviar les estructures que l'oprimen, fer la revolució, i després ja vindrà el moment d'escoltar, de dialogar i de participar. Res més lluny de la veritat i de la realitat històrica: aquest diàleg és una condició imprescindible del vertader canvi, forma part del canvi; no hi pot haver contradicció entre els mitjans i les finalitats, perquè cadascun dels mitjans ja és en si mateix una finalitat.

Com a educador, necessito llegir cada cop millor la lectura del món que els grups amb qui treballo fan del seu context immediat i del més ampli. Si, d'una banda, no puc pas adaptar-me al seu saber ingenu, de l'altra tampoc no puc imposar-los el meu saber. El diàleg, a través del qual es va desafiant el grup a repensar la seva experiència social, anirà revelant la necessitat de superar aquells sabers que, despullats i confrontats, van mostrant la seva incompetència per explicar la realitat.²⁴

Aquesta és una de les tasques fonamentals de l'educador: la de provocar el grup, la de preguntar, la de promoure una nova forma de comprensió de la realitat des de l'acceptació i la sensibilitat envers les lectures que el grup fa del seu context (en termes escolars, en diríem els seus *coneixements previs*, fruit de la seva experiència vital i quotidiana).

Una altra és la col·laboració, la confiança en les potencialitats del poble i la desconfiança envers l'opressor que s'allotja dins de cadascun de nosaltres i que provoca la por a la llibertat (altre cop Erich Fromm), que inhibeix per a la lluita, una por molt concreta i certa (a ser desallotjats de la vivenda, per exemple, si protestem per uns lloguers exorbitants; a ser acomiadats de la feina, si ens queixem de les condicions de treball o si acudim a un sindicat).

24. P. FREIRE, *Pedagogia de la autonomia*, Mèxic DF, Siglo XXI, 1997, p. 79.

I una tercera és el testimoniatge dels líders, educadors o polítics.²⁵

Ja gairebé està tot dit, però potser val la pena recapitular algunes de les lliçons del mestre Freire:

1. L'apel·lació a la consciència, és a dir, a la reflexió, al discerniment, a la deliberació i al debat, no pas a les emocions o als sentiments com a instruments de relació política.

2. La necessitat d'atorgar significació real a les paraules, lluny de la grandiloqüència i la buidor. Les paraules s'han de referir a realitats conegudes, pròximes o llunyanes; la lectura del context ha de precedir a la lectura de la paraula. Es tracta, més que d'explicar (una lògica que domina l'expert i que deriva de lleis i prediccions científiques), de comprendre (una lògica que parteix dels individus, plena de matisos i variants que sovint s'avenen poc amb les generalitzacions i les prediccions teòriques). Es tracta, sobretot, de *desocultar* la realitat, d'il·luminar-la i, en aquest punt, sí que les ciències, els enfocaments i les perspectives diferents, els exemples, hi poden ajudar en gran manera. *Desocultar* vol dir també fer caure les màscares, a vegades revestides d'ideologia, a vegades pintades per no entorpir un diagnòstic que ja es portava fet d'antuvi.

3. Fer política, fer pedagogia, vol dir optar, prioritzar, triar un camí en detriment d'un altre, malgrat que tots dos tinguin elements positius i elements problemàtics. *Comprometre's* vol dir, precisament, no dir *sí* a tot i a tothom, sinó establir prioritats, perquè ni els pressupostos són infinits ni els temps són intercanviables. *Optar* vol dir també assumir responsabilitats, no només per les accions que segueixen a la tria efectuada, sinó també per les conseqüències que es derivin d'aquestes decisions i accions (aquí els verbs *dimitir* o *inhabilitar* haurien de ser alguna cosa més que gramàtica).

4. Un element permanent i constant en la proposta de Freire és la coherència entre teoria i pràctica, entre paraules i fets, que vol dir assumir que fer política no és representar un paper, fer comèdia, sinó actuar en primera persona. El testimoniatge, l'exemple, de sempre ha estat un factor educatiu de primer ordre, més enllà de les tecnologies fàtues i de les promeses gratuïtes.

5. La política, de la mateixa manera que l'educació, necessita pensar i creure en el futur, necessita projectes a mig i a llarg termini, requereix mirar més enllà del present i de les misèries actuals. Aquesta necessitat xoca de ple amb un dels nuclis del missatge postmodern, que emfasitza el valor del present, que nega el passat (i la memòria i la història) i passa del futur (que no sap si s'esdevindrà): és la política del *carpe diem*, de *viu intensament el present*, de no esperar una recompensa futura als esforços o sacrificis del present; és el peatge

25. P. FREIRE, *Pedagogia de l'esperança*, Xàtiva, Crec i Denes, 2004, p. 153-155.

que hem pagat per la desmesura i les malvestats de les narratives de salvació (liberalisme, socialisme, cristianisme) que han fet del segle XX el més mortífer de la història de la humanitat. Creure en el futur vol dir també tenir esperança, encomanar confiança. I és una crida a l'organització (en una de les múltiples formes d'organització possibles en la societat de la informació) i a l'acció, a posar-s'hi, a no esperar que es donin, per art d'encantament, les condicions idònies o desitjables (l'exemple de Jordi Sargatal i la seva lluita —d'ell i d'uns pocs més al començament— per preservar els aiguamolls de l'Empordà, avui sembla que definitivament salvats, contra tota esperança raonable, enfront de tota mena de poders, polítics, econòmics i mediàtics, ens n'ofereix una magnífica il·lustració).

6. És essencial no equivocar el punt de partida: les percepcions dels altres, les seves lectures del món, la comprensió de la realitat que viuen ells i els altres pobles. És essencial acollir els altres com a persones competents i racionals (encara que les seves lògiques no siguin les nostres, encara que les seves conclusions ens semblin ingènues o equivocades), que no vol dir adaptar-se a les seves visions de les coses, ni estar-hi d'acord, ni molt menys emmotllar-s'hi i recrear-s'hi. Es tracta de, partint d'aquí, avançar plegats, afinar els diagnòstics, prendre consciència de les causes reals de les situacions i avaluar les alternatives possibles i viables d'acció.

7. I, finalment, no defugir la responsabilitat de l'educador, del polític. A ells se'ls demana direcció i estímul, a ells se'ls demana ajut per avançar en la lectura del món i en la lectura de la paraula, fent compatible aquest lideratge amb el diàleg permanent i la democràcia participativa.

PEDAGOGIA VOL DIR POLÍTICA: EL CAS DE LORENZO MILANI

Lorenzo Milani (Florència, 1923-1967) tampoc no era pedagog, sinó capellà. En acabar l'ensenyament mitjà va estudiar belles arts (pintura), però el 1943, als vint anys, entrà al seminari i fou ordenat sacerdot el 1947. Fins al 1954 exercí de vicari a Calenzano (a prop de Florència), any en què va ser desterrat/nomenat rector de Barbiana, un llogarret de cases escampades a cinquanta quilòmetres de Florència, sense carretera, ni aigua, ni llum, ni telèfon. Morí als quaranta-quatre anys de leucèmia.

A Calenzano s'adona que els nois i les noies consideraven el catecisme una cosa *de nens* i que la gent gran anava a la parròquia més per rutina que per convenciment. I arriba a la conclusió que al poble li faltava la paraula, que no dominava de manera suficient la llengua, l'instrument indefugible per poder esdevenir ciutadà, primer, i per poder captar el missatge cristià, després. Així fou com

creà l'Escola Popular de Sant Donato, a Calenzano, per a joves de catorze a vint-i-cinc anys: «Amb l'escola no els podré pas fer cristians, però els podré fer homes, i als homes els podré explicar la doctrina... Jo, fins a aquell moment, no havia predicat al meu poble, només havia llançat paraules indesxifrables contra murs impenetrables».²⁶

I després va fundar també l'escola de Barbiana.

Per al mestre de Barbiana, l'escola era l'únic instrument capaç de construir una societat nova; *escola* era, per a ell, la paraula màgica, la via, la solució per bastir aquesta societat nova. I, quan se li preguntava què calia fer per fer aquesta mena d'escola, responia:

Equivoqueu la pregunta. El que cal preguntar no és què s'ha de fer per poder fer aquesta escola, sinó com s'ha d'ésser per poder fer-la. Cal tenir idees clares en matèria de problemes socials i polítics. No s'ha de ser interclassista, sinó partidista. Cal ésser zelós d'eleva el pobre a un nivell superior. No dic pas a un nivell igual al de l'actual classe dirigent, sinó superior.²⁷

Per il·lustrar com, en aquest cas, pedagogia, educar, vol dir *fer política*, em serviré d'uns fets reals protagonitzats per aquest rector i mestre de Barbiana i els seus alumnes.

El febrer de 1965, el diari florentí *La Nazione* va publicar una nota signada pels capellans castrenses de la Toscana:²⁸ «Tributen el seu reverent i fraterne homenatge a tots els caiguts per Itàlia... Considerem un insult a la pàtria i als seus caiguts l'anomenada *objecció de consciència* que, estranya al manament cristià de l'amor, és expressió de vilesa».

A Barbiana, es va decidir d'escriure, entre tots, una carta al director del diari, però cap, ni *La Nazione* ni d'altres, no la va voler publicar, així que es va imprimir a títol privat i es va fer arribar a alguns amics. Però la carta va fer cap al setmanari del Partit Comunista, *Rinascita*, que la va publicar, i immediatament un grup d'excombatents va denunciar Milani i el director del setmanari.

La carta pregunta públicament als capellans castrenses per què insulten uns ciutadans (els objectors) admirables per tants motius i per què utilitzen tan a la lleugera la idea de *pàtria*.

26. M. MARTÍ, «Pròleg», a ALUMNES DE L'ESCOLA DE BARBIANA, *Carta a una mestra*, Vic, Eumo, 1998, p. 25-37.

27. M. MARTÍ, *El mestre de Barbiana*, Barcelona, Nova Terra, 1972, p. 108-109.

28. L. MILANI, *Dar la palabra a los pobres: Cartas de Lorenzo Milani*, Madrid, Acción Cultural Cristiana, 1995, p. 83.

Si veiem que la història del nostre exèrcit és plena d'ofenses a la pàtria dels altres, ens haureu d'aclarir si, en aquests casos, els soldats han d'obeir o bé han d'objectar el que els dicta la consciència. Ja n'hi ha prou de discursos altisonants i genèrics. Digueu-nos què heu ensenyat exactament als soldats. L'obediència cega? I si el que se'ls ordenava era el bombardeig de civils, una acció de represàlia contra un poblet indefens, l'execució immediata de partisans, l'ús d'armes atòmiques, químiques, la tortura, l'execució d'hostatges, els judicis sumaríssims per simples sospites, la repressió de manifestacions populars? Coses, totes elles, que són el pa de cada dia de totes les guerres...

En cent anys d'història d'Itàlia hi ha hagut una sola guerra justa (si és que hi ha alguna guerra justa), l'única que no ha significat una ofensa a pàtries alienes, sinó una defensa de la nostra: la guerra partisana. En un costat, hi havia els civils; en l'altre, els militars. En un costat, soldats que havien obeït; en l'altre, soldats que havien objectat. Quins dels dos contendents eren, a parer vostre, els rebels i quins els regulars?²⁹

El judici es va celebrar el 1966 a Roma. Milani, que ja estava molt malalt, no hi va poder assistir i va escriure una «Carta als jutges», que va ser llegida pel seu advocat d'ofici.

Diu parlar com a ciutadà i com a mestre i manifesta que, davant de la nota dels capellans castrenses, no podia callar, que tenia l'obligació d'ensenyar als seus alumnes «com es reacciona davant de les injustícies, com tot ciutadà té llibertat d'expressió i de premsa, com cadascú ha de sentir-se responsable de tot. En una paret de la nostra escola hi ha escrit en lletres grans *I care*, m'importa, em preocupa.

»L'escola és el difícil art de conduir els nois per un tall de navalla: d'una banda, cal formar-los el sentit de legalitat; de l'altra, la voluntat de millorar les lleis, el sentit polític.

»Jo no puc dir als meus nois que l'única manera d'estimar la llei és obeint-la. El que els puc dir és que només les hauran d'observar quan siguin justes. Quan vegin que no ho són, hauran de lluitar perquè siguin canviades.

»La via oficial per canviar la llei és el vot. I la vaga. Però la vertadera palanca d'aquestes vies és influir amb la paraula i amb l'exemple en els altres votants i vauistes. I, quan arriba el moment, no hi ha escola més gran que pagar amb la pròpia persona una objecció de consciència, és a dir, violar la llei que es considera dolenta i acceptar la pena que preveu. Qui paga amb la seva pròpia persona

29. L. MILANI, *Dar la palabra a los pobres: Cartas de Lorenzo Milani*, Madrid, Acción Cultural Cristiana, 1995, p. 83-88.

testimonia que estima la llei més que tots els altres».³⁰ Ressona aquí, potent i actual, la veu d'Antígona.

Després, desemmascara el que li havien ensenyat els seus mestres, que totes les guerres eren per la pàtria, i recorda que les lleis afirmen taxativament que també els soldats tenen consciència. Explica que a Etiòpia, l'exèrcit italià va utilitzar gas prohibit («i aquells oficials i aquells soldats obedients són criminals de guerra i no han estat jutjats»); que, a Nuremberg, foren condemnats homes que havien obeït: «Tota la humanitat està d'acord que no havien d'obeir, perquè hi ha una llei inscrita en el cor dels homes, que uns anomenen *llei de Déu* i altres *llei de la consciència*. Els qui no creuen ni en l'una ni en l'altra són els que creuen en l'obediència cega.

»Si donem la raó als teòrics de l'obediència deguda, només Hitler hauria de respondre de l'assassinat de sis milions de jueus. Però Hitler no n'era responsable, perquè estava boig; per tant, aquell delicte mai va passar perquè no té autor.

»Només hi ha una manera de sortir d'aquest macabre joc de paraules. Tenir el valor de dir als joves que tots són sobirans, que l'obediència ja no és una virtut, sinó la més subtil de les temptacions, que no es pensin que es podran escudar en ella ni davant dels homes ni davant de Déu, que tots i cadascun s'han de sentir els únics responsables de tot».³¹

El 1967, poc abans de morir Milani, es publica la «Carta a una mestra»,³² una denúncia de les contradiccions culturals de l'educació de l'època, amb un llenguatge directe i provocador.

Segons el mestre de Barbiana, l'educació és l'únic l'instrument capaç de construir una nova societat; aquest és el seu valor polític.

En aquesta educació, «el mestre, format a l'interior de la classe burgesa, ha d'ensenyar els pobres a expressar-se. Els pobres ensenyaran el seu mestre a viure, li comunicaran un realisme que manca en absolut a l'actual classe dirigent.

»El factor principal de la pobresa dels pobres no era pas la quantitat de pa o de sopa que menjaven, sinó el grau de cultura. Cal posar-se a treballar de ferm per donar als pobres el domini de la paraula.

»Els nois que sortiran de l'escola dels pobres no s'assemblaran en res als joves que pul-lulen actualment per la universitat. Sabran fer una vaga per motius

30. L. MILANI, *Dar la palabra a los pobres: Cartas de Lorenzo Milani*, Madrid, Acción Cultural Cristiana, 1995, 91-110.

31. L. MILANI, *Dar la palabra a los pobres: Cartas de Lorenzo Milani*, Madrid, Acción Cultural Cristiana, 1995, 91-110.

32. ALUMNES DE L'ESCOLA DE BARBIANA, *Carta a una mestra*, Vic, Eumo, 1998.

concrets; sabran posar-se realment a la banda dels més febles; la seguretat, la tindran en ells mateixos, no en els llibres de Marcuse o en els líders mediàtics; la cultura, no l'hauran descoberta en els llibres, sinó al camp, a les fàbriques o al barri. En una paraula, seran coherents. I ho seran per a tota la vida».³³

Semblantment al que hem fet en el cas de Freire, podem recapitular també algunes de les idees clau de Lorenzo Milani, el mestre de Barbiana:

1. El valor de la paraula, del raonament, de la dialèctica: «la vertadera cultura —escriu— és dominar la paraula i pertànyer al poble. Una cosa sense l'altra incapacita: si no es domina la paraula, difícilment es pot participar i fer valer els drets; i si no es pertany al poble, la paraula és buida de significat».

2. Més important que la tècnica, la imatge o l'eslògan és el ser, l'actuar en primera persona, el fet de tenir idees clares sobre les coses, saber a favor de qui i en contra de qui s'està i ser coherent, de manera que la vida respongui a les paraules.

3. Capacitat d'indignació i de transformar aquesta indignació en acció (accions que, per si soles, no resoldran pas els grans problemes socials, però que, si van en la bona direcció, alimenten l'esperança i tenen tota la força del testimoniatge). I viure l'actualitat, estar al cas de les vides i els problemes de la resta de la humanitat, que el món no s'acaba amb el propi món i les injustícies que pateix qualsevol ésser humà en qualsevol part de la humanitat s'han d'assumir com a pròpies i, doncs, ens haurien d'indignar i de revoltar com si es cometessin contra nosaltres mateixos (i fins aquí arriben els ecos de Bertold Brecht).

4. Els mitjans han de ser congruents amb les finalitats: el procés de presa de consciència és un esforç col·lectiu que es fa present en una de les tècniques pedagògiques més aconseguides a Barbiana: l'escriptura col·lectiva, que és a la base tant de la carta als capellans castrens com de la carta a una mestra.

5. El paper de la memòria històrica a l'hora de comprendre el món, les cultures i les societats, i la funció dels projectes de societat futura per encarar les lluites presents. Tant la política com l'educació es mouen entre aquests dos pols, passat i futur, com un llibre a mig escriure, en imatge prou eloqüent d'A. Maa-louf.³⁴

6. *I care*, m'interessa, m'importa; tot el que fa referència als meus germans, els homes i les dones, m'interessa. Aquest és un referent absolutament indefugible i, per tant, em faig responsable de tots i de tot, no només del que m'afecta directament o del que afecta la meua ciutat o el meu país. Aquesta responsabilitat universal, avui dia, té més sentit que mai, en aquest món globalitzat, quan

33. M. MARTÍ, *El mestre de Barbiana*, Barcelona, Nova Terra, 1972, p. 109-113.

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

tenim evidències clares que el consum desorbitat posa en perill el futur del planeta o que l'evolució del Dow Jones posa en joc l'economia nacional. Aquesta responsabilització hauria estat l'única que hauria pogut impedir aquesta barbaritat consentida que fou la *Shoab*; seria l'única que podria deixar viure i sortir de la misèria tants països de l'Àfrica, de l'Amèrica Llatina o de l'Àsia.

EL DESTÍ DE L'EDUCACIÓ CIVICOMORAL O L'ENGINYERIA PSICOSOCIOEDUCATIVA (UNA REFLEXIÓ FILOSOFICOPERSONALISTA SOBRE LA PRAXI EDUCATIVA)

Albert Llorca Arimany
Universitat Autònoma de Barcelona

RESUM

L'article pretén desenvolupar una reflexió al voltant del protagonisme atorgat en els últims temps al tema de l'educació, la qual cosa no significa —això ja forma part de la tesi de l'article— que es tradueixi en l'obtenció de canvis positius reals. Hom aborda, de manera crítica, l'anomenada *educació en valors*, tan difosa en els medis escolars i que es presenta com una mena d'instrument per a la transformació social efectiva. Això ens condueix a endegar una anàlisi personalista sobre el paper de l'educació dins de l'ésser humà, més enllà de tractar-la com un mecanisme social adaptador. Aquest enfocament implica fer-se preguntes sobre la validesa educativa dels propòsits i estils pedagògics instaurats en el sistema educatiu vigent. La proposta oferta aquí incideix en la fórmula *educar és despertar la persona* que rau en tot educand, i no facilitar-li una acomodació psicologitzadora, especialment quan parlem d'educació civicomoral.

PARAULES CLAU: educació, personalització, psicopedagogia, valor, inèrcia social.

THE DESTINY OF CIVIC AND MORAL EDUCATION OR PSYCHO-SOCIO-EDUCATIONAL ENGINEERING (A PHILOSOPHICAL- PERSONALISTIC REFLECTION ON EDUCATIONAL PRACTICE)

ABSTRACT

The article seeks to provide food for thought on the prominent role afforded to education in recent times, which does not mean —and this is also part of the thesis of the article— that such exposure translates into real positive changes. The author makes a critical appraisal of the so-called *education in values*, so widespread in school settings, and which is presented as a kind of instrument for effective social transformation. This leads us to a personalistic analysis of the role of education in the human being, beyond looking treating it as an adapting social mechanism. This approach means asking questions

on the educational validity of the pedagogical purposes and styles in the current educational system. The proposal offered here emphasises the formula *educating means waking up the person*, which is to be found in all students, and not facilitate psychologising accommodation, particularly when we talk about civic and moral education.

KEY WORDS: education, personalisation, psychopedagogy, value, social inertia.

Els temps que corren són propicis als discursos sobre un tema força recurrent com l'educació, sobretot en els casos de conflictes socials de tota mena. Avui, hi ha implícit un consens elevat que creu que el problema de quasi tot el que passa és cosa de l'educació, de manera que sembla ser el *moll de l'os*, com diu la dita popular.

Però, alhora, aquests discursos són dirigits i, sovint, coimplicats amb experiències pròpies vitals, amb ideologies, amb aspiracions professionals, sindicals o empresarials, amb opinions diferents sobre civisme, culturització, aprenentatge, transmissió de prejudicis, etc.; un munt de punts de vista i interpretacions per a les quals l'educació és allò que ha de *quadrar* amb les respectives preses de posicions prèvies.

El títol d'aquest article pretén indicar que cal fer precisions sobre aquest lloc comú de l'opinió generalitzada sobre aital protagonisme atorgat a l'educació. L'objectiu més específic rau en *aterrar* en la *praxi* educativa d'avui vista des de la perspectiva d'un ensenyant —i, és clar, educador— a peu d'aula. Es tractarà d'una descripció crítica i alhora, com és palès, per construir i no per *desconstruir*.

La creixent preocupació de l'opinió pública en els últims temps per l'educació escolar en el nostre país, feta palesa al llindar de finals dels noranta i no, naturalment, percebuda de la mateixa manera pels diferents sectors, avui és innegable. No només és l'àmbit de l'ensenyament el que expressa aitals problemes del món educatiu, sinó també els mitjans de comunicació, els psicòlegs, els polítics, les famílies... Aquells que no fa més de cinc anys desqualificaven —determinats sindicats, l'Administració, alguns pedagogs i teòrics sense autèntic bagatge escolar, especialment en la secundària— tota queixa reeixida a la Llei orgànica general del sistema educatiu (LOGSE), implantada amb pressa a casa nostra, avui han canviat el discurs: sembla que queda bé criticar-la, dir que cal fer canvis, que allò ja no rutllava —probablement perquè ja n'hi ha una altra de semblant, la LOE— i que hem de fer un nou camí... I ens trobem amb una situació de trànsit i de desorientació curiosa: es mantenen discursos pedagògics ben construïts que ja s'usaven en el moment de promocionar l'antiga LOGSE i que serveixen, en bona part, per justificar l'actual llei i/o l'actual Pacte Nacional per a l'Educació a Catalunya, alhora que, com dèiem, hi ha reconeixements explícits que hi hagué errors no petits en la fins ara indiscutible LOGSE.

Faré referència a dos documents,¹ a partir dels quals endegaré la meva reflexió. En contrast amb els citats documents, pretenc aprofundir en el *nucli antropològic i ètic que una educació correcta reclama*, segons em permet entendre la meua parcial —limitada, per suposat *perspectiva personalista*, tan lateral com qualsevol altra. I penso que aquest esforç, per la meua part, no se situa en simples posicions ideològiques interessades i conscients; que no dic que no n'hi pugui haver d'inconscients o condicionants, òbviament.

El plantejament que faré demana, doncs, *reflexionar i valorar l'estat de coses actual en l'horitzó del que hauria de ser la «feina ben feta»* a partir dels últims anys de vigència de la LOGSE i *què es pensa fer a partir d'ara* i amb quins supòsits i arguments.

De la densa conferència dictada per l'expresident Jordi Pujol, n'extrauré, molt sintèticament, nou observacions que resumiré amb alguns brevíssims comentaris:

1. *Que hi hagué dos grans objectius bàsics de la LOGSE: l'escolaritat obligatòria fins als setze anys i la reforma de la formació professional.* El que vull afegir aquí és que només això tingué, com és sabut, una repercussió cabdal —no sempre bona i probablement poc meditada— en el altres apartats de la Llei (per exemple: baix nivell ofert en l'ESO, poca preparació per començar el batxillerat i, de retruc, baix bagatge per accedir al món universitari, indisciplina que s'ha fet endèmica en molts centres públics, fomentada també per la *judicialització* del règim disciplinari que deixà poc marge de maniobra als centres en aquest assumpte...

2. *Que el sistema escolar no ha d'anar canviant contínuament i tampoc ha de ser «municció política i electoral»*, dues observacions tan òbvies, penso, com àmpliament practicades a Catalunya i potser més a Espanya.

3. *Que la LOCE fou una llei poc dialogada, però que aportà algunes modificacions positives, ja que en la LOGSE calia fer canvis.* Cal preguntar-se, en

1. Podríem tenir-ne en compte d'altres, tant de crítics com de defensors i/o autocomplaents amb l'estat actual de coses en l'educació en el nostre país. Escollirem una conferència que el Molt Honorable expresident de la Generalitat, senyor Jordi Pujol, oferí a l'Il·lustre Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya i Balears, el dia 26 d'octubre de 2004, i, d'altra banda, un document sobre l'educació, sota el títol *Desenvolupament personal i ciutadania, a Pacte Nacional per a l'Educació: Debat curricular: Reflexions i propostes*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, 2005, p. 155-183, elaborat per un grup d'experts sota la coordinació de Josep M. Puig Rovira, document pertanyent al projecte Debat Curricular per al Pacte Nacional per a l'Educació, text aquest últim que acaba de ser promulgat pel Govern de la Generalitat. La conferència esmentada parla del que tenim a Catalunya després de deu anys d'aplicació de la reforma educativa (LOGSE), i el segon document fa referència a una proposta de formació civicoeducativa, seguint el propòsit de l'esmentat Pacte Nacional per a l'Educació, en el marc —o en ocasió— de la nova Llei d'educació (LOE).

aquest punt, quins varen ser els afortunats dialogants de la LOGSE, perquè els professors, majoritàriament, no en van ser gaire participants.

4. *Que, a Catalunya, la «comunitat educativa» —expressió sovint usada i de no poca ambigüïtat— prioritzà la innovació pedagògica que suposava la LOGSE, i l'aplicació d'aquesta fou ràpida i de repercussions dures.*

5. *Que la LOGSE fou acollida amb molta il·lusió per molts mestres, els quals varen evidenciar progressivament els problemes que comportava. Tot i així, aguanten el cop com poden, i això mereix un gran reconeixement.*

6. *Que la marginació de la pedagogia de l'esforç, a banda d'altres vessants reconegudes a la tasca pedagògica, és negativa per a tothom, i que va lligada a un «espontaneïsm» poc útil i a la poca consideració vigent concedida als coneixements i a llur control.*

7. *Que molts dels problemes citats fins ara són presents, en graus diferents, en d'altres països desenvolupats. I alguns d'aquests problemes tenen origen, en part, en el paper que la família ha adoptat en la nostra societat. En paraules de Saramago, citat aquí pel senyor Pujol, «l'absentisme a les aules, el fracàs escolar i la violència a l'escola es deu a la dimissió de la família de les seves històriques obligacions». L'escola, deixada sola davant la tasca educativa, poca cosa pot fer-hi.*

8. *La responsabilitat de la família en l'educació dels infants i dels adolescents, però, s'ha de desenvolupar, bàsicament, dins de si mateixa, i és aquesta tasca la que després fa possible el caràcter decisiu del mestre dins de l'escola. No s'han de confondre els papers: el que passa fora de l'escola, aquesta no ho pot canviar. Naturalment, això condueix a un problema de notable envergadura que ultrapassa l'escola: és el relativisme social, el negativisme, sobre la base d'un pensament social feble.*

9. La reflexió que ell mateix, el senyor Jordi Pujol, ha volgut encetar condueix a reconèixer el fet que en la nostra societat som força convencionals, de manera que, molt sovint, hi ha una mena de pressió social que, en matèria d'educació, no permet dir segons què, sota el risc de ser malmirat o desqualificat. Ell mateix es presenta com a víctima. Em permeto afegir que molts ensenyants no acòlits de la totalitat de la LOGSE en el seu moment també ho hem estat en el sentit que ell expressa.

Bona part d'aquestes observacions de l'expresident de la Generalitat seran punts de referència dels continguts proposats en el present article.

1. EDUCAR EN VALORS I ALTRES PRINCIPIS

L'expressió *educar en valors* és una d'aquelles expressions que, en el llenguatge educatiu conduït dins de la LOGSE, ha fet fortuna; però hom té la sospita, des de la perspectiva de la pràctica docent diària, que aquesta expressió no

connecta gaire amb el que, de fet, es dóna en la vida quotidiana i en l'escolar dels adolescents, en general, en la nostra època.

Aital expressió —*educar en valors*— vol presentar-se com a *instrument* al servei d'objectius ben diversos: integració social, socialització, autoestima de l'adolescent, democratització, civisme... Objectius que, situats en l'àmbit escolar reglat, passen a convertir-se en suposats models de transformació i progrés social i humà no discutibles. El problema rau en la dificultat assenyalada abans i plantejada amb aquesta pregunta: aquests propòsits i pràctiques —oferir valors humanistes, programar adaptacions de tota mena, facilitar l'acomodació de l'educand en les tasques programades pedagògicament, etc.— realment *es fan efectius*, és a dir, ajuden aquests *valors* a *transformar* els costums, els valors que són *poc valuosos* i els comportaments, més enllà d'una adaptació momentània parcial i, sovint, *perifèrica*?² Hi ha una inevitable ambigüitat en aquests plantejaments crítics, però una percepció acurada sobre aquest gruix axiològic i cívic que, suposadament, hem d'oferir als adolescents d'avui en el context real, social, familiar i institucional —escolar, en el nostre cas— fa aixecar dubtes que les bones intencions pedagògicoaxiològicoeducatives siguin efectives. Potser aquesta incertesa indica la conveniència d'un canvi de perspectiva en *l'educació en valors*: més que ser un *instrument* que hom té per canviar la persona, caldria parlar del *valor* de l'educació que, com a element *personalitzador essencial*, *ens té des de dins*. Cal, llavors, *comprometre*, fer canviar, *obligar* a certes respostes... i no tant *facilitar* o preparar un context còmode per *adaptar* o *acomodar*. Naturalment, el llenguatge sempre pot traïr la idea expressada i, per tant, cal curar-se de lectures extremes. Però el canvi de perspectiva educativoaxiològica resulta, si més no, aconsellable.

1.1. PRESA DE POSICIÓ

Una teoria axiològicoeducativa requereix una profunda fonamentació que ara no serà objecte d'anàlisi,³ però aquesta complexitat no ha de ser obstacle per poder afirmar que l'educació ha de ser despertada *des de dins de la persona*

2. En dos articles titulats, respectivament, «De l'educació perifèrica a la practicitat pedagògica» (*Revista Cathedra*, núm. 14 (2000), p. 9-11) i «Existència individual i psicologia educadora» (a R. ALCOBERRO, *L'individu davant del Tercer Mil·lenni*, s. ll., La Busca, 2002, p. 229-272) vaig abordar aquesta qüestió de l'educació com a *adaptació*.

3. Vegeu el nostre estudi presentat al Congrés de Personalisme celebrat en ocasió del centenari d'Emmanuel Mounier, el juliol de 2005, a Madrid: «La educación en valores o la utopía de los deberes», a *Actas del I Congreso Internacional de Personalismo Comunitario. Julio, 2005*, Madrid, Fundación Emmanuel Mounier, 2005, p. 67-70.

humana, la qual cosa suposa una dialèctica de *forçositat* de l'educand —mobilitzant les seves capacitats— i d'*esforç*, que haurà de protagonitzar en la praxi del que és valuós per a la persona: saber respectar, acordar, posar-se límits, escoltar, disposar-se envers l'altre... El procés educatiu, llavors, demana el concurs d'un doble joc combinat: acceptació de propostes (*forçocitat*) i creativitat pràxica (esforç convertit en hàbit). És a dir: ser permeable al compromís i ser capaç de *transgredir* hàbits rutinaris. I aquesta doble disposició requereix desenvolupar-se mitjançant tres moviments essencialment descrits pel pensament personalista d'origen mounierà: *resituació o reconeixement de si* (encarnació), *autoeducació o esforç de si* (vocació) i *obertura a l'altri* (comunicació).

És evident que l'enfocament que resulta d'aquestes observacions trastoca la lògica habitual de *l'educació en valors*. Més aviat hi hauria un gir copernicà que batejaríem com *els valors en l'educació*, que semblaria més propera a la dimensió humanitzadora-educadora, en què els drets i els deures de la persona s'amalgamen en un procés autosuperador de si mateixa i de servei generós envers els altres, de manera que la praxi o transformació interna —*pratein*— que la persona experimenta en les seves accions i sobre la base dels seus valors ha de conduir —contribuirà— a la transformació del món —*poiein*— en l'única via acceptable: la personalització progressiva de les relacions humanes que el constitueixen.

Aquestes consideracions anteriors beuen d'un discurs complex sobre *l'exigència i la capacitat educativa de l'ésser humà com a ésser personal* que no defuig l'estadi psicològic: així, aprenem i emmagatzemem allò que encaixa amb el bagatge previ de sabers i d'hàbits de què disposem —se'n diu *preconeixements*, preparatoris de l'anomenat *aprenentatge significatiu*—, però que ultrapassa —aquesta exigència educativa— aquest nivell psíquic, atès el fet que l'ésser humà, a més de *psiqué*, és *logos* i, per tant, *anticipació del sentit, projecte i capacitat de convicció*, promesa de comunicació i sociabilitat; i aquestes esferes no són reduïbles al registre de l'acomodació, de l'estabilitat psíquica homeostàtica o al confort. La *personèitat* de l'ésser humà ens *obliga* a una antropologia relativa, a un *jo pràctic* personal —no pas a un jo utilitarista o *poiètic*— que s'ha de desenvolupar mitjançant les seves possibilitat i limitacions, començant per les corporals. La configuració del jo humà educable no pot sostroure's a la tensió entre la seva singularitat personal i la significació que pugui assolir la seva acció en el món. I el tel que uneix ambdues parcel·les ens parlarà de la *disposició a educar-se*, definible com el desenvolupament creatiu que l'ésser humà considera adequat per conduir la seva singularitat, que *no s'allunya del món, però que no s'hi identifica*. En una paraula: la institució social, sigui la que sigui —família, escola, estat— no pot capitalitzar la complexitat del procés educatiu, tot i essent imprescindibles... L'educació, per tant, *no és subsumible als fenòmens socials*: això ens situa-

ria en l'abans esmentada versió *perifèrica*. Aquesta, com a *disseny social*, és, en la nostra opinió, vulnerable a tot *fenomen endoctrinador*, que, en llenguatge mou-nierà, hauríem de dir-ne *allistament*, el qual defineix *el fet educatiu en termes d'adaptació social*.

En la nostra opinió, l'última observació que hem ofert sobre la conferència del senyor Jordi Pujol lliga amb aquesta convicció darrera nostra, això és: l'educació, avui, està fortament mediatitzada pels poders socials —politicoadministratius, mitjans de comunicació, institucions prosindicals, *grups d'experts*—, que *lateralitzen* i condicionen en excés el fet educatiu, que és complex i, per això, fràgil, no permetent sinó una lectura pública força *convencional* —sota interessos sectorials—, admesa com a vàlida. La triplicitat més amunt esmentada al voltant de l'espai personalista de l'educació (construcció del jo personal, fidelitat al seu creixement i obertura a la relació interpersonal) penso que aporta criteris educatius fonamentals suficients per endegar un procés educatiu sòlid de l'ésser humà en termes de *presa de consciència* dels límits propis, de compromís amb l'entorn cultural i social i de *dimensió esforçada transfinita generadora de sentit humanitzador*. Aquesta fonamentació antropològica fa de l'educació un procés en el qual *ens hi va* el que som. I això no és reduïble a la contingència institucional i/o social, sigui la que sigui.

1.2. EL DESENVOLUPAMENT PERSONAL I LA NOSTRA TRADICIÓ

En l'horitzó de la nostra perspectiva, ens trobem amb el document ja referit inclòs en el dossier *Pacte Nacional de l'Educació. Debat Curricular*, proposta feta en ocasió de la LOE, avui ja llei, que porta per títol *Desenvolupament personal i ciutadania*. En aquest estudi, hom abordava una *reflexió i un programa d'educació en valors*, l'índex del qual sintetitzarem així:

1. Definició i finalitat de l'educació.
2. Continguts curriculars i etapes corresponents.
3. Experiències pedagògicoeducatives per conduir els continguts curriculars.
4. Suggeriments i propostes.

El tema de la finalitat de l'educació fa referència, en l'esmentat document, tant a objectius genèrics sobre el lloc de l'educació en la condició humana com a les estratègies pedagògiques que es proposen.

Com a punt de partença, estableix aquest document que l'educació té un objectiu cabdal: «Ajudar perquè cada noi i noia aconseguixin donar el millor de si mateixos en el decurs d'una vida personal digna i compromesa amb els

altres». Aquest objectiu és vinculat a l'esmentada *educació en valors*: educació moral i cívica, educació ètica, educació emocional, educació prosocial, educació per a la ciutadania... I el desglossament que fa de totes aquestes finalitats parla de «quatre ètiques per aprendre a viure» i que concreta en: «aprendre a viure, a conviure, a participar i a habitar el món».

Tot aquest plantejament, seguint el fil del text, *confia en la praxi escolar*, és a dir, hi ha objectius de notable envergadura —per exemple, *aprendre a viure*— que afecten a la vida global de la persona, i s'especifica que l'eina escolar és el mitjà per ajustar-hi, o sigui, *fer aprendre* (mai no s'esmenta l'expressió *ensenyar*). I «aprendre a viure —s'afegeix— reclama *una educació completa, una educació que inclogui totes les facetes humanes*: les físicobiològiques, psicosocials, eticoestètiques...». I acaba aquest estudi afirmant que «una forma de vida bona ha d'impulsar la vida concreta de cada ésser humà... i defensar la vida significa transcendir allò que és la recerca d'allò que hauria de ser». I aquesta finalitat de l'educació sobre la vida es recolza en dos valors: «viure una vida feliç i viure de manera justa en una societat organitzada amb criteris de justícia».

La impregnació clàssica d'aquestes consideracions anteriors és òbvia i forma part de la nostra tradició cultural —en allò que té de filosòfica i educativa— catalana, mediterrània (grega i romana) i moderna (europea). Naturalment, hi ha aquí moltes línies de pensament involucrades, en les quals s'amalgamen noms catalans del passat i del present més recent: Llorens i Barba, Josep Pijoan, Pere Bosch i Gimpera, Joaquim Xirau, Joaquim i Tomàs Carreres i Artau, Eugeni d'Ors... i gran part dels educadors de l'Escola Nova (Joan Bardina, Rosa Sensat, Alexandre Galí, Rafael Campalans, Pere Coromines i tants d'altres), fins arribar a Alexandre Sanvisens,⁴ filòsof i pedagog en el qual hi ha un teixit filosòfic i pedagògic ben travat i que beu de l'ètica socràtica, de la idea de l'educació com a procés d'optimització, del tarannà teleològic de la pedagogia de la consciència, de la sociabilitat, de la confiança en la raó, de la praxi del *sentit comú* de l'escola escocesa, del *terme mig* aristotèlic com a criteri —virtut— humanitzador i harmonitzador de l'ésser humà amb si mateix i amb els altres. És innegable, per tant, el gran ventall d'elements filosòfics i pedagògics disponibles a l'hora de pensar què volem que sigui l'educació dels nostres infants i adolescents.

Ara bé, quan hom parla de tradició, el pensament occidental hermenèutic recent més elevat (Gadamer, Ricoeur, Eymerich) ens fa notar que les idees, els

4. Sobre el qual ha estat publicat recentment un excel·lent estudi (*Alexandre Sanvisens Marfull: Pedagog i pensador*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2005), fet en col·laboració per autors diversos i sota la coordinació d'Avelina Escudero i Conrad Vilanou.

prejudicis, les mancances, els costums, els *paterns* culturals... són *formes simbòliques que formen part d'un tot complex canviant i, sovint, conflictiu*. I l'educació, com altres vessants humanes, es trasbalsa per aquesta incertesa. Incertesa!, aquesta és una paraula prou significativa en el nostre món: l'esmentat document sobre *Desenvolupament personal i ciutadania* fa referència a tres trets vinculats a la incertesa:

1. El món d'avui es caracteritza per la manca de seguretat i l'acumulació d'interrogants.

2. Aquesta situació dificulta el fet de poder establir criteris o *patrons* de conducta acabats.

3. Aprendre a viure en aquest món té a veure, sobretot, amb l'aprenentatge de procediments o estratègies per considerar situacions complexes i incertes.

Aquests i molts altres trets que configuren el nostre món actual, que és el postindustrial (terme sociològic traduïble en el llenguatge filosòfic per *postmodern*), van introduint-se en la tradició en la mesura que aquesta els *assimila*. De fet, aquests trets no són exclusius de cap societat o època, amb el benentès que sí hi ha nivells d'intensitat diferents, així com aspectes qualitius nous. Així, la *incertesa educativa d'avui té a veure amb la crisi de valors: l'autoritat paterna disminuïda, pèrdua de la cultura de l'esforç, nova significació rellevant de l'oci, hàbits de la facilitat, incapacitat en fixar els nous límits*, etc., quelcom diferent de la societat en vies d'industrialització de fa vuitanta anys.

Quines estratègies pertoqueu, llavors, avui? El text al qual fem referència en aquest apartat parla de les «quatre ètiques» ja esmentades per aprendre a viure com a proposta per afrontar la «dinàmica» incerta actual, això és:

1. *Ètica d'aprendre a ser* o *autoètica*: assolir una ètica autònoma i crítica.

2. *Ètica d'aprendre a conviure* o *alterètica*: superadora de l'individualisme i de la regla de l'interès.

3. *Ètica d'aprendre a participar* o *socioètica*: que ensenya a ser cívic, respectant normes i hàbits públics, i a practicar la responsabilitat, la tolerància i la professionalitat.

4. *Ètica d'aprendre a habitar el món* o *ecoètica*: fomentant una ètica universal de la responsabilitat pel futur de la humanitat (persones) i la Terra.

La pregunta que brolla aquí mostra un *contrast difícil de conciliar*, al nostre parer: es parla d'una articulació eticoeducativa amb notables dosis d'aportació filosòfica clàssica i trets innegables de pensament personalista, però, alhora, aquest entramat ben establert ha d'afrontar un món, el nostre, que *no només és incert per a l'ésser humà, sinó aliè*, és a dir, amb una *inèrcia* (que qualificarem succintament de globalitzada economicoxiològicament, homogeneïtzadora culturalment i insatisfactòria humanament) que pensem que no és gens fàcil

de reconduir. Hom diria que la situació de l'educació, llavors, es troba entre unes *bones intencions d'educar en valors clàssics* —valors que compartim sense reserves— i un *món o societat poc disposat a ser permeable a aquests valors*. Què fer? Deixar-ho córrer? Evidentment, no, però cal ser conscient que aquesta actitud tan *exitosa* en els programes i en els alts càrrecs *dissenyadors* d'aquestes propostes pedagògiques no és la solució als problemes reals als quals els ensenyants-educadors —o sigui, els professors— hem de fer front. Aprendre a ser?, aprendre a viure?, aprendre a participar? Sí, és clar, però això ja ho sabem i ho tenim present des de fa anys, els professors, i els de filosofia en particular. Però la pregunta que convé fer-se és aquesta: tenim realment consciència que haurem d'incidir en aquesta *inèrcia social* —societat postindustrial o *postmoderna*—, tota plena de canvis que no controlem? La reflexió assossegada troba dificultats per contestar amb convenciment. Usant un símil literari, hom diria que sentir afirmar per part dels dissenyadors de programes didàctics que cal *educar en valors* en la nostra societat resulta semblant a escoltar una composició musical en la qual la melodia és bonica —enaltim la persona humana—, però la lletra no s'hi harmonitza —la inèrcia social incívica és la que marca la pauta, trencant tota execució real de l'educació personalitzadora. A risc de ser qualificat de pessimista, hom pensa que aquesta discrepància s'ajusta en bona mesura al que succeeix avui en la nostra societat i en les nostres institucions educatives, des de la família, passant per l'escola i fins a l'esfera del treball o de l'oci.

En l'esfera escolar, resulta, per tant, xocant que s'insisteixi en la importància dels valors ètics clàssics i, d'altra banda, es plantegin estratègies axiològiques cíviques d'aprenentatge per a un món incert que no és permeable a aquests valors (com ara coneixement, respecte, consens racional, virtut, autonomia, justícia, responsabilitat, compromís, sociabilitat, etc.). El marc real resultant s'acosta freqüentment a l'*acceptació-adaptació* a un món i a *unes maneres de fer i viure llunyans d'allò que es predica i que queda bé*. Un món, doncs, força deshumanitzat, davant del qual es vessa la repetida lletania que cal «saber-se enfrontar a la incertesa defugint les seguretats preestablertes».⁵ Amb aquestes propostes, és evident que no es vol caure en cap relativisme, almenys teòric, però també és notori que pràcticament —*praxi*: acció real compromesa— hom voreja l'escepticisme real, perquè *la incidència educativa d'aquests valors en els nostres infants i adolescents és força minsa*.

5. *Desenvolupament personal i ciutadania, a Pacte Nacional per a l'Educació: Debat curricular: Reflexions i propostes*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, 2005, p. 162.

El sentit comú ens diu que cal fer alguna cosa més que redactar programes ben articulats i estèticament correctes.⁶ Cal pensar, sobretot, a quina societat ens dirigim i quina és la capacitat d'incidència de l'acció educativa. La societat actual postindustrial presenta, en aquests temes, *forts obstacles* com perquè sigui fàcilment eficaç l'acció educativa en el sentit que desitgem, és a dir, *que mobilitzi l'educand des de «dins»*.

2. TÉ OBJECTIUS CLARS L'ESCOLA, AVUI?

2.1. EL PES DE LA INÈRCIA SOCIAL I ELS OBJECTIUS AXIOLÒGICS DE L'ESCOLA

El problema central dels valors en l'educació no és, doncs, quins valors diem que volem ensenyar i/o fer aprendre, sinó *quins practiquem, tant els educadors professionals com els qui no ho són*, és a dir, per on anem, en un *estira i arronsa* dialèctic amb l'esmentada inèrcia social. Ni *adaptar-se* ni *fer volar coloms*, diríem, sinó actuar —educar: proposar i testimoniar— i esperar la resposta de l'educand. De cada educand, és a dir, *la tasca educadora té com a fi primer la persona de l'educand, no pas la utilitat social que se'n derivi*. Si no s'accepta aquesta premissa, llavors caldran molts esforços per conciliar apories a les quals la societat actual ja ens té acostumats a percebre: aporia entre una societat desitjosa de rendiments econòmics com a objectiu preferent i un sistema educatiu que, en els nivells obligatoris, promou la *formació transversal* en detriment dels coneixements específics, o aporia entre la diversificació competencial i exigent en l'esfera econòmica i la relativització del valor dels títols acadèmics.

Si l'objectiu de l'educació escolar ha de dependre directament de la inèrcia social en el sentit *d'anar adaptant-se a ella*, ja sigui per treure'n profit o per canviar-la si no ens satisfà, llavors ens situem en una *lògica instrumental de l'educació* i dels valors presents dins d'ella que no respon a l'objectiu primer que penso que ha de tenir: la personalització. Exemples erràtics d'aquesta estratègia poden ser altres apories subsidiàries de les esmentades, com educació pública/educació privada de peatge, disminució del paper educatiu dels pares/queixes de la *ineficàcia* educativa de l'escola, nivells acadèmics baixos i deteriorament cívic dels infants i dels adolescents/reglamentacions burocràtiques i ineficaces, desorientació escolar/creixement d'experts dissenyadors en psicologia i pedagogia, etc.

6. Deia l'il·lustre savi Erich Fromm, en el seu llibre *Tenir o ésser*, 3a ed., Barcelona, Claret, 1984, que en la societat contemporània no necessitem noves idees humanistes; el que realment necessitem és portar a la pràctica les que ja tenim.

2.2. LA MODERNITZACIÓ EDUCATIVA I LA SEVA PRESENCIA EN EL NOUCENTISME CATALÀ DE PRIMERS DE SEGLE

En la citada conferència del senyor Jordi Pujol, l'il·lustre conferenciant fa referència als mestres de la pedagogia catalana dels anys vint i trenta del segle XX, alguns valors dels quals, com la «moral de l'esforç» o el «sentit de la jerarquia» foren i són, segons ell, de validesa llavors i avui. I a parer de Jordi Pujol, aquestes figures de la pedagogia catalana estaven «vinculades a l'esforç col·lectiu de redreçament català a través de l'acció global del país, però, sobretot, mitjançant la cultura i l'escola com a eina de formació i civisme».⁷

Com cal valorar avui aquestes aportacions pedagògiques modernitzadores? És evident que la realitat dels seus valors s'inscriu en l'horitzó d'una societat que s'anava industrialitzant, fent-se més uniforme, de masses i amb necessitats col·lectives cada cop més peremptòries. I l'educació era una d'aquestes necessitats.

El sentit del progrés material i social —positivisme— i l'utilitarisme econòmic i social propis de l'esperit burgès que, a principis del segle XX, batega a Europa es concreta a Catalunya en un esperit reformista socioeconòmic (burgès), polític (Lliga Regionalista) i cultural-educatiu (Noucentisme). En un lúcid article sobre el Noucentisme,⁸ els autors posen en relleu aquest tarannà reformista que el Noucentisme impulsà en el terreny educatiu, en els valors lloats de l'esforç, la feina ben feta, la tradició catalana i europeista i els ideals humanistes. Aquest tarannà reformista, però, era el terreny abonat perquè arrelés la nova pedagogia que ventava a la propera Europa, de la mà d'idees rosseaunianes i montessorianes —en les quals batega un rerefons educatiu instrumental per a la democratització, el progrés social, la modernització política, etc.— sota *valors* pedagògics com l'atenció d'interessos de l'infant, l'accent en l'aprenentatge més que no en l'ensenyament, l'obertura de l'escola al medi natural i social...

Semblaria que estem fent una descripció quasi actual dels valors pedagògics i cívics esmentats freqüentment avui, però les diferències brollen immediatament:

1. La nova pedagogia no era aplicada, en el cas de Catalunya, a l'ensenyament públic primari —la majoria de centres de primària eren privats— i, per tant, cal suposar que el bagatge i la disposició educativa dels nens i nenes que

7. Vegeu nota 1.

8. C. VILANOU i J. SOLER, «El Noucentisme: construir un país a través de l'educació», a *Pedagogia a Catalunya: Dos-cents cinquanta anys de les «Instruccions per a l'ensenyança de minyons» de Baldiri Reixac i cent anys de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana*, Barcelona, Fundació Jaume I (Nadala any XXXIII), 1999, p. 30-43.

anaven a l'escola privada —no massificada— permetien aplicar els principis i valors rousseaunians i deweyans sense malmetre's l'autoritat del professor ni qüestionar-se els principis conservadors i positivistes (progrés material, econòmic i social) que els aires reformistes de l'època propiciaven. Serà en l'època dels anys trenta del segle XX, amb l'adveniment de la Segona República, quan ressaltarà el tarannà social, cívic i nacional de la nova pedagogia a Catalunya en pro d'una escola catalana, única, laica i democràtica. Llavors, la política i la pedagogia mantingueren una relació estreta. És notori que, en l'època actual, els criteris generals de la reforma educativa que s'han aplicat a Catalunya amb l'entrada en vigor de la ja derogada LOGSE i amb la ja vigent LOE tenen semblances amb els dels anys trenta, salvant les distàncies històriques i conjunturals. Cal afegir que, el mateix juliol de 1936, s'assolí a Catalunya l'Escola Unificada, molt semblant a l'*Eincheisschule* alemanya de la República de Weimar, en la qual, a més dels valors més amunt indicats (educació única, laica i coeducació), es defensaven, com a objectius claus de l'escola, la consecució de més justícia, igualtat, drets, solidaritat, etc., de manera que *educació* era quasi equivalent a contribució per al civisme o sentit de la ciutadania, en una societat democràtica que hauria d'anar a parar a la superació de classes, a la igualtat d'homes i dones...

2. D'altra banda, cal tenir present que l'esperit burgès present en la Mancomunitat de Catalunya, governada per la Lliga, feia que el creixement econòmic fos l'eix prioritari de la seva política en la dècada dels anys deu als vint del segle passat. En bona mesura, els personatges rellevants de la pedagogia en aquesta època (Rosa Sensat, Joan Llongueras, Rafael Campalans...) seguiran la línia que el Consell de Pedagogia (creat l'any 1916) dictava per fomentar la recerca científica i la millora de l'ensenyament tècnic professional i superior, proliferant la fundació d'escoles (bibliotecaris, infermeria, escola de treball, escola d'agricultura). Tot això sota els auspicis de la política econòmica burgesa de la Mancomunitat, que en els anys previs a la guerra civil tingué continuïtat des d'ideologies esquerranes i sota propòsits de vincular el progrés econòmic amb les conquestes socials i laborals. L'educació, per tant, *tingué un component sociopolític i econòmic que li plantejava els reptes i els fins*.

2.3. L'EDUCACIÓ PSICOPEDAGÒGICA ACTUAL I L'OMNIPRESÈNCIA DE L'OMBRA UTILITÀRIA

Deia Emmanuel Mounier, l'any 1937, referint-se al marxisme: «El humanismo marxista aparece, efectivamente, como la filosofía última de una era histórica que ha vivido bajo el signo de las ciencias filosófico-matemáticas, del

racionalismo especial y muy estricto surgido de ella, de la forma de industria, inhumana, centralizada, que en ella encarnan provisionalmente las aplicaciones técnicas»,⁹ paràgraf prou desencisador des de l'òptica del personalisme comunitari en rebre, en aquella època, informació de la maquinària inhumana en què es convertí l'anomenat *socialisme real* a la Unió Soviètica. La revolució personalista —per tant, de gran calat educatiu— que Mounier proclama i viu no és realitzable, si el motor central ha de ser el progrés material. En efecte, Mounier afegeix, sense embuts, el següent: «Nosotros no esperamos de todo progreso material más que el soporte y la condición necesaria, pero en modo alguno suficiente, de una vida más humana y no su culminación y su alimento. Una revolución por la abundancia, el confort y la seguridad, si sus móviles no son más profundos, conduce con mayor seguridad, tras las fiebres de la revuelta, a una universalización del execrable ideal pequeño burgués más que a una auténtica liberación espiritual».¹⁰ L'ideal petitburgès és, per a Mounier, un signe força negatiu de pobresa humana espiritual, l'objectiu del qual rau en el desig de la *felicitat* d'allò que promet ser plaent, del confort, de la posició avantatjosa, de la seguretat individual, de la bona posició social... Si tot això ha de conduir al progrés civilitzador, emparat en les aportacions científicotecnològiques, aquest és un viatge amb una estranya pedagogia de la transformació de la persona humana, la qual no passarà de ser un *individu* dominat per la convenció —la conveniència— i la materialitat de la societat industrial. Heus aquí la contundència de Mounier *en no cedir la persona a la temptació de la inèrcia social sota els cants de sirena del progrés material*, amb la deshumanització que burgesos i marxistes (ja no parlem dels feixistes) han practicat. *L'ombra utilitària en l'educació*, diríem, resulta esquitxada en aquesta queixa mounierana. La proposta educativa del personalisme comunitari, doncs, no és identificable de cap manera amb aquest context social i civilitzador, a banda dels supòsits polítics que hi hagi al darrere.

En les dècades dels anys cinquanta als setanta del segle XX, el pedagog Carl Rogers s'erigí en un gran defensor de la denominada Escola Activa, de notable influència en la pedagogia contemporània recent. Considerant-se deutor de figures com Ferrière, Claparède, Dewey i del mateix Rousseau, Rogers es declara proper al personalisme de Mounier, alhora que fa, dit molt sintèticament, les propostes pedagògiques següents:

1. Saviesa organísmica i paper psicoterapèutic de l'escola.

9. E. MOUNIER, *Manifiesto al servicio del personalismo*, vol. 1, Barcelona, Laia, 1969, p. 592.

10. E. MOUNIER, *Manifiesto al servicio del personalismo*, vol. 1, Barcelona, Laia, 1969, p. 596.

2. Regla d'or de la pedagogia: *aprendre a aprendre* com a objectiu programàtic de la tasca educadora.

3. Vessant democratitzadora de la pràctica psicopedagògica no directiva.

Pel que fa a l'educació, Rogers considerarà que la relació dialògica amb els altres constitueix el sostre sota el qual és possible un bon aprenentatge en el qual la confiança i la capacitat d'escolta són fonamentals,¹¹ la qual cosa pressuposa que no hi ha obstacles dins de l'ésser humà que ho impedeixin.¹² Heus aquí un *optimisme innocent* força allunyat de l'*optimisme tràgic* d'Emmanuel Mounier, amb qui Rogers es vol comparar sovint.

Sobre aquesta base psicoantropològica organísmica, Rogers fa la proposta de l'educació no directiva: en el seu llibre ja citat, *Libertad y creatividad en la educación*, enfocant l'escola com una «comunitat d'aprenents» i procurant evitar en l'educació el factor «pressió» que sovint suposa la pràctica escolar. Aquesta «no directivitat», llavors, sembla que *vol homologar-se amb la intervenció terapèutica del psicòleg*, que només intervé com a ajuda quan se li demana. Així, segons Rogers, el professor-educador no s'ha d'acontentar a trametre coneixements, sinó que s'ha de convertir en agent que promogui canvis que l'educand adoptarà utilitzant les tècniques de la psicologia.¹³ *L'ensenyant, llavors, s'ha de convertir en psicòleg*, fent-se capaç de crear un ambient de confiança, acollida i comprensió dels nois i les noies, en la mesura que es parteix de la hipòtesi que els alumnes desitgen aprendre, volen madurar i aspiren a crear alguna cosa.¹⁴

La pregunta que se'ns fa inevitable és aquesta: l'experiència real i quotidiana dels professors confirma aquests plantejaments? De quins alumnes parlaven Dewey i Rogers? Com es pot justificar, avui, en una societat de masses com la nostra, després de deu anys —la LOGSE— de posada en pràctica d'estratègies semblants a les proposades per aquests pedagogs, que és viable aquest model *macroterapèutic* d'escola? És difícil aquí superar una notable i prudent dosi d'escepticisme.

11. En efecte, afirma: «Para favorecer un aprendizaje válido es indispensable que exista, entre el que aprende y el que quiere facilitar su aprendizaje, una relación interpersonal que implique ciertas cualidades de actitudes». C. ROGERS, *Libertad y creatividad en la educación*, Buenos Aires, Paidós, 1976, p. 91.

12. C. ROGERS, *El proceso de convertirse en persona*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1972, p. 175.

13. «En la medida, pues, en que los educadores se interesen por unos conocimientos operativos, que penetren totalmente en la personalidad y en sus actos, pueden buscar en el campo de la psicoterapia unos ejemplos y unas ideas». C. ROGERS, *El proceso de convertirse en persona*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1972, p. 246.

14. C. ROGERS, *El proceso de convertirse en persona*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1972, p. 259. Idees semblants les trobem a John DEWEY, *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós, 1989, del qual ens vam fer ressò en el nostre article ja citat, «De l'educació perifèrica a la practicitat pedagògica».

Respecte a la divisa *aprendre a aprendre*, com a objectiu pedagògic programàtic de la tasca educativa, cal observar que ha tingut èxit en el llenguatge peculiar que la pedagogia recent ha introduït en l'educació escolar primària i secundària¹⁵ i, actualment, va guanyant terreny en l'àmbit universitari. Com molts altres autors propers a l'Escola Activa, Rogers pensa que «l'alumne, com a ésser personal, ha d'adquirir progressivament la iniciativa de la seva formació», i això, afegeix, «en un context en el qual no se li ha preguntat si vol anar a l'escola». Llavors, el seu enfocament és que l'objectiu del desenvolupament personal és la imatge d'una persona que «aprèn a aprendre».¹⁶ Aquesta actitud positiva de l'educand considera que compromet a la persona que l'alumne porta dins en el seu aprenentatge i li és, consegüentment, profitosa per a la vida i per al seu creixement personal.

Fins aquí, tot té la seva lògica. Però no pot amagar-se que aquesta opinió optimista de les *ganes d'aprendre* que cal suposar que els professors poden estimular —per *motivar*— en l'educand és una *creença* que té un grau de veritat empírica parcial i que, naturalment, va acompanyada d'altres factors com el sentit lúdic, el principi d'autoritat, el sentit de l'esforç... tramesos per la pròpia acció modèlica i personal de l'educador, dels pares, dels *models* socials vigents, etc. Tot això repercuteix en la possibilitat d'educar o no la persona de l'educand.

L'expressió *aprendre a aprendre* podríem dir que planteja una disjuntiva com aquesta: *aprendre a ser lliure o ser lliure per aprendre*? Semblaria que Rogers i els pedagogs de l'Escola Activa opten per la segona. És clar que el terme *lliure*, aplicat a l'infant, més aviat l'hauríem d'entendre com *lliure espontaneïtat*, i no pas com a exercici de lliure albir autodeterminant, cosa que implicaria una maduresa adulta que l'educand infantil o adolescent no té per raons d'edat. I és clar també que un «adult en petit» (com descrivia Hannah Arendt aquesta figura de l'infant que «sap el que vol») pot ser idealment útil per fer dissenys pedagògics brillants, però no realment aplicables a la vida escolar diària dels professionals.

Una fenomenologia rigorosa de l'aprenentatge ens diu que *aprendre a aprendre* fa referència a la presa de consciència de l'aprenentatge propi, és a dir, a un *saber usar* uns procediments per aprendre. I com s'esdevé aquest *saber*?

15. En l'esmentat document *Desenvolupament personal i ciutadania* es fa ús d'aquesta expressió en l'àmbit de l'educació cívica i moral.

16. C. ROGERS, *Libertad y creatividad en la educación*, Buenos Aires, Paidós, 1976, p. 207. Rogers reafirma la seva fe i optimisme: «El logro más importante es también el más personal. La autonomía, el aprendizaje autodeterminado y responsable, la liberación de la creatividad; una cierta tendencia a convertirse cada vez más en persona». C. ROGERS, *Libertad y creatividad en la educación*, Buenos Aires, Paidós, 1976, p. 102.

Necessàriament, fent-ho davant de quelcom que cal aprendre. O sigui: cal un contingut —allò respecte a la qual cosa hom aprèn— que caldrà incorporar a l'equipatge —saber— de l'educand. En altres paraules, si tota consciència és «consciència de» (Husserl), llavors tot aprenentatge ho és primàriament de *quelcom*. L'accent del procés d'aprenentatge per damunt d'allò respecte a la qual cosa aprenem és un enfocament de segon grau adoptat pel pedagog, no una descripció bàsica de l'aprenentatge de l'educand. *Aprendre a aprendre* és un model d'interpretació pedagògica que pot ser inspirador de la tasca d'ensenyar que algú —el professor— l'ha de conduir sobre alguna cosa, però no pot ser un programa pedagogicodidàctic *objectiu* i *científic* que constitueixi un currículum escolar, perquè la paradoxa seria llavors inevitable de plantejar: voler que l'educand aprengui —actuar per promoure això—, la qual cosa consistirà en el fet que *aprengui a aprendre* per si sol, esperant que sàpiga decidir el que ha d'aprendre i com fer-ho (cosa que és pròpia d'un adult). De manera metafòrica, seria com afirmar que algú va a una escola de conducció no a aprendre a conduir, sinó a *aprendre a aprendre* a conduir, és a dir, a *decidir lliurement com aprendre a conduir*. Llavors, per què cal anar a l'escola de conducció?

Pel que fa a la no directivitat com a pràctica democràtica, o el que és el mateix, *l'educació com a instrument civilitzatori i específicament democratitzador*, ens trobem amb la nostra perspectiva crítica ja explicada sobre *l'educació en valors*: si estem convençuts que cal educar al servei de la persona —per «despertar» la persona, deia Mounier, no «fer» o «fabricar» persones—, *com es justifica llavors que aquesta tasca se sotmeti a la mecànica social, per més «democràtica» que sigui?* El mateix Mounier rebutjava que l'educació de l'infant com a persona estigués directament al servei del joc social o de la instrucció o professionalització: «La educación —afirma— no mira esencialmente ni al ciudadano, ni al profesional, ni al personaje social. No tiene por función dirigente *hacer* unos ciudadanos conscientes, unos buenos patriotas, o pequeños mundanos. Tiene como misión *despertar* seres capaces de vivir y comprometerse como personas».¹⁷

17. E. MOUNIER, *Manifiesto al servicio del personalismo*, vol. I, Barcelona, Laia, 1969, p. 633. En contrast i a manera de mostra simbòlica de l'accent que es posa en la *funcionalitat social* —paper *instrumental* de l'educació— que atorga el recent Pacte Nacional per a l'Educació, heus aquí dos breus paràgrafs de to sociopolític i econòmic: «La irrupció de la societat de la informació i la comunicació està canviant radicalment els fonaments de la vida econòmica i, alhora, obre un nou escenari en les relacions socials i humanes... Una època que requereix dotar els ciutadans i ciutadanes d'uns sòlids fonaments educatius i formatius que els permetin fer front als nous reptes que tenim plantejats i poder afrontar amb èxit l'aprenentatge al llarg de la vida... Així doncs, l'educació és vista per la societat catalana com una eina fonamental per a la construcció d'una societat plenament democràtica, socialment cohesionada i econòmicament pròspera» (introducció).

Davant d'aquesta proposta de Rogers sobre la democratització, compartida per Lawrence Kolberg, Ann Higgins i altres pedagogs,¹⁸ proposaré una única observació a partir d'una interrogació alternativa: *hem d'educar per a la democràcia o educar —«despertar»— la persona que, si aconsegueix «educar-se» com li pertoca, «ja» sabrà actuar i pensar democràticament?* La disjuntiva no és banal, perquè considero que no és aconsellable convertir l'educació en un mitjà —que pot ser desvirtuat— per a un fi, encara que sigui la defensa de la democràcia, perquè l'educació no ha d'estar programàticament al servei de cap projecte polític, de manera que és l'educació de la persona —des de *dins*— la que farà possible i donarà sentit ple a la llibertat civil i política. Així, de la mateixa manera que el fi de l'educació no pot ser aconseguir la felicitat, sinó fer possible que la persona suficientment educada, quan sigui adulta, *teixeixi la seva vida «orientada» a la felicitat, a fer-se «digna de ser feliç», que diria Kant* —que no és la mateixa cosa que *educar per ser feliç*, com no ho és perseguir el bé perquè n'és mereixedor per si mateix que buscar-lo per aconseguir la felicitat o el benestar—, així tampoc podem pretendre educar en una altra finalitat que no sigui la d'ajudar a la *construcció narrativa* de la persona de cada educand, que d'adult haurà de contribuir a una societat justa i democràtica, no perquè li hagin dit que és això el que cal fer, sinó perquè ja ho descobrirà *des de dins* de la seva *consciència educada*. El respecte que ens ha de merèixer la persona de l'infant i de l'adolescent reclama dotar-los d'uns sabers, capacitats i costums —d'un *caràcter* o *èthos*— des dels quals ja sabrà decidir i fer el que lliurement consideri oportú. Dit en termes propis de l'ètica kantiana, haurem d'ensenyar als nostres educands la llei moral, o sigui, *com cal actuar*, regla que no hauran de sotmetre a cap altre fi, per bo que sigui (l'ordre social, el progrés econòmic, la democràcia, etc.), però no haurem d'ensenyar als nostres alumnes *què cal fer*, perquè la raó moral de què disposin ja la tindran ben constituïda i, per tant, ja serà llur responsabilitat saber què cal fer en cada situació que hagin d'afrontar.

Les anteriors observacions crítiques sobre *l'accent psicologitzador en l'educació, que avui és innegable en les propostes pedagògiques vigents, són presents també en l'esfera èticocívica que l'educació ha d'atorgar*. En aquest punt, cal retornar al document citat sobre *Desenvolupament personal i ciutadania*, atès el fet que, si bé reconeix que en un currículum d'educació en valors hi ha d'haver continguts, aquests poden ser, segons el document: disposicions personals (el llenguatge de la LOGSE en deia *valors*), temes rellevants (*fets*) i cultura civico-moral (els *conceptes*), trilogia prou divulgada fins a l'exageració en tots els currículums de les matèries de la secundària. El fet d'objectivar els *valors* —en el

18. L. KOLBERG *et al.*, *La educación moral*, Barcelona, Gedisa, 1997.

citat document es parla de «capacitats personals», «habilitats socials» i «virtuts cíviques»— posa en relleu, al meu parer, l'objecte de la nostra crítica inicial: el risc que l'educació en valors no es converteixi —jo crec que s'hi ha convertit fa temps— en una estratègia pedagògica *perifèrica*, per més que no es vulgui. Per què? Perquè el sentit d'aquests valors —i se n'enumeren alguns: conèixer-se a un mateix, copsar les raons i els sentiments dels altres, saber dialogar, saber fonamentar valoracions morals, saber autoconduir-se, etc.— són *hàbits* o *virtuts* estimables com a objectius que l'educand convindria que interioritzés, no *objectes-continguts* útils per *civilitzar-lo*, *democratitzar-lo* o el que se'n vulgui dir. En aquest sentit, aquests conceptes-valors serien *mitjans* per a uns fins *superiors* —i aliens a la pròpia formació, interiorització o convenciment de l'educand—, i això encaixa amb *l'estratègia psicologitzadora de l'educació* descrita més amunt.

En aquesta línia, *l'operativitat* o transformació que aquest *model utilitari de l'educació* aconseguirà en la persona de l'educand no exhibeix garanties en *l'aprendre a aprendre*, en saber usar la raó en la vida, en reconèixer i saber controlar les emocions, en adquirir competències socials, etc., adquirits des de *fora* de la persona.

Hom no pot deixar de pensar que aquests *valors*, que estan impregnats de la riquesa educadora de la filosofia grega —base il·lustre del nostre pensar—, no seran acceptats per l'educand si les seves *disposicions* no han estat ja perfilades en la família i en l'entorn social: hom aprèn a caminar no a partir de discursos sobre *aprendre a aprendre a caminar*, sinó essent ajudat a fer-ho no perquè ho digui un programa escolar, sinó perquè, de menut, hom n'ha anat aprenent. L'escola no pot substituir allò que no està en la seva mà: el primer *despertar* de la persona depèn de la família, no de l'escola.¹⁹

Aquestes observacions anteriors tenen llur aplicació en la qüestió dels *fets i temes rellevants* que l'esmentat document desenvolupa, afirmant que «l'escola no pot oblidar les angúnies i conflictes que viuen en primera persona els nostres alumnes, tant a fora com a dins de l'escola».²⁰ Això, que dit així sembla obvi, requereix primerament tenir present que no sempre és *tematitzable* allò que el

19. Aquesta obvietat sovint és tan repetida com oblidada o, encara pitjor, tergiversada, especialment quan la deixadesa paterna sobre l'educació dels fills —amb la coneguda permissivitat— es trastoca, paradoxalment, en queixes contra la *despreocupació* de l'escola. En el nostre article «Entorn de la diversitat i de l'autonomia dels centres» he abordat, entre d'altres, aquest punt de la responsabilitat paterna. <<http://www.acesc.net/allorca2.htm>> [consulta: 17 abril 2006].

20. *Desenvolupament personal i ciutadania, a Pacte Nacional per a l'Educació: Debat curricular: Reflexions i propostes*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, 2005, p. 170.

pedagog o el professor suposi, depenent de la *disposició* de l'alumne; en segon lloc, la tematització *d'allò que ens passa* no sempre és el millor que es pot tractar, perquè, en lloc de promoure la reflexió, pot incitar a l'opinió apassionada i/o interessada per part de l'educand —i, per tant, no pot establir-se com a *regla* didàctica—, de manera que la nostra queixa sobre el risc que l'educació s'inscriui i es faci depenent de la *inèrcia social* té actualitat (el qui ha estat en una aula sap que aquests plantejaments no donen, a vegades, el resultat esperat).²¹

En referència als *elements culturals* que són referits a qüestions com *pautes cíviques i de ciutadania*, idees i teories ètiques, culturals i religioses, entre d'altres, són presentats com a *guies* que ajuden a regular el treball de deliberació i acció civicomoral, entre les quals (guies) enumera els valors, les normes morals (com la declaració de drets humans), els models personals, les institucions socials... presentades de manera significativa. És evident que aquesta *significació* dependrà de la capacitat de *valoració* —d'atorgar valor— de l'educand des de *dins* d'ell, de manera que aquests valors i normes —les *disposicions personals* també són *valors objectivats*—, per si mateixos, difícilment seran apreciats en una societat en la qual els infants i els adolescents no sempre reben, en termes generals, aquestes disposicions, començant per la família, seguint pels atractius consumistes, pels *valors* economicistes divulgats pels mitjans de comunicació, pels models de conducta difosos en informacions, personatges, esdeveniments socials, conflictes... que els mitjans de comunicació ofereixen repetidament en imatges de televisió, en pàgines de comunicació electrònica, etc. Davant de tot això, cal preguntar-se on rau l'esclatxa en la qual l'escola pugui incidir —fer brollar des de *dins* l'esperit reflexiu i alhora autònom— i teixir la seva obra educadora?

21. En referència al document citat, hi ha algunes observacions fetes per l'Associació per a la Defensa de la Filosofia a la Secundària (ADHOC) amb les quals resulta obligat coincidir en aquesta qüestió de la tematització diversa de la formació cívica, així com en altres aspectes relacionats, com ara la presència específica filosòficoètica en l'educació en valors, sense devaluar el caràcter compartit de l'educació amb tot el professorat, així com la necessitat de «promoure la reflexió del conjunt de la societat» (la família i els *mass media* són citats explícitament), en la mesura que una reforma educativa transcendeix la reforma escolar. Probablement, caldria pensar fins a quin punt aquestes consideracions que fa el document *Desenvolupament personal i ciutadania* i d'altres que l'Administració promou —ara tenim el citat Pacte Nacional per a l'Educació— donant per assentat que la col·laboració escola-institucions socials (famílies, ampes, ajuntaments, sindicats, mitjans de comunicació, etc., encara que, curiosament i paradoxal, no associacions de professors) s'ha d'establir en el marc de l'autonomia dels centres, no és sinó una expressió de llenguatge polític de *l'aparent gestió autònoma dins dels centres* sota el marc de la *interferència d'aquestes institucions sobre la presa de decisions escolars de la direcció*, alhora que l'establiment d'una incompetència social i legal de la mateixa escola en afers d'importància cabdal, avui, com els de la convivència i la capacitat gestora de la disciplina.

3. CONSIDERACIONS FINALS

La realitat de l'educació dels infants i dels adolescents, avui, en la societat de masses, del lliure mercat, consumista, axiològicament dispersa, erosionadora de l'autoritat paterna, del sentit de l'esforç i de la responsabilitat comunitària... com pot ser reconduïda amb una pedagogia escolar que, recolzada en la *planificació objectivant psicologitzadora*, estableix la pretensió que el bagatge racional clàssic de l'antropologia i l'ètica des dels grecs arrela en els cors dels infants-adults? (H. Arendt ja en parlava, d'això, fa més de cinquanta anys).²² Les propostes didàctiques sensibles a les aportacions del pensament clàssic són, segurament —els professors de filosofia tenim més raons que ningú per afirmar-ho— les més profitoses per humanitzadores i, en la realitat del dia a dia de la formació ètica dels nostres joves, les utilitzem des de fa molt anys. Però fer creure —o creure's— que l'escola, per si sola —o sigui, els ensenyants—, amb les seves tècniques psicopedagògiques, pot fer viure els *valors* clàssics, és força agosarat. No és qüestió de derrotisme, sinó d'entrebancs reals. Si, doncs, la vivència *significativa* de l'educand s'ha d'aconseguir mitjançant la reducció psicologicopedagògica i assistencial que ha de resoldre comportaments incívics i conflictes que vénen de fora (però que els pateix l'escola) i, a més, ha d'ensenyar per a la vida, és difícil negar que la tasca educativa ha estat carregada en excés de responsabilitat, per a la qual cosa no està capacitada... ni ho ha d'estar.

En aquest horitzó de voler abastar tant i, vist el que ha passat en aquests deu anys, no amb un resultat esperançador, cal preguntar-se si no ens quedem en falsos enginyers aparentment *útils per fer suportable el fracàs social a costa del fracàs escolar*. Cal anar amb compte amb el risc del que Alain Finkielkraut anomena «postmodernització de l'escola»²³ i que l'historiador Terry Eagleton anomena «psicologisme complaent» en l'ensenyament i que pot arribar, segons aquests intel·lectuals, a l'extrem de la «macdonalització de l'ensenyament universitari», en què l'estudiant es converteix en client-consumidor.²⁴ En aquests supòsits, de ben segur considerats hiperbòlics per més d'un, caldria dir que trobem avisos que *l'adaptació acrítica de l'educació escolar* —que vol ser personalista i huma-

22. En el nostre article «La reforma: ideologia o utopia» ens fèiem ressò d'aquesta qüestió sobre l'*operativitat educadora* d'aquesta estratègia psicopedagògica [*Revista Cathedra*, núm. 7 (1997), p. 6-7].

23. A. FINKIELKRAUT, *La derrota del pensamiento*, Barcelona, Anagrama, 2004, p. 131.

24. T. EAGLETON, *El lugar de los intelectuales en la posmodernidad*, traducció d'Amaranta Sús, SHOW, 21 H 3c, moemiknoiepllbmc [Consulta: 23 setembre 2004]. Jo mateix vaig abordar aquest tema a casa nostra, en un article sota el títol força explícit «Ensenyar o vendre», *Revista Cathedra*, núm. 11 (1999), p. 10-11.

nista— al que he anomenat amb insistència *inèrcia social*, caient en el risc que l'escola sucumbeixi a la seva actitud excepcional i quasi heroica en la nostra societat industrialitzada (això és: «ser la última excepción al *self-service* generalizado») ²⁵ és un risc no menyspreable que caldria aturar. Si més no, cal treballar perquè aquesta excepció heroica deixi de ser-ho definitivament i es normalitzi.

En aquest compromís, hi ha *principis genèrics* dels quals molts educadors són conscients —inclosos pedagogs i reformistes— que caldria no només compartir-los, sinó portar-los a la pràctica. En una reflexió sobre «Ensenyament *versus* educació» ²⁶ vaig abordar aquest tema, alguns punts dels quals he comprovat que són compartits per l'expresident de la Generalitat, senyor Jordi Pujol, en la conferència esmentada. ²⁷ Llàstima que aquestes reflexions no s'incorporesin a la praxi política en el seu moment o, si més no, els professionals de l'ensenyament no els vam poder percebre quan es va decidir aplicar la LOGSE a casa nostra.

25. A. FINKIELKRAUT, *La derrota del pensamiento*, Barcelona, Anagrama, 2004, p. 131.

26. «Ensenyament *versus* educació». <<http://www.acesc.net.allorca.hom>> [consulta: 18 març 2006].

27. I, en altres declaracions molt recents, l'expresident s'ha ratificat en els continguts d'aquella conferència (presentació del projecte Edu 21 al Centre d'Estudis Jordi Pujol, el 9 de març de 2006).

SIGMUND FREUD I L'EDUCACIÓ

Hebe Tizio Domínguez
*Universitat de Barcelona*¹

RESUM

En ocasió del cent cinquantè aniversari del naixement de Sigmund Freud, l'autora va impartir una conferència per tal de commemorar aquesta efemèride. Així, es procedeix a un estudi de la significació de l'educació en el pensament de Freud a partir de l'anàlisi d'alguna de les seves obres més emblemàtiques. Altrament, es revisen, en la mateixa línia psicoanalítica, les aportacions d'altres autors (Aichhorn), alhora que s'entra en diàleg amb l'antropologia kantiana. Finalment, es traslladen les contribucions freudianes al camp de la pedagogia social per tal que els educadors socials siguin conscients de la importància que torna a tenir el subjecte en el discurs social actual.

PARAULES CLAU: Freud, psicoanàlisi, educació, educació social.

SIGMUND FREUD AND EDUCATION

ABSTRACT

Abstract: On the occasion of the one hundred and fiftieth anniversary of the birth of Sigmund Freud, the author gave a conference to commemorate this event. He addresses the significance of education in Freud's thought, based on the analysis of some of his most emblematic works. He also reviews the contributions of other authors (Aichhorn) in the same psychoanalytical line, and also enters into dialogue with Kantian anthropology. Finally, Freud's contributions are transferred to the field of social pedagogy for social educators to be aware of the importance that the subject is beginning to enjoy again in the current social discourse.

KEY WORDS: Freud, psychoanalysis, education, social education.

1. Aquest text correspon a la conferència pronunciada per l'autora, el dia 30 de juny de 2006, al Departament de Teoria i Història de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, en ocasió de l'acte organitzat per commemorar el cent cinquantè aniversari del naixement de Sigmund Freud (1856-1939). La traducció al català d'aquest article ha estat realitzada per Conrad Vilanou.

1. PRESENTACIÓ

Agraïixo la possibilitat de poder parlar-los de Sigmund Freud i l'educació, ja que em permetrà mostrar-los que no es tracta d'un simple recordatori històric, sinó que l'ocasió del cent cinquantè aniversari del seu naixement serveix per veure l'actualitat de moltes de les seves aportacions. Les mateixes augmenten el seu valor en un moment en què l'ideal d'una presumpta científicitat envaeix el camp de les anomenades *ciències humanes*. De fet, l'imperatiu de l'avaluació en aquests camps esclafa la subjectivitat amb els protocols, que són una nova forma de control social que afecta tant el subjecte com el professional. En efecte, aquesta modalitat d'abordatge no dóna elements per resoldre les problemàtiques, sinó que les cronifica. Per això hem de recordar que, si no se les tracta per una via adequada, es medicalitzaran, tal com succeeix avui amb la superproducció de nens anomenats *hiperactius*, o es judicialitzaran, tal com es fa, per exemple, amb els adolescents presumptes *predelinqüents*.

Mantenir avui el discurs psicoanalític és una forma de reintroduir la dimensió del subjecte que s'intenta esborrar des dels discursos dominants. Cal recordar que, si el subjecte s'esborra, la responsabilitat desapareix, i aquesta és la gran qüestió ètica de la nostra actualitat. Es veuen els efectes, però no es posen en qüestió les causes; es construeixen presumptes tipologies i es retorna a vells esquemes de l'higienisme social.

La psicoanàlisi ha crescut durant el segle XX i avui, en el XXI, dóna cabuda a diferents orientacions i nodreix, de diferents maneres, una actualitat referida al que Freud va anomenar *el malestar i les seves causes*, específicament, la dimensió pulsional. Les aportacions de Freud al camp educatiu s'ententeixen al llarg de tota la seva obra. Atesa l'amplitud del tema, avui em referiré a la funció de l'educació.

2. LA FUNCIÓ DE L'EDUCACIÓ

Freud, l'any 1913,² assenyalava que l'educació i la psicoanàlisi guardaven una certa relació recíproca. L'educació procuraria que les tendències del nen no es convertissin en perjudicials per a ell o per a la societat, però, si aquestes disposicions s'haguessin transformat ja en símptoma, actuaria la psicoanàlisi. En termes generals, l'educació és, per a Freud, una profilaxi, mentre que deixa per a

2. S. FREUD, «Introducció a Oskar Pfister», a *Obras completas*, vol. XII, Buenos Aires, Amorrortu, 1990.

la psicoanàlisi el camp de la terapèutica. Profilaxi no només subjectiva, sinó també social.

Però què és aquesta profilaxi? Per a Freud, la tasca immediata de l'educació rau en el fet que el nen aprengui a governar allò pulsional. «És impossible donar-li la llibertat de seguir tots els seus impulsos sense cap mena de limitació. Seria un experiment molt instructiu per als psicòlegs d'infants, però els faria la vida intolerable als pares i els nens mateixos sofririen grans perjudicis, tal com es demostraria de seguida en part, i en part en anys posteriors. Per tant, l'educació ha d'inhibir, prohibir, sufocar i, en efecte, és el que en totes les èpoques ha procurat fer abundantment».³ I allà cal situar l'art de l'educador, en aquest delicat equilibri entre permetre i prohibir.

La nostra època no és la mateixa que la de Freud i hi ha modificacions importants pel que fa a l'autoritat, a la promesa de futur que oferia l'educació i als imperatius del mercat que introdueixen una desregulació pulsional per la via del consum. Sens dubte que es tracta d'un altre model de socialització, però la idea de *límit* continua sent necessària.

Freud advertia també que la repressió pulsional violenta duta a terme des de l'exterior només produeix repressió. Per això recordava que les millors virtuts neixen, en qualitat de reaccions i sublimacions, sobre el terreny de les pitjors disposicions. L'educació hauria, així, de limitar-se a impulsar aquests processos pels bons camins amb ofertes interessants i no llançar-se a la repressió directa, d'efectes contraproductius en relació amb els seus objectius. Sobre aquest punt tornaré més endavant. És a dir, l'educació ha d'ajudar el subjecte a articular la seva particularitat en l'àmbit social per la via de la sublimació i la invenció, i no a retallar-li el seu estil de vida amb propostes estàndards. Tanmateix, per a això hi ha d'haver inversió social, ja que molts dels subjectes amb qui treballen els educadors intueixen la seva condició de marginació social pel tipus d'ofertes que se'ls fan i responen amb formes cada vegada més dures de rebuig. El particular de les lògiques d'exclusió social, en aquest moment, és que generen formes de rebuig cada vegada més dures en els subjectes.

A «El malestar en la cultura», Freud ubica els dos tipus de mètodes patògens en educació que Aichhorn⁴ havia trobat en la seva pràctica: la severitat excessiva i la falta de límits. Un adult excessivament tou impediria que el nen, per l'amor que rep, pogués exterioritzar la seva agressivitat cap a ell i,

3. S. FREUD, «Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. Conferencia 34», a *Obras completas*, vol. XXII, Buenos Aires, Amorrortu, 1991, p. 138.

4. A. AICHORN, *Juventud desamparada*, Barcelona, Gedisa, 2006.

per això, la tornaria cap a si mateix. En el nen desemparat, educat sense amor, faltaria la tensió entre el jo i el superjo, i tota la seva agressió es dirigiria cap a fora.⁵ La funció de l'educació és, en aquest sentit, reguladora.

A la carta que envia a Einstein⁶ —en resposta a la seva, en la qual aquest li preguntava què podien fer per evitar la guerra—, Freud torna una altra vegada sobre la funció de l'educació, dient que tot el que promogui el desenvolupament de la cultura treballa contra la guerra, apaivaga la pulsio de mort.

La nostra cultura exerceix sobre nosaltres una pressio gairebé insuportable; això demana un correctiu. És massa fantàstic esperar que la psicoanàlisi, malgrat les seves dificultats, sigui indicada per a la gesta de preparar els éssers humans en el sentit d'aquest correctiu? Potser a algun nord-americà se li ocorri dedicar una mica de diners per impartir formació analítica als treballadors socials del seu país i fer d'ells una tropa d'auxili per a la lluita contra les neurosis culturals.⁷

Aquestes aportacions de Freud ens han ajudat a pensar que, quan el discurs pedagògic perd la seva funció, apareix la violència com a símptoma en les institucions educatives. La funció de l'educació és pacificadora, perquè, si funciona bé, manté els subjectes —i el mateix educador— interessats en un tercer element, que apareix com a mitjancer de les relacions i, per aquest motiu, alleugereix la tensio agressiva amb altri.

L'agent de l'educació té, així, funcio de causa per despertar l'interès del subjecte, encara que, per a això, ha d'estar ell mateix interessat en el que fa. Quan l'agent de l'educació perd la seva funcio, sorgeixen líders que van contra la tasca que s'ha de realitzar i que, en general, són els subjectes que van pitjor en els aprenentatges.

Finalment, podem dir que, progressivament, la cultura ha estat espoliada dels elements que ajudaven a elaborar la violència, la qual cosa posa cada vegada més en primer pla els aparells que exerceixen la repressio directa. El conte sense violència obre la porta a la violència directa de l'altre. Abans, els valors estaven tramats en el text del conte on apareixia la violència, que es reconduïa cap al final exemplaritzant. Ara, gairebé sense text, els videojocs juguen directament a matar produint un alt nivell d'excitacio en els subjectes. Els textos, que soste-

5. S. FREUD, «El malestar en la cultura», a *Obras completas*, vol. XXI, Buenos Aires, Amorrortu, 1990, p. 126, nota 10.

6. S. FREUD, «¿Por qué la guerra?», a *Obras completas*, vol. XXII, Buenos Aires, Amorrortu, 1991, p. 198.

7. S. FREUD, «¿Pueden los legos ejercer el psicoanálisis?», a *Obras completas*, vol. XX, Buenos Aires, Amorrortu, 1992, p. 234.

nien els valors tramats en l'argument, es transformen en una pragmàtica aparentment buidada de valors i aquests apareixen com una assignatura que s'ha d'ensenyar.

3. QUÈ ÉS ALLÒ PULSIONAL?

Per a Freud, allò pulsional es diferencia de l'instintiu i, per a la seva formulació, segueix la senda que va obrir Kant. L'ésser humà no neix amb un pla de conducta establert genèticament, que seria l'instint, sinó que ha d'establir-lo en el procés de socialització, en la relació amb l'altre. Per això Freud dirà que la pulsio no té objecte fixat i que és en els primers anys de vida quan alguna cosa es fixa per al subjecte, donant així lloc al passatge de la contingència a la necessitat. El que ha estat fixat esdevé necessari per aconseguir una satisfacció.

El règim de satisfaccions de l'ésser humà és paradoxal, té límits de regulació, i el que dona plaer és una satisfacció regulada; si s'excedeix, produeix malestar. Això pot veure's en diferents exemples: quan els nens passen el límit de la regulació jugant, se sobreexciten i, després, resulta difícil aturar-los. En certa mesura, quan es passa un límit, la pulsio va sola, el subjecte queda esborrat i per això no pot detenir-se. A causa d'això, en l'actualitat, la psicoanàlisi diferencia el plaer regulat (al que anomena *plaer*) del plaer desregulat (excés que genera malestar i que anomena *gaudi*).

Part del camp de l'educació social treballa amb diferents modalitats d'aquest plaer desregulat que, justament per això, no es pot tractar en els dispositius normalitzats. Freud parlarà de les pulsions de vida i de la pulsio de mort, concepte fosc que, en realitat, es pot formular avui més clarament a partir de la senda kantiana: l'ésser humà, en certs aspectes, no busca el seu bé, i això genera conflictes.

Per què el subjecte, en certs aspectes, no busca el seu bé? Aquesta qüestió és de central importància en el camp de l'educació social, on molt freqüentment es treballa a partir de la demanda d'un tercer que sofreix les conseqüències de l'actuar del subjecte, però aquest no demana res.

Cal recordar que l'ètica té horitzons d'època. Per això el bé suprem aristotèlic desapareix amb Kant per quedar reduït a l'imperatiu pur. Kant s'oposa així a Aristòtil, ja que fa desaparèixer els objectes. En Aristòtil, la virtut dona l'equilibri de la moderació en un món que té mesura. El món de Kant desconeix el sensible per funcionar amb les exigències absolutes de l'imperatiu lògic. Aquesta és la porta de la modernitat i també la de la psicoanàlisi, que tracta l'absolut del plaer i els seus esgarriaments. Les formes actuals del símptoma parlen de la mesura perduda: ludopatia, addiccions, anorèxies, bulímies...

Freud apunta a la cruïlla de la raó pràctica. «El malestar en la cultura» no és una perspectiva de benestar, ja que el pessimisme freudià dona compte que el malestar és estructural i que l'optimisme cultural de la Il·lustració va trobar un obstacle. Però és un món encara regulat, en part per la renúncia i el treball, encara que ja Freud entreveu els seus límits. La divisió entre bé i benestar, *Gute* i *Wohl*, és la cruïlla de la raó pràctica en la qual s'instal·la el camp de l'educació social. Aquest és un punt important per als treballadors socials, ja que moltes vegades tenen serioses dificultats per acceptar aquesta divisió del subjecte i l'esborren reduint-lo a ser un mer *usuari* d'un servei especialitzat. Freqüentment, allò que el subjecte escull no és el que li convé, i així ho sap, però no ho pot evitar. Amb això pot generar un problema social, és a dir, pertorbar l'ordre establert, i és quan això succeeix que el símptoma es redueix a una categoria d'ordre públic.

Avui, les qüestions d'ordre públic es tracten en termes d'imatge i d'opinió. L'*episteme* ha estat desallotjada per la *doxa*; per això els termes que es posen en circulació es destrueixen ràpidament. Aquest vertigen alienant impedeix la lectura dels problemes. La universitat hauria de tenir un paper principal en aquest punt per tal de no acabar treballant per encàrrec a fi i efecte de produir els operadors que validin a l'Administració o al mercat en lloc de donar un tractament adequat a les necessitats socials.

Per això del que es tracta en aquest moment és d'obrir un lloc per al subjecte, recuperar la dimensió del desig i no retrocedir en el diàleg amb altres disciplines. Això permetrà mantenir l'especificitat del propi discurs per ajudar a simptomatitzar les noves formes del malestar.

4. LA POSICIÓ DE L'EDUCADOR

Freud no solament escriu sobre la relació entre psicoanàlisi i pedagogia, sinó que fa contínues referències a la posició de l'educador. En el text de 1913 ja citat, advertia que l'educador no pot intentar plasmar la vida psíquica del nen d'acord amb els seus propis ideals, sinó que ha de provar de respectar la particularitat del subjecte, i cal tenir present que el més particular del subjecte és el seu camp libidinal, és a dir, la seva modalitat de plaer. Aquesta modalitat de plaer és un previ sobre el qual treballarà l'educació.

A «El interés por el psicoanálisis», Freud⁸ assenyalava que la psicoanàlisi era d'interès no només per al camp educatiu, sinó que era també molt important

8. S. FREUD, «El interés por el psicoanálisis», a *Obras completas*, vol. XIII, Buenos Aires, Amorrortu, 1991.

per a l'educador fer la seva pròpia anàlisi, perquè aquesta li permetria comprendre la seva infantesa, ja que els efectes de l'amnèsia infantil fan al subjecte estrany per a si mateix. Aquest és un dels punts que reprèn en el prefaci al llibre d'Aichhorn. Es tracta d'una cosa que ja havia plantejat Kant, que, en la seva *Pedagogia*, parla d'educar i governar com les dues professions impossibles (*unmögliche Berufe*).⁹ Freud introdueix un tercer ofici impossible: guarir, tot precisant que el seu afany en aquest ofici no el fa desconèixer el valor social de l'educació. Aquesta forma d'introduir l'impossible és aclarida per Freud anys més tard, quan escriu que es tracta d'una certa insuficiència dels resultats.¹⁰ Per dir-ho en termes actuals, aquest impossible lògic introdueix la dimensió del *no tot*. A això justament es refereix Aichhorn, per exemple, quan diu als educadors que no hi ha explicació per a tot o que no tot pot canviar-se.

En el prefaci esmentat, Freud extreu dues advertències que es realitzen sobre un mateix eix: el de la diferència. La primera, la diferència entre el nen com a subjecte de l'educació i l'infant que l'agent va ser. L'educador ha de posseir formació psicoanalítica, ja que, si no, l'infant continuarà sent per a ell un enigma inaccessible. Per a això, es tracta que pugui conèixer el nen que ell mateix va ser, i la millor forma de fer-ho és la pròpia anàlisi, ja que la teoria per si sola no permet una comprovació. «L'anàlisi del mestre i educador sembla ser una mesura profilàctica més eficaç que la dels infants mateixos i, a més, són molt escasses les dificultats que s'oposen a la seva realització».¹¹ Això permetria tractar d'una altra manera el tema del *professional cremat*, que freqüentment es redueix a un problema d'excés de feina o de males condicions laborals. Sens dubte que ambdues coses existeixen; tanmateix, és important poder separar les condicions de la posició que el professional adopta davant de les mateixes. Hi ha els fets de la realitat, però sempre està en joc la posició del subjecte, i cal recordar que l'educador és un subjecte i que sempre la seva pròpia història, el seu camp libidinal, poden interferir en el seu treball.

La segona és la diferència entre la psicoanàlisi i l'educació i entre l'infant i l'adult. La psicoanàlisi és un mitjà auxiliar de l'educació, però mai no podrà reemplaçar-la. D'altra banda, Freud recorda que un nen desemparat no és un neuròtic i no és el mateix el treball *reeducatiu* amb un adult, és a dir, una psicoanàlisi, que *l'educació d'algú inacabat*. És això el que el professional ha de saber

9. E. KANT, *Sobre pedagogia*, Vic, Eumo, 1991, col·l. «Textos Pedagògics», núm. 26.

10. S. FREUD, «Análisis terminable e interminable», a *Obras completas*, vol. XXIII, Buenos Aires, Amorrortu, 1989.

11. S. FREUD, «Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis: Conferencia 34», a *Obras completas*, vol. XXII, Buenos Aires, Amorrortu, 1991, p. 139.

escatir, ahora que ha de poder detectar també els casos en què, a la problemàtica del desemparament, se sumen trastorns severos com, per exemple, una psicosi.

5. MISCEL·LÀNIA SOBRE L'ACTUALITAT

La pèrdua del que és específic dels discursos afecta els professionals i totes les institucions. Si l'educació perd la seva relació amb el saber, amb la cultura, el que queda no és educació, sinó control social, intervencionismes, segregació. Fet i fet, la segregació és un altre dels noms de la pèrdua dels vincles culturals. Es tracta de donar lloc al nou o deixar-se arrossegar pels efectes del buidament de la globalització que produeix pèrdua d'interès, mortificació del desig... Hi ha una forta pressió social que tendeix al fet que els professionals dimiteixin dels fonaments de la seva pràctica i s'alienin en la *doxa* acrítica i en els protocols d'avaluació. Quan es produeix aquesta dimissió del discurs, s'introdueix una desregulació del plaer no solament en els subjectes, sinó també en els agents.

Però cal saber que la modalitat de plaer no pot interpel·lar-se directament i cada discurs té per funció la seva simptomatització, és a dir, abordar-lo amb els recursos que li són propis per tractar-lo d'acord amb la seva especificitat.

El discurs educatiu té, per la via del saber, la possibilitat d'embolcallar el nucli dur del gaudi i donar-li una certa perspectiva d'adaptabilitat, un vestit acceptat socialment, bo i tenint en compte els aspectes particulars del subjecte. En això consisteix la modalitat de simptomatització que li és pròpia. Es tracta de donar recursos al subjecte per permetre-li fer camí per la via del desig, però ben orientat. Si no és així, el que apareix són modalitats de rebuig radicals tant per part dels subjectes com dels mateixos professionals.

És fàcil entendre que hi hagi una relació de rebuig amb el saber, el mal anomenat *fracàs escolar*, si les institucions i els professionals rebutgen la cultura. El nen està fet per aprendre alguna cosa, per què? Perquè el seu aparell psíquic es nuï, perquè construeixi la seva forma de ser, el seu símptoma, que és una cosa molt diferent a ser transformat en aquest objecte de què es queixen els professionals, fixat allà com a símptoma emperò de l'educador o d'un equip. En aquest sentit, la psicoanàlisi diferencia, en l'actualitat, el que podríem anomenar *el símptoma patològic* del símptoma que és la forma de ser de cadascú, la forma en què cadascú viu la vida perquè troba satisfaccions. És el que anomenem *allò particular de cada subjecte*, que, al seu torn, constitueix la base de la diversitat. El símptoma, de manera general, és una forma de tractament de l'element pulsional, és un regulador del plaer.

Si la institució educativa rebutja la via de la cultura, passa a primer terme

això que la cultura vetlla: el mal, és a dir, el gaudi de la pulsio de mort. No direm que la cultura l'esborri, però el fa suportable.

Com creia el vell que llegia novel·les d'amor: «Antonio José Bolívar Proaño se quitó la dentadura postiza, la guardó envuelta en el pañuelo y, sin dejar de maldecir al gringo inaugurador de la tragedia, al alcalde, a los buscadores de oro, a todos los que emputecían la virginidad de su amazonía, cortó de un machetazo una gruesa rama, y apoyado en ella se echó a andar en pos de El Idilio, de su choza y de sus novelas que hablaban del amor con palabras tan hermosas que, a veces, le hacían olvidar la barbarie humana».¹² I, podem agregar, la pròpia...

És veritat que la cultura canvia i no es tracta de plantejaments dinovens. Avui, el model no és el llibre, és Internet, que encarna molt bé l'altre de la nostra època i que porta canvis insospitats. Els infants d'avui són lectors de signes, eminentment pragmàtics, que saben llegir en els objectes les seves claus d'ús. Allà, molts dels adults veuen caducar les seves competències lectores i abandonen la seva funció, deixant els més joves sols davant de la tecnologia, socialitzats de manera directa pels objectes del mercat. Quan això succeeix es perd la funció del límit necessari i els subjectes queden en mans de la voracitat del mercat. En síntesi, el malestar en la cultura d'avui ens convoca a l'exercici de la nostra responsabilitat com a adults i ens mostra fins a quin punt hi estem implicats.

12. L. SEPÚLVEDA, *Un viejo que leía novelas de amor*, Barcelona, Tusquets, 1993, p. 137.

PEDAGOGIA I CULTURES JUVENILS

Jordi Solé Blanch¹
Universitat Rovira i Virgili

RESUM

Mentre les legislacions educatives pretenen donar solucions als desafiaments de les societats avançades del segle XXI, així com als problemes estructurals específicament educatius, una pedagogia juvenil per al nostre temps ha de proposar també un marc d'anàlisi fenomenològica per a la investigació sobre els diferents models d'enculturació de la joventut actual. Amb aquest propòsit presentem el nostre article, mostrant els principals elements que es posen en joc en les actuals cultures juvenils, coneixedors que l'estudi objectiu de les condicions de vida dels joves, les seves formes de pensar, relacionar-se i construir la seva identitat, esdevenen un fi en si mateix per a la pedagogia actual.

PARAULES CLAU: processos d'enculturació, cultures juvenils, identitat i pedagogia juvenil.

PEDAGOGY AND JUVENILE CULTURES

ABSTRACT

While the educative legislations attempt to manage the challenge of the advanced societies and the structural problems of the education as well, a youth pedagogy for our time has to propose a phenomenological frame for the investigation about the different

1. L'autor es va doctorar a la Universitat Rovira i Virgili amb la tesi titulada *Antropología de la educación y pedagogía de la juventud: Procesos de enculturación*, dirigida pel doctor Enrique Fuentes Goyanes, professor titular del Departament de Pedagogia de la mateixa universitat. Aquest article té el seu origen en un dels capítols d'aquesta tesi, en la qual s'aborda una àmplia descripció històrica i fenomenològica de la joventut des de la Grècia clàssica fins als nostres dies. La tesi doctoral es pot consultar en línia a la base de dades del TDX accedint a l'adreça següent: <<http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0324106-111420/>> [Consulta: 15 desembre 2006].

models on enculturation of the current youth. With this objective we present our article showing the mains elements of the youth cultures. We know that the study of the conditions of the youth life, their way to think, their relationships and the construction of their identity are purpose in itself of the actual pedagogy.

KEY WORDS: process of enculturation, juvenile cultures, identity and juvenile pedagogy.

1. INTRODUCCIÓ

Quan tot just estem assistint a l'aprovació de la darrera reforma educativa del nostre país, més enllà del soroll de la classe política en defensa dels seus interessos partidistes i electorals, cal plantejar marcs d'anàlisi oportuns, dins de l'àmbit de la pedagogia, que donin resposta a les necessitats d'orientació teòrica i socioafectiva de les noves generacions a fi i efecte d'ajudar-les a madurar d'acord amb les condicions del sistema al qual pertanyen.

La joventut actual està creixent en un context d'incertesa que afecta a múltiples àmbits de la seva vida. La seguretat que abans podien oferir instàncies primàries de socialització, com la família i l'escola, s'allunya cada vegada més dels vertaders espais on els joves realitzen els seus processos d'enculturació. És en el marc de les diferents cultures juvenils on aquests configuren les seves identitats, mobilitzen els seus desigs i construeixen els seus estils de vida i sistemes morals.

Cal que, des de la pedagogia, reflexionem sobre la funció educativa dels elements que es posen en joc en aquestes cultures juvenils. I és molt probable que ho haguem de fer per tal d'abordar la redefinició dels currículums escolars, incorporant aquells materials culturals, formes de consum i espais de creativitat en què els joves desenvolupen processos d'enculturació propis. Només així permetrem marges relatius a la tasca pedagògica, sobretot si es pretén seguir influint en les noves generacions dins d'un context educatiu tan qüestionat.

2. CREANT ESTILS DE VIDA

Ja fa temps que les investigacions sobre les experiències dels joves en relació amb els processos de transició juvenil i la construcció de la identitat prenen en consideració la percepció del risc generacional (Nilan, 2004), conseqüència directa d'un canvi d'era (Toffler, 1985) que sotmet les persones a un conjunt d'incerteses que no formaven part de les generacions anteriors (Beck, 1992). Indubtablement, i seguint les tesis d'Ulrich Beck, aquests riscos segueixen sent distribuïts de manera desigual en la societat d'acord amb la diferència de classes, però el seu

impacte comença a ser més intens en l'esfera individual que en la de grup o classe.

Mentre la cultura del risc forma part de la quotidianitat dels individus, aquests es veuen obligats a protagonitzar una gran diversitat d'experiències que els ajudin a definir i construir la seva subjectivitat en el marc d'una biografia coherent (Giddens, 2000).

La transició adolescent no només s'adequa a la perfecció a aquest model subjectiu, sinó que ha de fer front a l'amenaça de la insignificança personal, tenint en compte que ja no hi ha espais on poder trobar la seguretat ontològica. És per això que Furlong i Cartmel (2001) sostenen que la cultura popular, els marcs d'identitat fluïts i els anhels canviants per al futur són els aspectes clau de la subjectivitat dels joves i, per tant, és més probable que aquests espais es produeixin en els àmbits dels estils de vida i les cultures juvenils.

La creació d'estils de vida forma part de les opcions identitàries dels joves, que defineixen, així, la seva condició de membres de la cultura juvenil (Reguillo, 2004). És en el marc d'aquestes cultures en què els joves posen en joc el conjunt de significats, materials, pràctiques culturals i consums amb els quals poder organitzar amb una certa lògica les seves identitats (Feixa, 2004).

L'aparició de la cultura juvenil coincideix amb l'aparició del consumidor adolescent (Passerini, 1996). És important destacar-ho per tal de veure, en els articles de consum de la música i la moda, la cultura popular dels mitjans de comunicació, les formes de diversió, etc., aquells materials simbòlics a partir dels quals els joves elaboren la seva cultura corrent (Martínez, González i De Miguel, 2006).

Aquesta cultura és la que proporciona als joves unes coordenades a partir de les quals poden construir els mapes de significat, les identitats i les transicions a la vida adulta, que són diferents a les transicions dels seus progenitors (Mead, 1985), sense deixar-les de relacionar amb els materials simbòlics proporcionats per l'escola, la família, l'origen social, etc. (Martínez, 2003). Gràcies a ella i com a resultat del seu treball cultural, els joves poden adaptar-se a les noves condicions socials mentre obtenen una sensació de seguretat a partir de la creació d'estils de vida propis.

3. LA DISTINCIÓ CULTURAL

La producció de béns i mercaderies dirigides als joves des d'una indústria globalitzada no ofereix tan sols productes, sinó *estils de vida*. La possessió o accés a determinats tipus de productes implica accedir a una particular manera d'experimentar el món, que es tradueix en adscripcions i diferenciacions identitàries (Reguillo, 2004).

No podem defensar que la condició juvenil impliqui ser membre d'una cultura comuna. La cultura juvenil no és uniforme ni evident per ella mateixa; tanmateix, a través d'ella, podem comprovar com el sistema de consum permet als joves salvar la seva condició intersticial² i redimir, en el pla simbòlic, les seves incerteses i, per descomptat, els seus fracassos en el pla de la lluita per la promoció social i pel gaudi d'un món tot ell fet d'objectes cobejables (Delgado, 2002).

Els estils de vida mediatitzats pel consum juvenil configuren un espai social i cultural propi.³ La racionalitat de les relacions socials, organitzada a partir de mecanismes de distinció simbòlica, porta a ocupar als béns de consum un lloc preeminent en l'actualitat. El consum adopta, llavors, un paper estratègic que, especialment als joves, els permet establir noves formes de ritualització i processos d'enculturació propis des dels quals dissenyar les seves identitats (Martínez i Pérez, 1997).⁴

Els productes de consum no són només vehicles per a l'expressió de les identitats juvenils, sinó dimensió constitutiva d'aquests (Martínez, González i De Miguel, 2006). La roba, per exemple, compleix un paper central per reconèixer els iguals i diferenciar-se dels altres, adquirint una potència social capaç d'establir la diferència amb el que una mirada superficial pot llegir d'homogeneïtat en els cossos juvenils (Reguillo, 2000).

Les varietats en els estils i les mobilitzacions estètiques dels joves són tan nombroses com difícils d'identificar (Feixa, 2004). Tota la seva expressivitat sembla destinada a argumentar el que Patrice Bollon (1992) ha anomenat *una*

2. «La noció d'intersticialitat remet al que succeeix en les zones al mateix temps topogràfiques, econòmiques, socials i morals que s'obren en fracturar-se l'organització social, fissures en el teixit social que són immediatament ocupades per tot tipus de naufragis, per així dir-ho, que busquen protecció de la intempèrie estructural a la que la vida urbana els condemna. Des de llavors, les cultures menors que podien registrar-se subdividint el nou continent juvenil —el grau d'autonomia, el qual no ha deixat des de llavors d'augmentar— ha estat una i altra vegada objecte de coneixement per part de la sociologia i l'antropologia urbanes, sobretot per posar de manifest com aquestes agrupacions expressaven en termes morals i resolien en el pla simbòlic trànsits entre esferes incompatibles o contradictòries de la societat global en la qual s'insereixen, com, per exemple, obligacions laborals o escolars/oci, treball/atur, aspiracions socials/recursos socials, família/inestabilitat emocional, etc.» (Delgado, 2002, p. 116). [La traducció és nostra.]

3. Tal com demostra BOURDIEU (1988) a *La distinció*, els articles i béns de consum propicien una coherència feta d'unitats de gust, a partir de la qual es poden distribuir i autoaplicar identifications. Una valiosa aplicació empírica d'aquest enfocament, en part deutora de les tesis de Bourdieu, la trobem a R. MARTÍNEZ i J. D. PÉREZ, *El gust juvenil en joc*, Barcelona, Diputació de Barcelona, 1997.

4. La seva ostentació, el valor simbòlic dels objectes de consum com a representació, dramàtica i codis de diferenciació, permet a qualsevol grup social —els joves, en aquest cas— ser *distingits* en l'espai públic.

rebel·lió basada en la màscara, una rebel·lió sense pretensions reivindicatives (Rivière, 2002), que no planteja impulsar cap moviment social encapçalat per joves com pot haver succeït en els anys seixanta (Roszack, 1970), simplement fer visible una identitat, ser distingits, assumir algun tipus de jerarquia, a manca de vertader poder, en l'entramat anònim de l'espai social.

Potser el joc de les màscares i de la disfressa cal interpretar-lo com una burla que certs joves han escollit per manifestar-se a través de la seva imatge. Tanmateix, aquest joc, aquesta recerca de la identitat a través de la distinció, aquest ball de màscares i aparences en les quals el jove busca reconèixer-se seran incorporats com uns dels seus més importants processos d'enculturació. En realitat —tal com ens adverteix Reguillo (2000)—, els joves s'hi juguen moltes més coses que la superficialitat o la lleugeresa del ser.

4. RESISTÈNCIES

Les estratègies de distinció que posen en joc els joves constitueixen mecanismes profunds de producció d'identitats. Amb elles, s'obren alhora múltiples formes de resistència. Els joves no deixen d'exercir la seva expressió creativa pel fet d'assumir les tendències i els productes de la cultura mediatitzada i de masses. Willis (1998) demostra com els elements comercialitzats de la cultura popular (moltes vegades denominada *cultura de masses*) proporcionen el material amb el qual els joves treballen per crear noves formes culturals, sintetitzades i modificades, que són pròpies de la joventut i les subcultures juvenils i que sorgeixen d'aquestes.

El treball simbòlic que realitzen els joves dels materials culturals en qualsevol de les seves formes (música, roba, activitat físicoesportiva, etc.) és utilitzat com una estratègia relacional que els permetrà establir aliances o rivalitats d'acord amb les seves opcions identitàries (Martínez, 2003). En la majoria dels casos, podem aplicar les tesis de Bourdieu (1988) sobre el determinisme cultural en comprovar que les eleccions dels joves són una fidel reproducció de la identitat que posseeixen d'acord amb la posició que ocupen en l'estructura social. Però no podem deixar de reconèixer fins a quin punt, per a molts joves, el treball simbòlic sobre els seus materials culturals es converteix en una estratègia transformadora.

Aquest ús estratègic de les activitats culturals dels joves va ser utilitzat per l'escola de Birmingham per investigar, per exemple, el comportament de les diferents subcultures juvenils (Hebdige, 2004). El concepte clau que es llençaria des de l'escola de Birmingham per investigar els comportaments juvenils seria el

de la resistència a través dels rituals, és a dir, l'ús estratègic que fan els joves a través dels seus rituals per enfrontar-se activament al control social que intenten exercir sobre ells els diferents agents del món adult: la família, els professors, les autoritats escolars, la policia, els treballadors socials, etc. Gil Calvo (2003) afegeix que una resistència com aquesta no és individual, sinó de grup i col·lectiva, i afirma que una estratègia cultural com l'assistència a una *rave* o a un concert de música es converteix en una cerimònia en què se segella la solidaritat ritual del grup de joves que resisteixen junts per defensar-se dels adults.

Un cert segment de la joventut rebutja els patrons d'èxit que s'estenen en moltes de les dimensions de la vida social. En alguns casos, aquest rebuig és entès com una forma d'oposició. Podem recórrer al cinema per il·lustrar-ho. I pensem en un director (Kevin Smith) que, en la seva saga de New Jersey,⁵ fa un retrat molt convincent d'una joventut que creix a partir de patrons culturals ben diferents als promoguts per les institucions educatives.

En la primera de les seves entregues (*Clerks*, 1994), una pel·lícula filmada en blanc i negre amb la col·laboració dels seus amics, Kevin Smith ens mostra fidelment aquest univers de joves que es mouen entre la desídia de la vida quotidiana (el blanc i negre del dia a dia) i els seus refugis culturals i *underground* plens de referències als còmics, el sexe, la cultura *trash* i *La guerra de les galàxies*.⁶

En totes les seves pel·lícules, Kevin Smith mostra el seu propi món de ficció, que ben bé pot ser el territori en el qual es mouen molts dels joves actuals que omplen les aules de les nostres institucions educatives. A *Mallrats* (1995), per exemple, el director desenvolupa l'acció dels seus personatges en un *mall* (els nostres caòtics centres comercials) per desplegar-hi una aventura genialment estúpida i, novament, plena de referències als còmics, a *La guerra de les galàxies* (Bob *el silenciós* intenta fer ús de la *força*), als videojocs, al sexe i als acudits escatològics, tot un món subcultural que representa una viva metàfora de moltes

5. *Clerks* (1994), *Mallrats* (1995), *Persiguiendo a Amy* (1997), *Dogma* (1999) i *Jay y Bob el silencioso contraatacan* (2001). El mateix Smith participa com a actor i coprotagonista en algunes de les seves pel·lícules, encarnant Bob *el silenciós*, un personatge que quasi sempre està callat i que viatja acompanyat de Jay (Jason Mewes), un tipus batusser i malparlat, obsessionat amb el sexe i que es dedica al tràfec de porros i similars. Ambdós personatges han assolit un cert *status* de *personatges de culte*, generant fins i tot un autèntic marxandatge amb articles diversos que consumeixen els seguidors més fidels.

6. A *Clerks* hi ha un episodi sencer (la pel·lícula és narrada episòdicament) en el qual els seus dos protagonistes, el caixer d'un *minimarket* i el venedor d'un videoclub (*alter ego* del director), discuteixen sobre les condicions de treball dels obrers i els exèrcits de la segona *Death Star* de la saga de George Lucas.

de les referències quotidianes dels joves actuals.⁷ I així continua en les tres pel·lícules següents.

La nostra posició a l'entorn de les diferents formes de manifestació, resistència i/o expressió col·lectiva de les subcultures juvenils ens ha portat a investigar com es projecten en altres espais més subtils i opacs com, per exemple, el de les noves tecnologies, els videojocs, Internet i les comunitats i cultures virtuals que s'hi generen (Solé, 2006).

No hi ha dubte que els mitjans de comunicació i les noves tecnologies han ampliat els horitzons de socialització dels joves actuals. Les noves generacions no poden explicar-se sense els canvis culturals que aquests han generat (Buckingham, 2002). Aquest món virtual ple d'instruments tecnològics està configurant la seva visió de la vida i del món. Són els nous espais protagonistes dels seus processos d'enculturació i és per això que cal que ens hi referim en l'apartat següent.

5. EN LA XARXA

El desenvolupament de les noves tecnologies i els sistemes de comunicació mediats per ordinador (*Computer Mediated Communication, CMC*) ha generat l'aparició d'un nou estil cultural lligat a un espai social que s'ha vist reformulat. Manuel Castells (2003, p. 414)⁸ en fa la reflexió següent: «Malgrat tota la ideologia de ciència-ficció i el desplegament comercial que envolta l'aparició de la denominada *autopista de la informació*, no se n'ha de subestimar el significat. La integració potencial de text, imatges i so en el mateix sistema, interactuant des de punts múltiples, en un temps escollit (real o retardat) al llarg d'una xarxa global, amb un accés obert i assequible, canvia de manera fonamental el carà-

7. Podríem fer referència a moltes altres pel·lícules il·lustratives dels estils de vida dels joves actuals. Més enllà dels països que han participat en la seva producció, dels arguments i dels detalls locals, cadascuna d'elles ens mostra una viva metàfora dels elements que estem descrivint. Citem algunes de les més recents per ordre cronològic: Sam MENDES, *American Beauty* (EUA, 1999); Christine LATI, *Educando a J.* (EUA-Alemanya, 2001); Curtis HANSON, *8 millas* (EUA, 2002); Mike LEICH, *Todo o nada* (França-Regne Unit, 2002); Katherine HARDWICKE, *Thirteen* (EUA-Alemanya, 2003); Gus van SANT, *Elephant* (EUA, 2003); Santi AMADEO, *Astronautas* (Espanya, 2003); Abdellati KECHICHE, *La escurridiza (o cómo esquivar el amor)* (França, 2004); Ramon TÉRMENS i Carles TORRAS, *Joves* (Espanya, 2004), i Alberto RODRÍGUEZ, *7 vírgenes* (Espanya, 2005).

8. Manuel CASTELLS, *L'era de la informació: Economia, societat i cultura*, vol. 1: *La societat xarxa*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 2003. Ens remetem, alhora, als tres volums de la seva trilogia.

ter de la comunicació. I la comunicació determina de manera decisiva la cultura. [...] Com que la comunicació mediatitza i difon la cultura, les cultures en si, és a dir, els nostres sistemes de creences i codis produïts al llarg de la història, són profundament transformades i ho seran encara més amb el temps pel nou sistema tecnològic».

Les noves tecnologies de la informació i la comunicació han incorporat les propietats de la interactivitat i la individualització en l'àmbit tecnològic i cultural. No només la cultura es diversifica, es fragmenta i es pluralitza, sinó que aquests nous mitjans tecnològics generen potencialitats fins ara desconegudes en l'àmbit de la comunicació.⁹

El protagonisme dels joves en l'ús de les noves tecnologies, de les xarxes de comunicació i informació i d'Internet els permet practicar, alhora, una autèntica marginació i autoexclusió del sistema cultural dominant (Marín i Muñoz, 2002). El caràcter assistemàtic i desjerarquitzat de la comunicació horitzontal, democràtica i global d'Internet permet convertir la xarxa en un instrument potent per a la creació d'espais culturals propis sense la necessitat d'atendre els provinents dels aparells culturals institucionalitzats (Gubern, 2000).¹⁰

Els estudis sobre consum fa temps que defensen aquesta dimensió en referir-se a aquests nous espais des dels quals poder alliberar-se de l'homogeneïtzació cultural i reafirmar, així, les inquietuds, identifications i peculiaritats de cada individu. Si determinades facetes i dimensions de la vida sociocultural resulten avui en dia homogeneïtzants en l'àmbit global, d'altres troben nous espais d'heterogeneïtat i d'afirmació de la diferència (Mayans, 2001).

Les noves tecnologies i els mitjans de comunicació mediats per ordinador obren un nou territori on els joves inverteixen molt de temps per conduir-hi part de les seves vides. Sherry Turkle (1995), pionera en l'estudi de les dinàmiques ciberespacials, planteja en el seu treball fins a quin punt la vida en el ciberespai arriba a constituir un tipus de vida en la qual l'individu pot experimentar

9. Tal com demostra l'anàlisi de l'enquesta de consum i pràctiques culturals dels joves a Catalunya realitzat per Martínez, González i De Miguel (2006), els joves no són només els primers a incorporar les noves tecnologies, sinó també a utilitzar-les quotidianament, en un 85 %, del qual un 46,3 % ho fa per comunicar-se (xatejar, enviar correus); un 83 %, per buscar informació i divertir-se; un 9,2 %, per realitzar compres per Internet, i un 11,7 %, per baixar-se vídeos i música.

10. Gubern (2000, p. 77) fa referència al desplegament del que ha anomenat *la cultura intersticial*, és a dir, «aquella que ocupa els espais que no atén i deixa al descobert l'oferta dels aparells culturals dominants, que acostuma a ser d'origen multinacional o imitació local dels models hegemònics multinacionals. Es tracta d'espais desatesos pels dissenyadors de l'entreteniment, per economies d'escala, i que avui poden beneficiar-se, precisament, de la tan controvertida globalització, ja que aquesta globalització que ha uniformitzat els nostres gustos i creat els públics globals permet consolidar també el teixit de les immenses minories internacionals» (la traducció és nostra).

múltiples processos de construcció i reconstrucció de la seva personalitat. Dery (1998), en un assaig clàssic sobre la cibercultura, destaca la capacitat de transcendència del món virtual en convertir-se en un mecanisme únic per crear cultura. En l'espai virtual succeeix quelcom que, sense existir realment, existeix en aparença i és capaç d'aplegar universos complets sense limitacions. Tal com ho descriu Balaguer (2001, p. 2), «sujetos a un espacio de quietud, asumimos metáforas de navegación, de viaje, dentro de la computadora, detrás de la pantalla. [...] Estamos en el mismo sitio, pero a la vez no. Nos sentimos rodeados de otras personas, podemos sentir hasta su presencia, pero en realidad estamos solos frente a nuestra pantalla, sumidos en un silencio que interpela nuestra experiencia [...] y que nos confronta con los límites y alcances de lo real y lo virtual».

No hi ha dubte que els joves del segle XXI dirimeixen part de les seves experiències de subjectivització i d'enculturació en aquests entorns fronterers. En el ciberespai, s'obren universos sencers on es duu a terme una intensa vida social, sovint molt més satisfactòria que la que s'experimenta en comunitats i àmbits reals. En aquest sentit, Turkle (1995) percep la possibilitat d'una forma de resistència i d'enriquiment davant de les limitacions de realització que ofereix la realitat.

Pensem, per exemple, en el lloc que ocupen els videojocs en l'estructura cultural dels adolescents i joves i de la d'altres grups no tan joves (Rodríguez, 2002).¹¹ Un simple joc *de plataformes* és, en realitat (o en virtualitat), un petit món en si mateix, un mapa ocult per descobrir i conèixer, amb una multitud d'espais, habitacions, escenes, situacions, etc., en què les opcions de vida i d'interacció virtual tendeixen a l'infinit (Mayans, 2001). Quan aquest procés es desenvolupa en entorns que habiliten múltiples usuaris, sovint a través d'Internet, aquesta sensació d'interacció real es multiplica de manera radical.

La imatge social del videojoc i de l'ordinador es torna molt més complexa, evocant tant a l'aïllament físic com a la interacció intensa amb altres persones. Si deixem de banda, per un moment, els escenaris lúdics i comercials generats en els videojocs (de major ús per part dels joves de gènere masculí), trobem fàcilment d'altres models paradigmàtics d'interacció social que tenen per *lloc*, com diria Marc Augé (1993), el ciberespai. Això ens sembla summament interessant a l'hora d'analitzar i descriure com les noves generacions han incorporat aquests

11. En un estudi publicat per l'Instituto de la Juventud (INJUVE) l'any 2002, s'apuntava que el 58 % dels adolescents d'entre catorze i divuit anys són jugadors de videojocs. D'aquest percentatge, un 42,2 % juga amb una freqüència mínima de tres dies a la setmana, o fins i tot amb una freqüència diària, i un de cada quatre adolescents afirma invertir en aquesta activitat més de dues hores diàries en dies feiners. Més dades recollides en aquest estudi poden consultar-se a: Elena RODRÍGUEZ (coord.), *Jóvenes y videojuegos: significación y conflictos*, Madrid, INJUVE i Ministerio de Asuntos Sociales, Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, 2002.

espais per desenvolupar els processos d'enculturació des dels quals es construeixen les seves identitats i les seves emocions. I és que la xarxa s'ha constituït en un àmbit alternatiu d'encontre que s'afegeix a aquells en els quals els joves construeixen habitualment els seus universos relacionals (Mora, 2003).

Aquest nou tipus de sociabilitat virtual el trobem en els *fòrums* o *news-groups*, en els *xats* de l'IRC (*Internet Relay Chat*) o sales de conversa, en el Messenger i el correu electrònic, en els jocs de rol tipus MUD (*Multi-User Dimension*), en els videojocs en línia, etc. Tots aquests serveis ofereixen, en definitiva, un espai diferent i virtual on els actors es troben i interactuen creant una comunitat virtual. Una aproximació etnogràfica a les comunitats virtuals ens obliga a tenir en compte, per tant, dues vessants: les relacions socials que s'estableixen entre els grups en interacció i l'espai on es produeixen.

En aquestes condicions, el caràcter de ficció de les interaccions és reformulat en termes que responen a les condicions pròpies de la xarxa (anonimat, fragmentació, *descorporització*, etc.), les quals possibiliten jocs de llenguatge en els quals es tramiten identitats i emocions que constitueixen tot un univers relacional (Gergen, 1996).

A nosaltres ens sembla oportú referir-nos-hi en tant que aquests aspectes condicionen el desenvolupament dels processos d'enculturació dels joves que interactuen a través de la xarxa. D'una manera o altra, compleixen un important paper en l'atractiu que troben en aquest tipus de sociabilitat.¹²

Els estudis realitzats en el marc de la ciberantropologia ens adverteixen de l'extremada rellevància que aquests nous mitjans de comunicació estan adquirint des del punt de vista de la joventut (Fainholc, 2003). La seva accessibilitat és massiva i no hi ha dubte de fins a quin punt aquest tipus de comunicació es converteix en un instrument idoni i importantíssim en relació amb el naixement i el manteniment del grup d'iguals.

Fent paral·lelismes amb l'ús que els joves realitzen del telèfon mòbil, Fortunati i Manganeli (2002) apunten que l'explicació perdria sentit si no es fes referència a la necessitat imperiosa dels joves de pertinença al grup, al seu món cultural de valors, creences, normes, comportaments, sentiments, etc. I un model emergent en relació amb els pares i als nous models de família apuntaria que els fills, i molt especialment les filles adolescents, han descobert en la comunicació mediatitzada per ordinador una forma d'independitzar-se dels controls paterns, buscant la seva llibertat i refugiant-se en el grup primari d'iguals del Messenger o de les sales de conversa abans que haver-ho de fer en el grup d'iguals de la família.

12. Així ho vam poder comprovar en el treball de camp realitzat en motiu de la nostra tesi doctoral.

6. CONCLUSIONS PER A UNA PEDAGOGIA DE LA JOVENTUT

Hem volgut destacar, al llarg del nostre treball, la importància de les cultures juvenils i els nous sistemes d'expressió i comunicació a través de la xarxa per entendre els espais i significats a partir dels quals els joves construeixen les seves identitats, realitzen els seus processos d'enculturació i desenvolupen noves formes de socialització i estils de vida propis. Quan l'educació, a través de l'escolaritat, connecti amb aquestes cultures i els elements que s'hi posen en joc, podrà assumir la seva responsabilitat d'una pràctica crítica en relació amb una política cultural molt més àmplia (Giroux, 2003), fent que la pedagogia s'uneixi als problemes més importants i significatius d'una joventut que desenvolupa les seves experiències en un context de transformacions tecnològiques, socials i culturals inèdites fins ara.

La pedagogia no és innocent i, en aquest sentit, els educadors i les educadores hem de manifestar la pròpia implicació subjectiva quant al coneixement de les manifestacions culturals juvenils i la capacitat per recollir-les, reconstruir-les i recrear-les en les nostres pràctiques.

Les institucions educatives poden arribar a perdre sentit per als nostres estudiants mentre se sostinguin en una cadena de generacions, d'autoritat enfront al saber, de passat i tradició que —tal com apunta Lipovetsky (1996, p. 35)— fa temps es va trencar.

Els joves habiten cada vegada més en esferes culturals i socials canviants, marcades per la pluralitat de llenguatges i cultures (Rodríguez, 2002*a* i 2002*b*), de manera que les institucions educatives han de començar a pensar en el caràcter indeterminat del coneixement, la cultura i la identitat.

Cal connectar la pedagogia amb els elements que configuren les pràctiques culturals juvenils i els seus processos d'enculturació, extraure dels espais on els joves realment viuen la seva vida les fonts de contingut i significat des dels quals nodrir un treball educatiu capaç de motivar l'aprenentatge dels nostres alumnes.

Afegim també el paper que els mitjans de comunicació de masses i les noves tecnologies desenvolupen com a agents de socialització. La pedagogia ha d'assimilar aquest nou camp de significats, d'interacció i formes obertes que ha alterat el context des del qual els joves construeixen les seves subjectivitats i assumir els valors que emergeixen, encara que per a això calgui oposar-se a les narratives tradicionals basades en identitats tancades i moralitats alienes a les experiències quotidianes viscudes pels joves.

La pedagogia ha d'afrontar cada vegada més el desafiament d'abordar com es produeixen les diferents identitats entre els joves en esferes que les institu-

cions educatives tendeixen a ignorar. La cultura televisiva, les sales de cinema, els centres comercials, els grups d'iguals, la comunicació mediada per ordinador, les icones musicals i qualssevol dels elements i productes de les cultures juvenils han de constituir objectes seriosos de coneixement disposats a interrelacionar-se amb els textos culturals que provenen dels àmbits normatius i institucionalitzats. Només fent-nos càrrec del context històric, social i cultural en què transcorre la vida quotidiana dels joves pot construir-se un projecte pedagògic de futur.

Els professionals del camp social en general, i pedagògic en particular, ens enfrontem a investigacions difícils, que Núñez (2002) fins i tot considera *turmentoses*, però que han de ser capaces de proposar el respecte a opcions de vida, culturals i organitzatives diverses i de reclamar el dret a la participació en les activitats econòmiques i socials de les quals els joves sempre s'han vist exclosos.

La pedagogia ja no pot seguir mantenint un discurs reduccionista a l'entorn de la joventut. Conèixer i comprendre els referents i les pràctiques culturals juvenils no ha de servir-nos per proposar un discurs pedagògic que converteixi les institucions educatives en espais caricaturescs plens de simples entreteniments. Al contrari, ha de servir-nos per connectar amb la joventut, per interessar-nos per cadascun dels subjectes amb els quals treballem i construir, així, ponts amb el món, l'actualitat i les exigències socioculturals del nostre temps.

Vivim una etapa en què la revolució tecnològica provoca canvis econòmics, socials i culturals cada vegada més ràpids. Vivim en una societat efímera (Lipovetsky, 1990) i, en aquest context, són els joves els qui es troben en millor disposició per adaptar-se a tot allò nou que arriba. Negar-los aquesta destresa és negar-los també part de les experiències vitals amb les quals construeixen les seves subjectivitats i significats (Murduchowicz, 2004).

Assumim, doncs, la força educativa de la cultura viva juvenil, en termes de Paul Willis (1998), per seguir proposant línies d'investigació des de les quals reflexionar sobre els processos d'enculturació i la pedagogia de la joventut del futur.

BIBLIOGRAFIA

- AUGÉ, Marc. *Los no lugares, espacios del anonimato: Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa, 1993.
- BALAGUER, Roberto (2001). «Ágora electrónica o Times Square: Una revisión de consideraciones sociales sobre Internet». *TEXTOS de la Cibersociedad, 1. Temática variada*, 2001. <<http://www.cibersociedad.net>> [Consulta: 15 març 2005].
- BECK, Ulrich. *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós, 1992.
- BOLLON, Patrice. *Rebeldía de la máscara*. Madrid: Espasa-Calpe, 1992.

- BOURDIEU, Pierre. *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 1988. [Text original de 1979]
- BUCKINGHAM, David. *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata, 2002.
- CASTELLS, Manuel. *L'era de la informació: Economia, societat i cultura*. Vol. 1: *La societat xarxa*, 1996. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2003.
- *L'era de la informació: Economia, societat i cultura*. Vol. 2: *El poder de la identitat*, 1997. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2003.
- *L'era de la informació: Economia, societat i cultura*. Vol. 3: *Fi de mil·lenni*, 1998. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2003.
- DELGADO, Manuel. «Estética e infamia: De la distinción al estigma en los marcajes culturales de los jóvenes urbanos». A: FEIXA, Carles; COSTA, Carmen; PALLARÉS, Joan [ed.]. *Movimientos juveniles en la península Ibérica: Graffitis, grifotas, okupas*. Barcelona: Ariel, 2002, p. 115-143.
- DERY, Mark. *Velocidad de escape: La cibercultura en el final del siglo*. Madrid: Siruela, 1998. [Text original de 1996]
- FAINHOLC, Beatriz. «Contribución de una Tecnología Educativa Crítica para la educación intercultural de la ciudadanía». *ARCHIVO del Observatorio para la Cibersociedad*, 2003. <<http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=157>> [Consulta: 15 març 2005].
- FEIXA, Carles. *Culturas juveniles en España (1960-2004)*. Madrid: INJUVE, 2004.
- FORTUNATI, Leopoldina; MANGANELLI, Anna María. «El teléfono móvil de los jóvenes». *Revista de Estudios de Juventud* [Madrid], núm. 57 (2002): *Juventud y teléfonos móviles*, p. 59-78.
- FURLONG, Andy; CARTMEL, Fred. *Els contextos canviants de la joventut*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Secretaria General de la Joventut. Observatori Català de la Joventut, 2001. (Aportacions; 14)
- GERGEN, K. *Realidades y relaciones: Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós, 1996.
- GIDDENS, A. *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península, 2000. [Text original de 1991]
- GIL CALVO, Enrique. «La veu de la identitat: Música, estratègia i reflexibilitat». A: FEIXA, Carles; SAURA, Joan R.; CASTRO, Javier de [ed.]. *Música i ideologies: Mentre la meua guitarra parla suaument... III Fòrum d'Estudis sobre la Joventut*, 2000. Barcelona: Universitat de Lleida: Secretaria General de la Joventut, 2003, p. 297-310.
- GIROUX, Henry A. *Cine y entretenimiento: Elementos para una crítica política del cine*. Barcelona: Paidós, 2003.
- GUBERN, Román. *El eros electrónico*. Madrid: Santillana, 2000.
- HEBDIGE, Dick. *Subcultura: el significado del estilo*. Barcelona: Paidós, 2004. [Text original de 1979]
- LIPOVETSKY, Gilles. *El imperio de lo efímero: La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona: Anagrama, 1990.
- *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama, 1996. [Text original de 1986]

- MARÍN, Marta; MUÑOZ, Germán. *Secretos de mutantes: Música y creación en las culturas juveniles*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2002.
- MARTÍNEZ, R.; PÉREZ, J. D. *El gust juvenil en joc*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1997.
- MARTÍNEZ, Roger. *Cultura juvenil i gènere*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Secretaria General de la Joventut. Observatori Català de la Joventut, 2003. (Aportacions; 21)
- MARTÍNEZ, Roger; GONZÁLEZ, Isaac; MIGUEL, Verónica de. *Cultura i joves: Anàlisi de l'Enquesta de consum i pràctiques culturals de Catalunya*. Barcelona: Secretaria General de la Joventut, 2006. (Estudis; 16)
- MAYANS I PLANELLS, Joan. «Usar/consumir el ciberespacio: Entre lo panóptico y lo laberíntico». *Revista RAE-Revista de Antropología Experimental*, 2001. <<http://www.jaen.es/huesped/rae>>; ARCHIVO del Observatorio para la Cibernsiedad. <<http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=22>> [Consulta: 15 març 2005].
- MEAD, Margaret. *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Planeta, 1985. [Text original de 1929]
- MORA CASTAÑEDA, Bely. «Rituales de simulación y sociabilidad virtual: Una aproximación a los procesos de construcción de emociones en la red». *TEXTOS de la Cibernsiedad*, 2. *Temática variada*, 2003. <<http://www.cibersociedad.net>> [Consulta: 15 març 2005].
- MURDUCHOWICZ, Roxana. *El capital cultural de los jóvenes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- NILAN, Pam. «Culturas juveniles globales». *Revista de Estudios de Juventud* [Madrid], núm. 64 (2004): *De las tribus urbanas a las culturas juveniles*, p. 39-48.
- NÚÑEZ, Violeta [coord.]. *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa, 2002.
- PASSERINI, Luisa. «La juventud, metáfora del cambio social (dos debates sobre los jóvenes en la Italia fascista y en los EE.UU. durante los años cincuenta)». A: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude [dir.]. *Historia de los jóvenes*. Vol. II: *La edad contemporánea*. Madrid: Santillana: Taurus, 1996, p. 386-453.
- REGUILLO, Rossana. «Entre la insubmissió i l'obediència. Cossos juvenils i polítiques d'identitat». A: FEIXA, Carles; SAURA, Joan R. [ed.]. *Joves entre dos mons: Moviments juvenils a Europa i a l'Amèrica Llatina. II Fòrum d'Estudis sobre la Joventut*. Barcelona: Universitat de Lleida: Secretaria General de la Joventut, 2000, p. 109-122.
- «La performativitat de las culturas juveniles». *Revista de Estudios de Juventud* [Madrid], núm. 64 (2004): *De las tribus urbanas a las culturas juveniles*, p. 49-56.
- RIVIÈRE, Margarita. «Moda de los jóvenes: un lenguaje adulterado». A: RODRÍGUEZ, Félix [comp.]. *Comunicación y cultura juvenil*. Barcelona: Ariel, 2002, p. 87-92.
- RODRÍGUEZ, Elena [coord.]. *Jóvenes y videojuegos: significación y conflictos*. Madrid: INJUVE: Ministerio de Asuntos Sociales. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, 2002.
- RODRÍGUEZ, Félix. *El lenguaje de los jóvenes*. Barcelona: Ariel, 2002a.
- *Comunicación y cultura juvenil*. Barcelona: Ariel, 2002b.

- ROSZAK, Theodore. *El nacimiento de una contracultura*. Barcelona: Kairós, 1970. [Text original de 1968]
- SOLÉ BLANCH, J. «Microculturas juveniles y nihilismos virtuales». *TEXTOS de la Ciber-sociedad*, 9. *Temática variada*, 2006. <<http://www.cibersociedad.net>> [Consulta: 16 abril 2006].
- TOFFLER, A. *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés, 1985.
- TURKLE, Sherry. *La vida en la pantalla: La construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona: Paidós, 1995.
- WILLIS, P. [et al.]. *Cultura viva*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1998. [Text original de 1990]

FILMOGRAFIA (PER ORDRE CRONOLÒGIC)

- SMITH, Kevin. *Clerks* (EUA, 1994).
 — *Mallrats* (EUA, 1995).
 — *Perseguint l'Àmy* (EUA, 1997).
 — *Dogma* (EUA, 1999).
- MENDES, Sam. *American Beauty* (EUA, 1999).
- SMITH, Kevin. *Jay y Bob el silencioso contraatacan* (EUA, 2001).
- LATI, Christine. *Educando a J.* (EUA-Alemanya, 2001).
- HANSON, Curtis. *8 millas* (EUA, 2002).
- LEICH, Mike. *Todo o nada* (França-Regne Unit, 2002).
- HARDWICKE, Katherine. *Thirteen* (EUA-Alemanya, 2003).
- SANT, Gus van. *Elephant* (EUA, 2003).
- AMADEO, Santi. *Astronautas* (Espanya, 2003).
- KECHICHE, Abdellati. *La escurridiza (o cómo esquivar el amor)* (França, 2003).
- TÉRMENS, Ramon; TORRAS, Carles. *Joves* (Espanya, 2004).
- RODRÍGUEZ, Alberto. *7 vírgenes* (Espanya, 2005).

L'EVOLUCIÓ DEL LÈXIC EN ELS DOCUMENTS REFERENTS A L'EDUCACIÓ A CATALUNYA DURANT EL SEGLE XX

M. Immaculada Rius i Dalmau
Universitat Rovira i Virgili

RESUM

En aquest article, s'analitza el lèxic emprat en diversos documents referents a l'educació a Catalunya durant el segle xx. A partir d'aquesta anàlisi, elaborem un quadre comparatiu que reflecteix la presència de les paraules i la seva freqüència d'ús durant les diferents etapes en què hem dividit l'esmentat segle. Prèviament, duem a terme una breu introducció històrica per tal de donar informació sobre el context polític, social i educatiu de l'època. Posteriorment, realitzem un comentari sobre l'ús d'algunes paraules en els documents analitzats, tot destacant-ne la notable disminució de mots com ara *voluntat*, *esforç*, *deure*, *alegria*, *esperit*, *disciplina*, etc., així com l'aparició de nous termes com ara *estratègia*, *flexibilitat*, *globalització*, *innovació*, *adequació*, *interculturalitat*... En general, creiem que la recerca que hem dut a terme mostra el fet que, en els últims compassos del segle passat, sembla haver-se descuidat el treball d'aspectes com ara la voluntat i l'esforç, encaminats a aconseguir la maduresa interior de la persona.

PARAULES CLAU: lèxic, educació, maduresa personal, Escola Nova, Moviment de Renovació Pedagògica.

THE EVOLUTION OF VOCABULARY IN DOCUMENTS ON EDUCATION IN CATALONIA DURING THE 20TH CENTURY

ABSTRACT

This article analyses the vocabulary used in different documents on education in Catalonia during the 20th Century. This analysis is used to draw up a comparative chart that reflects the presence of the words and their frequency of use during the different stages into which we have divided the aforementioned century. First of all a brief historical introduction is provided to give information on the political, social and educational context of the epoch. Subsequently, the use of some words in the documents analysed is

commented, drawing attention to the major reduction in words such as: *will, effort, duty, happiness, spirit, discipline...* as well as the appearance of new terms such as: *strategy, flexibility, globalisation, innovation, suitability, interculturality...* In general, we believe that the research we have carried out at the end of the last century seems to have neglected the work of aspects such as will and effort geared towards achieving the inner maturity of people.

KEY WORDS: vocabulary, education, personal maturity, New School, Pedagogical Renovation Movement.

Estem convençuts que els mots utilitzats habitualment per les persones, en un context i en un àmbit determinats, reflecteixen sovint la manera de pensar dels que se'n serveixen; si més no, són una mostra dels conceptes més valorats per aquells. Creiem que l'estudi del lèxic obre sempre un camí a la reflexió i pot ajudar a resoldre alguns interrogants sobre les idees i els conceptes que ens mouen a actuar. És això el que ens ha motivat a dur a terme aquest estudi del lèxic utilitzat en documents referents a l'educació publicats a Catalunya durant el segle XX des d'una perspectiva diacrònica.

Durant la recerca, s'ha dividit el segle en quatre etapes diferenciades, tot ometent el període no democràtic:

1. Del 1900 al 1931 (l'Escola Nova: formació i model d'escola catalana).
2. Del 1931 al 1939 (l'Institut-Escola i el CENU:¹ eclosió i final traumàtic amb la dictadura).
3. Del 1965 al 1975 (la represa: Moviment de Renovació Pedagògica).
4. Del 1975 al 2000 (eclosió pedagògica i política educativa: LOGSE).²

S'han triat textos de diferents autors, així com textos legals i declaracions de cadascuna de les etapes assenyalades, i se n'ha fet una lectura exhaustiva. Després, s'ha realitzat un quadre comparatiu del lèxic analitzat per èpoques i, posteriorment, s'ha comentat l'ús i la freqüència de les diferents paraules. Som conscients que només treballem amb una petita mostra de documents i que els resultats d'aquest estudi són únicament orientatius. No obstant això, el que s'intenta és oferir una visió general de l'evolució del vocabulari en els documents referents a l'educació a Catalunya durant el segle passat.

L'estudi diacrònic del lèxic en el món de l'educació a Catalunya durant el segle que acabem de deixar pot ajudar a entendre quins han estat els puntals educatius en cada etapa, quines coses eren valorades en una i altra època i quines coincidències o diferències s'hi observen.

1. CENU: Consell de l'Escola Nova Unificada.
2. LOGSE: Llei d'ordenació general del sistema educatiu.

INTRODUCCIÓ HISTÒRICA

El tombant de segle, és a dir, els primers compassos del segle xx, l'hauríem de definir com una època en què Espanya està dividida entre els intel·lectuals regeneracionistes, que veuen en l'obertura i la modernització l'únic camí possible per assegurar un bon futur al país, i els qui viuen en l'ànim de mantenir-se aferrats als costums i les formes de viure tradicionals d'una Espanya tancada en si mateixa i víctima d'un marcat estancament en tots els àmbits. Enmig d'aquest panorama, Catalunya, al seu torn, es debat entre la lluita per la seva modernització i l'estancament general del país, oferint, però, una reacció força vital a favor de la primera.

En ambdós casos, el de Catalunya i el d'Espanya, el món de l'ensenyament no pot deslliurar-se del efectes propis de l'anomenada *crisi del 98* i també es troba davant de la necessitat de superar les pèssimes condicions que està travessant. Cal destacar el paper de la Institución Libre de Enseñanza —fundada, entre d'altres, per Francisco Giner de los Ríos, l'any 1876—, així com l'aportació de molts intel·lectuals i escriptors inquiets davant de la passivitat predominant. Tot centrant-nos ara en la situació dels Països Catalans, veiem com, en la darrerria del segle XIX, es detecten esforços per millorar la situació professional dels ensenyants. L'any 1898 es funda l'escola Sant Jordi de Flos i Calcat i, un any més tard, es constitueix l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana. Paral·lelament, el decret de Romanones sobre l'ensenyament del catecisme en castellà desperta els ànims catalanistes en el moment en què Ferrer i Guàrdia acaba d'iniciar l'intent pioner d'aplicació dels principis pedagògics de l'Escola Nova a Catalunya.

La trajectòria de l'Escola Nova a Catalunya no es pot entendre sense sospesar el que va representar l'aportació nord-americana. L'educació progressiva, o Escola Progressiva, és el concepte americà del que a Europa i, per tant, a casa nostra, equivaldrà a l'Escola Nova. En aquest moment històric, es viu un important progrés pedagògic en què la incorporació de la ciència i la mediació de la pedagogia en l'àmbit escolar són la clau. Un símbol de l'esperit de pedagogs americans com W. James i J. Dewey a Europa és el suís Édouard Claparède, que escriu obres com *L'École sur mesure* (1920), *L'orientation professionnelle, ses problèmes et ses méthodes* (1922) i *L'éducation fonctionnelle* (1931). Altres autors de l'Escola Nova força llegits són: Montessori, Decroly, Piaget, Cousinet, Ferrière, Freinet, etc. Les obres d'aquests autors són ben conegudes a Catalunya en l'època de la Mancomunitat; així doncs, la modernització escolar i l'empenta pedagògica imponent de la primera dècada del segle a les nostres terres estan servides. Claparède assisteix a l'Escola d'Estiu de Barcelona l'any

1920, on dicta tot un curs. Els nostres pedagogs, com Alexandre Galí o Cassià Costal, així com el filòleg i fonetista Pere Barnils, entre d'altres, es fan ressò de tot plegat. El resultat és un franc progrés de la pedagogia que es materialitzarà en creacions com l'Escola Horaciana de Pau Vila, la Integral d'Alban Rossell o l'Escola de Mestres de Joan Bardina.

L'any 1919, la Mancomunitat de Catalunya, en col·laboració amb l'Ajuntament de Barcelona, funda l'Institut d'Orientació Professional i, dos anys més tard, es crea un Institut Escolar d'Estudis Superiors on s'iniciaria un important laboratori de psicologia experimental, inaugurat públicament el 20 d'octubre de 1922. Aquesta progressió continua durant la República, essent creades noves institucions, tot lluitant intensament per la normalització lingüística en el sistema escolar. Els ideals de l'Escola Nova arriben als programes polítics i educatius i a organitzacions de mestres i educadors. S'aconsegueixen coses com ara un nou acostament de l'escola a la societat i a les necessitats socials, la revitalització de l'escola com a *petita comunitat*, una relació mestre-alumne més activa i dinàmica, un canvi espectacular en els materials didàctics i en l'arquitectura escolar —cada cop més adaptada a les necessitats infantils— i, per últim, una major preparació dels ensenyants. És l'època de la creació de l'Institut-Escola, una de les institucions més paradigmàtiques del caire de l'Escola Nova durant el període republicà.

En un article de Rosa Sensat titulat «Reflexions sobre el moment actual de la nostra escola pública», publicat l'any 1933, a Barcelona, a la *Revista de Psicologia i Pedagogia*, l'autora ens diu:

El moment actual de l'escola primària és ple d'interrogants i d'inquietuds. Potser és el més difícil i crític que s'hagi presentat mai a la consciència de governats i educadors, fent-los sentir tot el pes de llur responsabilitat en la determinació de normes i directrius que orientin l'escola en un altre sentit per influir en el futur de les societats humanes. Parlo de l'escola en general, perquè és a tot el món que, en aquest moment, es ventilen problemes d'ordre filosòfic sobre els ideals de l'educació i d'ordre pràctic i metodològic en harmonia amb els nous valors de la vida que han fet sorgir les ànsies de perfecció i de progrés de l'esperit modern. Després parlarem de la nostra en particular, les característiques i diferències de la qual, respecte de les dels altres països, són ben remarcables, a causa, a banda dels factors ètnics i d'ambient, del retràs [*sic*] considerable que porta en la seva evolució.³

3. R. SENSAT, «Reflexions sobre el moment actual de la nostra escola pública», *Revista de Psicologia i Pedagogia*, vol. I, núm. 4 (novembre 1933), p. 406.

Uns aires ben diferents es respiraran a partir de l'any 1939. L'arribada de la dictadura espanyola i el clima de repressió que s'implanta durant aquesta època suposen la fi sobtada d'un model d'escola que tot just començava a consolidar-se. D'altra banda, després de la Segona Guerra Mundial, s'inicia arreu del món un atac contra els ideals de l'Escola Nova. Un dels retrets que se li fa és l'excés d'ambició i la visió *omnipotent* del mestre. Es considera que els principis de l'Escola Nova, mal aplicats, porten a excessos pitjors que el formalisme que ella mateixa es proposa substituir. Haurem d'esperar fins ben entrats els anys seixanta per assistir al renaixement de l'antiga Escola Nova, anomenada ara Escola Activa. Sorgeix aleshores el Moviment de Renovació Pedagògica a Catalunya de la mà d'aquells que havien viscut l'ambient de les escoles catalanes d'abans de la guerra i que tingueren la sort de conèixer mestres com Alexandre Galí o Artur Martorell.

La recuperació no és gens fàcil: la qualitat pedagògica aconseguida en temps de la República posa les fites molt altes. No obstant això, l'any 1954, encara en l'època de la dictadura, es reobre l'especialitat de pedagogia a la Universitat de Barcelona, desapareguda l'any 1939. La figura d'Alexandre Galí, retornat de l'exili, potencia amb les seves obres i escrits un moviment de revifalla pedagògica durant el curs 1954-1955. També la influència d'Artur Martorell és cabdal a l'inici del Moviment de Renovació Pedagògica. Ambdós constitueixen un pont molt important entre les dues etapes. Cal tenir en compte que aquests passos de renovació pedagògica es produeixen en el context de l'escola tradicional, oferint com a canvis radicals la concepció de l'escola com a centre d'educació integral de la personalitat dels infants en el marc d'una pedagogia activa, la qual cosa fa indispensable el treball en equip per part dels mestres.

L'any 1965 té lloc la fundació de l'Escola de Mestres Rosa Sensat i, un any més tard, se celebra la primera Escola d'Estiu. Assistim a la cristal·lització del Moviment de Renovació Pedagògica. Des de l'any 1963, es realitzen trobades de mestres en les Sessions de Pedagogia impulsades per Maria Antònia Canals, M. Teresa Codina, Jordi Cots i Pere Darder, entre d'altres. Aquests contactes entre ensenyants responen a la necessitat de fer una reflexió col·lectiva sobre la tasca diària feta a l'escola. Es crea l'Escola Activa de Pares, tot un signe de la voluntat de la participació dels pares en el procés educatiu dels seus fills. Cal destacar també la importància de la Coordinació Escolar, iniciada el 1967. Algunes tendències de l'esmentada Coordinació Escolar tenen cura d'aspectes com ara la formació de l'infant, vista com un servei a la societat; la formació dels mestres i la possibilitat del seu progrés professional; l'obertura de l'escola a nens de tota procedència; el tractament del bilingüisme procurant que no s'interfereixi en la formació de la unitat personal del nen, i, per últim, el servei de l'escola estructurada en la línia de la pedagogia activa i els seus principis.

En acabar la dècada dels seixanta, el Moviment de Renovació Pedagògica a Catalunya és una realitat estructurada. D'altra banda, una dècada més tard, i un cop recuperada la democràcia, el sistema educatiu espanyol es troba ja abocat a la descentralització en les comunitats autònomes. L'any 1976 es produeix l'inici de vertebració del Moviment de Renovació Pedagògica a Espanya, mentre que a Catalunya comença la recerca d'una normalitat democràtica. La renovació pedagògica es veu afavorida pel canvi de règim polític i es converteix, sens dubte, en una veritable reforma educativa aconseguida des de baix, és a dir, a partir dels ensenyants. Finalment, durant l'última dècada del segle que ens ocupa, es gesta i duu a terme la darrera reforma del sistema educatiu espanyol i català amb la implantació de la LOGSE.

La trajectòria de l'educació a Catalunya durant el segle XX és complexa. Se succeeixen diferents períodes: un primer moment d'obertura i modernització; el de l'Escola Nova, que deixarà una forta empremta, seguit d'un període d'estancament i regressió provocat pel règim franquista; en un tercer moment, la voluntat realista de canviar es materialitza en el Moviment de Renovació Pedagògica, vinculat sens dubte al període de l'Escola Nova, i, finalment, assistim a una reforma del sistema educatiu que, ja en el segle XXI, sembla lluny d'obtenir els fruits esperats per aquells que la promogueren.

QUADRE COMPARATIU DEL LÈXIC ANALITZAT

	<i>Escola Nova</i>	<i>Institut-Escola</i>	<i>Doc. 1931</i>	<i>Renovació</i>	<i>Doc. 1975</i>	<i>Repensar</i>
PARAULA	<i>25 autors</i>	<i>5 butlletins</i>	<i>11 documents</i>	<i>12 autors</i>	<i>10 documents</i>	<i>54 autors</i>
acadèmic/a	0 %	0 %	0 %	0 %	30 %	7,4 %
acció	20 %	0 %	0,09 %	25 %	0 %	11,1 %
actitud	8 %	0 %	0 %	50 %	10 %	16,6 %
actitudinals	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	7,4 %
actiu/va	16 %	60 %	18,1 %	33,3 %	10 %	25,9 %
activitat	12 %	60 %	27,2 %	66,6 %	10 %	16,6 %
actuacions	4 %	0 %	0 %	25 %	0 %	12,9 %
actualització	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	7,4 %
actuar	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	3,7 %

QUADRE COMPARATIU DEL LÈXIC ANALITZAT (Continuació)

	<i>Escola Nova</i>	<i>Institut- Escola</i>	<i>Doc. 1931</i>	<i>Renovació</i>	<i>Doc. 1975</i>	<i>Repensar</i>
PARAULA	<i>25 autors</i>	<i>5 builletsins</i>	<i>11 documents</i>	<i>12 autors</i>	<i>10 documents</i>	<i>54 autors</i>
adaptació	0 %	20 %	9,09 %	16,6 %	0 %	7,4 %
adaptar-se	12 %	0 %	0 %	0 %	0 %	1,8 %
adequació	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	18,5 %
adequació	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	18,5 %
administració	0 %	0 %	0 %	25 %	10 %	5,5 %
adquirir	8 %	0 %	0 %	8,3 %	0 %	0 %
adquisició	16 %	0 %	0 %	16,6 %	0 %	14,8 %
agrupament	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	3,7 %
alegre	8 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
alegria	12 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
alumnat	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	29,6 %
alumne	24 %	100 %	27,2 %	83,3 %	80 %	22,2 %
ambient	24 %	0 %	0 %	8,3	0 %	1,8 %
ambiental	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	5,5 %
ànima	12 %	0 %	9,09 %	0 %	0 %	0 %
aprendre	0 %	0 %	0 %	50 %	0 %	11,1 %
aprenentatge	8 %	0 %	0 %	58,3 %	10 %	46,2 %
aptitud	16 %	0 %	27,2 %	0 %	10 %	3,7 %
assignatura	0 %	40 %	0 %	25 %	0 %	7,4 %
assoliment	4 %	0 %	0 %	0 %	10 %	3,7 %
assolir	0 %	0 %	9,09 %	16,6 %	0 %	12,9 %
autoavaluació	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	3,7 %
autoestima	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	12,9 %

QUADRE COMPARATIU DEL LÈXIC ANALITZAT (*Continuació*)

	<i>Escola Nova</i>	<i>Institut- Escola</i>	<i>Doc. 1931</i>	<i>Renovació</i>	<i>Doc. 1975</i>	<i>Repensar</i>
PARAULA	<i>25 autors</i>	<i>5 butlletins</i>	<i>11 documents</i>	<i>12 autors</i>	<i>10 documents</i>	<i>54 autors</i>
autogestió	0 %	0 %	0 %	0 %	20 %	3,70 %
autogovern	8 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
autonomia	0 %	0 %	0 %	25 %	20 %	25,9 %
autoritarisme	0 %	0 %	0 %	0 %	20 %	0 %
avaluació	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	16,6 %
bàsic/a	4 %	0 %	0 %	16,6 %	10 %	18,8 %
canvi	0 %	0 %	0 %	50 %	20 %	20,3 %
canviar	0 %	0 %	0 %	16,6 %	0 %	3,7 %
capacitat	12 %	0 %	9,09 %	0 %	20 %	11,1 %
caràcter	12 %	20 %	0 %	16,6 %	0 %	5,5 %
característiques	8 %	0 %	9,09 %	8,33 %	10 %	0 %
català/na	8 %	20 %	9,09 %	8,3 % ¹	30 %	1,8 %
Catalunya	0 %	20 %	0 %	25 %	0 %	0 %
centre	8 %	0 %	18,2 %	16,6 %	40 %	40,7 %
científic/a	16 %	20 %	0 %	8,3 %	20 %	16,6 %
clar/a	0 %	0 %	0 %	41,6 %	0 %	3,7 %
classe	12 %	100 %	27,2 %	83,3 %	0 %	12,9 %
coeducació	12 %	0 %	18,1 %	8,3 %	0 %	0 %
col·laboració	12 %	20 %	9,09 %	58,3 %	0 %	7,4 %
col·laborar	4 %	0 %	0 %	33,3 %	0 %	1,8 %
col·lectiu/va	24 %	0 %	9,09 %	8,3 %	20 %	1,8 %
comprendre	18 %	0 %	0 %	0 %	0 %	1,8 %
comprensió	4 %	0 %	0 %	0 %	0 %	5,5 %

QUADRE COMPARATIU DEL LÈXIC ANALITZAT (Continuació)

PARAULA	<i>Escola Nova</i>	<i>Institut- Escola</i>	<i>Doc. 1931</i>	<i>Renovació</i>	<i>Doc. 1975</i>	<i>Repensar</i>
	<i>25 autors</i>	<i>5 buillets</i>	<i>11 documents</i>	<i>12 autors</i>	<i>10 documents</i>	<i>54 autors</i>
comprensiu	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	9,2 %
comunicació	0 %	20 %	0 %	0 %	0 %	14,8 %
comunicar	0 %	0 %	0 %	16,6 %	0 %	3,70 %
comunicatiu/va	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	5,5 %
comunitat	0 %	0 %	0 %	8,3 %	10 %	14,8 %
concepció	4 %	0 %	0 %	8,3 %	20 %	5,5 %
concepte	0 %	0 %	0 %	16,6 %	0 %	11,1 %
conceptual	0 %	0 %	0 %	8,3 %	0 %	5,5 %
coneixement	20 %	60 %	9,09 %	58,3 %	20 %	46,2 %
conèixer	8 %	20 %	0 %	66,6 %	0 %	7,4 %
continguts	4 %	0 %	0 %	0 %	10 %	12,9 %
controls	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	11,1 %
conviure	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	16,6 %
convivència	4 %	0 %	9,09 %	16,6 %	20 %	11,1 %
creació	8 %	0 %	0 %	33,3 %	0 %	5,5 %
crear	0 %	0 %	0 %	41,6 %	0 %	0 %
creatiu/va	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	12,9 %
creativitat	0 %	0 %	0 %	8,3 %	10 %	16,6 %
criteri	4 %	0 %	9,09 %	0 %	0 %	9,2 %
crític/a	8 %	20 %	0 %	0 %	10 %	12,9 %
crítica (nom)	4 %	0 %	0 %	0 %	0 %	3,7 %
cultura	8 %	0 %	9,09 %	25 %	30 %	22,2 %
cultural	4 %	0 %	0 %	0 %	30 %	16,6 %

QUADRE COMPARATIU DEL LÈXIC ANALITZAT (*Continuació*)

	<i>Escola Nova</i>	<i>Institut- Escola</i>	<i>Doc. 1931</i>	<i>Renovació</i>	<i>Doc. 1975</i>	<i>Repensar</i>
PARAULA	<i>25 autors</i>	<i>5 butlletins</i>	<i>11 documents</i>	<i>12 autors</i>	<i>10 documents</i>	<i>54 autors</i>
curricular	0 %	0 %	0 %	8,3 %	0 %	14,8 %
currículum	0 %	0 %	0 %	25 %	0 %	31,4 %
deixeble	8 %	40 %	18,1 %	0 %	0 %	0 %
democràcia	0 %	0 %	0 %	16,6 %	30 %	7,4 %
democràtic/a	0 %	0 %	0 %	0 %	40 %	7,4 %
democratització	0 %	0 %	0 %	0 %	20 %	1,8 %
desenrotllament	18 %	20 %	0 %	8,3 %	0 %	0 %
desenvolupament	18 %	60 %	9,09 %	7,5 %	20 %	18,5 %
deure	18 %	0 %	27,7 %	0 %	0 %	1,8 %
diàleg	4 %	0 %	0 %	0 %	10 %	14,8 %
didàctic/a	14 %	0 %	0 %	50 %	10 %	27,7 %
didàctica (nom)	0 %	0 %	0 %	0 %	10 %	9,2 %
diferent	0 %	0 %	0 %	58,3 %	0 %	1,8 %
direcció	0 %	0 %	0 %	0 %	20 %	14,8 %
directiu/va	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	12,9 %
director	0 %	0 %	0 %	33,3 %	0 %	11,1 %
disciplina (ordre)	20 %	40 %	18,1 %	8,3 %	10 %	1,8 %
divers	0 %	0 %	0 %	50 %	0 %	3,7 %
diversitat	0 %	0 %	0 %	25 %	0 %	12,9 %
docència	0 %	0 %	0 %	0 %	20 %	11,1 %
docent (adjectiu)	4 %	0 %	45,4 %	0 %	60 %	35,1 %
docent (nom)	0 %	0 %	9,09 %	0 %	10 %	25,9 %
educació	36 %	40 %	18,1 %	100 %	50 %	57,4 %

QUADRE COMPARATIU DEL LÈXIC ANALITZAT (*Continuació*)

	<i>Escola Nova</i>	<i>Institut- Escola</i>	<i>Doc. 1931</i>	<i>Renovació</i>	<i>Doc. 1975</i>	<i>Repensar</i>
PARAULA	<i>25 autors</i>	<i>5 buillets</i>	<i>11 documents</i>	<i>12 autors</i>	<i>10 documents</i>	<i>54 autors</i>
educador/a	18 %	0 %	9,09 %	33,3 %	0 %	37 %
educar	8 %	0 %	0 %	16,6 %	0 %	11,1 %
educatiu/va	24 %	40 %	18,1 %	7,5 %	100 %	96,2 %
emoció/emocional	4 %	0 %	0 %	0 %	0 %	14,8 %
ensenyament	28 %	40 %	36,3 %	83,3 %	50 %	42,5 %
ensenyant	0 %	0 %	9,09 %	8,3 %	20 %	5,5 %
ensenyar	8 %	0 %	9,09 %	41,6 %	0 %	7,4 %
equip	0 %	0 %	0 %	75 %	20 %	38,8 %
escola	60 %	60 %	54,5 %	100 %	80 %	31,4 %
escolar (adjectiu)	16 %	100 %	27,2 %	0 %	20 %	35,1 %
escolarització	0 %	0 %	0 %	0 %	40 %	5,5 %
esforç	16 %	20 %	0 %	66 %	0 %	3,7 %
esperit	32 %	60 %	45,4 %	41,6 %	30 %	0 %
estratègic/a	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	3,7 %
estratègies	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	18,5 %
estudi	8 %	80 %	18,1 %	41,6 %	20 %	11,1 %
estudiant	0 %	40 %	9,09 %	16,6 %	0 %	5,5 %
estudiar	8 %	0 %	18,1 %	25 %	0 %	0 %
etapa	12 %	0 %	0 %	75 %	20 %	12,9 %
evolució	8 %	20 %	18,1 %	25 %	0 %	3,7 %
excursió	8 %	80 %	18,1 %	0 %	0 %	0 %
experiència	8 %	20 %	0 %	75 %	0 %	20,3 %
experiment	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	3,7 %

QUADRE COMPARATIU DEL LÈXIC ANALITZAT (*Continuació*)

	<i>Escola Nova</i>	<i>Institut- Escola</i>	<i>Doc. 1931</i>	<i>Renovació</i>	<i>Doc. 1975</i>	<i>Repensar</i>
PARAULA	<i>25 autors</i>	<i>5 butlletins</i>	<i>11 documents</i>	<i>12 autors</i>	<i>10 documents</i>	<i>54 autors</i>
experimentació	8 %	0 %	0 %	16,6 %	0 %	3,7 %
experimental	4 %	0 %	0 %	8,3 %	0 %	0 %
experimentar	0 %	0 %	45,4 %	0 %	0 %	0 %
expressió	4 %	0 %	0 %	33,3 %	10 %	5,5 %
facultat	12 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
família	16 %	0 %	0 %	33,3 %	0 %	5,5 %
flexibilitat	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	12,9 %
flexible	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	7,4 %
formació	36 %	60 %	18,1 %	18,3 %	50 %	61,1 %
formal	4 %	0 %	0 %	0 %	0 %	12,9 %
formar	8 %	0 %	0 %	75 %	0 %	3,7 %
formatiu/va	0 %	0 %	0 %	8,3 %	10 %	11,1 %
fórmula	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	5,5 %
gestió	0 %	0 %	0 %	0 %	50 %	22,2 %
global	4 %	0 %	0 %	16,6 %	30 %	7,4 %
globalització	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	3,7 %
gratuït/a	4 %	0 %	18,1 %	0 %	40 %	0 %
gratuïtat	0 %	0 %	0 %	0 %	30 %	0 %
grup	12 %	20 %	0 %	66,6 %	0 %	16,6 %
grupal	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	3,7 %
habilitat	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	16,6 %
humà/na	24 %	0 %	45,5 %	0 %	10 %	14,8 %
impartir	0 %	0 %	0 %	0 %	30 %	5,5 %

QUADRE COMPARATIU DEL LÈXIC ANALITZAT (Continuació)

	<i>Escola Nova</i>	<i>Institut- Escola</i>	<i>Doc. 1931</i>	<i>Renovació</i>	<i>Doc. 1975</i>	<i>Repensar</i>
PARAULA	<i>25 autors</i>	<i>5 buillets</i>	<i>11 documents</i>	<i>12 autors</i>	<i>10 documents</i>	<i>54 autors</i>
individu	8 %	0 %	0 %	0 %	10 %	7,4 %
individual	24 %	0 %	18,1 %	8,3 %	40 %	16,6 %
infant	24 %	80 %	36,3 %	58,3 %	100 %	18,5 %
infantesa	8 %	0 %	0 %	0 %	0 %	1,8 %
infantil	4 %	0 %	0 %	33,3 %	0 %	3,7 %
informació	4 %	20 %	0 %	8,3 %	0 %	16,6 %
innovació	0 %	0 %	0 %	8,3 %	0 %	25,9 %
innovar	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	3,7 %
institució	4 %	0 %	0 %	33,3 %	10 %	3,7 %
instrucció	20 %	20 %	27,7 %	0 %	0 %	1,8 %
instructiu/va	0 %	0 %	9,09 %	0 %	0 %	5,5 %
instruir	8 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
instrument	4 %	60 %	9,09 %	25 %	0 %	11,1 %
instrumental	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	5,5 %
integració	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	14,8 %
integrador/a	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	5,5 %
integral	8 %	20 %	0 %	0 %	10 %	16,6 %
integrar	0 %	0 %	0 %	16,6 %	0 %	0 %
interacció	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	24,07 %
interactius	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	3,7 %
intercanvis	8 %	20 %	0 %	8,3 %	0 %	3,7 %
intercultural	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	16,6 %
interculturalitat	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	3,7 %

QUADRE COMPARATIU DEL LÈXIC ANALITZAT (*Continuació*)

	<i>Escola Nova</i>	<i>Institut- Escola</i>	<i>Doc. 1931</i>	<i>Renovació</i>	<i>Doc. 1975</i>	<i>Repensar</i>
PARAULA	<i>25 autors</i>	<i>5 butlletins</i>	<i>11 documents</i>	<i>12 autors</i>	<i>10 documents</i>	<i>54 autors</i>
interdisciplinari	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	7,4 %
interès/os	12 %	40 %	18,1 %	0 %	10 %	9,2 %
interessar	0 %	0 %	0 %	50 %	0 %	0 %
intern/a	16 %	0 %	0 %	0 %	20 %	5,5 %
intervenció	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	14,8 %
investigació	8 %	0 %	9,09 %	0 %	10 %	12,9 %
lectura	0 %	0 %	0 %	41,6 %	0 %	5,5 %
lingüística	0 %	0 %	0 %	0 %	20 %	16,6 %
llengua	12 %	0 %	9,09 %	8,3 %	50 %	14,8 %
llenguatge	16 %	0 %	0 %	25 %	0 %	9,2 %
llibertat	36 %	40 %	36,3 %	50 %	50 %	12,9 %
llibre	12 %	20 %	0 %	75 %	10 %	7,4 %
lliçó	4 %	40 %	0 %	33,3 %	0 %	1,8 %
lliure	16 %	0 %	0 %	0 %	100 %	5,5 %
mares	0 %	0 %	0 %	16,6 %	0 %	0 %
material	24 %	40 %	18,1 %	75 %	30 %	14,8 %
mestre/essa	40 %	60 %	45,4 %	91,6 %	40 %	20,3 %
mètode	28 %	60 %	45,4 %	66,6 %	10 %	9,2 %
metodologia	0 %	40 %	27,2 %	25 %	0 %	22,2 %
metodològic/a	0 %	0 %	9,09 %	0 %	10 %	5,5 %
model	0 %	0 %	9,09 %	33,3 %	10 %	29,6 %
moral	36 %	0 %	9,09 %	0 %	10 %	1,8 %
motivació	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	18,5 %

QUADRE COMPARATIU DEL LÈXIC ANALITZAT (*Continuació*)

	<i>Escola Nova</i>	<i>Institut- Escola</i>	<i>Doc. 1931</i>	<i>Renovació</i>	<i>Doc. 1975</i>	<i>Repensar</i>
PARAULA	25 autors	5 builletsins	11 documents	12 autors	10 documents	54 autors
necessitats	16 %	0 %	18,1 %	16,6 %	30 %	25,9 %
nen/a	20 %	40 %	27,2 %	83,3 %	0 %	22,2 %
noi/a	16 %	100 %	18,1 %	75 %	10 %	7,4 %
nostre/a	20 %	0 %	0 %	8,3 %	0 %	0 %
nou/va	28 %	20 %	18,1 %	91,6 %	20 %	12,9 %
objecte	12 %	0 %	0 %	8,3 %	0 %	1,8 %
objectius	8 %	0 %	0 %	58,3 %	40 %	35,1 %
organització	4 %	40 %	0 %	41,6 %	20 %	14,8 %
organitzar	0 %	0 %	0 %	25 %	0 %	1,8 %
orientació	0 %	20 %	9,09 %	50 %	20 %	5,5 %
orientar	0 %	0 %	0 %	33,3 %	0 %	1,8 %
pares	4 %	0 %	9,09 %	0 %	40 %	3,7 %
participació	0 %	0 %	9,09 %	16,6 %	20 %	11,1 %
participar	0 %	0 %	0 %	25 %	0 %	1,8 %
pedagog	0 %	40 %	0 %	8,3 %	0 %	11,1 %
pedagogia	52 %	20 %	0 %	83,3 %	10 %	29,6 %
pedagògic/a	24 %	80 %	45,4 %	75 %	40 %	51,8 %
persona	8 %	0 %	0 %	83,3 %	10 %	11,1 %
personal	8 %	20 %	18,1 %	0 %	10 %	25,9 %
personalitat	36 %	0 %	0 %	16,6 %	10 %	3,7 %
planificació	0 %	0 %	0 %	0 %	50 %	7,4 %
pluralisme	0 %	0 %	0 %	0 %	20 %	5,5 %
pluralitat	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	7,4 %

QUADRE COMPARATIU DEL LÈXIC ANALITZAT (*Continuació*)

	<i>Escola Nova</i>	<i>Institut- Escola</i>	<i>Doc. 1931</i>	<i>Renovació</i>	<i>Doc. 1975</i>	<i>Repensar</i>
PARAULA	<i>25 autors</i>	<i>5 butlletins</i>	<i>11 documents</i>	<i>12 autors</i>	<i>10 documents</i>	<i>54 autors</i>
poble	12 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
popular	8 %	0 %	0 %	0 %	30 %	0 %
pràctic/a	4 %	20 %	9,09 %	75 %	10 %	9,25 %
pràctica (nom)	12 %	0 %	0 %	8,3 %	0 %	11,1 %
preparació	8 %	0 %	18,1 %	16,6 %	0 %	1,8 %
preparar	12 %	0 %	0 %	33,3 %	0 %	0 %
principi	20 %	0 %	9,09 %	16,6 %	10 %	5,5 %
procediment	12 %	0 %	9,09 %	25 %	0 %	11,1 %
procés	0 %	0 %	0 %	41,6 %	10 %	40,7 %
professional	4 %	20 %	45,4 %	33,3 %	20 %	22,2 %
professionalització	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	5,5 %
professor	4 %	100 %	27,2 %	50 %	40 %	18,5 %
professorat	0 %	80 %	18,1 %	16,6 %	40 %	31,4 %
programa	8 %	20 %	27,2 %	58,3 %	0 %	14,8 %
programació	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	5,5 %
projecte	4 %	20 %	0 %	41,6 %	10 %	37,03 %
propi/a	4 %	0 %	0 %	50 %	10 %	11,1 %
psicologia	12 %	0 %	0 %	8,3 %	0 %	3,7 %
psicològic	8 %	0 %	0 %	0 %	10 %	1,8 %
públic/a	0 %	0 %	0 %	25 %	80 %	9,5 %
qualitat	4 %	0 %	0 %	33,3 %	20 %	14,8 %
realitat	4 %	0 %	0 %	33,3 %	20 %	14,8 %
recerca	0 %	0 %	0 %	8,3 %	0 %	7,4 %

QUADRE COMPARATIU DEL LÈXIC ANALITZAT (*Continuació*)

	<i>Escola Nova</i>	<i>Institut- Escola</i>	<i>Doc. 1931</i>	<i>Renovació</i>	<i>Doc. 1975</i>	<i>Repensar</i>
PARAULA	<i>25 autors</i>	<i>5 buillets</i>	<i>11 documents</i>	<i>12 autors</i>	<i>10 documents</i>	<i>54 autors</i>
recurs	0 %	0 %	18,1 %	33,3 %	10 %	20,3 %
reforma	0 %	20 %	9,09 %	8,3 %	20 %	11,1 %
renova/da	0 %	0 %	0 %	16,6 %	0 %	0 %
renovació	4 %	20 %	9,09 %	41,6 %	10 %	0 %
renovador	4 %	0 %	0 %	16,6 %	10 %	0 %
renovar	0 %	0 %	0 %	33,3 %	0 %	0 %
sentiment	8 %	0 %	0 %	0 %	0 %	3,7 %
sentimental	4 %	0 %	0 %	0 %	0 %	1,8 %
sentit	20 %	0 %	0 %	0 %	0 %	3,7 %
significar	0 %	0 %	0 %	16,6 %	0 %	0 %
significatiu	0 %	0 %	0 %	25 %	0 %	18,5 %
sistema	4 %	0 %	9,09 %	16,6 %	30 %	12,9 %
sistemàtic	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	3,7 %
sociabilitat	8 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
social	32 %	0 %	18,1 %	33,3 %	20 %	55,5 %
socialització	4 %	0 %	9,09 %	16,6 %	0 %	7,4 %
socialitzador	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	3,7 %
sociocultural	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	9,2 %
solidaritat	4 %	0 %	45,4 %	0 %	10 %	9,2 %
suport	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	14,8 %
tractament	0 %	0 %	0 %	8,3 %	0 %	3,7 %
tractar	0 %	0 %	0 %	33,3 %	0 %	0 %
treball	32 %	100 %	54,4 %	75 %	50 %	46,2 %

QUADRE COMPARATIU DEL LÈXIC ANALITZAT (Continuació)

	<i>Escola Nova</i>	<i>Institut-Escola</i>	<i>Doc. 1931</i>	<i>Renovació</i>	<i>Doc. 1975</i>	<i>Repensar</i>
PARAULA	<i>25 autors</i>	<i>5 butlletins</i>	<i>11 documents</i>	<i>12 autors</i>	<i>10 documents</i>	<i>54 autors</i>
treballar	0 %	0 %	0 %	75 %	0 %	0 %
únic/a	0 %	0 %	0 %	33,3 %	30 %	5,5 %
ús	8 %	0 %	0 %	8,3 %	10 %	7,4 %
valor/s	16 %	0 %	0 %	58,3 %	20 %	12,9 %
valoració	0 %	0 %	9,09 %	16 %	20 %	12,9 %
valorar	0 %	0 %	0 %	25 %	0 %	0 %
vida	36 %	20 %	18,1 %	66,6 %	0 %	11,1 %
visites	8 %	40 %	9,09 %	0 %	0 %	1,8 %
viure	0 %	0 %	0 %	58,3 %	0 %	3,7 %
voler	0 %	0 %	0 %	41,6 %	0 %	0 %
voluntària	8 %	0 %	0 %	0 %	0 %	1,8 %
voluntat	24 %	20 %	0 %	58,3 %	0 %	1,8 %

COMENTARI SOBRE L'ÚS D'ALGUNES PARAULES
EN ELS DOCUMENTS ANALITZATS REFERENTS A L'EDUCACIÓ

A partir de l'anàlisi lèxica que s'acaba de realitzar, podem comentar el següent: veiem com gairebé la meitat dels mots que deixen d'usar-se durant el segle XX —en relació amb la seva forta presència en l'època de l'Escola Nova— fan referència a l'estat interior de la persona: *alegre, alegria, ànima, esperit, deure, disciplina, esforç, voluntat, principi i personalitat*. Aquest fet és força significatiu i creiem que constitueix una mostra de la importància que, en aquell moment, es donava a tenir cura de la formació de la part profunda del ser, dels seus sentiments i deures. D'altra banda, entre els mots dels quals es disminueix la presència, observem que el terme *noi/a* serà, a poc a poc, substituït per *alumne/a* i, en alguns casos, per *nen/a* o *infant*. També disminueix l'ús de l'expressió *preparar per a la vida*, així com els termes *visites* i *família*, força presents entre els autors de l'Escola Nova. Tan sols es manté la presència d'un parell de termes

referits a la formació profunda del ser, *valors i persona*, mentre que es conserva l'ús de paraules com *individu i interessos*.

Pel que fa a les paraules que augmenten la seva presència durant la segona meitat de segle, veiem una clara proliferació de mots referits a l'organització i al sistema escolar, com són *programa, projecte, coneixements, continguts, procediments, objectius i treball*. En aquesta època, és freqüent l'ús de l'adjectiu *integral*. En un sol mot sembla voler incloure's tota aquella riquesa que hem vist en l'apartat primer, fent referència a la persona i la seva interioritat. Es tracta d'un sol terme, molt més abstracte que els emprats en èpoques anteriors i que, possiblement, indiqui un clar empobriment de la presència d'aquest aspecte en l'educació de les últimes dècades del segle XX a favor d'una major preocupació per l'estructura i l'organització del sistema escolar.

Si ens centrem en els autors del Moviment de Renovació Pedagògica, veiem com s'hi observa una mena de pas intermedi que fa de pont entre el principi i el final del segle, però mantenint una marcada identitat pròpia. Aquí predomina l'ús d'una bona part dels termes referits a la formació de la persona, com ara *actitud, esforç, esperit, voluntat, voler, persona, viure i formació*, tenint una presència destacada paraules com: *llibertat, divers, diversitat, família, equip, grup, col·laboració i orientar*. D'altra banda, també veiem abundància de mots referents a l'organització i la gestió dels centres escolars: *director, objectius, organització, orientació, material i llibre*, així com de la paraula *Catalunya*, ben comprensible, aquesta última, si jutgem el moment històric de recuperació i normalització democràtiques que s'estava vivint aleshores. També constatem la notable presència dels adjectius *clar/a i nou/va*, així com del nom *canvi*, que possiblement indica tant l'esperit de renovació com de desig de recuperació del que havia estat l'ensenyament a Catalunya abans de la dictadura.

Comentem ara els mots nous i força freqüents en les últimes dècades del segle XX: *estratègia, estratègic, flexibilitat, adequació, avaluació, adaptació, integració, integrador, diversitat, interculturalitat, globalització, pluralisme, model, currículum, curricular, control, concepte, planificació, motivació, instrumental, suport, recurs...* Molts d'aquests mots ens fan pensar en el respecte per la individualitat de l'ésser humà, però fixem-nos que hi ha pocs termes que facin referència a la formació del *jo* personal. Cal destacar, únicament, *autoestima i creativitat*, però estem molt lluny de la riquesa i varietat de paraules presents en l'època de l'Escola Nova i, d'altra banda, recuperades pel Moviment de Renovació Pedagògica. Hi ha presència de paraules que fan referència a la *innovació* i a la *professionalització* i veiem la proliferació del terme *metodologia* en detriment de *mètode*.

Si ens referim als documents legals d'abans de la guerra civil analitzats aquí, hem de comentar que hi ha abundància de termes com ara *alumne, nen, infant*,

escola, professor, mestre, classe, instrucció, programa, professional, mètode i pedagògic. Veiem que l'Administració d'aquella època es preocupava també de temes com: *esperit, llibertat, deure, disciplina i solidaritat*, atesa la presència dels esmentats mots en aquest tipus de documents. Podríem veure en això una certa influència del discurs de mestres i pedagogs en el de polítics i legisladors coetanis, tot i que, pel que fa a l'expressió *solidaritat humana*, aquesta és molt més present en els documents legals que en els dels ensenyants.

Finalment, en les declaracions i alternatives de 1975 i 1976, apareixen els termes *acadèmic, escolarització, professorat, planificació, global, gratuït i gratuïtat*, que no s'usaven anteriorment, i es mantenen termes com *alumne, docent, educació, ensenyament, formació i centre*. D'altra banda, augmenten mots com ara *català, democràcia, cultura, cultural, gestió i llengua*, sens dubte en relació amb el moment social i polític. És curiós veure com, en aquests escrits, també es mantenen els termes *esperit, infant, lliure, llibertat i pares*, que fan ben palesa la preocupació que hi ha per aquestes qüestions en plena dècada dels setanta. Al seu torn, el mot *coeducació* adquireix força importància en els anys de l'Escola Nova i, novament, en el Moviment de Renovació Pedagògica. Avui dia, aquest fet és tan generalitzat en els nostres centres educatius que el mot ha minvat molt el seu ús.

D'altra banda, en l'última dècada del segle, diversos autors utilitzen termes com *psicòleg, psicopedagog i orientació*, que no s'empraven en l'època de l'Escola Nova, no essent habitual la presència d'aquestes figures en la vida escolar del moment. També assistim a una enorme proliferació de termes amb els prefixos *multi-, pluri-, inter-, auto-*, que ens fan pensar en els canvis provocats per les noves necessitats educatives i socials, així com pels nous avenços tecnològics.

CONCLUSIONS

Tal com hem dit al principi d'aquest article, creiem que l'observació de la freqüència i la generalització d'ús de les paraules ens ajuda a descobrir quins conceptes són més o menys valorats, en aquest cas, per les persones responsables o vinculades amb el món de l'educació. Així doncs, a partir del nostre discret estudi lèxic, podem concloure el següent:

1. En l'època de l'Escola Nova gaudiren de força importància mots referents a la interiorització personal, és a dir, a la reflexió i al treball d'aspectes com *la voluntat o l'esforç personal*, paraules que, d'altra banda, han disminuït i, fins i tot, han desaparegut en documents posteriors —tot fent una excepció en els

documents dels anys seixanta i setanta, època de l'inici i la consolidació del Moviment de Renovació Pedagògica. El fet que les paraules que augmenten la seva presència a partir de la segona meitat de segle facin referència, principalment, a l'organització escolar i al sistema, com ara *continguts*, *coneixements*, *programa*, *procediments* i *projecte*, així com a altres aspectes, com ara *la convivència*, *la cultura* i *el diàleg*, ens podria indicar que l'enfocament educatiu ha fet un gir, possiblement motivat pels diferents canvis socials.

2. D'aquesta anàlisi també es pot desprendre que, a les acaballes del segle XX, la preocupació per aspectes culturals i socials com *la convivència* o *la comunitat* ha estat important, però creiem que, en general, es podria haver descurat una part essencial que ajuda a fer realitat tot el demés, com ara la maduresa interior de la persona i el treball d'un *jo* que té un *deure*, uns *principis* i una *voluntat*. Si bé l'*individu* i el respecte pels *interessos* de cadascú són aspectes que es valoren per la major part d'autors de finals de segle analitzats aquí, creiem que la desaparició d'aquelles paraules —*alegria*, *ànima*, *esperit*, *deure*, *disciplina*, *esforç*, *personalitat*, *principi*, *voluntat*, etc.— pot indicar una mancança que suposa un buit educatiu pel que fa a l'aspecte d'interiorització personal.

3. Pedagògicament parlant, tal com evidencia la mostra lèxica analitzada en aquesta recerca —malgrat les limitacions que té—, podem concloure que Catalunya visqué el *boom* de la modernització que suposà l'època de l'Escola Nova, seguida de l'època de foscor i regressió que ocasionà la segona dictadura. Altrament, la represa amb el Moviment de Renovació Pedagògica donà una nova empenta que ens atrevim a dir que no va ser del tot aprofitada en alguns aspectes. Un d'aquests aspectes podria ser la importància de la formació de la persona en un nivell profund, que no sembla haver estat prou atesa, malgrat el pont d'enllaç constituït pel Moviment de Renovació Pedagògica entre els dos extrems del segle.

4. En els últims compassos del segle que ens ocupa, veiem el pes que els autors tractats aquí donen a fets com *la innovació* i *la interculturalitat*, però, atenent a l'escassetat de mots que s'hi refereixen, es planteja el dubte de si està clar com aconseguir l'equilibri personal i la maduresa interior que permeti a cadascú poder entendre tot el que la nostra societat ens exigeix. D'altra banda, aquests mateixos autors ens parlen cada cop més de les *emocions* i de la *intel·ligència emocional*. Potser ha arribat el moment de reconèixer la mancança real, no tan sols en l'àmbit de l'educació, sinó en un marc més generalitzat, d'un aspecte primordial en la solidesa de qualsevol societat.

AUTORS I DOCUMENTS ANALITZATS

AUTORS DE L'ESCOLA NOVA

Ainaud, Manuel	Masó, Narcís
Almendros, Herminio	Mira, Emili
Barbens, Francesc de	Montaner, Carme
Batlle, Antoni	Palau Vera, Joan
Campalans, Rafel	Palmés, Ferran M.
Estalella, Josep	Rubies, Anna
Ferrer, Àngels	Sensat, Rosa
Folguera, Manuel	Serrano, Leonor
Gassol, Ventura	Soler, Felip
Elias i Juncosa, Josep	Vergés, Pere
Martorell, Artur	Vila, Pau

BUTLLETINS DE L'INSTITUT-ESCOLA (1932-1937)

Butlletí número 1	Butlletí número 13
Butlletí número 5	Butlletí número 14
Butlletí número 6	

DOCUMENTS LEGALS DELS ANYS 1931 A 1938

Decret sobre la llengua, 29 d'abril de 1931.
Projecte d'Estatut, 2 d'agost de 1931.
Constitució de la República Espanyola, 9 d'agost de 1931.
Avantprojecte de Constitució de Catalunya, agost de 1932.
Estatut interior, 25 de maig de 1933.
Escola Normal. Decret de creació, 22 d'agost de 1931.
Règim Intern de l'Escola Normal, 1932.
L'Institut-Escola, 1932.
Escola d'Estiu del 1932.
Escola d'Estiu del 1934.
Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU), juliol de 1936; *Pla general d'Ensenyament*, setembre de 1936, i *Decret sobre cultura*, octubre de 1936.

AUTORS DEL MOVIMENT DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA

Canals, M. Antònia	Font, Anton
Carrió, Rosa	Giménez, M. Teresa
Casas, Montserrat	Mata, Marta
Codina, M. Teresa	Oliver, Montserrat
Cots, Jordi	Rifà, Fina
Darder, Pere	Tres, Carme

DOCUMENTS DELS ANYS 1975 I 1976

Una alternativa per a l'ensenyament, Col·legi de Doctors i Llicenciats de Madrid.

Avantprojecte d'alternativa a l'ensenyament, Col·legi de Doctors i Llicenciats de València.

Declaració de principis per una universitat nova, Universitat Autònoma de Barcelona, febrer de 1975.

Declaració de principis objectius per a una universitat autònoma amb un govern democràtic, Universitat Autònoma de Barcelona, març de 1976.

Els problemes actuals de l'ensenyament, Comunicat de la Conferència Episcopal Espanyola, 1976.

Comunicat de l'Assemblea General de la FERE (Federació Espanyola de Religiosos de l'Ensenyança), 1976.

Principis de Coordinació Escolar (Escoles de CE).

Sobre la «nova» escola pública, declaració d'Òmnium Cultural, 1976.

Consell Català d'Ensenyament, 1976.

Conclusions de les Jornades de Planificació Lingüística de l'Estat Espanyol, 1976.

AUTORS DE L'ÚLTIMA DÈCADA DEL SEGLE XX

Alcoverro, Carme	Busquets, Lluís
Alsinet, Josep	Capllonch, Marta
Arada, Raquel de la	Carrillo, Isabel
Balaguer, Irene	Cela, Jaume
Benejam, Pilar	Codina, M. Teresa
Besalú, Xavier	Collelldemont, Eulàlia
Boix Navarro, Mercè	Darder, Pere
Boix, Roser	Defis, Otilia

Domènech, Joan
Esteruelas, Albert
Estruch, Joan
Ferran, Josep M.
Fullat, Octavi
Galceran, Maria del Mar
García, Ignasi
Giró, Jordi
Guiu, Eulàlia
Heras, Pilar
Izquierdo, Mercè
López, Javier
López, Olatz
Mallart, Joan
Marquès, Pere
Martínez, Jesús
Martínez, Olga
Masip, Josefina
Miguel, Sònia
Moga, Antoni

Muset, Margarida
Perulles, Antoni
Planella, Jordi
Pueyo, Miquel
Pujol, David
Rajadell, Núria
Ricart, Francesc
Romia, Carme
Soler, Joan
Soler, Pere
Subirats, Maria-Àngels
Teixidó, Martí
Tilló, Teresa
Úcar Martínez, X.
Valls, Ramona
Ventura Blanco, Javier
Vilanou, Conrad
Vilanova, Maria
Viñas, Jesús

BIBLIOGRAFIA

- CANALS, M. Antònia; CODINA, M. Teresa; COTS, Jordi; DARDER, Pere; MATA, Marta; ROIG, A. M. *La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1980)*. Barcelona: Edicions 62, 2001. (Sèrie Rosa Sensat)
- GONZÁLEZ-AGAPITO, Josep. *L'Escola Nova catalana (1900-1939)*. Vic: Eumo, 1992. *Institut-Escola (1932-1937)* [Barcelona: Gràfiques Tordera]. [2a ed. facsímil, 1982] [Revista de l'Institut-Escola de la Generalitat de Catalunya i butlletí mensual]
- INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS. *Diccionari de la llengua catalana*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana: Edicions 62: Publicacions de l'Abadia de Montserrat: Moll: Edicions 3 i 4, 1995.
- MALLART, Joan; TEIXIDÓ, Martí; VILANO, Conrad [coord.]. *Repensar la pedagogia, avui*. Barcelona: Eumo: Societat Catalana de Pedagogia, 2001.
- Perspectiva Escolar* [Barcelona: Subscripcions Rosa Sensat], núm. 8 (juliol 1976): *Textos legals i documents (1931-1938)*.
- Perspectiva Escolar* [Barcelona: Subscripcions Rosa Sensat], núm. 9 (setembre 1976): *Recull d'alternatives i declaracions (1975-1976)*.
- SENSAT, Rosa. «Reflexions sobre el moment actual de la nostra escola pública». *Revista de Psicologia i Pedagogia*, vol. I, núm. 4 (novembre 1933), p. 406-415.

TEMPS DE MEMÒRIA

JAUME BALMES, CRITERI I PEDAGOGIA

Conrad Vilanou i Torrano
Universitat de Barcelona

RESUM

En aquest treball s'analitza la recepció pedagògica de l'obra de Jaume Balmes (1810-1848), el pensador català més destacat del segle XIX. Després de revisar els seus lligams amb la tradició filosòfica catalana i les diverses interpretacions de què ha estat objecte la seva obra, s'aprofundeix en els seus anys d'aprenentatge. A continuació, es presenta Balmes com un clergue il·lustrat que va proposar una formació integral que es desplega en diferents vessants que donen sentit a la seva pedagogia. Naturalment, el recte pensar —a manera de veritable propedèutica intel·lectual— constitueix un punt clau d'aquest article, que palesa els vincles entre la pedagogia balmesiana i *El criteri* (1843), la seva obra més significativa, i això sense oblidar altres aspectes didàctics, polítics, socials i religiosos de la seva filosofia de l'educació

PARAULES CLAU: Balmes, Catalunya, filosofia, pedagogia, criteri.

JAUME BALMES, CRITERION AND PEDAGOGY

ABSTRACT

This work analyses the pedagogical reception of the work of Jaume Balmes (1810-1848), the most outstanding Catalan thinker of the 19th Century. Following a review of his links with the Catalan philosophical tradition and the different interpretations of his work, his years of learning are addressed in greater depth. Balmes is then presented as an enlightened clergyman who proposed an integral training that is developed in different aspects that afford his pedagogy meaning. Naturally, straight-thinking —by way of veritable intellectual a propedeutics— constitutes a key point in this article which brings to light the links between the pedagogy of Balmes and *El Criteri* (1843), his most significant work. And without forgetting other didactic, political, social and religious aspects of his philosophy of education

KEY WORDS: Balmes, Catalonia, philosophy, pedagogy, criterion.

En record i memòria del professor
Buenaventura Delgado Criado (1935-2007),
mestre i amic,
que va morir mentre preparava aquest article.

Ens trobem a les portes de commemorar el segon centenari del naixement de Jaume Balmes (1810-1848), un pensador que ocupa un lloc cabdal en la nostra història, però que, després dels avatars de la filosofia, en els darrers anys, roman en un cert oblit. De fet, només en els cenacles acadèmics se cita a voltes el seu nom i la seva monumental obra —que va servir de guia per a moltes generacions— mereix avui poca atenció. Sobta un xic que enguany —quan es commemora el centenari de la creació de l'Institut d'Estudis Catalans, establert l'any 1907— el pensament de Jaume Balmes —l'intel·lectual català més destacat de tot el segle XIX— no sigui objecte de balanços ni de lectures actualitzades.

Ben mirat, la història cultural del nostre segle XX no es pot entendre si no és a la llum dels precedents anteriors i, en aquest sentit, el Noucentisme —que per a molts enceta el seu caminar l'1 de gener de 1906, quan Eugeni d'Ors va publicar la seva primera glossa a *La Veu de Catalunya*— s'insereix en la tradició de la Renaixença i del Modernisme. I, en aquesta història, Balmes —tot i no ser un home estrictament del món de la Renaixença— sí que va promoure una certa consciència col·lectiva que es troba sobre la base del nostre redreçament com a país. És veritat que Eugeni d'Ors maldava de la filosofia balmesiana, però no és menys cert que el glossador volia conferir al Noucentisme un impulsor renovador de modernització a partir de la tradició, d'una tradició catòlica que, a Catalunya, és representada —millor que ningú— per Jaume Balmes, que —com és sabut— va optar per una actitud conciliadora en les disputes entre carlins i liberals, tot optant per un possibilisme polític i social gens menyspreable.

En un sentit ampli, convé recordar que Balmes no es va circumscriure a un àmbit temàtic determinat, sinó que la seva gegantina i enciclopèdica producció ofereix diverses cares o aspectes entre els quals també es troba la seva preocupació per l'educació, o millor dit, per la pedagogia. De fet, Alexandre Sanvisens Marfull —catedràtic de Pedagogia de qui vaig ser alumne a la Universitat de Barcelona— sempre es va referir amb estima a la figura de Balmes, a qui, a més de filòsof, considerava un veritable pedagog. Al cap i a la fi, la preocupació educativa de Balmes es troba dispersa al llarg de tota la seva obra, fins al punt que es pot dir que el filòsof vigatà va tenir sempre present la qüestió pedagògica, tal com intentarem demostrar en les pàgines següents.

BALMES I LA TRADICIÓ FILOSÒFICA CATALANA

És ben sabut que l'any 1948 es va celebrar a Barcelona un congrés internacional —en què va participar activament Alexandre Sanvisens Marfull¹ sobre el primer centenari de la mort de Balmes i el quart centenari del naixement de Suárez, congrés que va marcar un punt d'inflexió en el desenvolupament de la filosofia a casa nostra després de l'ensulsiada de la Guerra Civil, que havia portat a l'exili bona part de la generació intel·lectual republicana, d'entre la qual destaca el nom de Joaquim Xirau. No debades, durant els anys de la Segona República, van topar, a la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Barcelona, Tomàs Carreras Artau —que dirigia el Seminari d'Ètica—, per a qui era prou evident l'existència d'una escola filosòfica catalana, i Joaquim Xirau, que, des del seu Seminari de Pedagogia, negava la presència d'aital tradició filosòfica, per bé que acceptava l'existència d'algun tret autòcton més o menys constant al llarg de la història del nostre pensament.

A favor de la seva posició, Tomàs Carreras Artau, que, l'any 1911, va pronunciar la conferència balmesiana sobre la «Concepció catalana de la psicologia». És sabut que, des de la segona meitat del segle XIX, es dicta anyalment a la ciutat de Vic —amb les úniques excepcions dels anys 1937 i 1938—, el dia 9 de juliol, la conferència balmesiana, atès que en aquesta diada es commemora l'aniversari de l'insigne polígraf vigatà. Anys després de pronunciar aquella conferència, Tomàs Carreras Artau va publicar una *Introducció a la història del pensament filosòfic a Catalunya*, en la qual deixava constància d'un fil conductor en la filosofia catalana que naixia a la darrerria del segle XVIII, a la Universitat de Cervera, i que es perllongava al llarg de tot el segle XIX, a través de la Universitat de Barcelona, reoberta l'any 1837 mercès a la política liberal.² En finir la Guerra Civil, l'any 1939, Tomàs Carreras Artau s'integrà de bell nou a les seves funcions acadèmiques i, des de la seva càtedra, va continuar estudiant la nostra tradició filosòfica representada ara per la nissaga de metges-filòsofs. L'any 1942, Tomàs Carreras Artau —que l'any següent va retornar a Vic per parlar de Bal-

1. A. SANVISENS MARFULL, «Fuentes bibliográficas de la doctrina filosófica, apologética y social de Balmes», a *Catálogo de la exposición bibliográfica balmesiana organizada con motivo del 1 centenario de la muerte de Jaime Balmes (1810-1948)*, Barcelona, Biblioteca Central i Diputació Provincial, 1948, p. 99-127. [Es tracta d'un documentat treball sobre les fonts balmesianes a partir d'un llistat d'autors i obres d'interès filosòfic i apologetic que cita Balmes o que van influir en la seva doctrina, elaborat a la vista de l'edició de les *Obres completes* realitzada pel pare Ignasi Casanovas.]

2. T. CARRERAS ARTAU, *Introducció a la història del pensament filosòfic a Catalunya*, Barcelona, Catalònia, 1931.

mes—³ va nomenar Alexandre Sanvisens Marfull —acabat de llicenciar— el seu ajudant, amb la intenció que el tremp filosòfic català, representat per l'escola del sentit comú, no s'estronqués.⁴

Diem això perquè el professor Alexandre Sanvisens —insigne pensador i pedagog—⁵ creia en la pervivència d'una manera de fer i pensar genuïnament catalanes que —a grans trets— es pot identificar amb la filosofia del sentit comú.⁶ De fet, aquest pensament es pot vincular a la filosofia escocesa (Hamilton, Reid, Stewart), la presència de la qual es remunta a casa nostra als temps de Ramon Martí d'Eixalà (1808-1857). En efecte, Martí d'Eixalà va establir que la consciència és l'acte d'un *jo* operatiu, concret; és el «jo sento, jo veig», en una actitud que més tard va ser assumida per Francesc Llorens i Barba (1820-1872), que així apareix com el genuí representant de la filosofia del sentit comú.⁷ Tant és així que Martí d'Eixalà va ser, abans que tot, el filòsof de la consciència i de la introspecció, de manera que la seva teoria de la consciència es converteix en la

3. T. CARRERAS ARTAU, «Antecedentes y primores de *El criterio de Balmes*», a *Memoria de los actos celebrados en la ciudad de Vich en conmemoración del Centenario de El criterio de Balmes (1843-1943)*, Barcelona, Balmesiana, 1943, p. 63-91.

4. El professor Alexandre Sanvisens Marfull va lloar la figura del seu mestre amb la conferència «Don Tomàs Carreras Artau, patrici gironí», pronunciada l'any 1956 i que ha estat reeditada recentment: A. SANVISENS MARFULL, *Don Tomàs Carreras Artau, patrici gironí*, edició a cura de Conrad Vilanou i Àngel C. Moreu, Barcelona, Universitat Ramon Llull, Facultat de Filosofia, 2005, col·l. «Eusebi Colomer», núm. 7.

5. Sobre la seva obra, es pot veure l'obra col·lectiva Avelina ESCUDERO i Conrad VILANOU (coord.), *Alexandre Sanvisens i Marfull, pedagog i pensador*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2005, col·l. «Homenatges», núm. 25.

6. La pretensió que a Catalunya hi ha una tradició filosòfica més enllà del segle XIX ve de lluny i constitueix una reivindicació que, entre d'altres, argumentaren homes com Francesc X. Llorens i Barba i el bisbe Torras i Bages, que argüien, a redós dels vents de la Renaixença, que un poble comporta una unitat de cultura i una consciència col·lectiva que, al seu torn, determina una filosofia. Val a dir que, aleshores, la defensa d'un esperit nacional (*Volksgeist*) —reivindicat pel mateix Llorens i Barba en el discurs inaugural del curs 1854-1855 de la Universitat de Barcelona— no entrava en contradicció amb els esquemes de la filosofia perenne (*Philosophia perennis*) que, des de sempre, ha constituït un vincle unificador del món intel·lectual de les idees i de les concepcions religioses. Tant és així que Torras i Bages esgrimia que l'observació psicològica enriqueix la filosofia clàssica, atès que vol agermanar la seva filosofia amb l'escolàstica. El bisbe de Vic rebutjava que la filosofia de Llorens depengués del subjectivisme de Kant, encara que la seva ètica presenta més d'una afinitat kantiana, al mateix temps que insistia a afirmar que el seu pensament arribava a les mateixes conclusions que l'escolàstica.

7. «Eso es la conciencia: conocimiento de nosotros mismos, de nuestros actos y afecciones, porque cuando decimos conocimiento de nosotros mismos, o conocimiento que de sí mismo tiene el yo se conoce siempre modificado, se conoce sintiendo o deseando, esperando o temiendo; no se conoce de una manera abstracta, ni de una manera concreta, sino viviendo, y semejante vida se expresa por las palabras sentir, conocer y querer». F. LLORENS I BARBA, *Lecciones de filosofía*, vol. 1: «Psicología empírica», lliçó VIII, Barcelona, Facultat de Filosofia y Letras, 1920, p. 116-117.

peça clau de la tradició filosòfica catalana, una consciència que es caracteritza per oferir una inequívoca dimensió pedagògica des del moment que garanteix el coneixement de les coses i obliga a actuar moralment.

A més, i aquest és un altre aspecte a considerar, aquesta mena de consciencialisme entroncava amb aquell ambient romàntic de la Catalunya de la primera meitat del segle XIX, dinamitzat per una incipient burgesia que es preocupava també per la qüestió educativa. Indiquem, a manera de complement, que aquesta mateixa burgesia va donar suport a la construcció de les grans instal·lacions escolars que es van aixecar durant el darrer terç del segle XIX, escoles que sovint van ser regides per ordes religioses dedicades a l'ensenyament. Seria bo deturar-nos aquí un moment per assenyalar que aquesta campanya per bastir nous col·legis es va donar en sintonia amb un ambient procliu a la recristianització d'una societat que havia d'abordar la pèrdua de pes específic de la religió i de l'Església. Ben mirat, també a casa nostra es va deixar sentir —en plena època modernista— la influència d'aquest esperit recristianitzador, amb el seu gust finisecular pel neogotisme que exaltava els valors socials de l'edat mitjana. No debades, aquella fou una època de grans fundadors, com santa Joaquina de Vedruna, Enric d'Ossó, Francesc Coll i els pares Claret i Manyanet, que volien salvaguardar, a través de l'ensenyament i la formació religiosa, les consciències dels nostres infants, per bé que l'obertura, l'any 1901, de l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia va reportar una revifalla del laïcisme escolar dinovè, situació que anticipava la batalla escolar —entre escola confessional i escola laica— que va tenir lloc durant els primers decennis del segle passat i es va perllongar fins ben entrat el segle XX.

Més enllà del tòpic, aquella naixent burgesia no feia escarafalls a una exaltació del *seny* com a manera genuïna del caràcter català. En aquest punt, convé esmentar que, segons Tomàs Carreras Artau, un poble és una unitat de cultura que es manifesta a un doble nivell, és a dir, des de dalt —estudi del procés del pensament filosòfic— i des de baix —exploració del substrat ètnic—, amb el doble corol·lari de la unitat de la nostra cultura i l'estudi sistemàtic del contingut i dels matisos de la consciència nacional. Altrament, aquesta ascendència filosòfica es pot vincular —tal com va fer el doctor Alexandre Sanvisens— amb el seny del pensament de Jaume Balmes estructurat a *El criteri* (1843), que així es va convertir en una mena de pedagogia del sentit comú que sintonitzava —o, si més no, oferia un cert aire de família— amb la filosofia escocesa, per bé que avui sabem perfectament que no es poden identificar.⁸

8. Amb tot, és un reduccionisme identificar el sentit comú de la filosofia de Jaume Balmes amb el seny català, atès que la posició balmesiana no s'ha d'entendre ni en l'acceptació vulgar de l'expressió *sentit comú* ni com un instint bàsic. Segons Misericòrdia Anglès —gran coneixedora

Si bé aquest no és el moment indicat per detallar els principis i les vicissituds d'aquella filosofia del sentit comú que tanta influència va exercir a casa nostra durant el segle XIX, s'ha de significar que Alexandre Sanvisens es va sentir hereu d'aquesta tradició filosòfica. Tant és així que sovint ens parlava de la necessitat que les nostres reflexions pedagògiques tinguessin un referent en aquesta línia de pensament, és a dir, que la pedagogia catalana es recolzés sobre una tradició filosòfica autòctona. Justament a parer d'Alexandre Sanvisens, la nostra trajectòria educativa es distingeix per uns trets ben definits que, en el camp de les idees pedagògiques, es manifesta a través d'una sèrie d'aspectes —sentit humanista, preocupació naturalista i empírica, valor psicològic i pragmàtic i esperit crític— que també es donen en el cas de Jaume Balmes.⁹

De fet, el filòsof vigatà va sintetitzar a *El criterio* la pedagogia del sentit comú fins al punt que, a voltes, s'ha interpretat —d'acord amb el bisbe Torras i Bages— com una veritable codificació del *seny*. Al cap i a la fi, el *seny* —identificat també amb el capteniment— apareix a manera d'una disposició essencial del caràcter català que s'oposa a la rauxa i a la rebentada. Això establert, podem afegir que aquesta tendència catalana envers el *seny* ha estat moltes vegades rebutjada, o simplement negada, en ser considerada una elucubració romàntica més o menys idealitzada que no es fonamenta en una realitat tangible ni en una contrastació empírica. En qualsevol cas, i amb independència de la polèmica estèril, no es pot negar que les classes il·lustrades de la Catalunya contemporània —ja sigui la dinovena o la noucentista— van veure en el *seny*, en el *sentit comú*, no el que eren, sinó més aviat el que volien ser a partir d'una adaptació burgesa i menestral del vell *seny* pairal que semblava oportú restaurar o, si més

del pensament d'aquesta època—, la filosofia de Balmes no està vinculada directament a l'escola espanyola, ni tampoc es pot dir que Balmes, Martí d'Eixalà i Llorens i Barba formin una mateixa escola. La filosofia balmesiana, pel que fa a la defensa de la consciència i del sentit comú, depèn d'un seguit d'eclèsiàstics eclèctics del sentit comú, entre els quals destaca el pare jesuïta Claude Buffier. Sense negar el que de *seny* català hi ha en Balmes, Misericòrdia Anglès remarca que la filosofia balmesiana no es pot explicar simplement a partir del *seny*, sinó que cal recórrer a la història de la filosofia universal. M. ANGLÈS I CERVELLÓ, *Els criteris de veritat en Jaume Balmes*, Barcelona, Balmes, 1992.

9. «És ben curiós que en els nostres autors es tracti d'harmonitzar l'indubtable interès humanístic, el basament antropològic i, a voltes, la seva possible transcendència, amb una preocupació naturalista i empírica —sentit de la naturalesa i de l'experiència— que fuig dels apriorismes, dels doctrinarismes innecessaris i de la manca de fonamentació de les idees en la realitat. El valor personalista i afectivista s'inclouen en aquesta direcció; també el valor psicològic i pragmàtic. D'altra banda, el seu esperit crític és força manifest, àdhuc a voltes insistent. És com un sospesament i una justipreciació de conceptes i de judicis, de comparació i de confrontació realistes, obrint-se a horitzons universals». *Guia didàctica per a l'investigador de la història de la pedagogia catalana*, Barcelona, Universitat de Barcelona, Departament de Pedagogia Comparada i Història de l'Educació, 1978, p. 11.

no, mantenir —tal com féu Jaume Raventós, l'home del seny—¹⁰ per tal de garantir una manera de pensar realista i apamada a la terra, emparentada amb el deixant de Balmes, que adquireix així la categoria d'un veritable educador popular.

Sense més dilacions, podem dir que la Catalunya benpensant va decidir aplicar el seny a l'educació de llurs fills i ajustar-hi la pròpia conducta, amb la qual cosa la figura de Balmes assolía un paper cabdal per a l'ordenació dels estudis a casa nostra, procés que —amb el pas del temps— es va accentuar per causa dels destrets que van afectar la nostra història, sacsejada en diferents moments, com, per exemple, amb la Setmana Tràgica de 1909 o la Guerra Civil —«dels Tres Anys», com deia Vicens Vives— de 1936. No obstant això, fa la impressió que hi ha hagut moments en què la figura de Balmes només ha interessat —i aquí seguim Miquel Batllori— als vells i als clergues, que han vist en el seu pensament un terror sòlid i ferm al qual recórrer en temps de canvis i incerteses, extrem que explicaria l'oblit del seu pensament i del seu missatge, llevat d'efemèrides com la que avui ens aplega i reuneix.

Sigui com sigui, Jaume Vicens Vives reconeixia, a la seva Notícia de Catalunya (1960), que la nostra història no pot prescindir del factor psicològic, aspecte que ha estat corroborat per la moderna història de les mentalitats. A graçiant, s'ha d'assenyalar que El criteri no només reflecteix aspectes lògics i pedagògics, sinó també dimensions psicològiques com ara l'atenció, la meditació, la inspiració, el talent i la invenció que culmina en el geni, amb el benentès

10. A tall d'il·lustració, es pot esmentar el cas de Jaume Raventós —germà de Manuel Raventós i Domènech (1862-1930), hereu de Can Codorniu i fundador de les caves Codorniu i Raimat—, que escriu el següent en evocar la figura del seu pare, Josep Raventós: «Al pare no li desagradava el llegir una mica, però en tenia prou amb pocs llibres. Algun llibre de l'ofici de pagès, algun de pietat i algun altre educador del seny eren per a ell prou llibres. Recordo entre aquests *L'home feliç*, de Teodor Almeida, llibre popular en aquell temps. En certa ocasió que va arreplegar *El criteri* de Balmes no es cansava de dir: «Això!, això! Aquest és el llibre que jo havia desitjat i que em pensava que era per fer!». I a cada plana es quedava admirat de les coincidències del llibre amb el seu pensament. I en això no hi havia res d'estrany, perquè l'obra de Balmes i els pensaments del pare eren dues fonts de la deu del seny català, sense cap mena de mixtificació filosòfica, i estic segur que, si el pare hagués dictat un llibre, el llibre hauria sortit per l'estil d'*El criteri*». J. RAVENTÓS, *Memòries d'un cabaler*, Barcelona, Foment de la Pietat, 1932, p. 413-414. Jaume Raventós va dirigir el setmanari popular *El Bon Seny* entre 1916 i 1918, va ser l'autor de les *Proses de Bon Seny* (5 volums) i va dictar la conferència *Política de Balmes*, pronunciada el 9 de juliol de 1933 al Temple Romà de Vic. Sobre la seva personalitat, existeix la biografia Josep MIRACLE, *Jaume Raventós, l'home del seny*, Barcelona, Balmes, 1975. Al seu torn, Manuel Raventós —que va ser president de l'Institut Agrícola Català de Sant Isidre— va ser autor de l'obra *Flors i violes: Pensaments que deixo als meus fills* (1931), que reflecteix una pedagogia del sentit comú basada en la tradició balmesiana que, al cap i a la fi, va influir —a través del seu pare— sobre ambdós germans, Manuel i Jaume Raventós.

que tot això no té sentit si no es fonamenta en el treball que es converteix, així, en la condició bàsica de fecundació i vivificació per a les capacitats intel·lectuals i morals de l'ésser humà.

Paga la pena esmentar que el professor Alexandre Sanvisens havia estat deixeble i company, respectivament, d'uns altres dos filòsofs catalans com Joaquim Carreras Artau (1894-1968), germà petit de Tomàs Carreras, i Joan Tusquets Tarrats (1901-1998), que també havien palesat el seu interès per la figura de Balmes. En efecte, Joaquim Carreras —que fou professor d'història de la pedagogia a la Universitat de Barcelona entre 1955 i 1964— es va encuriosir per la filosofia de Balmes sense perdre de vista la seva significació pedagògica.¹¹ El mateix podem dir de Joan Tusquets Tarrats —catedràtic de Pedagogia General també a la Universitat de Barcelona—, que, en la seva condició de sacerdot, admirava Balmes intel·lectualment, filosòfica i clerical. A més, Tusquets feia notar com Balmes, molt sovint, no portava sotana i, com ell mateix, anava amb el *clergyman*, o la levita negra que es podia veure al Museu Balmesià del Seminari Conciliar de Barcelona.¹² Si, en la seva joventut, Joan Tusquets es va endinsar en la significació del cardenal Joan-Tomàs de Boxadors en el renaixement tomista a la Barcelona de la darrerria del segle XVIII, va ser convidat per la Càtedra Cardinal Mercier de la Universitat de Lovaina, l'any 1960, des d'on va donar notícia del sistema filosòfic de Balmes, amb al·lusions a la doble dimensió formativa —autoformativa i heteroformativa, ja destacada pel pare Ignasi Casanovas en la seva canònica biografia i corroborada pel pare Miquel Florí en la seva refosa en castellà— de l'insigne pensador vigatà, alhora que va aprofundir en el paper del seny en la pedagogia de Balmes i la seva contribució en la gènesi de la pedagogia

11. A banda del seu interès per la filosofia balmesiana («Balmes y el idealismo trascendental», a *Actas del Congreso Internacional de Filosofía*, vol. III, Barcelona, 1948, p. 93-104; «Rosmini i Balmes», a *Actas del Congreso Internazionale di Filosofia Antonio Rosmini*, vol. I, Florència, G. C. Sansoni, 1957, p. 517-524), Joaquim Carreras Artau va palesar la vocació pedagògica balmesiana en sengles articles publicats a la revista *Perspectivas Pedagógicas* («La vocación pedagógica de Balmes», *Perspectivas Pedagógicas*, vol. III, núm. 9 (1962), p. 3-5; «Los escritos pedagógicos de Balmes», *Perspectivas Pedagógicas*, vol. III, núm. 10 (1962), p. 144-146).

12. Aquesta anècdota és comentada per Jaume González-Agàpito en el pròleg del llibre de Joan TUSQUETS TARRATS, *El què i el perquè dels dos concilis vaticans*, Barcelona, Santandreu, 1999, p. 19-20. Es tracta, en rigor, d'un llibre publicat per voluntat de l'autor després de la seva mort i que, d'alguna manera, constitueix una mena de testament o confessió ideològica de Joan Tusquets, que dedica el capítol onzè a analitzar les respostes que hagués donat Balmes a les grans qüestions plantejades pel Concili Vaticà Primer. La valoració general que fa monsenyor Joan Tusquets del pensament de Balmes és que la seva posició hagués estat més oberturista que la del primer Concili Vaticà (1870), que recordem que va tancar precipitadament les seves sessions davant de l'avanç sobre Roma de les tropes garibaldines.

comparada en contrastar, des d'una perspectiva cultural, el protestantisme amb el catolicisme.¹³

Altrament, per a Joan Tusquets —que sempre va mostrar una especial predilecció per Juan Zaragüeta—,¹⁴ el seny balmesià ofereix una plurivalència de manera que ultrapassa la seva funció d'instint intel·lectual —«inclinación natural a dar asenso a ciertas proposiciones que no nos constan por evidencia ni se apoyan en el testimonio de la conciencia», segons es llegeix a la *Filosofía elemental*—,¹⁵ atès que el seny es predica d'aquelles persones dotades d'un alt grau de perfecció personal que actuen guiades per un sentit prudencial gairebé innat. A l'hora de fer consideracions al voltant del *seny*, i al marge d'estereotips, fa la impressió que les generacions que ens precediren —la dels nostres avis i besavis— veien en el seny un valor desitjat i positiu que resultava de la fusió de l'instint intel·lectual i del sentit prudencial, és a dir, de la suma del pensar bé i de l'actuació prudent. A més, la nostra tradició pedagògica —afaiçonada amb el bategar d'un país obert a la indústria— també ha estat amatent a aquest desig d'integritat i totalitat, sense perdre de vista l'horitzó de les necessitats productives i mercantils, i emfasitzant —en el cas de Balmes— la doble dimensió moral i religiosa de l'acte educatiu.

No per atzar, els biògrafs i estudiosos de Balmes han destacat que l'afany de completesa constitueix una de les característiques essencials de la pedagogia

13. J. TUSQUETS, «Jaime Balmes: son système philosophique», a *Apports hispaniques à la Philosophie Chrétienne de l'Occident*, Louvain, Publications Universitaires de Louvain, i París, Éditions Béatrice-Nauwelaerts, 1960, p. 117-160. Hi ha versió castellana d'aquest treball: J. TUSQUETS, «El sistema filosòfic de Jaime Balmes», *Orbis Catholicus*, vol. v, núm. II (1962), p. 449-475. A més, cal destacar el treball J. TUSQUETS, «El seny i la seva pedagogia en Jaume Balmes», a *II Jornades d'Història de l'Educació en els Països Catalans: Comunicacions*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, 1978, p. 9-13.

14. Zaragüeta s'havia ocupat del pensament de Balmes en l'article J. ZARAGÜETA, «La philosophie de Jaime Balmès (1810-1848)», *Revue Neoscholastique de Philosophie*, 1910, p. 543-572. Hi ha versió espanyola: J. ZARAGÜETA, «La filosofía de Jaime Balmes», a *Revista del clero español*, Madrid, Gran Imprenta Católica, 1912. De fet, es pot establir un lligam entre Zaragüeta i Tusquets —ambdós preocupats per les qüestions pedagògiques—, de manera que, dins de la tradició pedagògica hispànica, es detecta una línia d'argumentació neoescolàstica representada per aquests dos autors que es remunta fins a Balmes i que troba en l'escola de Lovaina, representada pel cardenal Mercier, una referència ineludible. Sobre aquest punt, es pot veure C. VILANOÜ, «Pedagogía y neoescolasticismo en España: la obra de Juan Zaragüeta y Juan Tusquets», a *Historia y teoría de la educación: Estudios en honor del profesor Emilio Redondo García*, Pamplona, EUNSA, 1999, p. 383-398.

15. J. BALMES, *Obras completas*, vol. III: *Filosofía elemental*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 73. [Totes les citacions corresponents a les *Obras completas* de Balmes s'han fet a partir de l'edició en vuit volums de la Biblioteca de Autores Cristianos, elaborada per Miquel Florí sobre la versió que havia ordenat i anotat anteriorment el pare Ignasi Casanovas per a l'editorial Balmes.]

balmesiana, que així conjumina els aspectes intel·lectuals i morals, comercials i socials, mundans i transcendents, naturals i sobrenaturals, en un conjunt harmoniós que, a redós de la filosofia perenne, es perfila d'una manera integral i global. És per això que la fórmula pedagògica de Balmes aposta per una lògica identificada amb el recte pensar que condueix a la veritat i per una voluntat sotmesa a la moral, bo i tenint cura de les aptituds professionals, en un tot —entement i voluntat— que domina les passions i que depèn, en darrera instància, de la religió, és a dir, de Déu.

BALMES, PEDAGOG

Entre el gran nombre de qualificatius que ha merescut l'il·lustre pensador vigatà —escriptor, filòsof, apologeta, sociòleg, polític, periodista, sacerdot, psicòleg, moralista, publicista, historiador, viatger, etc.— i que configuren la seva polièdrica gamma de carismes, trobem a faltar l'atribució de la condició de pedagog. Encara que Juan de Dios Mendoza va reservar un apartat de la seva bibliografia a les contribucions balmesianes en el camp de l'educació, el cert és que no sovintegen els estudis que l'hagin qualificat, justament, de pedagog.¹⁶ Amb tot, aquesta constatació no vol dir que Balmes —que no va reeixir en els seus intents d'ocupar una càtedra universitària a Cervera i Barcelona, encara que, com és sabut, va regentar la de Matemàtiques que va obrir l'Ajuntament de Vic l'any 1837— estigui mancat d'un sentit pedagògic —que, indubtablement, és inherent a la seva arquitectònica intel·lectual, fins i tot a la seva apologetica—,¹⁷ sinó que aquest aspecte no ha estat suficientment ressaltat. Malgrat això, el pare

16. J. de D. MENDOZA, *Bibliografía balmesiana: Ediciones y estudios*, Barcelona, Balmes, 1961, col·l. «Biblioteca Histórica de la Biblioteca Balmes», serie II, vol. XXIV [separata de la revista *Analecta Sacra Tarraconensia*, vol. XXXIII; es pot afegir que l'apartat D d'aquesta bibliografia està dedicat a la pedagogia, p. 209-211]. Entre els treballs citats, i d'altres posteriors, detallem els següents: C. VILLEGAS, «La pedagogía social y Balmes», *Revista Internacional de Sociología*, vol. VI, núm. 22-23 (1948), p. 343-374; J. ROIG GIRONELLA, «Interés y actualidad de las ideas pedagógicas de Jaime Balmes», *Revista Calasancia*, núm. 4 (1956), p. 397-418 (article que, adaptat i modificat, es va incloure com a tercer capítol, «Sentido profundo del humanismo balmesiano», del llibre J. ROIG GIRONELLA, *Balmes filósofo*, Barcelona, Balmes, 1969, p. 72-109), i C. GORROCHATAGUI, «El pensamiento pedagógico de Balmes», *Espíritu*, vol. XVII (1968), p. 163-182.

17. En la monografia I. CASANOVAS, *Apologética de Balmes*, Barcelona, Balmes, 1953 [1910], el pare Ignasi Casanovas fa una lectura pedagògica d'aquest aspecte del pensament balmesià. Al seu parer, l'apologista té dos mètodes: el polèmic, l'objectiu del qual és ensenyar per tal de fer entrar la veritat en l'ànima de l'escèptic, i el didàctic, que, d'una manera sistemàtica i ordenada, vol demostrar l'existència de Déu a partir dels primers principis de la religió natural.

Ignasi Casanovas ja va palesar la importància d'aquest tret en el seu discurs sobre l'actualitat de Balmes en ocasió del seu ingrés a la Reial Acadèmia de Bones Lletres, l'any 1921.¹⁸

Amb independència d'aquest judici, la figura de Jaume Balmes —que en algun moment va pensar en fer-se preceptor d'algun jove de família benestant, per tal de fugir de l'ambient tancat i angoixós de Vic—¹⁹ no va exercir una influència significativa sobre el moviment de renovació pedagògica a Catalunya durant el primer terç del segle XX. Potser això es deu a l'escassa simpatia que el Noucentisme, encapçalat per Eugeni d'Ors, va manifestar respecte al pensador vigatà, de qui comentava sorneguerament que ningú arribaria al pol austral amb *El criteri*. Al marge de la facècia, la generació noucentista —amb el seu desig de modernitzar el país— volia trencar els lligams amb la tradició anterior i, òbviament, amb Jaume Balmes, que als seus ulls significava una ombra del passat de la qual es podia prescindir sense recança.

Però enllà d'aquesta afirmació, tal vegada un xic simple i contundent, potser no és ben bé això el que va succeir, perquè, si bé és veritat que bona part dels intel·lectuals noucentistes —Eugeni d'Ors, en primer lloc— es va desentendre de Balmes, no podem bandejar l'existència d'un corrent favorable envers el seu pensament i la seva filosofia durant el primer terç del segle XX. En aquest sentit, creiem que és possible parlar de dos desplaçaments del corrent noucentista que es poden singularitzar, respectivament, pel seu doble vessant intel·lectual i popular. Al cap i a la fi, sembla difícil negar la presència al costat del projecte noucentista representat per la heliomàquia orsiana, amb la seva vocació estètica i la seva mitologia neoclàssica (representada per *La Ben Plantada*), d'una altra orientació noucentista més popular, d'ascendència pairal, arrelada a la terra, pregonament cristiana segons el sentir del bisbe Torras i Bages, no centrada necessàriament en el projecte ideal de la Catalunya-ciutat que predicaven les glosses

18. «A dojo trobaran pedagochs que vos ompliran les orelles de noms estrangers y de teories enravessades y estrafalaries, y poden ignorar perfectament la natural y bella pedagogía que Balmes enseña en *El Criteri*, llibre que encara dubto tinga superior en tota la farragosa pedagogía de moda, com obra de fonda y sòlida formació integral de l'home». I. CASANOVAS, *Actualitat de Balmes: Discurs llegit en la seva recepció en l'Acadèmia de Bones Lletres el dia 22 de maig de 1921*, Barcelona, Imp. Atlas Geográfico, 1921, p. 37.

19. En una carta de data 26 de juliol de 1836 dirigida a Antoni Ristol, Balmes reconeix que a Vic dóna algunes lliçons i que la seva formació és molt variada: «Ya sabes que mi instrucción, aunque escasa, tiene la ventaja de ser algo variada: por de pronto tal vez podría encargarme de la instrucción de algún joven; tal vez podría dar lecciones de algunas materias: entre tanto ganaría la subsistencia, adquiriría relaciones, acecharía de cerca cómo van las cosas de la universidad, y tal vez me abriría el camino para alguna carrera ventajosa». J. BALMES, *Obras completas*, vol. I: *Biografía y epistolario*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 565-566.

orsianes.²⁰ En prendre cura del sentit religiós d'aquesta segona orientació noucentista, no podem oblidar el moviment fundacional de les grans institucions eclesiàstiques, com ara el Foment de la Pietat Catalana, l'Institut Balmes i la Biblioteca Balmesiana, entitats en què tingué un paper cabdal el pare Ignasi Casanovas, que, l'any 1932, completava la seva biografia balmesiana.²¹

Malgrat les diferències significatives que existeixen entre els membres d'aquesta segona orientació noucentista —Tomàs Carreras Artau, Ignasi Casanovas, Jaume Raventós, Alexandre Galí, Ramon Rucabado, Josep Maria Capdevila, etc.—, de signe popular i catòlic, preocupada per la cultura i l'educació, podem afegir que —en línies generals— no compartien el descrèdit per la figura de Balmes. Ans al contrari, tots ells van fer el seu particular elogi de la filosofia balmesiana, la qual cosa confirmaria la presència d'una constant balmesiana —més o menys somorta, però existent— en la nostra història més recent. En aquest punt, bo serà recordar l'opinió favorable d'algú com Alexandre Galí, que, segons es reflecteix en diversos passatges de la seva monumental *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya (1900-1936)*, enalteix la

20. Ja hem indicat més amunt la contribució dels germans Manuel i Jaume Raventós Domènech a aquesta tradició balmesiana, heretada familiarment del seu pare, Josep Raventós. En exaltar el protagonisme de la tradició i de la pagesia, es feia una defensa dels valors socials del camp i de la vida moral en detriment de la ciutat. Vegem-ho tot seguit en un fragment extret de Manuel RAVENTÓS I DOMÈNECH, *Flors i violes: Pensaments que deixo als meus fills: Obra pòstuma de Manuel Raventós i Domènech*, vol. 1: 1888-1908, Barcelona, Foment de Pietat, 1931, esmentat més amunt, pensaments que Manuel Raventós va deixar per als seus fills redactats amb un llenguatge certament balmesià: «Si en la ciutat vols lluir, necessites molt diner, molt talent, molt geni i sofrir molts disgustos i desenganys. No fa per a tu, que ets fill de fora i agricultor» (p. 305).

21. Recordem que el pare Ignasi Casanovas i Camprubí (1872-1936), col·laborador de Josep Torras i Bages, va ser consiliari del Foment de la Pietat Catalana (1916) i el creador de la Biblioteca Balmesiana (1923). Després de publicar unes obres escollides de Balmes, va promoure les seves *Obres completes* en trenta-tres volums (1925-1927) i, més tard, va publicar *Balmes: la seva vida, el seu temps i les seves obres*, en tres volums (1932). Endemés, el pare Casanovas es va referir a l'espiritualitat de Manuel Raventós, que havia estat alumne del col·legi dels jesuïtes de Saragossa, en la sessió necrològica que l'Institut Agrícola Català de Sant Isidre va dedicar-li l'1 d'abril de 1930. Seguidors de Balmes, els germans Raventós són uns bons representants d'aquest noucentisme pairal i cristià que fomenta una pedagogia popular del sentit comú i que defensa l'harmonia de la civilització. De les *Proses de bon seny*, Barcelona, Ibèrica, 1915 —que tenen el seu origen en el setmanari *L'Àpat*, que Jaume Raventós va endegar l'any 1904 a Sant Sadurn d'Anoia i que, a partir de 1915, va assumir el Foment de Pietat Catalana— reproduïm el fragment següent: «Ser ben educat vol dir: no molestar a ningú sense necessitat; portar-se bé amb el proïsme; i és cosa tan necessària, que fins és manament de Déu. Nosaltres, pagesos, avesats a trepitjat terrossos, no podem ni volem tenir altra educació que aquesta: tractar bé als pares, pujar bé als fills i voler bé a tothom. Nosaltres, pagesos, tindrem sempre per mal educats als senyors, per fins que siguin, per salivera que gastin, per or que portin, si la seva educació no descansa sobre la caritat» (vol. 1, p. 36).

contribució de Balmes, «l'únic dels nostres pensadors que mereix el nom de filòsof, el primer que va operar amb instrumental modern i que, per tant, podem considerar almenys girat de cara a nous horitzons, per damunt i tot del clos pairal. L'Ors, simplement, no en coneixia l'obra ni la vida».²²

Després de la maltempsada de la Guerra Civil, calgué esperar al centenari de la redacció d'*El criterio*, escrit l'any 1843, encara que va aparèixer dos anys més tard, per tal que es produís un veritable gir pedagògic en la valoració de l'obra balmesiana. En realitat, aquest gir pedagògic completava anteriors interpretacions que assumien tradicions precedents —ningú pot negar la importància de la ideologia, la lògica i la psicologia al llarg del segle XIX— i que emfasitzaven la dimensió psicològica de l'obra de Balmes, que ja havia estat destacada a bastament. En efecte, a partir de les edicions i els actes que es van fer aquell any 1943 d'aquesta emblemàtica obra, s'albira una reivindicació de la dimensió pedagògica balmesiana que, així, deixava enrere la visió més tòpica d'un Balmes apològeta o la d'un Balmes que, sobre la base de la seva gnoseologia, es preocupava per la psicologia entesa com aquella disciplina que estudia i garanteix la veritat a través del recte pensar.²³

En aquesta línia de reivindicació pedagògica, es manifestava —per exemple— Agustí Esclasans en el pròleg de l'edició del centenari que va promoure l'editorial Juventud: «La especulación mental balmesiana, en su primera obra de intención filosófica, cae de plano en el campo de la pedagogía. En efecto: la clasificación que mejor cuadra a *El criterio* es la de filosofía pedagógica. Balmes, en él, se nos presenta como un gran maestro, como un delicado y muy sensible preceptor».²⁴ En la seva excel·lent introducció a *El criterio*, Esclasans —que havia patit en carn pròpia la repressió del franquisme— posava en relació aquesta obra balmesiana amb l'examen d'ingenieros de Huarte de San Juan —un dels grans savis del Renaixement hispànic—, ahora que indicava que la filosofia pedagògica balmesiana no es perd, gràcies al seu realisme i caràcter integral, entre les nebuloses i la fragmentació.

22. A. GALÍ, *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya (1900-1936)*, llibre XVIII, Barcelona, Fundació A. G., 1986, p. 191-192.

23. Significativament, l'aproximació psicològica a *El criterio* va ser molt anterior a les lectures pedagògiques. Tant és així que, en la commemoració anual de Balmes que es realitza des de l'any 1861 a Vic, sovint s'ha destacat la dimensió psicològica de Balmes (Oriol ANGUERA DE SOJO, «Les característiques psicològiques de Balmes», 1904) i de la seva obra (Frederic CLASCAR, «Estructura mental i significació filosòfica de Balmes», 1904; Joan d'ABADAL, «La intuïció psicològica del Dr. Balmes», 1917).

24. J. BALMES, *El criterio*, Barcelona, Juventud, 1943, p. 14 (edició del centenari; pròleg d'A. Esclasans).

Una interpretació similar apareix en la presentació a l'edició commemorativa també del centenari que va preparar el pare Miquel Florí, en argumentar que, gràcies a *El criterio*, Balmes es col·loca entre els prohoms de la genuïna pedagogia.²⁵ I, per reblar-ho, podem recordar la conferència que Joan Manyà va impartir a Balmesiana, la tardor de 1943, sobre *El criterio*, on incidia en el caràcter pedagògic de l'obra, fins al punt de definir-la com un veritable tractat de pedagogia intel·lectual que es basa sobre una psicologia que ofereix tres postulats: primerament, reconeixement de les influències de la vida afectiva en el procés del pensament; segonament, importància de l'atenció, i tercer i últim, conveniència que cadascú es dediqui a l'estudi per al qual és més apte.²⁶

Àdhuc, aquest gir pedagògic —que es va refermar l'any 1948, en complir-se el centenari del traspàs de Balmes—²⁷ es troba determinat pels esdeveniments polítics de la nostra història, ja que, en els primers moments del franquisme, es pensava que l'educació —a manera d'antídot als mals que s'arrossegaven des del segle XVIII— havia de ser la salvaguarda i garantia del nou règim. D'aquí que s'acusés a l'educació anterior —favorable al laïcisme i a la coeducació— de ser la causa de les malvestats que van derivar de la Segona República i que van provocar la Guerra Civil. En aquell context bel·ligerant, és lògic que Balmes fos objecte de les controvèrsies i interpretacions que envolten la seva obra, car en el terreny pedagògic també el nostre protagonista ha estat més disputat que discutit.²⁸

25. «Enseñar la manera práctica de ir con toda el alma a la verdad, según el ideal cristiano, tal es la meta a donde se dirige ese conjunto admirable de principios, reglas, observaciones y sobre todo ejemplos en escena que forma *El criterio*». J. BALMES, *El criterio*, Barcelona, Balmesiana, 1943 (edició commemorativa del centenari, precedida per «¿Qué es *El criterio* de Balmes?», de Miquel Florí).

26. Joan Baptista Manyà (1884-1976) —el conegut canonge de Tortosa— va desenvolupar les grans intuïcions psicològiques i pedagògiques de Balmes i, a instàncies del pare Casanovas, va escriure la seva obra *El talent* (1936; 1948). Amb anterioritat, Manyà havia inserit diversos articles sobre el talent a la revista *La Paraula Cristiana*, on havia defensat una pedagogia del talent a partir dels antecedents balmesians. Tot i la seva afició per Balmes, Manyà no s'està de formular algunes crítiques referides al talent del filòsof vigatà, que —al seu parer— no va poder evitar caure en algunes contraccions que es constaten en l'hiatus existent entre teoria i pràctica. J. MANYÀ, «Balmes filòsofo: su estilo a través de las páginas de *El criterio*», a *Conferencias sobre «El criterio» de Balmes*, Barcelona, Balmes, 1944, p. 1-16.

27. L'any 1948 va aparèixer l'edició de J. BALMES, *Obras completas*, Barcelona, Biblioteca Perenne (pròleg, ordenació, revisió i notes del pare Basili de Rubí). Endemés, aquest mateix any apareixia la versió catalana de J. BALMES, *El criteri*, Barcelona, Selecta (versió de Josep Miracle i pròleg del pare Basili de Rubí).

28. Justament el pare Miquel Batllori, l'any 1981, va plantejar aquesta situació —un Balmes més disputat que discutit— després d'analitzar les conferències commemoratives desenvolupades entre 1939 i 1980. «Només com a historiador voldria remarcar que Balmes ha continuat, com sem-

Si a voltes s'ha assenyalat el paper d'intel·lectual fronterer de Balmes, que es troba a cavall de dos mons —entre una apologètica dogmàtica conservadora i un incipient liberalisme de signe moderat—, no és menys veritat que la seva contribució pedagògica es va inserir llavors en una línia retrògrada i integrista, més encara si tenim en compte que el règim franquista —a banda de presentar Balmes com a defensor de la unitat religiosa, geogràfica i política d'Espanya— oferia un punt d'ancoratge per a l'educació del nacionalcatolicisme que porfidiava per defugir de les connotacions paganitzants del nacionalsindicalisme, posició política que fou influïda durant els primers compassos del règim pel deixant del feixisme a través de la Falange.²⁹ Calgué esperar a què la marxa dels esdeveniments militars possessin en dubte la victòria de les tropes de l'eix i a les commemoracions dels centenaris de Jaume Balmes (el d'*El criterio*, l'any 1943, i el de la seva mort, l'any 1948) per tal que la seva figura —sempre present en l'univers ideològic del franquisme, a través del nucli d'*Acción Española*—³⁰ assolís un

pre, a ésser més disputat, per a fer-se'l cadascú seu, que no pas discutit —no en el sentit escolàstic, i inútil, d'aquest darrer mot, sinó en el sentit clàssic d'analitzar i d'escatir tots els elements integrants de cada problema». M. BATLLORI, «Balmes, sempre més disputat que discutit», a *Del vuit-cents al nou-cents: Balmes, Ehrle, Costa i Llovera, Casanovas. Obra completa*, vol. XVI, València, Biblioteca d'Estudis i Investigacions i Tres i Quatre, 2002, p. 101. Ens permetem esmenar al pare Batllori quan afirma que la conferència de l'any 1941, dictada per Ramon Roquer i Vilarrasa, titulada «El fundamento de la moral en Balmes», no fou publicada. A la Biblioteca Balmesiana de Barcelona hem localitzat un exemplar d'aquesta conferència: Ramon ROQUER I VILARRASA, *El fundamento de la moral en Balmes. Conferencia leída en la sesión que la ciudad de Vich dedica todos los años a su preclaro hijo, el día 9 de julio de 1941, organizada por su Excmo. Ayuntamiento*, Vic, Tipografía Portavella, 1941. [Es tracta d'un fulletó de dinou pàgines en què l'autor és presentat com a membre del CSIC i catedràtic en Filosofia.]

29. El nacionalsindicalisme reclamava un ensenyament intervingut per l'estat, inspirat en el règim de Mussolini, però amb clares connotacions nacionalsocialistes, que afavorís un ambient de camaraderia sobre les bases de l'obediència i la disciplina, bo i limitant l'actuació de l'Església. Una breu exposició del seu programa —on no apareix cap referència explícita a la pedagogia catòlica— es pot veure a G. GAVILANES, «Ensayo sobre una pedagogía nacionalsindicalista», *Revista de Educación Nacional*, vol. II, núm. 14 (febrer 1942), p. 27-29.

30. Per a bé o per a mal, Balmes —juntament amb Menéndez Pelayo i Vázquez de Mella— va ser un dels tres grans mestres del grup que donava suport a la revista *Acción Española*, fundada durant la república amb la finalitat de legitimar la rebel·lió contra el règim republicà. En relació a aquest grup, es pot veure R. MORODO, *Acción Española: Orígenes ideológicos del franquismo*, Madrid, Túcar, 1980. L'atracció que Balmes va exercir sobre aquest grup polític ha estat palesada per Hilari Raguier en alguns dels seus treballs, per exemple, al seu estudi Hilari RAGUER, «El catalanisme de Balmes», a *Contribució a la història de l'Església catalana: Homenatge a Mn. Joan Bonet i Baltà*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1983, p. 179-181.

veritable protagonisme.³¹ En aquest sentit, i gradualment, es va construir una imatge de Balmes que el va presentar com a mestre del seu temps, però també de la nova Espanya nacional que s'albirava després de la croada de la Guerra Civil, fins a l'extrem d'afirmar-se sense embuts que *El criterio* «debería ser un vademécum de todo docente español».³²

Contra el fil pedagògic que arranca de la Il·lustració i de les Corts de Cadis, que va assumir el liberalisme polític del segle XIX, segons es manifesta en el Pla Pidal de 1845 i en la Llei Moyano de 1857, i que troba la seva millor expressió en el reformisme educatiu de la Institución Libre de Enseñanza, es presentava un Balmes arrelat a la tradició conservadora que havia de ser restaurada de bell nou. Així, en aquell any 1943, el carlí Tiburcio Romualdo de Toledo —director general de Primera Ensenyança— va efectuar, des de la tribuna del Teatre Vigatà, una lectura pedagògica de Balmes certament interessada —per no dir manipulada— d'acord amb els supòsits ideològics i propagandístics del nou règim. En realitat, aquella visió balmesiana del primer franquisme depenia de la lectura política que havia fet a la seva tesi doctoral, publicada l'any 1934, José Corts Grau, que havia estat introduït en els cercles madrilenys d'*Acción Española* (Ramiro de Maeztu, Víctor Pradera, etc.) gràcies al marquès de Lozoya.³³ Altrament, l'Asociación Católica de Propagandistas, que va comptar durant els anys de la Segona República amb el lideratge d'Ángel Herrera Oria —després de la Guerra Civil, bisbe de Màlaga—, va tenir el pensament de Balmes com un inequívoc punt de referèn-

31. Després de la victòria aliada i a redós del centenari de la mort de Balmes, la seva obra i pensament aflora en les revistes especialitzades que, fins llavors, miraven amb molta atenció el que succeïa pedagògicament a Alemanya i Itàlia. Un exemple d'aquesta recuperació de la figura de Balmes es pot trobar a P. ROCAMORA, «Evocación apasionada de Jaime Balmes», *Revista Nacional de Educación*, vol. IX, núm. 87 (1949), p. 30-40.

32. S. CUESTA, «Balmes, maestro de su tiempo y del nuestro», a *Estudios sobre Balmes: Conferencias pronunciadas en Vich con motivo del centenario de la muerte de Balmes*, Vic, Patronato de Estudios Ausonenses, 1972, p. 193. [Tot i correspondre a una conferència pronunciada l'any 1948, no es va publicar fins molts anys després.]

33. «Balmes es como la fuente teológica que se derrama filosóficamente y católicamente sobre el mundo político sin una contradicción, sin una idea desarticulada, dominando mediante pocos y sublimes principios, conforme a la clásica doctrina agustiniana y tomista, las perspectivas de cada época. Sentada esta unidad, la monarquía, la unión de partidos, el tradicionalismo, la jerarquía social, son simples consecuencias, cuyo valor hay que contrastar en el principio del bien común». J. CORTS GRAU, *Ideario político de Balmes*, Madrid, Fax, 1934, p. 24-25. Es pot afegir que José Corts, que esdevindria rector de la Universitat de València, va preparar i prologar una antologia de Balmes que va publicar, l'any 1942, les edicions FE-Editora Nacional, on qualificava al nostre protagonista de *filòsof de la contrarevolució*.

cia.³⁴ En sintonia amb aquests enfocaments, es va interpretar la doctrina pedagògica balmesiana des d'una posició reaccionària, bo i presentant-la com una mena de precursora d'una actitud contrària al moviment de l'Escola Nova.³⁵

Tampoc es pot perdre de vista que, en aquells moments, les innovacions pedagògiques —introduïdes en l'educació europea des de la fi del segle XIX— van ser objecte d'una dura crítica, en ser acusades de promoure l'estat de crisi que, a partir del fracàs colonial del 1898, va aguditzar la decadència d'Espanya. Nogensmenys, aquell moviment de l'Escola Nova es vinculava al puritanisme calvinista de la ciutat de Ginebra, on, sota la presència omnímode de Rousseau, es va fundar, l'any 1912, l'Institut Jean-Jacques Rousseau, que, l'any 1925, donaria pas al Bureau International d'Éducation (BIE), que va comptar amb el suport de la Fundació Rockefeller. Val a dir que el Bureau es va convertir en el centre neuràlgic del reformisme pedagògic de l'època d'entreguerres i, a la seva seu, hi van treballar els més insignes pedagogs del moment (Claparède, Ferrière, Bovet, Piaget, etc.), cosa que va determinar que un bon nombre dels nostres mestres i educadors viatgessin fins a Ginebra per tal d'ampliar la seva formació i coneixements en una línia psicopedagògica. A banda de Ginebra, cal esmentar igualment el paper jugat pel neokantisme de Marburg (Natorp, principalment), on havien anat a estudiar —entre d'altres— Fernando de los Ríos i José Ortega y Gasset.³⁶

34. «Desde mi juventud tuve a Balmes por maestro» són les paraules que Alberto Martín Artajo va emprar per començar la seva conferència «Los españoles, según Balmes», pronunciada el 9 de juliol de 1962 a Vic. Aquests mateixos mots encapçalen també el pròleg a la versió d'*El criterio* que va preparar la Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 1974. En aquest pròleg, Martín Artajo —que va ser ministre d'Afers Exteriors del règim franquista— manifesta que, gràcies a Àngel Herrera, es va iniciar en els estudis balmesians, fins al punt de reconèixer públicament el magisteri de Balmes que —com veiem— va planar sobre bona part de la intel·lectualitat franquista, llevat, naturalment, de Xènius. Així, per exemple, Àngel Herrera Oria va abordar la figura de Balmes diverses vegades, des de la tribuna del cercle d'estudis de l'Asociación Católica de Propagandistas, durant els anys que precediren a l'esclat de la Guerra Civil.

35. D'alguna manera, l'internacionalisme pedagògic que emanava del Bureau International d'Éducation Jean-Jacques Rousseau, amb seu a Ginebra, constituïa un dels enemics a combatre no només perquè des d'allà es propagaven les idees democràtiques de l'Escola Nova, sinó també pel seu rerefons maçònic i pacifista, que proclamava l'enteniment i la solidaritat entre els pobles, en consonància amb l'ideari kantianista de la *pau perpètua* i la declaració dels drets de l'home.

36. No s'ha d'oblidar que el neokantista Paul Natorp —considerat el pare de la pedagogia social en publicar, l'any 1899, un dels primers manuals sobre el particular— havia situat la religió dins dels límits de la humanitat, és a dir, havia fonamentat l'educació social sobre la base d'una filantropia d'arrel luterana que, fins i tot, desitja establir un neoprotestantisme. D'aquí les crítiques a Ortega y Gasset, que va anar a estudiar a Marburg i va difondre les seves idees pedagògiques. Tampoc Unamuno es podia salvar de les censures que es llançaven en aquells moments, cosa lògica, si tenim en compte que ambdós autors —Ortega via Natorp, Unamuno via Kierkegaard— havien afaiçonat el seu pensament —i la seva filosofia de l'educació— en contacte amb els vents luterans.

Amb aquests antecedents, és lògic que s'utilitzés Balmes per oposar-se al moviment de renovació pedagògica i que s'enfrontés *El criterio* a l'*Emili* de Rousseau, causa primera de tots els mals de la moderna educació que s'havia debilitat mercès al gust malaltís per tot allò que procedia de l'estranger, especialment de França.³⁷

Segons aquesta línia d'argumentació, la pedagogia —disciplina que neix a redós de pensadors luterans (Kant, Pestalozzi, Herbart, etc.)— s'havia allunyat de l'ortodòxia catòlica, de manera que calia recórrer el camí a l'inrevés, és a dir, retornar l'educació a un temps anterior a la Reforma i al Renaixement. «Bórrrense —assenyalava Romualdo de Toledo— de una vez para siempre aquellos encomios que en historias de la pedagogía encontramos sobre el valor educativo del protestantismo». En efecte, bona part dels manuals d'aquesta disciplina —sobretot els alemanys elaborats seguint el model de Dilthey— emfasitzaven la importància de Luter, Kant, Schleiermacher, Humboldt i Pestalozzi, en ordre a la constitució de la pedagogia com a ciència. Per la seva banda, els autors francesos —Gabriel Compayré i Émile Durkheim són dos bons representants— destaquen la importància del racionalisme (Descartes), del naturalisme (Rousseau), de l'ideari jacobí de la Revolució amb el famós informe Condorcet (1793), de la universitat imperial (1806) de Napoleó i del positivisme (Comte) en la configuració d'un model d'instrucció pública que, a partir de la Tercera República (1871-1940), va consolidar el centralisme i la uniformitat d'un ensenyament que respon als interessos de l'estat-nació i que proclama arreu els beneficis del laïcisme escolar.

La reacció no es féu esperar i aviat van sorgir diversos manuals d'història de l'educació que tenien cura de preservar la tradició catòlica en detriment de la influència protestant. Així, es va dibuixar una línia educativa que parteix de l'Espanya imperial del Segle d'Or i que entra en conflicte amb l'enciclopedisme del segle XVIII i el liberalisme educatiu del segle XIX. Davant de la prostració i la decadència nacional, es reivindicava un seguit d'educadors catòlics, d'entre els quals sobresurten els noms de Balmes i Manjón, que seran presentats —juntament amb altres pedagogs (Poveda, Rufino Blanco, Ruiz Amado, etc.)— com els veritables educadors d'una Espanya que insistia en el paper pedagògic dels jesuïtes i en el reconeixement de la tasca educativa dels instituts religiosos docents.³⁸

37. La cosa venia, emperò, d'abans, ja que la contraposició entre *El criterio* i l'*Emili* apareix —per exemple— en el llibre Eustaquio UGARTE DE ERCILLA, *Balmes, polígrafo*, Madrid, Razón y Fe, 1923.

38. E. HERRERA ORIA, *Historia de la educación española desde el Renacimiento*, Madrid, Veritas, 1941.

El cas és que, si Balmes ja s'havia oposat als vents enciclopedistes, a la filosofia materialista, a l'agnosticisme metafísic, al centralisme jacobí i a la secularització docent, resulta lògic que els principis pedagògics de l'Espanya triomfant, l'any 1939, s'havien d'assentar sobre les bases d'*El criterio* per tal de bastir una veritable pedagogia científica en consonància amb els valors de l'ascètica cristiana, que havien de garantir l'èxit de la virtut i l'extirpació del vici. En darrer terme, la solució era òbvia: restauració del neoescolasticisme —del qual Balmes es pot considerar, en cert sentit, una mena de precursor—, que permetia un experimentalisme pedagògic de base realista; defensa de la llibertat d'ensenyament en la línia que va argumentar Balmes i, en conseqüència, la garantia del paper educatiu de l'Església, que conferia a l'estat —i, per tant, a l'educació pública— una funció de subsidiarietat que deixava la intervenció dels governs en matèria educativa en un segon terme.

No estranya, doncs, que el carlí Toribio Romualdo de Toledo —en fer seus els arguments de Menéndez Pelayo—³⁹ oposés Balmes a la tradició liberal i racionalista que «el krausismo logró infiltrar en todas las ramas de la pedagogía española, desde los tiempos, infaustos para nuestra patria, de Giner de los Ríos y de sus discípulos y secuaces».⁴⁰ Així s'insistia en l'acusació que planava sobre la Institución Libre de Enseñanza, establerta a Madrid l'any 1876, pel fet d'assajar una educació moderna i liberal al marge del control de la monarquia i de la influència de l'Església. Es denunciava que la Institución Libre de Enseñanza havia actuat a manera d'una poderosa força secreta que, a través de grans educadors com Manuel Bartolomé Cossío —que va ocupar, l'any 1904, la primera càtedra de Pedagogia de l'Estat espanyol—, havia erosionat els pilars de l'educació i de la cultura espanyoles. En qualsevol cas, no acabaven aquí, les crítiques, atès que, al costat dels krausistes, també es ventaven els errors dels assagistes perillosos —és a dir, dels intel·lectuals dubtosos o incrèduls— que, com Unamuno i Ortega, no constituïen un bon exemple per a la joventut.

39. És sabut que Menéndez Pelayo considerava que Balmes hauria d'haver estat el filòsof que renovés el panorama intel·lectual espanyol en detriment de Julián Sanz del Río. «¡Qué distinta hubiera sido nuestra suerte si el primer explorador intelectual de Alemania, el primer viajero filosófico, que nos trajo noticias directas de las universidades del Rin, hubiese sido Don Jaime Balmes y no Don Julián Sanz del Río!». M. MENÉNDEZ PELAYO, *Dos palabras sobre el centenario de Balmes. Discurso leído en la sesión de clausura del Congreso Internacional de Apologética, el día 11 de septiembre de 1910*, Vic, Imprenta G. Portavella, 1910, p. 8.

40. T. ROMUALDO DE TOLEDO, *Balmes educador: «El criterio» y la pedagogía española. Conferencia leída durante el solemne acto celebrado en el Teatro Vigatá, el día 9 de julio de 1943*, Vic, Ayuntamiento de Vic, 1943, p. 10. [Aquesta conferència també es va incloure en la recopilació *Memoria de los actos celebrados en la ciudad de Vich en conmemoración del centenario de «El criterio» de Balmes (1843-1943)*, Barcelona, Balmesiana, 1943, p. 93-108.]

Per consegüent, en aquells anys de postguerra, calia començar una nova croada —no militar, sinó pedagògica— en què es denigrava el foment dels mètodes pedagògics intuïtius, alhora que es proclamaven les excel·lències educatives del treball i de l'esforç, és a dir, del cultiu de la voluntat en un context procliu a una escola autoritària i disciplinada, amb una forta presència d'elements ideològics i religiosos. Nogensmenys, aquesta escola, que es negava a reconèixer la nostra identitat catalana, també marginava a la dona, tal com es desprèn del parlament de Romualdo de Toledo en afirmar «que no es camino para perfeccionarla el insensato afán de igualarla al varón», més encara —afegia— «si las legítimas aspiraciones femeninas de ciencia y de trabajo no tienen el contrapeso de la honestidad, fin próximo de la educación de la mujer».⁴¹ En darrer terme, Balmes havia estat utilitzat i tergiversat en presentar-lo com l'educador del nou règim, d'un règim que veia en *El criterio* un restaurador de la filosofia escolàstica que, així, donava una bastida intel·lectual i pedagògica a l'educació del franquisme, que —no podem oblidar-ho— va recórrer al tomisme per a la confecció dels manuals de filosofia del batxillerat.

Sortosament, avui —després del Concili Vaticà Segon, amb el seu diàleg ecumènic—⁴² ens trobem lluny d'aquell temps del nacionalcatolicisme, la qual cosa ens permet fer una valoració més justa i equilibrada de la contribució pedagògica balmesiana. En qualsevol cas, sembla clar que, a l'interior de l'obra de Balmes, batega una inequívoca vocació pedagògica —frustrada tanmateix pels avatars de la vida, amb els seus coneguts fracassos per accedir a una càtedra— que també és resultat del seu geni especulatiu i pràctic. Justament, Joaquim Carreras Artau assenyalava que la vocació pedagògica va ser la més acusada de

41. T. ROMUALDO DE TOLEDO, *Balmes educador: «El criterio» y la pedagogía española. Conferencia leída durante el solemne acto celebrado en el Teatro Vigatá, el día 9 de julio de 1943*, Vic, Ayuntamiento de Vic, 1943, p. 107.

42. És cosa històricament comprovada que la figura de Balmes ha estat interpretada en cada moment segons l'esperit d'època, tal com confirma la lectura que va fer el cardenal Vicente Enrique y Tarancón, el 9 de juliol de l'any 1971, en parlar, justament, de l'actualitat del magisteri de Balmes. En aquella ocasió, l'arquebisbe de Toledo —immergit en l'ambient postconciliar— va ratificar el caràcter de veritable mestre de Balmes, bo i partint del supòsit que el mestre és qui té el deure i la responsabilitat de dirigir i educar als seus germans, els homes. En el seu parlament, Vicente Enrique y Tarancón insistia en el realisme i la valentia del magisteri balmesià en un sentit humanista que coincidia amb els plantejaments del Concili Vaticà Segon i la posició de Pau VI, que també van ser motiu —com l'humanisme balmesià— d'escàndol. V. ENRIQUE Y TARANCÓN, *Actualidad del magisterio de Balmes. Conferencia pronunciada en el Salón de la Columna de las Casas Consistoriales, el día 9 de julio de 1971, en la solemne sesión anual que el Ayuntamiento de Vich organiza en la conmemoración de la muerte de Jaime Balmes*, Vic, Ayuntamiento de Vich, 1971.

Balmes, després —lògicament— de la de sacerdot. Per tal de fonamentar la seva opinió, el petit dels germans Carreras Artau manifesta que la vocació pedagògica balmesiana es fa palesa en dues direccions: en el seu magisteri cívic, exercit a l'Estat espanyol, i en el magisteri filosòficoapologètic, que va desenvolupar de cara a Europa.⁴³

Després del que acabem de dir, s'entén que el mateix Joaquim Carreras Artau dirigís, l'any 1965, una tesi doctoral sobre la pedagogia de Balmes que va posar de relleu la seva vocació pedagògica que ultrapassa l'àmbit escolar per incidir en el camp social, bo i exercint una acció educativa popular que abasta tots els àmbits i graus de l'ensenyament. Segons aquest estudi doctoral, Balmes fou un pedagog catòlic, modern, social i del sentit comú, que es pot presentar —si forcem una mica les coses— com un antecedent de l'Escola Nova pel seu caràcter activista, social i filantròpic.⁴⁴

ELS ANYS D'APRESENTATGE

A partir dels treballs del pare Ignasi Casanovas, tots els biògrafs de Balmes han assenyalat la importància que va tenir, en la seva trajectòria intel·lectual, la dimensió autoformativa o autodidàctica.⁴⁵ Sembla evident que Balmes —tot i ser alumne del Seminari de Vic entre els anys 1817 i 1826 i de la Universitat de Cervera entre els anys 1826 i 1835— sempre va mostrar un cert gust per l'aïllament i el treball individual, circumstància que va conferir a la seva gestació formativa un inequívoc vessant autoformatiu en consonància amb una personalitat un xic introvertida i tancada. En qualsevol cas, cal remarcar que el període heteroformatiu es troba determinat pel tancament de la Universitat de Cervera durant dos cursos —1830-1831 i 1831-1832— a causa de les convulsions polítiques que van comportar la clausura de totes les universitats d'Espanya. Al Seminari Tridentí de Vic, Balmes va cursar —després de fer els estudis primaris en dues escoles de la ciutat— gramàtica (tres cursos), retòrica (dos cursos), filosofia (tres

43. J. CARRERAS ARTAU, «La vocación pedagógica de Balmes», *Perspectivas Pedagógicas*, vol. III, núm. 9 (1962), p. 3-5.

44. S. GARRIDO SALDAÑA, *La pedagogía de Balmes*, Barcelona, Universitat de Barcelona, Facultat de Filosofia i Lletres, 1965.

45. Aquesta dimensió autoformativa, des de la doble vessant intel·lectual i moral, ha estat destacada pels biògrafs de Balmes, com els pares Casanova i Florí. Amb tot, a voltes es distingeix entre autoformació i autodidacta en el sentit que, a Balmes, li escau el primer qualificatiu però no el segon. J. BALMES, *Obras completas*, vol. 1: *Biografía y epistolario*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 148.

cursos) i un curs de teologia.⁴⁶ A Cervera —universitat que es trobava no només en una profunda decadència, sinó en total descomposició—, on va estar del 1826 al 1830, del 1832 al 1833 i del 1834 al 1835, va estudiar teologia (set cursos) i cànons (dos cursos) i va obtenir els tres graus acadèmics de batxiller en dret, llicenciat en teologia i doctor en teologia.⁴⁷

Ben mirat, els seus anys d'aprenentatge han estat objecte de diverses revisions històriques que posen de manifest la importància de la seva dimensió autoformativa, més encara si tenim en compte que els seus mestres no posseïen una alta qualitat intel·lectual i que, des de la seva adolescència, va portar a Vic una vida reclosa i tancada, dedicada a l'estudi, tal com deixa constància en la seva vindicació personal, escrita l'any 1846.⁴⁸ A més de poder accedir, com Descartes, a llibres prohibits, consta que, a Cervera —on s'hostatjava al col·legi de Sant Carles gràcies a una beca—, va romandre moltes hores a la seva cel·la dedicat a la meditació i a l'aprofundiment de les matemàtiques, bo i mantenint una actitud de solitud i reflexió que seguia des d'infant i que va fer que el seu pensament no partís d'una fidelitat d'escola, sinó de la rebel·lia contra totes les escoles.⁴⁹

46. Balmes va ingressar al Seminari de Vic quan tenia set anys, cosa gens estranya si tenim en compte que una característica d'aquest centre fou que abraçà la formació dels nois des de les edats més primerenques fins als estudis universitaris superiors de tipus eclesiàstic. Sobre l'ambient del Seminari de Vic i els mestres que impartien docència en temps de Jaume Balmes, es poden veure els treballs següents: I. ROVIRO, *Diccionari de filòsofs, teòlegs i mestres del Seminari de Vic (1749-1868)*, Vic, Patronat d'Estudis Osonencs, 2000; R. RIAL CARBONELL, *L'ensenyament superior a la Catalunya central entre els segles XVII i XIX: De la Universitat Literària de Vic (1599-1717) al Seminari Conciliar de Vic (1749-1868)*, Barcelona, Facultat de Teologia de Catalunya, 2003.

47. Sobre el pas de Balmes per la Universitat de Cervera, es pot veure F. RAZQUIN FABREGAT, «La presencia del filósofo Jaime Balmes en la Universidad de Cervera», *Ilerda*, vol. VII (1948), p. 35-55. A banda de la detallada exposició que fa del pas de Balmes per la Universitat de Cervera, convé significar que, en opinió d'aquest autor, la filosofia balmesiana no correspon a la de l'escola de Cervera, sinó que, en atenció a la seva pròpia capacitat personal, Balmes va crear un sistema per damunt de qualsevol ensenyament i fórmula, de manera que, així, es referma la dimensió creativa i autodidàctica del nostre personatge.

48. «Nadie me vio en otro lugar que en mi casa, en la iglesia, en el colegio, en algunas casas de los regulares, con quienes tenía frecuentes relaciones, y en la biblioteca episcopal, donde me hallaba mientras estaba abierta». J. BALMES, *Obras completas*, vol. VII: *Vindicación personal*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 777.

49. Tal com ha assenyalat el pare Batllori, la preocupació pels avanços de les ciències físicomatemàtiques fou una constant en l'activitat dels jesuïtes setcentistes, a la qual cosa s'ha d'afegir que els tractats filosòfics emprats a Cervera, d'arrel jesuítica, conferien una gran importància als problemes físicomatemàtics. D'aquí que Balmes —que sempre va servir una bona opinió de la preocupació jesuítica per les matemàtiques— exaltés la seva aportació en el famós capítol quaranta-sis d'*El protestantismo comparado con el catolicismo*. Per a Balmes, les matemàtiques —a banda de la seva influència pràctica— tenien un doble valor doctrinal: un d'apologetic, si eren cultivades pel clergat;

«La seva precocitat, d'una banda, i el seu caràcter, de l'altra, el varen fer un autodidacte, més que no pas un deixeble d'algun mestre».⁵⁰

Aquesta manera d'estudiar ha estat objecte de qualche censura des del moment que, en ocasions, s'ha considerat que el talent de Balmes —davant de l'absència de veritables mestres— es va precipitar per una línia de treball analítica que va dificultar grans aportacions sintètiques.⁵¹ No obstant això, convé precisar que, si bé a la Universitat de Cervera no va poder rebre el magisteri directe dels membres de la Companyia de Jesús —que havia estat expulsada en temps de Carles III—, el cert és que Balmes es pot considerar —en opinió del pare Batllori—⁵² un veritable deixeble d'aquella vella escola setcentista que va saber entroncar amb l'esperit jesuític, influència que es pot resseguir a través de les lectures que va realitzar de manera personal.⁵³

En aquest punt, es poden recordar aquelles paraules de Goethe —en ocasions s'ha forçat la comparació entre ambdós personatges— quan assenjala, en les seves converses amb Eckermann, que els talents no neixen per abandonar-se a si mateixos, sinó per sortir a la recerca d'uns bons mestres que sàpiguen treure tot el profit del seu alumne. Més enllà d'aquesta observació, es pot establir un

un altre de filosòfic, per obrir nous viarans per a l'elucubració filosòfica. M. BATLLORI, «Filosofia balmesiana y filosofía cervariense», *Pensamiento*, vol. 3 (1947), p. 281-293.

50. R. TORRENTS, «Les universitats de Balmes», a *Jaume Balmes (1810-1948): Cent-cinquan-tè aniversari*, 1998, Vic, Ajuntament de Vic, 1998, p. 19.

51. Aquest és el parer de Joan Manyà quan assenjala el següent: «Por esto el talento joven con formación autóctona, sin maestros que expliquen y presenten como diluidas las ideas sintéticas, siente propensión incoercible al análisis, a la crítica, a la independencia intelectual. Por esto el sentido analítico se desarrolló en Balmes de una manera tan franca y decidida que constituye como la modalidad de su filosofía, que quedó en él como definitiva porque su vida breve impidió la superación». J. MANYÀ, «Balmes filósofo: su estilo a través de las páginas de *El criterio*», a *Conferencias sobre «El criterio» de Balmes*, Barcelona, Balmes, 1944, p. 14.

52. El pare Batllori constata una sèrie de coincidències entre la filosofia balmesiana i la que, inspirada en la tradició jesuítica, s'impartia a la Universitat de Cervera, com —per exemple— el desinterès pel lul·lisme i la veneració de sant Tomàs i Suárez. A més, el caràcter autodidàctic que va conferir Balmes al seu projecte personal de formació referma aquesta dependència envers aquella vella escola jesuítica de la Universitat de Cervera setcentista. M. BATLLORI, «Balmes en la història de la filosofia cristiana», a *Balmes i Casanovas: Estudis biogràfics i doctrinals*, Barcelona, Balmes, 1959, p. 17-36.

53. En relació a aquest lligam de Balmes amb la tradició jesuítica de Cervera, Alexandre Galí comenta el següent: «N'havia rebut —trobada de segur a la Universitat de Cervera, malgrat l'estat decadent— la part millor, és a dir, aquell assenyat intent de conciliació del món modern amb la *filosofia perennis* que intentaren els pares jesuïtes abans de l'exili i que van continuar mantenint algunes de les seves figures més preclares. Balmes fou més agosarat que els introductors de la filosofia escocesa, però ell era un home de seny i un atleta i es podia permetre agosaraments». *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya (1900-1936)*, Barcelona, Fundació A. G., 1980, p. 66.

cert paral·lelisme entre ambdós autors: Goethe fou un conseller àulic de la cort de Weimar; Balmes va voler exercir sense èxit —atès que no va triomfar la seva proposta per resoldre la successió dinàstica— el mateix paper a la cort de Madrid.⁵⁴

Efectivament, Balmes —com qualsevol persona de capacitat més que mitjana— es formà més pel seu propi esforç personal que no pas per l'ensenyament d'uns mestres que —tot i la seva bona disposició— no podien oferir grans coneixements. A través d'un dels seus primers biògrafs —Antoni Soler, responsable de la Biblioteca Episcopal Vigatana, que comptava en temps de Balmes amb més de vint mil volums—, sabem que es passava moltes hores en aquell establiment, fins al punt d'esdevenir el seu segon domicili. Ell mateix —en la seva esmentada *Vindicació personal*— comenta que, durant les seves vacances escolars a Vic, es passava el dia a la biblioteca «desde que se abrió hasta que se cerraba, como es público en esta ciudad».⁵⁵

Endemés, des de la seva adolescència, va buscar les notes diferencials del geni, per la qual cosa va llegir i rellegir biografies d'homes cèlebres. En aquesta direcció, paga la pena esmentar que les seves lectures predilectes en els anys de carrera foren els llibres de filosofia, bo i mantenint el seu interès per les biografies. No esdevé gens sorprenent, doncs, que Balmes —segons confirma el testimoni d'Antoni Soler— va llegir, quan era estudiant a Vic, dos diccionaris biogràfics en francès formats per diversos volums.

Segons sembla, el seu sistema de llegir consistia a recórrer amb la mirada intel·ligent els prestatges, examinar àvidament els índexs dels llibres que l'interessaven i estudiar aquells punts que més cridaven la seva atenció. En el fons, consta que no va estudiar autors, sinó temes o qüestions, a través de la consulta de tractadistes que abordaven un punt discutit per tal de formar-se un

54. A banda de la possible coincidència en el seu paper de consellers àulics, no hi ha dubte que Goethe i Balmes van manifestar la seva simpatia per Napoleó, al qual ambdós consideraven un home de gran talent, això és, un geni. A més, tots dos —Goethe i Balmes— insisteixen en la importància del talent i es van interessar per la figura de François Guizot (1787-1874), una mena d'heroi als ulls de Goethe i un esperit pervers a parer de Balmes. Efectivament, mentre Guizot era per a Goethe un sagaç historiador que, en publicar la *Histoire générale de la civilisation en Europe* (1828), havia destacat la idea de la llibertat personal com a principi germànic assumit per la Reforma luterana, Balmes veia en aquesta llibertat el desencadenant de la ruptura cristiana amb la consegüent desobediència a l'autoritat papal. En veritat, Goethe —tot i la seva atracció per Itàlia— mai va veure amb bons ulls el món catòlic i, encara menys, el poder papal, aspectes essencials de la cosmovisió balmesiana. Les referències de Goethe sobre Guizot es poden trobar a J. P. ECKERMANN, *Conversations con Goethe*, Barcelona, Acantilado, 2005, esp. p. 398-399.

55. J. BALMES, *Obras completas*, vol. VII: *Vindicación personal*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 778.

judici, això és, un criteri propi que, a la llarga, havia de conferir una estructura sistemàtica al seu pensament. Altrament, Balmes no era partidari de llegir amb una ploma a la mà per fer anotacions, sinó que considerava que el millor llibre d'apunts era el cap, per bé que, quan es tracta de noms propis i dades, convé no confiar-se massa de la memòria. Fet i fet, aquesta manera d'estudiar ofereix un corol·lari pedagògic des del moment que —per exemple— també pensa estructurar l'ensenyament de les matemàtiques a partir d'aquests nuclis temàtics o centres d'interès: «En matemáticas, como en todos los ramos científicos, hay ciertos puntos capitales dominantes que, una vez entendidos, facilitan la inteligencia de todos los otros; y he aquí uno de los principales secretos de la enseñanza: saber conocerlos, saber colocarse en ellos y saber dirigir la vista en torno como quien contempla el terreno desde las crestas de un monte elevado descubriendo de una sola ojeada los cerros, los valles y las llanuras».⁵⁶

Aquesta especial manera de treballar —a partir de temes o qüestions nuclears— va facilitar que pogués recordar els principis i fonaments de la seva filosofia lluny de casa seva, quan no disposava de tot el material que havia garbellat i ordenat. Així queda esbossat el caràcter autodidacta de Balmes, que, molt probablement, va ser en el camp de les matemàtiques on més va desenvolupar aquesta activitat autoformativa que —després dels seus intents fallits d'ocupar una càtedra— el portà a seguir una vida gairebé oculta a Vic entre els anys 1837 i 1841.⁵⁷ A tall d'il·lustració, potser convé recordar que quan la junta examinadora va preguntar a Balmes si havia cursat les matemàtiques, va donar la següent resposta: «No les he cursat, les he estudiat», cosa que confirma que va aprofundir en el coneixement matemàtic per iniciativa personal, perquè, si les hagués cursat, és possible que no en sabés, però, en estudiar-les per pròpia decisió, va poder conèixer-les.⁵⁸

56. J. BALMES, *Obras completas*, vol. VIII: *Plan de enseñanza para la cátedra de Matemáticas de Vich*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 547.

57. En una carta adreçada a Inocencio María Riesco-Le Grand, el 3 de juliol de 1839, Balmes manifesta: «Pero figúrese usted un hombre de veintiocho, que después de haber concluido sus carreras de Teología y Cánones en la universidad, ha tenido que tomar a cuestras la pesada carga de dos cátedras de Matemáticas a la vez, ¡y bien se le alcanzará que no he tenido muy libre el tiempo para dedicarme a cierta clase de estudios!». J. BALMES, *Obras completas*, vol. I: *Biografía y epistolario*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 610.

58. L'anècdota queda recollida pel pare Ignasi Casanovas en la seva biografia (*Balmes. La seva vida. El seu temps. Les seves obres*) i ha estat destacada per tots aquells que han estudiat la presència de la matemàtica en l'obra balmesiana: M. SELGA, «Balmes, profesor de matemáticas», *Pensamiento*, vol. 5 (1959), p. 53-79; J. M. NÚÑEZ ESPALLARGAS, «La cultura matemática en l'obra de Jaume Balmes», *Ausa*, vol. XVI, núm. 135 (1995), p. 267-276.

Juntament amb això, cal destacar el fet que Balmes fou lector de Descartes, que va freqüentar el col·legi de La Flèche a començaments del segle XVII, escola de prestigi regida pels jesuïtes, que seguien el seu famós mètode d'ensenyament, o *ratio studiorum*, formalitzat l'any 1599 pel cardenal Acquaviva. De fet, Balmes va experimentar, en el seu procés de formació, una cosa ben semblant a la que Descartes va viure a La Flèche i que va reflectir en el seu *Discurs del mètode*: l'atracció i aplicacions que tenien les matemàtiques per al foment de les ciències i de les arts. No acaba aquí la cosa, perquè ell mateix coneixia la tradició jesuítica que, a través dels *Ejercicios espirituales*, promouen la solitud, l'examen de consciència i la meditació.⁵⁹ Fins i tot s'ha dit que *El criterio* significa, en l'ordre natural i filosòfic, el que els *Ejercicios espirituales* reporten des de la perspectiva sobrenatural i ascètica, de manera que es pot establir entre ambdós una mena de síntesi complementària.⁶⁰

Podem afegir, encara, que aquesta predilecció de Balmes per la Companyia de Jesús tingué el màxim esclat en la famosa apologia que va fer dels jesuïtes, inserida en el capítol quaranta-sis d'*El protestantismo comparado con el catolicismo*, obra preparada entre els anys 1836 i 1840 i publicada en quatre toms entre els anys 1842 i 1844, en resposta a la que va escriure François Guizot —en un context de revifalla del luteranisme—⁶¹ i que, al capdavall, fou una espècie d'*alter ego* de Balmes.⁶² Enfront de la defensa del protestantisme i de la instrucció pública estatal que representa Guizot, ministre d'Educació i una mena d'hereu de Voltaire, s'aixeca la resposta —a manera d'antítesi— de Balmes, que, en la

59. A la seva *Filosofia elemental*, Balmes fa una lloança de la meditació, que defineix com «aquell treball intel·lectual amb què procurem conèixer a fons alguna cosa». J. BALMES, *Obras completas*, vol. VIII: *Plan de enseñanza para la cátedra de Matemáticas de Vich*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 92.

60. I. GRIFUL, «El criterio de Balmes y los Ejercicios de san Ignacio», a *Conferencias sobre «El criterio» de Balmes*, Barcelona, Balmes, 1944, p. 35-48.

61. Una vegada finalitzades les guerres napoleòniques a Europa, va sorgir un moviment favorable al luteranisme. A Alemanya, l'any 1817, les corporacions d'estudiants van celebrar una gran festa a la fortalesa del mont Wartburg en memòria del naixement de la Reforma luterana (1517) i de la batalla de les nacions de Leipzig (1813). Aquestes celebracions constitueixen una fita important per al nacionalisme alemany, que va trobar en la figura de Luter un inequívoc punt de referència per a la unificació germànica sota la direcció de Prússia.

62. L'admiració que Balmes sent pels jesuïtes rau —entre altres factors— en la seva capacitat d'adaptar-se a l'esperit dels nous temps i incorporar a la vida intel·lectual dels seus col·legis els avanços humanístics i científics. «Las matemáticas, la astronomía, todas las ciencias naturales van tomando vuelo, fundanse en las capitales de Europa sociedades de sabios para cultivarlas y fomentarlas; los jesuitas se distinguen en esa clase de estudios, y brillan con alto renombre en las grandes academias». J. BALMES, *Obras completas*, vol. IV: *El protestantismo comparado con el catolicismo*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 462.

seva condició de deixeble dels jesuïtes, vol donar respostes —bo i defugint qual-sevol temptació quietista— a un món modern sobre la base de la tradició i la moralitat catòliques, segons una fórmula ben establerta en l'ideal de la civilització que exigeix la presència de la intel·ligència, la moralitat i el benestar.

S'entén així que la seva filosofia —i, en especial, *El criterio*— sigui el resultat de la seva pròpia autoformació, d'una formació seguida individualment en contacte amb autors com ara sant Agustí, sant Ignasi i Descartes, que, des de diferents punts, van desenvolupar —*more socratico*— la introspecció i l'autoconeixement sense negar, emperò, la realitat exterior. El que sí afirma Balmes és una noció genèrica de llibertat entesa com absència de coaccions exteriors i, en conseqüència, entesa com autodomini i autodeterminació personals. Tant és així que Balmes va viure en la solitud del gabinet i allà va trobar, com els grans genis, la inspiració que pacientment esperava per confegir els seus treballs.⁶³ Això significa que les experiències personals del mateix Balmes brollen a *El criterio*, que —sense proposar-s'ho— aconsegueix ser una espècie d'autoretrat del seu autor. Resulta lògic, doncs, que aquesta obra reflecteixi aspectes de la seva autobiografia espiritual o interna, de la mateixa manera que la seva *Vindicación personal* forneix la seva autobiografia exterior o mundana.⁶⁴

Talment no ha d'estranyar aquest tremp de la seva personalitat, si tenim en compte les circumstàncies històriques del moment —quan van esclatar les hosti-

63. Quan Balmes dibuixa la personalitat del geni, dóna una imatge que no és més que el seu propi retrat personal: «He aquí el genio: he aquí la imagen del mortal dichoso a quien los cielos, en la hondura de sus arcanos, otorgaran el sublime destello de inspiración creadora... Absorto en su inspiración, la contempla bajo las formas más bellas hermoseedada con riquísimos colores... Vedle allá, en noche silenciosa, mientras la naturaleza descansa en profundo sueño, mientras los astros siguen tranquilamente su carrera en la inmensidad de la bóveda celeste; vedle allá encerrado en solitaria torre, arrobado, con los ojos clavados en el cielo, ora mostrando que el corazón le salta de contento, ora erguida su noble frente en elevada esperanza. ¿Sabéis lo que hace? Pregunta al mundo por sus leyes, demanda a los astros la dirección y figura de sus órbitas, interroga la inmensidad del universo para que le revele el secreto de sus combinaciones sublimes. Contempla, no discurre; adivina, no calcula; no conoce, ve. Espera paciente e incansable el momento dichoso en que se romperá a sus ojos el sello del arcano; su corazón le dice que este momento llegará; y llega, y descende de lo alto una inspiración misteriosa, y se siente tocada su frente con una caña de oro, y se abren a la luz sus ojos; y, vuelto a los mortales, les clama alborozado: Las vi, miradlas; ellas son». J. BALMES, *Obras completas*, vol. VIII: *Fragmentos literarios*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 426.

64. La *Vindicación personal*, que data de l'any 1846, pot ser entesa —a més d'una defensa enfront de les crítiques rebudes— com una espècie de relat de formació en què dóna compte i raó del seu itinerari escolar i dels mestres que va tenir. Al seu torn, comenta el seu estil auster de vida, fins al punt d'afirmar que va preferir l'obscuritat de la vida domèstica a la brillantor d'una carrera universitària. J. BALMES, *Obras completas*, vol. VII: *Vindicación personal*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 772-787.

litats bèl·liques per la qüestió dinàstica— i, sobretot, el desig que tenia —com a bon romàntic— d’esdevenir un autèntic geni, cosa que tampoc ha de sobtar, si considerem l’ambient en què es va moure. En aquesta línia, val a dir que Balmes distingeix entre els professors que tenen geni i els que no en tenen («Hay sabios de profesión y los hay de genio; así sucede en todo», escriu en els seus *Pensamientos*), de la mateixa manera que considera que hi ha alumnes que poden arribar a ser genis i ni n’ha d’altres —la majoria— que, tot i el seu talent, es troben mancats d’aquest element de genialitat que se singularitza per la inspiració creadora que es fonamenta —*more cartesià*— en la intuïció clara i viva.⁶⁵

És important de ressaltar que, per a l’insigne pensador vigatà, la genialitat la fomenta la natura, però la desenvolupa i fins i tot la crea l’esforç a través de l’exercici de la voluntat. En qualsevol cas, queda clar que, per a Balmes, el geni constitueix una figura cabdal de la seva reflexió psicopedagògica, preocupada per tal que aquells esperits genials no es malmetin. Remarquem que les al·lusions al geni són freqüents al llarg de tota la seva àmplia obra, bo i insistint que el veritable geni es distingeix més per veure que no pas per discórrer. «El verdadero genio más bien ve que discurre; y el talento es tanto más claro y elevado cuanto más se acerca a esa fuerza intuitiva que comprende los objetos a la primera ojeada... Dichosa la nación que tiene a su frente un hombre de esta clase, dotado al propio tiempo de rectitud de intenciones y firmeza de voluntad; en poco tiempo podrá lograr por simples providencias gubernativas lo que no fuera dable conseguir con dilatadas discusiones de asambleas deliberantes».⁶⁶

Fa la impressió, també, que Balmes confiava en la intervenció salvífica d’un líder carismàtic capaç d’adreçar i dirigir un país malmès per la influència exterior i la guerra civil com Espanya.⁶⁷ D’aquí ben segur el seu gust per llegir bio-

65. En la col·lecció de pensaments de Balmes, trobem diverses reflexions referides al geni i al talent que tot seguit reproduïm: «Entendemos más por intuición que por discurso: la intuición clara y viva es el carácter del genio»; «Un genio se inclinará al sistema de las ideas innatas»; «Un genio es una fábrica, un erudito un almacén»; «Talento; ¡qué palabra tan vaga! Sus definiciones y clasificaciones darían lugar a una grande obra»; «Hay talentos claros porque son superficiales; son como un arroyuelo de escasa profundidad; enturbiada un poco el agua, todavía se distinguen la arena y piedrecitas del fondo»; «Hay talentos profundos, pero claros: son una grande antorcha que todo lo alumbrá»; «El ingenio suple a veces el genio: es como el agua que nos ofrece una gran profundidad, reflejándonos la inmensidad del firmamento». J. BALMES, *Obras completas*, vol. VIII: *Pensamientos*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 328-334.

66. J. BALMES, *Obras completas*, vol. VI: *La discusión y el gobierno*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 449.

67. Balmes considerava Mendizábal el geni de la revolució, de manera que buscava un altre geni per oposar-s’hi. És probable que, en algun moment, ell mateix pensés que podia ocupar —si més no, fomentant el debat públic— aquest paper de lideratge que a França havia protagonitzat Napoleó en aturar la cadena d’esdeveniments de la Revolució Francesa.

grafies, aquells grans homes —al seu parer, Napoleó i Descartes són dos genis de la guerra i de la filosofia, respectivament—⁶⁸ que, d'una manera o altra, s'apropen a la condició de genis que —en darrer terme— es caracteritzen no per tenir moltes idees, sinó per posseir només unes poques, perquè, com més elevada és una intel·ligència, menys idees es tenen. En totes les qüestions —i ara seguim el capítol XVI d'*El criterio*— hi ha un punt de vista principal des del qual el geni ho domina tot per damunt de la resta de mortals, és a dir, el comú dels homes, amb la qual cosa Balmes tanca el camí al geni enciclopèdic, condició que potser reservava per a ell mateix, tal com demostra l'abast de la seva obra.

Tot fa pensar que Balmes es va considerar un geni que no va ser reconegut durant els seus anys d'estudi a Vic i Cervera. «Así, cuando entre los jóvenes se encuentra alguno en cuya frente chispea la llama del genio, nadie le advierte, nadie se lo avisa, nadie se lo hace sentir, y, encajonado entre los buenos talentos, prosigue su carrera sin que se le haya hecho experimentar el alcance de sus fuerzas».⁶⁹ Naturalment que, situats en aquesta conjuntura —això és, l'existència d'uns pocs alumnes genials i d'un bon nombre de comuns o vulgars—, cal fer tot el possible per tal que els millors predisposats no es perdin pel camí. És obvi que l'ensenyament de la matemàtica —però també de les humanitats— és un bon banc de proves per descobrir aquells alumnes que no es limiten a reproduir les explicacions del professor, sinó que posseeixen una vàlua específica capaç de ser veritables inventors, de manera que el seu talent —gràcies a la intuïció— es pot desenvolupar fàcilment. La conseqüència de tot plegat és ben evident: «El hábil profesor desea tomar la medida de los talentos que hay en la cátedra, y el tiempo que le sobra después de la explicación lo emplea en hacer un experimento».⁷⁰ Ens trobem, doncs, davant d'una estratègia didàctica que sense negligir la significació del grup —del grup-classe, diríem actualment—, busca clarament captar els esperits que posseeixin més talent, és a dir, els més capacitats i selectes.

Insistim, emperò, que, segons Balmes, no tots els alumnes tenen la mateixa capacitat, atès que Déu distribueix les facultats en diferents graus. Tant és així que es pot establir una classificació a manera de tipologia psicològica: primer, els genis que tenen bon talent i, en segon terme, aquells alumnes en què el talent

68. Balmes mostra una gran simpatia per Napoleó, que, a banda del seu enginy militar, va posar fi a la Revolució Francesa. Tant és així que es pregunta què se n'hauria fet de França si el geni napoleònic no l'hagués salvat en preservar-la de la dissolució i l'anarquia. J. BALMES, *Obras completas*, vol. V: *La civilización*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 471.

69. J. BALMES, *Obras completas*, vol. III: *El criterio*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 584.

70. J. BALMES, *Obras completas*, vol. III: *El criterio*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 586.

minva ostensiblement. En qualsevol cas, i a banda d'aquesta divisió psicològica rudimentària —la psicologia sempre va despertar l'interès de Balmes, tal com demostra el seguiment que va fer de la frenologia que havia estat introduïda a casa nostra per Marià Cubí i Soler—,⁷¹ s'ha de dir que el nostre polígraf va reconèixer la necessitat dels estudis elementals i, per tant, que la instrucció arribés a tothom a través de compendis o manuals divulgatius que responien a una estratègia didàctica ben dissenyada: només després d'una introducció a les nocions elementals i primordials de qualsevol ciència es pot accedir a l'estudi d'obres de major pes i consistència, és a dir, a les obres magistrals.⁷²

Vistes així les coses, en el desplegament de tota ciència s'estableixen dos nivells: l'elemental i l'inventiu. El primer està reservat a l'home corrent, que, a falta de geni, es belluga en l'ordre elemental, de manera que requereix de l'auxili d'altri per assolir un coneixement llibresc de les coses. Per la seva banda, el segon —l'inventiu— és propi d'aquella minoria que gaudeix del talent d'invenció, és a dir, d'aquells que es poden guiar a ells mateixos i no s'han de limitar a un saber erudit, sinó que poden conèixer directament les coses. Per tant, *El criterio* —a manera d'art del recte pensar— ofereix dues vies que marquen una línia de demarcació entre aquells que estan preparats per a la invenció respecte d'aquells que, simplement, s'han d'accontentar amb la repetició. Ara bé, el camí és difícil i no es troba exempt de dificultats: «No admita ideas sin analizar, ni proposición sin discutir, ni racionio sin examinar, ni regla sin comprobar; fórmese una ciencia propia, que le pertenezca como su sangre, que no sea una simple recitación de lo que ha leído, sino el fruto de lo que ha observado y pensado».⁷³

71. Cal recordar que Balmes no adopta una actitud contrària davant de la frenologia —a la qual va dedicar diversos estudis (J. BALMES, *Obras completas*, vol. VIII: *Frenología*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 270-327)—, sinó que més aviat es limita a denunciar els possibles perills d'una aplicació unilateral, ja que —més enllà de les relacions entre el cervell i la ment— pot conduir a un determinisme materialista que posi en perill la llibertat humana i la dimensió espiritual de l'ànima. Sobre les relacions de Balmes amb la frenologia, es pot veure A. BORDÀS I BELMONTE, *La misión de l'Església en la societat segons Jaume Balmes (1810-1848)*, Barcelona, Facultat de Teologia de Catalunya, 1991, p. 162-172.

72. Aquest consell és formulat per Balmes de la manera següent: «Ningún arte ni ciencia debe estudiarse por diccionarios ni enciclopedias; es preciso sujetarse primero al estudio de una obra elemental para dedicarse en seguida con fruto a la lectura de las magistrales». J. BALMES, *Obras completas*, vol. III: *Filosofía elemental*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 90. En realitat, ell mateix va seguir aquesta orientació des del moment que va utilitzar tres instàncies —*El criterio*, la *Filosofía elemental* i la *Filosofía fundamental*— per tal de divulgar el seu pensament filosòfic a diferents nivells, això és, per al gran públic, per a la iniciació filosòfica i per a l'estudi sistemàtic de la filosofia.

73. J. BALMES, *Obras completas*, vol. III: *El criterio*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 592.

No obstant això, que ningú es pensi que Balmes només es preocupa d'aquells que tenen un talent extraordinari, que es troben en el camí de ser genis, per bé que aquests són els que més li interessaven en el context romàntic d'una Espanya agreujada per diversos problemes i que buscava solucions d'emergència per sortir del seu estat de prostració. Enllà de la preocupació pel geni, Balmes té clar que el treball constitueix una dimensió de l'activitat humana que completa altres aspectes, com ara els intel·lectuals i morals i que, al seu torn, ha de controlar els sentiments o les passions que malmeten la conducta humana.⁷⁴ En la lluita constant entre la veritat i l'error, entre la virtut i el vici, Balmes és conscient que la peresa constitueix un greu obstacle no només per accedir a la veritat, sinó també per al desenvolupament de la voluntat. Tant és així que Balmes —un esperit urbà que s'allunya del *plenairisme* de Verdaguer—⁷⁵ arriba a malfiar-se —fins i tot— de passejar, pel fet de ser una pràctica que promou la inconstància en exigir poc esforç i fomentar la discòrdia.⁷⁶

74. No per atzar, Balmes va triar l'exaltació del treball com a tema per al discurs que va pronunciar en una festa escolar celebrada a Vic, entre el 1838 i el 1841. Probablement es devia tractar d'una inauguració o cloenda de curs, certamen en què devien assistir no només els seus alumnes de matemàtiques, sinó també els seminaristes vigatans. J. BALMES, *Obras completas*, vol. VIII: *Discurso sobre los males causados por la ociosidad*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 576-582.

75. Mentre Balmes fou un intel·lectual que, ofegat per l'ambient vigatà, necessitava de la ciutat (Barcelona, Madrid, París, Londres) i volia viure l'ambient de la cort reial, perquè aspirava a ser una mena de conseller àulic, Verdaguer —com a bon modernista— sentia la crida de la natura, de manera que s'allunyà de la ciutat i practicà el gust per l'aire lliure (*plenairisme*). Si Verdaguer és un referent per a l'excursionisme del nostre país, Balmes —tot i reconèixer la importància dels sentits per al coneixement— no expressa aquest gust per trescar muntanyes, ni per formar-se físicament, en un moment en què, a les urbs europees, era un costum arrelat que les classes burgeses freqüentessin les instal·lacions gimnàstiques civils i militars, certament ja bastant sofisticades. Enllà d'aquest comentari, la vocació urbana de Balmes queda refermada amb les seves recomanacions sobre la manera de viatjar, en una línia d'argumentació que recull la tradició del *grand tour* —o viatge formatiu per completar els estudis— del segle XVIII. Balmes aconsella emprar una guia per orientar-se en les ciutats, alhora que recomana que, abans d'observar el que succeeix en una gran capital, cal familiaritzar-se amb la seva realitat més immediata, la qual cosa confirma el punt realista de Balmes, que, imbuït d'una filosofia comparativa, dóna instruccions sobre la manera d'estudiar un país. J. BALMES, *Obras completas*, vol. III: *El criterio*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 602-606.

76. «El pasear, el hablar, el disputar, son sin duda ejercicio de facultades del espíritu y del cuerpo, y, no obstante, en el mundo abundan los amigos de pasear, los habladores y disputadores, y escasean los verdaderamente laboriosos. Y esto, ¿por qué? Porque el pasear y hablar y disputar son compatibles con la inconstancia, no exigen esfuerzo, consienten variedad continua, llevan consigo naturales alternativas de trabajo y descanso enteramente sujetas a la voluntad y al capricho». J. BALMES, *Obras completas*, vol. III: *El criterio*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 642.

Si Balmes excel·leix el treball, és lògic que doni importància a l'elecció de carrera a partir de la determinació del talent que hom té amb més o menys grau, perquè cadascú s'ha de dedicar a la professió per a la qual manifesta una major aptitud i disposició. En rigor, no es pot parlar de *talent* en singular, sinó en plural, ja que una persona pot expressar predisposició per a una cosa, però incapacitat per a una altra. Ens trobem, doncs, davant d'una pedagogia diferencial que busca que cadascú pugui exercir la feina que més s'adigui amb el seu talent o vocació, per dir-ho a la manera orsiana. Balmes parteix d'una constatació experiencial: l'infant, des dels dotze anys, ja manifesta les seves tendències, atès que, a partir d'aquesta edat, es pot copsar quina és la seva inclinació, què és el que li costa menys esforç, quins són els estudis en què avança més fàcilment i quines són les feines en què requereix més enginy i destresa.

Comptat i debatut, Balmes va palesar amb la seva pedagogia analítica, diferencial i professional el tremp de la societat catalana, menestral i industrial, de l'època. D'aquí que es pugui considerar una mena de precursor de l'orientació professional i de la psicotècnia des del moment en què va preveure proves per discernir el talent i les disposicions dels infants. «Exponed la máquina de un reloj a la vista de una reunión de diez a doce años, y es bien seguro que, si entre ellos hay alguno de genio mecánico muy aventajado, se dará a conocer desde luego por la curiosidad de examinar, por la discreción de las preguntas y la facilidad en comprender la construcción que está contemplando».⁷⁷ No deixa de ser simptomàtic que l'exemple respongui a una concepció mecànica de les coses, circumstància lògica si tenim en compte la seva preparació matemàtica i el seu interès pel progrés material i moral de la societat i, per tant, pel foment del comerç i de la indústria. Si en el camp mercantil es manifesta partidari del proteccionisme amb restriccions a les importacions i ben calculats aranzels, Balmes no nega una realitat industrial que veu augmentar la riquesa de les manufactures. Tant és així que, després del que va observar en els seus viatges a l'estranger —sobretot a Anglaterra—, reclama una millora de l'ensenyament tècnic i professional, certament desenvolupat en aquell indret. En aquest sentit, Balmes no dubta a reclamar un ensenyament dels principis geomètrics, mecànics, físics i químics, que havia de permetre que la classe treballadora millorés la seva condició econòmica i social, alhora que contribuïa al creixement de la indústria del país.⁷⁸

77. J. BALMES, *Obras completas*, vol. III: *El criterio*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 496.

78. En interrogar-se sobre els mitjans materials per millorar la prosperitat de Catalunya, Balmes es fa la pregunta següent: «¿La enseñanza de las ciencias mecánicas y químicas está montada cual conviene para la propagación de las luces necesarias al progreso de las artes que de ellas dependen? Mucho lo dudamos...». J. BALMES, *Obras completas*, vol. V: *Cataluña*, Madrid, Biblioteca de

En funció del que diem, és clar que Balmes s'insereix en el context d'una societat productiva que reconeix el valor de les màquines sense menysprear el treball humà, aspecte que coneixia prou bé gràcies al negoci familiar de fabricació de barrets en què va d'haver d'intervenir per garantir la seva continuïtat. Conseqüentment, Balmes advoca a favor del cultiu del dibuix i de les matemàtiques per tal que els pagesos, artesans i obrers coneguïn els secrets de la mecànica i de la dinàmica, la precisió i la regularitat geomètriques i la proporció i bellesa de les coses.

A més, la utilitat de les matemàtiques està fora de qualsevol dubte, ja que el seu cultiu esperona la intel·ligència humana sense entrar en conflicte amb la intel·ligència divina. En últim terme, el seu propi exemple formatiu —el seu procés d'autoformació, forjat al llarg dels seus anys d'aprenentatge— constitueix un model per a tothom, tal com constata en el discurs inaugural de la càtedra de Matemàtiques de Vic, pronunciat l'1 d'octubre de 1837: «Reciba un joven buena educación moral y religiosa y dejad luego que se aficiona a las matemáticas y ciencias naturales, que se entusiasme por esa clase de estudios, que se acostumbre a pasar largas horas en la soledad de su gabinete embebido en sus meditaciones y en sus cálculos, y a buen seguro que su familia no tendrá que arrepentirse, antes podrá darse el parabién, no sólo por sus progresos científicos, sino por su conducta moral y religiosa».⁷⁹ Dit amb altres mots: el seu propi itinerari formatiu constitueix un bon exemple a seguir i imitar.

En arribar a aquest punt, sembla oportú posar de manifest la modernitat de la proposta pedagògica balmesiana, des del moment que destaca la importància de les matemàtiques i els beneficis que es desprenen de la seva aplicació. El racionalisme cartesià i el positivisme comteà van situar les matemàtiques en el centre del discurs pedagògic, d'un discurs que volia defugir el llast d'un ensenyament escolàstic basat en el llatí, per bé que Balmes —fidel a la tradició— manté una certa inclinació per la mecànica dels sil·logismes. Tot i els anys que va dedicar a la seva formació gramatical, filosòfica i teològica, sembla que Balmes va percebre les limitacions del *trivium* medieval i la conveniència d'un ensenyament científic que tingués en les matemàtiques una mena de clau de volta per accedir a un

Autores Cristianos, p. 931. Efectivament, Balmes considera que no n'hi ha prou amb la importació de màquines ni amb l'adaptació d'un esperit industrial i mercantil. També es necessita una adequada formació per tal que no es deixi tot a l'atzar dels talents naturals, de manera que proposa establir un pla d'actuació destinat a la millora de la capacitat tecnolaboral dels obrers que havia de coadjuvar en el progrés econòmic i material del país.

79. J. BALMES, *Obras completas*, vol. VIII: *Discurso inaugural de la cátedra de Matemáticas de Vich, pronunciado en 1º de octubre de 1837*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 573.

saber superior i que servís per destriar els alumnes amb geni, vell somni platònic assumit pel racionalisme cartesià i concretat en el currículum escolar instaurat en el segle XIX segons l'enciclopèdia comteana del saber. Endemés, Balmes també s'anticipa a l'ensenyament tecnicoprofessional modern que va difondre sant Joan Bosco, alhora que lamenta el gran nombre de joves que, després d'estudiar una carrera literària —en especial, dret—, no troben una sortida professional. Es tracta, en definitiva, d'un nou pauperisme de frac: el dels joves il·lustrats que finalitzen llurs llicenciatures sense possibilitats d'exercir la professió per a la qual s'han preparat, en especial els que es dediquen a la carrera jurídica en un moment històric en què la política —certament convulsa i agitada— era el destí natural per a molts d'aquests joves llicenciats en dret, amb poques expectatives en altres àmbits laborals.⁸⁰

IL·LUSTRACIÓ I FORMACIÓ INTEGRAL

A voltes, s'ha indicat que existeix una il·lustració cristiana que va acompanyar al procés modernitzador del Segle de les Llums, que no només ofereix un vessant racionalista, agnòstic o, fins i tot, ateu. Per bé que Balmes va néixer ben entrat el segle XIX, no és cap exageració dir que la seva actitud intel·lectual a favor d'una civilització cristiana el situa en una perspectiva il·lustrada. Tal vegada, el que Balmes buscava no era altra cosa que promoure una il·lustració catòlica que donés respostes i alternatives al procés secularitzador desencadenat pels

80. En els seus *Pensaments*, Balmes va deixar escrit l'aforisme següent: «Tenemos un nuevo pauperismo: los jóvenes ilustrados». J. BALMES, *Obras completas*, vol. VIII: *Pensamientos*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 337. Sobre aquest punt es refereix en tractar els problemes de la democràcia a Espanya, ja que molts llicenciats sense feina s'abocaven sense més a la política: «Cada año sale de las universidades y colegios un crecido número de jóvenes que han concluido su carrera, que tienen desarrollada su inteligencia, que han vivido largos años con la esperanza de conquistar una posición social distinguida, y que, sin embargo, se hallan de repente sin ocupación, sin medios de subsistencia, que tropiezan con mil obstáculos dondequiera y de cualquier modo que se propongan ejercer su facultad, que hallan obstruidos todos los caminos, cerradas todas las puertas, en situación mucho más triste que la del obscuro jornalero, y con las muchas necesidades de su categoría». J. BALMES, *Obras completas*, vol. VI: *Escritos políticos: La aristocracia y la democracia*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 466. En comentar el nou pla d'estudis de Pidal y Mon, escriu: «En el nuevo plan no hay una sola disposición que tienda a disminuir el número de los que se dedican a la jurisprudencia. Ésta es, sin duda, una carrera muy digna y respetable; pero aun entre los mismos que la profesan creemos es general la opinión de que el número de los abogados es excesivo». J. BALMES, *Obras completas*, vol. VII: *El nuevo plan de estudios*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 403.

vents enciclopedistes i els corrents materialistes que havien precipitat la Revolució Francesa i que, a la llarga, havien promogut una situació d'escepticisme religiós que s'havia consolidat a l'Europa de la primera meitat del segle XIX.

Fa poc, Ramon Valls Plana —en la seva conferència balmesiana—⁸¹ qualificava Balmes de ser un *abbé illustré* i, certament, en un sentit ampli, així es pot considerar des del moment en què va posar tots els seus afanys en promoure el renaixement catòlic europeu de la segona meitat del segle XIX. Amb tot, i malgrat la seva ascendència il·lustrada, Balmes sempre es va mostrar contrari al regalisme i al jansenisme que havien observat alguns eclesiàstics il·lustrats —com els germans Amat— a casa nostra. Fet i fet, Balmes mai va dubtar de la importància de la fe, fins al punt d'exclamar que la religió és superior a la civilització, posició que el va portar a defensar la unitat religiosa del catolicisme que constituïa, als seus ulls, un dels trets bàsics de la història d'Espanya i, per extensió, de la cultura occidental. En darrer terme, tot —l'home i la civilització— depèn de Déu, la qual cosa fa que Balmes es declari partidari d'una civilització catòlica oberta al progrés, però no d'una manera convulsa i revolucionària, sinó amb una actitud reformista i evolucionista de canvis progressius.⁸²

I encara que, a favor de la tesi de la superioritat de la religió, Balmes argumentarà de manera apologetica, no és menys veritat que també confiarà en el paper del saber i de la cultura —i, en concret, en el foment d'una cultura moral i religiosa—, perquè la il·lustració no està renyida —ans al contrari— amb la religió, és a dir, amb el catolicisme. Ell mateix va donar testimoni d'aquestes ànsies de saber, fins al punt que mai va deixar d'estudiar. Efectivament, pocs mesos abans del seu traspàs, escriu —amb data 26 d'octubre de 1847— una carta a Benito García de los Santos en què comenta el següent: «Me pregunta, usted, excusándose, cuáles son mis actuales ocupaciones: traduzco en latín la *Filosofía elemental*; escribo una obra de matemática; me dedico con afición al hebreo, que no he dejado desde que usted se fue, y cuando me queda algún rato libre, echo por donde ocurre, y a veces emborrono papel sobre cualquier cosa. Así se pasa la vida».⁸³

81. R. VALLS PLANA, *Jaume Balmes, predicador de la conciliació*, Vic, Ajuntament de Vic, 2005, col·l. «Parlaments», núm. 50.

82. En relació amb aquesta supeditació de la civilització respecte a la religió, Balmes manifesta retòricament el següent: «Es superior a ella, es de un orden más alto, pertenece a una región más pura, más sublime, es a ella lo que el cielo a la tierra, la eternidad al tiempo, lo que son a la sombría luz de nuestra mansión terrestre los inefables resplandores del emperio». J. BALMES, *Obras completas*, vol. v: *Indiferencia social en materias religiosas*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 68-69.

83. J. BALMES, *Obras completas*, vol. i: *Epistolario*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 840-841.

Creiem provat, doncs, que Balmes aposta per una il·lustració catòlica, partidària de la instrucció i de l'educació, aspectes que distingeix, tal com veurem més endavant. Aquesta manera de fer s'insereix en la tradició que procedeix del Concili de Trento, que, en establir els seminaris, va remarcar la importància de la formació intel·lectual dels catòlics; no només dels clergues, sinó també dels laics. De fet, Balmes defensa el magisteri de l'Església en el sentit que, des de sempre, ha concorregut en l'educació de la infància i que, per tant, l'estat no pot negar-li el dret a ensenyar públicament. Sense intel·ligència no hi ha civilització, una intel·ligència que, tot i reconèixer el valor de la dignitat humana,⁸⁴ no pot estar renyida amb la llum divina ni tampoc amb la moralitat que troba el seu darrer fonament en Déu, atès que de la moralitat absoluta divina emana la moralitat relativa o humana: la intel·ligència humana només és fecunda si resta subordinada a la intel·ligència infinita, és a dir, quan es converteix en el seu instrument, i això només succeeix quan l'enteniment no s'allunya dels principis eterns de la moral i és vivificada per l'esperit de la religió.⁸⁵

En general, aquest desig d'una il·lustració catòlica es va aguditzar amb l'esclat dels moviments revolucionaris moderns, que van segregat el cultiu de la intel·ligència de la moralitat. Llavors la intel·ligència es va independitzar de la religió i només va respondre als criteris de la filosofia, alhora que es trencaven els vincles amb la tradició. Davant d'aquesta situació, Balmes insisteix en la conveniència d'accentuar i millorar la formació dels catòlics per tal de donar respostes satisfactòries a un món que es transformava radicalment i que no tenia prou amb les argumentacions apològiques.⁸⁶

Així, la instrucció, entesa com a lluita contra la ignorància, constitueix un dels elements clau d'aquesta il·lustració catòlica que desitja estendre els coneixements a tothom sobre la base que no es pot renunciar mai a una necessària i convenient formació de signe religiós, ja que només gràcies a la religió la instrucció es transforma en una veritable educació. En el seu univers mental, Balmes considera que les persones irreligioses han arribat a aquest estat per dues vies: per la influència perversa de lectures inconvenients o per la falta d'educació

84. D. ROCA BLANCO, «Reflexiones sobre la dignidad del hombre al hilo del pensamiento balmesiano», *Studium*, vol. XXXV (1995), p. 209-231.

85. Sobre aquest punt —a banda de la conferència balmesiana pronunciada per Ramon Roquer Villarrasa de l'any 1941 i esmentada més amunt— citem a C. TORRES, *La ètica de Jaime Balmes*, Pamplona, Euna, 2004, col·l. «Cuadernos de Pensamiento Español», núm. 25, 2004/4.

86. Aquesta visió d'un Balmes reformista i no reaccionari, partidari d'una il·lustració catòlica, també es desprèn de la conferència de Joan BADA, «Jaume Balmes, lector crític de la Revolució Francesa», *Ausa*, vol. XIV, núm. 124 (1990), p. 61-77 (pronunciada el 9 de juliol de 1989).

religiosa.⁸⁷ Ara bé, també estima que hi ha dos tipus d'ignorància: una que és vencible i una altra que no es pot vèncer, de manera que expressa la possibilitat de sortir d'aquest estat de prostració a través d'una adequada educació moral i religiosa.⁸⁸ En conseqüència, delimita una línia de demarcació entre aquella ignorància que no es pot superar (com, per exemple, la que tenen els infidels que mai han sentit parlar de Déu), d'aquella altra que es pot vèncer i que és pròpia dels escèptics que, voluntàriament i expressa, participen de la indiferència o de l'escèpticisme en matèria religiosa.⁸⁹

De tot el que hem exposat fins ara, es desprèn que la instrucció posseeix, segons Balmes, un sentit pregonament religiós des del moment en què el saber no és irreconciliable amb la religió. De fet, saber i religió, intel·ligència i moralitat, instrucció i educació —ciència i teologia, diríem avui— no són nocions contradictòries, sinó totalment harmòniques i conciliables. Tant és així que un dels aspectes més destacats d'aquesta il·lustració catòlica rau en el fet que no hi pot haver oposició entre raó i fe, entre pensament i religió. En una actitud certament oberta —fins i tot més receptiva que la que va propugnar el Concili Vaticà Primer—, Balmes considera que la ciència i els progressos científics no aparten l'home de Déu, més encara si tenim en compte que Ell —l'*Ipsum esse subsistens* de la filosofia tomista— representa la màxima saviesa o, el que és el mateix, la intel·ligència infinita, amb la qual cosa no es pot mantenir una actitud contrària davant de la intensificació dels coneixements. El saber no aparta l'home de Déu, sinó que l'apropa als misteris de la fe cristiana. És lògic, doncs, que Balmes opti —de conformitat amb la seva actitud conciliadora— per l'harmonia entre la ciència i la religió, entre allò natural i allò sobrenatural, això és, per la combinació entre la saviesa i la santedat.

87. «Nunca deben leerse libros que extravíen el entendimiento o corrompan el corazón. Las lecturas irreligiosas o inmorales no conducen a la ciencia; por el contrario, son una fuente de frívola superficialidad». J. BALMES, *Obras completas*, vol. III: *Filosofía elemental*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 90.

88. «La ignorancia vencible es aquella que el hombre puede desterrar de su entendimiento empleando la correspondiente diligencia, y la invencible es aquella que no está en mano del hombre el evitarla». J. BALMES, *Obras completas*, vol. V: *Solución de la dificultad que se objeta al catolicismo sobre la doctrina que no concede salvación sino a los que profesan la religión verdadera*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 154.

89. «No condena la infidelidad sino cuando es voluntaria y, por consiguiente, culpable; es decir, que no aplica a este punto otro principio que el que tiene establecido en general, a saber, la responsabilidad que el hombre por sus actos libres tiene a los ojos de Dios». J. BALMES, *Obras completas*, vol. V: *Solución de la dificultad que se objeta al catolicismo sobre la doctrina que no concede salvación sino a los que profesan la religión verdadera*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 160.

Pròpiament, i com a bon esperit il·lustrat, Balmes —un veritable intel·lectual catòlic—⁹⁰ es declara partidari sense reserves de l'extensió i la proliferació del saber i del coneixement, perquè no hi ha pitjor enemic que la ignorància que desemboca en l'escepticisme, mal radical de la civilització moderna. Tanmateix, l'increment de la instrucció no comporta necessàriament una millora de la moralitat pública, ans al contrari, ja que Balmes constata que a França, malgrat els esforços públics per fer créixer els índexs d'alfabetització, la criminalitat no descendeix, sinó que pujava de manera gradual. Així es confirma el sentit comparatiu de Balmes, que observa les dades que es deriven del sistema d'instrucció implantat per François Guizot, que, «llevado de su celo por la propagación de las luces, pensó sin duda hacer un inmenso beneficio a la Francia inundándola de escuelas, creyendo que serían abundante semillero de civilización».⁹¹ En analitzar les dades que es desprenen de les estadístiques franceses, Balmes observa que l'extensió de la instrucció i de les escoles no implica necessàriament un descens del nombre de delictes i d'acusats i, en conseqüència, una millora del grau de civilització, amb la qual cosa conclou que la instrucció —sense el concurs de l'educació moral i religiosa— resulta insuficient per lluitar contra la immoralitat.⁹²

Aital situació fa que Balmes distingeixi entre instrucció i educació, alhora que clarifica el contingut i els objectius d'ambdues. «La instrucció primària es necessita a todas las clases para su existencia y su adelanto, pero la educación es la única capaz de mejorar su moralidad y de dirigirlos por la senda de la virtud».⁹³ D'acord amb aquesta posició, Balmes aprofita l'avinentsa per criticar l'educació del moment, ja que considera que l'ensenyament que s'impartia a les escoles es limitava a fomentar el cos, la memòria i el talent, i a oblidar tot allò que tingués relació amb les virtuts del cor. Naturalment, és convenient que els mestres de primer ensenyament professin els seus principis morals i religiosos, perquè —en última instància— ells són els qui poden malmetre la bona direcció

90. En aquest punt convé destacar el capítol de Josep M. FRADERA, *Jaume Balmes: Els fonaments racionals d'una política catòlica*, Vic, Eumo, 1996, dedicat a radiografiar al nostre personatge com a intel·lectual catòlic, alhora que analitza —entre altres aspectes relatius a la seva formació— el programa de treball que Balmes esbossà en els anys d'aïllament que va viure a la seva ciutat.

91. J. BALMES, *Obras completas*, vol. v: *La civilización*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 475.

92. Balmes analitza aquestes dades en l'article tercer de la sèrie sobre la civilització que va publicar a la revista *La Civilización* l'any 1841. J. BALMES, *Obras completas*, vol. v: *La civilización*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 473-481.

93. J. BALMES, *Obras completas*, vol. v: *La civilización*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 473-480.

de la infància.⁹⁴ La conclusió de tot plegat és òbvia: es pot sortir savi d'aquestes escoles, però és difícil que hom en surti virtuós.

L'ideari de Balmes —tot i que responia a les demandes d'un món que s'obria al progrés científic i al desenvolupament comercial i industrial— mai va oblidar la formació religiosa, fins al punt d'anunciar que el cultiu de la intel·ligència sense moralitat és un àngel caigut.⁹⁵ L'home —ésser caigut des del pecat original— només es pot redimir a través de Déu, del qual mai s'hauria d'haver desviat. D'aquí prové la importància de l'ensenyament del catecisme als infants, aspecte sobre el qual Balmes tindrà una cura especial en promoure la renovació de l'ensenyament catequètic. En participar d'un sentit il·lustrat, Balmes advocarà per un ensenyament primari universal que tingui en compte obligatòriament la formació moral i religiosa, i limitarà l'ensenyament superior a aquells individus que puguin ser útils a la societat per tal d'evitar el pauperisme de frac que va denunciar a bastament, tal com hem vist anteriorment.

Sovint s'ha insistit —des que ho va fer Enric Pla i Deniel l'any 1910— en la dimensió humana del pensament de Balmes, considerat com a *Doctor Humanus*. Cert: la seva filosofia constitueix un humanisme integral que agombola totes les dimensions de l'ésser humà, de manera que el seu ideal de formació —i aquí no ens referim naturalment als genis, que exerceixen una funció directora, sinó a l'home comú o general— s'ha de qualificar amb l'adjectiu d'*integral*.⁹⁶ Efectivament, vist en conjunt, el seu ideari educatiu es pot qualificar d'*integral*, atès que contempla, harmònicament i constitutiva, l'ésser humà des de la seva totalitat i globalitat, atès que vol defugir qualsevol unilateralitat. Balmes és partidari de la

94. «Una expresión, un gesto que se le escapará al maestro en el acto de enseñar la doctrina cristiana o la práctica de algún acto religioso, bastará quizás para hacer brotar en aquellas almas tier-nas un pensamiento maligno que después se convertirá en duda o en desventura impiedad». J. BALMES, *Obras completas*, vol. v: *Instrucción primaria*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 605.

95. En un to certament apocalíptic, Balmes escriu: «La inteligencia sin moralidad es el ángel caído que lleva herida su frente con el rayo del Eterno y que en medio de su desesperación blasfema contra su Criador, lleva en su mano la tea de la discordia, hace temblar la tierra bajo sus plantas y trastorna y abrasa el universo». J. BALMES, *Obras completas*, vol. v: *La civilización*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 471.

96. Val a dir que, tot i aquest sentit integral, Balmes no s'ocupa de la dimensió física de la formació humana. No trobem referències a la gimnàstica ni als exercicis físics en les seves reflexions sobre l'educació, que destaquen l'enteniment i la voluntat com a peces clau de la seva pedagogia. Probablement, la seva feble condició física va fer que es despreocupés d'aquesta dimensió, encara que no es pot negar un tremp realista en la seva pedagogia, que confirma la importància dels sentits en ordre del coneixement. En qualsevol cas, Balmes fou un temperament nerviós (pell blanca, cabells rossos que més tard van ser castanys, actitud reservada) que li va provocar una anèmia que, agreujada pels seus excessos d'activitat i estudi, va degenerar finalment en una tuberculosi pulmonar, malaltia certament romàntica.

instrucció, però, sobretot, d'una educació moral i religiosa. Igualment, resta obert al foment del talent i dels esperits mecànics, bo i responent així a les necessitats industrials de la societat.

A partir d'aquí, s'entén que Balmes busqui l'home complet, que reuneixi totes les facultats en una relació íntima i recíproca, l'home que pensi rectament i actuï moralment, que aprengui un ofici per al qual mostra talent i que romanguí obert a la transcendència, en un tot que es troba ordenat —i aquestes són paraules del pare Casanovas— a la formació perfecta, que no té superior sinó en Déu, és a dir, la perfecció absoluta.⁹⁷ No hi ha dubte possible: per a Balmes, l'ideal de l'home perfecte es troba en l'home harmònic, tal com resta dibuixat a *El criterio*: «El hombre es un mundo pequeño; sus facultades son muchas y diversas; necesita armonía, y no hay armonía sin atinada combinación, y no hay combinación atinada si cada cosa no está en su lugar, si no ejerce sus funciones o las suspende en el tiempo oportuno».⁹⁸

D'acord amb el que diem, i fidel a la història de l'humanisme cristià (Vives, Huarte de San Juan, Gracián), Balmes proposa l'home complet com a objectiu de l'educació. Adés i ara, una de les prioritats de la pedagogia és posar fi a les escissions que l'home viu des de l'origen de la modernitat. El dualisme cartesià, amb la separació entre *res cogitans* i *res extensa*, i, sobretot, la filosofia kantiana, en dividir raó teòrica i raó pràctica —malgrat els esforços per conjuminar aquests dos mons a través de la tercera crítica—, van reportar un gran repte per a la pedagogia, que, des de l'època del classicisme grec, advoca per una formació integral. En parlar, doncs, de l'humanisme pedagògic balmesià, es pot dir que constitueix una mena de síntesi de l'humanisme clàssic i renaixentista, passat pel sedàs del catolicisme, tal com es pot comprovar en la seva coneguda fórmula tantes vegades repetida i que resumeix el missatge d'*El criterio*: «El entendimiento sometido a la verdad; la voluntad sometida a la moral; las pasiones sometidas al entendimiento y a la voluntad, y todo ilustrado, dirigido, elevado por la religión; he aquí el hombre completo, el hombre por excelencia. En él la razón da luz, la imaginación pinta, el corazón vivifica, la religión diviniza».⁹⁹

En consonància amb el que acabem de llegir, més importància que les escissions que afecten a l'antropologia humana té el trencament —via indiferència, via escepticisme— que ha fet l'home respecte dels seus lligams amb Déu. En

97. I. CASANOVAS, *Balmes. La seva vida. El seu temps. Les seves obres*, vol. I, Barcelona, Biblioteca Balmes, 1932, p. 351.

98. J. BALMES, *Obras completas*, vol. III: *El criterio*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 673.

99. J. BALMES, *Obras completas*, vol. III: *El criterio*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 673.

rigor, l'objectiu de la formació humana ha de procurar mantenir ferma aquesta unió amb Déu, de manera que l'home ha de saber dominar-se per tal de fer front al mal, que és la causa de la dissidència humana. Així, en la vida de l'home s'estableix una lluita constant entre el bé i el mal, la qual cosa vol dir que cal romandre preparats, com a bons atletes cristians, per a aquest combat agonístic. Fet i fet, Balmes sap que dins de cadascú de nosaltres habita una mena de dualitat —dues forces que lluiten— que recorda el plantejament maniqueu del bé i del mal. «Todos experimentamos que en nosotros hay dos hombres: uno inteligente, activo, de pensamientos elevados, de deseos nobles, conformes a la razón, de proyectos arduos y grandiosos; otro torpe, soñoliento, de miras mezquinas, que se arrastra por el polvo cual inmundo reptil, que suda de angustia al pensar que se le hace preciso levantar la cabeza del suelo».¹⁰⁰

Amb aquests antecedents, es pot dir que l'ideal formatiu balmesià es pot vincular al concepte alemany de *Bildung* (formació), d'una *Bildung* catòlica que brostarà amb força al llarg del segle XIX com a reacció als aires secularitzadors i laïcistes que penetraren, després de la Revolució Francesa, en la majoria dels sistemes d'instrucció europeus.¹⁰¹ Certament, més enllà de la propagació de l'estricta instrucció, Balmes es preocupa per una formació en sentit originari, això és, per donar forma. En els seus *Pensaments*, manifesta: «La educación es al hombre lo que el modelo al barro: le da la forma». Un poc abans, havia deixat escrit: «Los hombres son como las figuras de barro: conviene que se sequen en el molde, de lo contrario, no toman forma».¹⁰²

Queda clar, doncs, que el veritable objectiu de la pedagogia atén a la formació humana, globalment considerada en una mena d'ascensió envers allò més noble i elevat, en una solució integral que apunta idealment envers les zones superiors —i, per tant, les que es troben afectades per la religió— de l'ésser humà. A més, en apel·lar al primat de la religió, Balmes vol superar les limitacions de l'humanisme clàssic o pagà i, nogensmenys, les restriccions de l'humanisme del Renaixement, que tal vegada va exaltar amb excés la idea de la dignitat

100. J. BALMES, *Obras completas*, vol. III: *El criterio*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 668.

101. Insistim en el fet que Balmes accepta la propagació de la instrucció pública, per bé que denuncia l'absència de la dimensió moral i religiosa en molts casos. Sigui com sigui, defensa de manera inequívoca la instrucció primària, que resulta indispensable per «satisfacer las exigencias del espíritu del siglo poniéndonos al nivel de las demás naciones, si queremos labrar nuestra prosperidad interior y ocupar en el congreso europeo el rango que nos pertenece». J. BALMES, *Obras completas*, vol. V: *Instrucción primaria*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 613.

102. J. BALMES, *Obras completas*, vol. VIII, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 339 i 336, respectivament.

humana, fins al punt de desjunyir-la dels seus vincles religiosos. L'humanisme balmesià és, doncs, profundament i pregona cristià, de manera que s'ha d'assenyar —tal com succeirà amb l'educació— sobre les bases de la religió catòlica, però sense oblidar totes i cadascuna de les capacitats (intel·lectual, moral, afectiva, professional) de l'ésser humà.

DIMENSIONS DE LA PEDAGOGIA BALMESIANA

Al marge de la valoració que hom tingui de la pedagogia balmesiana, des d'un punt de vista sistemàtic, es pot dir que Balmes assoleix la condició de pedagog per set vies o camins, per mitjà de les quals va desplegar la seva activitat educativa: per l'actitud filosòfica, per la metodologia didàctica, per la defensa de la civilització catòlica, per la crítica a la política educativa liberal, com a precursor de la pedagogia social, per la seva posició a favor de la formació intel·lectual del clergat i pel seu paper com a renovador de la catequesi. A continuació, analitzarem, a grans trets, cadascun d'aquests aspectes, amb el benentès que la lectura pedagògica de l'obra balmesiana —certament plural i polièdrica— permet altres interpretacions que poden complementar i ampliar els punts que acabem d'esmentar.

1. EL RECTE PENSAR

Naturalment, en el camp filosòfic cal ressaltar la importància d'*El criterio*, obra que, com sabem, va ser escrita d'una sola embranzida, a corre-cuita, sense llibres a la mà, a partir del primer d'octubre de 1843, a la masia de Prat de Dalt de Sant Feliu de Codines, on Balmes es va refugiar quan Espartero bombardejava la ciutat de Barcelona a conseqüència de la revolta ciutadana de la Jamància, la darrera de les bullangues que van tenir lloc a Barcelona entre els anys 1836 i 1843 i que va foragitar de la ciutat els elements moderats que corrien greu perill de ser empresonats. Indubtablement, aquest fet ha contribuït a donar més fama a aquesta obra, de la qual s'han fet innumbrables edicions, circumstància que confirma el seu èxit editorial i la seva acceptació social i que —tal com hem indicat— ha estat presentada com la codificació del seny català.

Ara bé, *El criterio* —escrit l'any 1843 i aparegut dos anys després— polit i ben estructurat, redactat amb més exactitud, fou la *Filosofia fundamental*, que va donar peu a una síntesi a manera de *Filosofia elemental*. És obvi que darrere d'*El criterio* s'observa la influència d'Aristòtil, sant Agustí, sant Tomàs, Descartes,

Pascal, del mètode dels estudis o *ratio studiorum* dels jesuïtes i, molt probablement, de l'*Art de pensar*, d'Arnauld, més coneguda per la *Lògica de Port Royal*.¹⁰³ Per bé que la *Lògica de Port Royal* —obra representant de l'esperit jansenista— és de caràcter intel·lectualista, a *El criterio* es detecta la presència d'una actitud de sentit comú i de docta ignorància que afaiçona, al seu torn, una higiene o propèdèutica mental que preveu diverses possibilitats: la inspiració, la meditació, la invenció i la intuïció. En qualsevol cas, *El criterio*, que utilitza regles i exemples extrets de la vida quotidiana, té la voluntat d'arribar a tothom, mentre que la *Lògica* —que obre la seva *Filosofia elemental*— ensenya només regles. Arribats a aquest punt, s'imposa reproduir la valoració que feia Joaquim Carreras Artau, l'any 1962, d'aquesta obra: «Ciertamente que *El criterio* revela una honda intención pedagógica; pero es, más bien, un arte de pensar y un manual de autoformación para lectores adultos, que deja a un lado los problemas generales —y previos— de la enseñanza».¹⁰⁴

De conformitat amb aquesta opinió, no hi ha dubte que *El criterio* s'ha emprat darrerament com a manual escolar —adreçat als alumnes d'educació secundària— per tal d'ensenyar a pensar bé, però sense perdre de vista el conjunt de la població. «L'adolescent encuriós i preocupat pel coneixement de si, hi trobarà lliçons precioses de psicologia i ideals per orientar sa vida. L'home adult, regles de prudència per conduir-se ell i els seus negocis, i també raonaments clars i profunds sobre els misteris de l'existència. I l'ancià, que el pot valorar més justament, el meditarà i el recomanarà», amb la qual cosa sembla clar que es tracta d'un llibre per a tothom.¹⁰⁵ En sintonia amb això, Santiago Fernández Burillo —autor d'aquestes paraules— insisteix en la condició pedagògica de Balmes, que així adquireix el caràcter d'un veritable educador, atès que Balmes no es limita a instruir l'enteniment, sinó que permet —a través de la lectura d'*El criterio*— conèixer i estimular el desplegament integral de la personalitat de cada alumne.¹⁰⁶

103. Balmes no esmenta la *Lògica* d'Arnauld, per bé que Tomàs Carreras Artau, en el seu treball «Antecedentes y primores de *El criterio* de Balmes», suggereix que «al componer *El criterio* tuvo presente *L'Art de pensar*, de Arnauld, más comúnmente llamado *Lógica de Port Royal*, después de las adiciones de Nicole y de Pascal». Tomàs CARRERAS ARTAU, *Memoria de los actos celebrados en la ciudad de Vich en conmemoración del centenario de «El criterio», de Balmes (1843-1943)*, Barcelona, Balmesiana, 1943.

104. J. CARRERAS ARTAU, «Los escritos pedagógicos de Balmes», *Perspectivas Pedagógicas*, vol. III, núm. 10 (1962), p. 145.

105. S. FERNÁNDEZ BURILLO, *L'art de pensar bé: Una introducció a Jaume Balmes*, Barcelona, Drac, 1991, p. 32.

106. S. FERNÁNDEZ BURILLO, *L'art de pensar bé: Una introducció a Jaume Balmes*, Barcelona, Drac, 1991, p. 49.

Si les coses són així, sembla oportú que *El criterio* hagi estat vist com a paradigma d'aquelles obres que pretenen servir de guia en el camí del recte pensar, per bé que no es limita —com les *Regles per a la direcció de l'esperit*, de Descartes— a determinar un capteniment intel·lectual, sinó que l'obra abasta tot l'ésser humà globalment considerat, d'una manera planera i didàctica.¹⁰⁷ Ras i curt: *El criterio* es pot entendre com un tractat per formar un bon ciutadà, que pensi bé, que obri bé i, sobretot, que no s'aparti de la religió cristiana, perquè —en darrer terme— l'educació humana només té sentit des de la perspectiva de la religió.

2. METODOLOGIA DIDÀCTICA

Des de la perspectiva de la didàctica, és clar que Balmes —influït pels jesuïtes i per Descartes— va manifestar sempre una destacada preocupació pel mètode que s'havia de seguir en l'ordre dels estudis: «La clara exposición de los términos, la exposición llana de los principios en que se funda la ciencia, la metódica coordinación de los teoremas y de sus corolarios: he aquí el objeto de quien no se preocupa más que instruir en los elementos».¹⁰⁸ Ben mirat, aquesta preocupació connecta amb la seva irrenunciable voluntat d'arribar a la veritat, de manera que s'imposa no només un mètode d'invenió per tal d'assolir-la, sinó també un mètode de divulgació o d'ensenyament per fer-la extensiva i comprensible per a tothom. En aquesta direcció, podem afirmar que una de les seves grans croades pedagògiques fou el combat contra el memorisme

107. No hi ha dubte que Balmes, sota la influència cartesiana, es preocupa per les qüestions metodològiques i per donar regles. Així s'explica que les seves obres —en especial, la *Filosofía elemental* i la *Filosofía fundamental*— tinguin en compte un gran nombre de regles, la importància de les quals queda reflectida en els seus *Pensaments*, en afirmar que convé aprendre-les i acostumar-se a elles com els músics al compàs: després s'observen sense advertir-ho. Pel seu caràcter divulgatiu, *El criterio* incorpora un bon nombre d'exemples i de tipologies que il·lustren el contingut d'una obra dirigida al gran públic. En el pròleg a la lògica de la seva *Filosofía elemental*, Balmes fa constar el següent: «Como el arte de pensar no se aprende con solas las reglas, hubiera multiplicado de buena gana los ejemplos en que se viese la aplicación de las mismas; pero me ha retraído el temor de que la obra saliese demasiado abultada, cuando mi propósito era reducirla a la menor dimensión posible». J. BALMES, *Obras completas*, vol. III: *Filosofía elemental*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 7. De fet, les dues grans obres filosòfiques balmesianes són curulles de regles amb les quals el nostre autor vol donar, de manera clara i simplificada, pautes a seguir tant pel que fa a l'enteniment com a la moral.

108. J. BALMES, *Obras completas*, vol. III: *El criterio*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 584.

i l'emulació que, al seu parer, constituïen una xacra de l'educació d'aquell temps.¹⁰⁹

Allunyat, doncs, del coneixement llibresc i de l'ús abusiu de la memòria, Balmes recorre a la seva teoria del coneixement de base realista, que permet el contacte directe amb les coses i el coneixement per intuïció. D'alguna manera, es pot establir una correlació entre la metodologia didàctica i la criteriologia que es desprèn de la seva filosofia. És ben coneguda la seva criteriologia: la consciència existencial o experiencial que dóna fe de les veritats de consciència interna; l'evidència essencial o logicoracional que garanteix les veritats ideals, i, finalment, el sentit comú o instint intel·lectual com a criteri de les veritats que no s'assoleixen ni per la consciència ni per l'evidència. Gràcies a aquest plantejament gnoseològic, Balmes no cau en els excessos de l'idealisme ni de l'empirisme, alhora que es col·loca en una posició realista del terme mig que es recolza en la tradició aristotèlica i que, per tant, dóna importància a tot allò que arriba pels sentits sense renunciar a l'existència de veritats ideals, de manera que s'apropa al racionalisme, tal com es constata en la defensa que fa de l'ensenyament de les matemàtiques, que —a més del seu caràcter aplicat— es converteixen en una espècie de clau de volta del saber, alhora que serveixen per discernir els genis.

Contrari al naturalisme de Rousseau, no entén l'educació com un deixar fer a la manera de l'educació negativa, sinó que considera l'educació com una pràctica que requereix ordre, esforç i treball, és a dir, l'exercici de la voluntat.¹¹⁰ Només els que són genis es troben exempts d'aquest treball feixuc, atès que tenen la capacitat de copsar d'immediat les idees innates. En qualsevol cas, Balmes aposta per un ensenyament pràctic i realista, tal com es reflecteix en l'afo-

109. «Generalmente hablando, parécenos que se cultiva demasiado la memoria de los niños y se cuida poco de desarrollar su comprensión. Se los acostumbra a decorar muchas páginas de una tirada, se los hace estudiar para este efecto largas horas, se estimula su amor propio con la emulación, con la esperanza de premio o el temor de castigo, para que no falte ni una sola sílaba a la lección que han de recitar, y entre tanto no se procura despertar su inteligencia y se la deja ociosa y atontada». J. BALMES, *Obras completas*, vol. V: *Instrucción primaria*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 607.

110. En referir-se al pla de l'ensenyament per a la càtedra de Matemàtiques, escriu: «Los métodos de enseñanza adolecen comúnmente de uno de dos vicios opuestos: la superficialidad y escasez de la rutina o un exceso de elevación y abundancia: el primero halaga la pereza del profesor o encubre tal vez lo menguado de sus alcances, el segundo lisonjea su vanidad imprudente, ahorrándole además la molestia de hacer un estudio detenido y minucioso para lograr que sus explicaciones se adapten a la capacidad de los discípulos; ambos encuentran en sus errados métodos un ahorro de trabajo, un secreto de comodidad y holganza, pero ambos ahogan el fruto en su germen». J. BALMES, *Obras completas*, vol. VIII: *Plan de enseñanza para la cátedra de Matemáticas de Vich*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 547.

risme d'un dels seus pensaments: «per aprendre bé una llengua és poca cosa la gramàtica». S'imposa, doncs, la pràctica activa, els mètodes realistes i actius, tal com es constata en aquest altre pensament formulat a manera de paradoxa: «coneixem més els llibres que les coses, quan ser savi consisteix en saber coses i no llibres». Així doncs, Balmes —enemic declarat de l'ensenyament llibresc— planteja una didàctica que se singularitza per aquests punts: necessitat d'un mètode d'aprenentatge, rebuig del memorisme i de la rutina escolar, oposició a una emulació artificial, importància de la intuïció, necessitat de començar amb observacions clares i senzilles, conveniència de fomentar l'esforç i el treball i, finalment, necessitat de bons mestres que es preocupin de l'educació no només moguts per interessos econòmics, sinó per una preocupació educativa i moral.¹¹¹

3. DEFENSOR DE LA CIVILITZACIÓ

Pel que fa a la dimensió culturalista, cal destacar que Balmes —que posseïa el gust pels viatges— va introduir el sentit comparatiu en les seves anàlisis culturals, que també van ser aplicades al camp de l'educació.¹¹² En sentit genèric, es pot considerar a Balmes un precursor de la pedagogia comparada, disciplina que, en el segle XIX, va assistir al seu naixement i consolidació en un moment en què els contactes i els emprèstits entre els països començaven a ser freqüents. Tot amb tot, i en relació amb aquesta dimensió comparativa, no es pot oblidar la defensa que va fer Balmes del catolicisme —enfront de la interpretació que va donar Guizot en la seva història de la civilització europea— a *El protestantismo comparado con el catolicismo*, obra elaborada durant els seus anys de vida ocul-

111. «Conviene emplear todos los medios a propósito para procurarse buenos maestros; pero es preciso no contentarse con poseerlos, es menester cuidar de que, asegurados en sus destinos, no se entreguen a la indolencia, perdiendo el público los frutos que pudiera sacar de su idoneidad. Esta carrera es de suyo tan pesada, se halla en esfera de tan poca consideración social, es tan modesta la gloria que acarrea y tan escasos los recursos que proporciona, que es muy fácil que los que a ella se dedican aflojen en breve del primitivo ardor con la que la emprendieron, si no temen continuamente el ojo vigilante de la autoridad o de las comisiones que la representan, si no saben que a más de las visitas ordinarias y de pura solemnidad puede ser sorprendido por otras en que se inquiera diligentemente cuál es el estado de la escuela, y se observe minuciosamente hasta qué punto llega el celo del maestro y si procura realmente el adelanto de los discípulos, o si sólo trata de cubrir su responsabilidad con el mejor trabajo posible». J. BALMES, *Obras completas*, vol. v: *Instrucción primaria*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 612.

112. Mentre a França s'utilitzava el terme *civilisation*, que va adoptar i seguir Balmes, en el món nòrdic s'emprava l'expressió *culture* o *Kultur*. Amb el pas del temps, el concepte *civilització* també va passar a la literatura anglosaxona (Charles i Mary Bread) i a la germànica (Norbert Elias).

ta, però fecunda i profitosa, en què emfasitza el paper de la providència que marca un pla pel que fa al curs de la història. La tesi de Balmes —que participa d'un culturalisme pedagògic que també s'allunya del naturalisme de Rousseau— ben bé podria formular-se d'aquesta manera: el catolicisme ha estat el veritable enformador i educador d'Europa, segons el pla diví de la història, que l'individualisme del protestantisme ha trencat amb el seu cisma, que no ha estat només religiós, sinó també civil, polític i literari.

Destaca, d'altra banda, la importància de Balmes com a filòsof de la història que, d'acord amb el seu tremp comparatiu, perfila la història d'una manera dual. D'una banda, trobem la visió catòlica de la història, que va de sant Agustí a Bossuet, a partir de la qual fonamentarà la seva apologia del catolicisme que també es recolza en Chateaubriand. De l'altra, tenim una interpretació luterana que es fonamenta sobre Voltaire, Rousseau i Guizot i que, en conjunt, destaca el paper de la Reforma en la història europea en detriment de la contribució catòlica.¹¹³ Ara bé, davant d'aquestes possibles lectures de la cultura europea —si la primera valora positivament la influència del catolicisme, la segona exalta la funció del protestantisme—, Balmes ho té molt clar: el protestantisme —amb el seu esperit privat en matèria de fe i la supremacia religiosa atribuïda al poder civil— va tòrcer el curs de la civilització europea, va esmicolar la unitat religiosa i va fer triomfar una demagògia impia en lloc d'una veritable democràcia religiosa.¹¹⁴ Davant d'aquesta situació de prostració, la pedagogia culturalista balmesiana destaca la contribució del catolicisme —només ecumènicament podríem dir *del cristianisme*— en la construcció d'Europa i en la formació intel·lectual, moral i espiritual de la seva gent. De fet, als seus ulls, el catolicisme havia estat el gran valador de l'evolució del saber i del coneixement, tal com es constata en el capítol LXXII de la seva magna obra comparativa que emfasitza la importància que va

113. Sobre la filosofia de la història de Balmes, es poden veure —entre d'altres— els treballs següents: T. CARRERAS ARTAU, «Balmes y la filosofía de la historia», *Pensamiento*, vol. 3 (1947), p. 269-280; F. de URMENETA, *Principios de filosofía de la historia: A la luz del pensamiento de Balmes*, Madrid, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, 1952.

114. De fet, França també va sentir en diferents moments del segle XIX una forta atracció per la tradició luterana. Si Guizot —catedràtic d'Història moderna a La Sorbona des del 1812— va destacar el protagonisme del protestantisme en la cultura europea, aquesta tendència es va accentuar després de la derrota francesa en la guerra francoprussiana (1870). Llavors fou quan Ernst Renan va destacar, en el seu programa de regeneració, la importància del protestantisme i la rèmora que implicava per a França l'ascendència catòlica. La qüestió no es va tancar i, a la darrerria del segle XIX, Edmund Demoulin encara es preguntava en què consistia la superioritat anglosaxona, en un context que distingia —sovint sense més precisions— entre llatins i anglosaxons, la qual cosa volia dir —en un sentit ampli— diferenciar entre un catolicisme retrògrad i un luteranisme progressista, clixés estereotipats que van fer seus alguns dels nostres polítics liberals.

tenir l'Església en l'erecció de les universitats durant l'edat mitjana. Dit amb altres mots: el catolicisme forneix la matriu cultural i pedagògica d'una Europa que havia de donar sentit a la seva educació, una educació declaradament moral i religiosa.

4. CRÍTICA A LA POLÍTICA EDUCATIVA LIBERAL

Tal com hem indicat, Balmes també es va interessar per l'educació des d'una perspectiva política, fins al punt que va participar activament en les campanyes que es van fer contra la promulgació, l'any 1845, del pla del ministre moderat Pedro José Pidal, conegut vulgarment com a Pla Pidal, encara que l'inspirador d'aquesta reforma fou Antonio Gil de Zárate.¹¹⁵ Tot i que el pla fou redactat al bell mig de la dècada moderada (1843-1854), no hi ha dubte que respon als plantejaments d'una política liberal que, en el camp educatiu, va trobar la seva millor manifestació en la Llei Moyano del 1857. Ara bé, quins eren els principis educatius que sancionava aquell pla del 1845? La resposta és senzilla: generalitat o universalitat de l'ensenyament, secularització, llibertat d'ensenyament, control de l'ensenyament per part de l'estat, gratuïtat, centralització i uniformitat i cos únic de catedràtics funcionaris, entre altres aspectes.¹¹⁶

Com és lògic, Jaume Balmes —que, per a molts historiadors de l'educació, exemplifica l'oposició conservadora a l'esmentat pla— va alçar la seva veu crítica envers aquesta nova ordenació de l'educació a Espanya; va denunciar —entre altres coses— els punts següents: la nefasta influència francesa, el centralisme burocràtic, la uniformitat dels plans d'estudi, la imposició dels llibres de text, les contradiccions de la llibertat d'ensenyament, les restriccions a l'ensenyament privat, el no reconeixement dels seminaris com a centres d'educació secundària —la qual cosa, amb el pas del temps, obligaria que a Vic s'obris un col·legi privat de segon ensenyament, antecedent del col·legi de Sant Miquel—, el monopoli estatal universitari, l'establiment a Madrid d'una universitat central sense la necessària tradició universitària i científica... En fi, que l'estat —constituït en el paper d'educador nacional a la napoleònica— arrabassés a l'Església la

115. Naturalment, existeix una àmplia bibliografia sobre aquest Pla Pidal, per bé que nosaltres citem només dues referències: M. de PUELLES BENÍTEZ, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor, 1991, p. 118-133; A. CAPITÁN DÍAZ, *Historia de la educación en España*, vol. II: *Pedagogía contemporánea*, Madrid, Dykinson, 1994, p. 72-80.

116. Una presentació d'aquests aspectes, amb la inclusió d'una tria de textos es pot trobar a José María GARCÍA ESCUDERO, *Antología política de Balmes*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1981.

seva funció docent en un procés que consumava la secularització iniciada en l'època de la il·lustració de Carles III. Amb tot, Balmes intuï amb claredat que el futur del catolicisme no passava tampoc per una política d'enfrontament sistemàtic amb els estats liberals.¹¹⁷ És, justament, des d'aquesta perspectiva que s'han d'entendre els àcids judicis balmesians respecte als plantejaments pedagògics de la política liberal, és a dir, des d'una posició crítica, però no de rebuig frontal.

5. PRECURSOR DE LA PEDAGOGIA SOCIAL

Sovint s'ha assenyalat que l'origen de la pedagogia social ofereix unes connotacions clarament luteranes.¹¹⁸ No insistirem sobre aquest punt, però sí que voldríem significar, en aquesta ocasió, que sembla clar que Balmes fou un pedagog social que s'anticipà a la doctrina social de l'Església que Lleó XIII va presentar en la seva encíclica *Rerum novarum* (1891), amb què va començar el desenvolupament del pensament social catòlic. Bo serà recordar que Balmes considera que la intel·ligència, la moralitat i el benestar, combinats i generalitzats, constitueixen l'ideal de la civilització. A partir d'aquests supòsits, estableix la seva fórmula d'actuació: «Procuraremos —escriu Balmes— formular nuestro pensamiento con la mayor claridad y concisión; hele aquí: entonces habrá el *maximum* de la civilización cuando coexistan y se combinen en el más alto grado la mayor inteligencia posible en el mayor número posible, la mayor moralidad posible en el mayor número posible, el mayor bienestar posible en el mayor número posible».¹¹⁹

117. «L'home d'església lleial a la institució, Balmes no pot ser adscrit a allò que entenem per catolicisme liberal, però intuï amb claredat que el futur del catolicisme no passava tampoc per l'antiliberalisme, per una política d'enfrontament sistemàtic amb els estats liberals». E. COLOMER, *Estudis de filosofia catalana*, Barcelona, Facultat de Filosofia de la Universitat Ramon Llull, 2004, p. 37 (Introducció, edició i traduccions a càrrec de Josep Monserrat).

118. Ens hem ocupat d'aquesta ascendència en diferents treballs: C. VILANOU I TORRANO, «Sobre els orígens de la filosofia de la pedagogia social: la religió de la humanitat de Paul Natorp», *Temps d'Educació*, núm. 15 (1r semestre 1996), p. 59-82; C. VILANOU I TORRANO, «Luteranisme i tradició pestalozziana: P. Natorp y D. Bonhoeffer», a *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, Madrid, Endymion, 1998, p. 107-116; C. VILANOU I TORRANO, «El origen de la filosofía de la pedagogía social y la tradición teológica luterana: la religión de la humanidad de Paul Natorp», a *Tempora. Revista de Historia y Sociología de la Educación*, La Laguna, Universidad de La Laguna, 1998, p. 221-254.

119. J. BALMES, *Obras completas*, vol. v: *Estudios sociales*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 464.

En aquest sentit, i des de l'horitzó del pensament polític, Balmes s'oposa igualment al liberalisme i al socialisme i opta —com és habitual en el seu cas— per una solució conciliadora, una harmonia social que, un xic idealment, vol posar pau entre patrons i obrers i evitar, així, els conflictes socials. Si el luteranisme s'ha caracteritzat per fomentar la filantropia, el catolicisme ha d'insistir en la pràctica de la caritat. Tant és així que la lluita contra el pauperisme té un element clau en la caritat cristiana, fins a l'extrem que considera l'almoïna com un deure social, alhora que proclama la conveniència d'una distribució més equitativa de les riqueses. La regla que els poderosos han d'observar respecte als pobres és ben nítida: *hacerlos buenos y hacerles bien*.¹²⁰ En conseqüència, el treball ha d'estar suficientment retribuït per tal que el jornal de l'obrer pugui satisfer les necessitats de la seva família, que constitueix un dels nuclis fonamentals de la societat.¹²¹

Així doncs, Balmes fou un reformista social que, en darrera instància, considerava que, per tal de prevenir les revolucions, res millor que les evolucions. De fet, Balmes busca la realització d'una civilització catòlica que respecti el paper de les institucions —la família, la propietat, l'estat, és a dir, l'ordre civil i polític— que hom ha heretat de la tradició. A parer de Balmes, un dels grans mals a combatre és l'egoisme a partir del principi de la caritat i de la justícia, que adquirirà una clara significació social. Per tant, Balmes assumirà el paper d'un reformador o regenerador social, s'allunyarà dels vents revolucionaris i proposarà una solució harmònica que substitueixi la llei de la lluita per l'enteniment i la concòrdia.

6. FORMACIÓ INTEL·LECTUAL DEL CLERGAT

Balmes va haver de fer front a un nou context polític liberal —un nou esperit d'època— que, a més de propugnar la separació entre l'Església i l'estat, comportava una pèrdua de pes específic dels seminaris, que, en emfasitzar-se el paper

120. «Hacerlos buenos, procurando arraigar en las clases menesterosas la moralidad, y cuando de ésta hablamos entendemos una moralidad sólida, duradera, fundada en los principios religiosos. Hacerles bien, manifestando en su favor un espíritu de desprendimiento, haciendo, cuando la oportunidad se ofrezca, los sacrificios que la caridad reclama y que la naturaleza misma nos inspira con la compasión excitada en nuestros pechos a la sola vista del infortunio». J. BALMES, *Obras completas*, vol. v: *De Cataluña*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 953.

121. En relació amb la dimensió social del pensament de Balmes, es pot veure E. FORMENT, «Lógica y filosofía social: Jaime Balmes», a *Historia de la filosofía tomista en la España contemporánea*, Madrid, Encuentro, 1998, p. 86-153.

docent de l'estat, van quedar relegats a un segon pla, alhora que perdien part de la seva influència anterior. Altrament, el desenvolupament del saber sota l'espargiment del positivisme i de l'evolucionisme —la síntesi d'ambdós moviments va donar lloc al científicisme o cientisme— va posar en evidència l'hiatus entre l'ensenyament literari, filosòfic i teològic que impartien els seminaris i els progressos científics i tècnics d'una societat cada vegada més industrialitzada i que veia com els sabers politècnics gaudien d'una major acceptació per la seva utilitat pràctica. Davant d'una situació complexa com la que descrivim, Balmes no es va posar a la defensiva, sinó que va dialogar, des de la defensa de la tradició catòlica i amb el suport de sant Agustí i sant Tomàs, amb la modernitat científica i filosòfica i, el que és més important, va donar respostes per tal que els futurs clergues adquirissin una preparació intel·lectual adequada i suficient amb la intenció d'evitar el divorci entre la fe i la ciència, bo i possibilitant l'harmonia entre la raó i la religió.¹²²

Per tal d'atendre aquestes expectatives, Balmes va activar un publicisme a favor de la instrucció del clergat, que havia de seguir un ensenyament que tingués en compte, a més del saber, l'observança dels principis morals i religiosos del catolicisme. Ara bé, per tal que aquesta instrucció arribés a tothom —és a dir, a tots els seminaris i centres de formació religiosa—, Balmes, que va acceptar sense reserves la via de la impremta, era conscient de la conveniència de tenir bons manuals, una bona estratègia per dignificar i elevar el nivell de les ciències eclesiàstiques, que així depenien de dos mètodes: l'ensenyament des de la càtedra i l'edició de bons llibres. En aquesta direcció, Balmes es va esforçar en l'elaboració de manuals —elementals com la *Filosofia elemental*, més magistrals com la *Filosofia fundamental*— adreçats als estudiants dels seminaris, que, fins i tot, van demanar-li, des de l'exterior, versions llatines de les seves obres filosòfiques per tal que poguessin ser emprades en diferents latituds.

La cosa destacada és que Balmes fou un autèntic pioner des del moment en què va demanar que els seminaristes freqüentessin també les universitats, per tal que després retornessin a les seves diòcesis i contribuïssin a la millora del nivell intel·lectual dels joves amb vocació religiosa. Certament que aquesta proposta, que tenia la intenció d'evitar l'aïllament i el tancament dels joves en els seminaris, al marge de l'esperit de l'època, es pot considerar del tot innovadora,

122. Balmes insisteix en el fet que els progressos científics no desautoritzen la religió, ans al contrari, tal com es confirma en l'argumentació següent: «No es verdad que los últimos descubrimientos sobre las ciencias naturales hayan echado por tierra la autenticidad de las narraciones bíblicas, que no es verdad que la ideología, ni la fisiología, ni otra de las ciencias cuyo objeto es el hombre, se hallen en pugna con la religión...». J. BALMES, *Obras completas*, vol. V: *La instrucción del clero*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 819.

si tenim en compte que llavors les universitats tenien un sentit civil i que l'estat —amb la seva política de secularització— havia abolit l'ensenyament de la teologia. De fet, s'hagué d'esperar força temps perquè s'establissin universitats catòliques com la de Lovaina, que tingué, en el cardenal Mercier, un dels promotors de la filosofia neoescolàstica durant el període d'entre segles. En qualsevol cas, no hi ha dubte que les recomanacions de Balmes van influir per tal que les universitats catòliques fossin una realitat a la darrera del segle XIX i, en conseqüència, que fossin freqüentades per joves d'arreu del món que buscaven aquella instrucció de qualitat que l'insigne pensador vigatà reclamava per al clergat de la seva època.

7. RENOVADOR DE LA CATEQUESI

Segons Joan Tusquets, una de les característiques de les èpoques de persecució de l'Església és l'intent d'actualitzar i multiplicar la catequesi.¹²³ No ha de sobtar, doncs, que, enmig de les convulsions i de les campanyes desamortitzadores, l'Església —Balmes i el pare Claret són dos bons exemples del que diem— promoguessin actives campanyes catequètiques. Si el pare Claret —que abans, durant i després del Concili Vaticà Primer va insistir en la necessitat d'un text catequètic únic en el grau elemental— va publicar catecismes a centenars de milers, podem afegir que Jaume Balmes —que havia escoltat les seves prèdiques—¹²⁴ fou un renovador dels mètodes d'ensenyament del catecisme, que, fins llavors, es caracteritzava per la memorització d'una sèrie de conceptes no sempre entenedors per a la mentalitat infantil.¹²⁵ Ja en les seves reflexions sobre la

123. J. TUSQUETS, *El què i el perquè dels dos concilis vaticans*, Barcelona, Santandreu, 1999, p. 56.

124. Després de sentir predicar al pare Claret, Jaume Balmes va manifestar el següent: «Poco terror, suavidad en todo. Nunca ejemplos que den pie al ridículo. Los ejemplos en general de la Escritura. Nunca oposiciones ni cosas semejantes. Habla del infierno, pero se limita a lo que dice la Escritura. Lo mismo en el Purgatorio. No quiere exasperar ni volver locos». I. CASANOVAS, *Reliquias literarias de Balmes: Recuerdo del centenario. Recogidas y publicadas por...*, Barcelona, Subirana, 1910, p. 263-264.

125. Jaume Collell, en les seves *Memòries d'un noi de Vic* relatives a la dècada dels anys 1850-1859, fa una descripció del funcionament de la catequística popular, que «per allà als anys de 1850 no devia estar gayre ben organisaada, com després ho ha sigut». El canonge Collell ens dibuixa una classe de catequesi dirigida per un estudiant amb una canya a la mà, així com una senyora —la Maria de la Doctrina— que donava classes de catecisme a domicili amb un cert èxit. Pel que comenta Collell, els vicis de l'ensenyament de la catequesi denunciats per Balmes encara es mantienien en aquells anys cinquanta del segle XIX, quan era costum celebrar certàmens públics per tal d'esbrinar quins infants sabien més bé el catecisme. J. COLLELL I BANCELLS, *Memòries d'un noi de Vic*, Vic, Publicacions del Patronat d'Estudis Osonencs, 1996, p. 39-43 (Pròleg de Ramon Ordeig i Mata).

instrucció primària, s'interroga sobre el nombre d'infants que són capaços de repetir el catecisme, encara que es veuen impossibilitats per explicar amb encert el sentit d'una sola línia. Així, els infants reciten coses sense saber el que diuen, un aspecte negatiu que també succeeix en altres matèries: «Lo que acabamos de decir con respeto a la enseñanza del catecismo y de los elementos de la historia de la religión puede extenderse a todos los objetos en que se instruya a los niños; el ejercicio de su inteligencia sobre lo mismo que han aprendido de memoria debiera extenderse a los principios de buena crianza, a las reglas de aritmética, a las de leer y escribir; en una palabra, a todo aquello en que se les ocupa».¹²⁶

L'any 1841 va publicar *La religión demostrada al alcance de los niños* —una aportació pionera en la història de l'educació popular, a parer del professor B. Delgado—,¹²⁷ que aviat va aconseguir una gran difusió, atès que va ser adoptada per diferents col·legis.¹²⁸ En realitat, es tracta d'una mena de catecisme que, tot i el seu caràcter apològic, fou elaborat amb un nou esperit, atès que no respon a la lògica tradicional de preguntes i respostes que s'havien de memoritzar, sinó que planteja un nou tarannà catequètic que fuig de la rutina i que vol fomentar el diàleg.¹²⁹ Segurament que Balmes buscava més l'exposició de les veritats de la fe que s'han de fixar de manera reflexiva en els cors i ments infantils que no pas una instrucció religiosa basada en un regitzell de deures i obligacions que constrenyen a actuar coercitivament des de l'exterior. En l'advertència preliminar, anota: «Se les instruye por medio del catecismo en los rudimentos de la Religión, y se les hace decorar su historia, pero no se

126. J. BALMES, *Obras completas*, vol. v: *Instrucción primaria*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 608-609.

127. B. DELGADO CRIADO, «Jaime Balmes (1810-1948)», a *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España*, vol. II: *Edad Contemporánea*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1997, p. 99-111.

128. Balmes, sempre preocupat pel cobrament dels drets d'edició dels seus llibres, palesa en la correspondència mantinguda amb l'editor, Antoni Brusi, l'èxit de les seves obres i, molt especialment, d'aquest catecisme que es va exhaurir ben aviat. De cara a la impressió de la segona edició, Balmes proposa fer, al febrer de 1844, un tiratge de quatre mil exemplars. Des de la capital d'Espanya, el 12 de març de 1844, escriu al seu editor barceloní en els termes següents: «Todo lo que no sea tener en Madrid trescientas obras de *El protestantismo* y mil ejemplares de *La religión* es no tener lo suficiente». J. BALMES, *Obras completas*, vol. I: *Biografía y epistolario*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 725.

129. Aquesta obra, dedicada als infants, es compon de trenta-dos capítols més un apèndix en forma de diàleg sintètic dedicat als alumnes més grans. Aquest darrer diàleg sí que respon a l'esquema convencional interrogatiu a base de preguntes i respostes per tal de fixar en la memòria les parts més essencials de la religió catòlica.

llama bastante su atención sobre los fundamentos de las verdades que aprenden; y así es que al salir de la escuela para entrar en una sociedad distraída y disipada, cuando no incrédula o indiferente, no encuentran en su entendimiento las luces que podrían servirles para sostenerse en las creencias de nuestra religión sacrosanta».¹³⁰ Per la seva banda, en l'apèndix final afegeix: «En el curso de esta obrita no he querido emplear el común sistema de preguntas y respuestas, porque, proponiéndome inculcar en el ánimo de los niños las razones fundamentales de nuestra santa religión, y queriendo, por consiguiente, evitar el que las aprendiesen de rutina, me ha parecido conveniente exponerlas de manera que con la misma novedad del método se llamase y fijase más su atención».¹³¹

Segons sembla, l'elaboració de *La religión demostrada al alcance de los niños* va ser induïda pel fet que Francisco de Paula Martínez de la Rosa havia publicat, l'any 1839, una obra escolar titulada *El libro de los niños*, a la vista de la qual Balmes es va animar a fer una cosa similar per a la formació religiosa.¹³² Aquí pot ser oportú esmentar que el llibre de Martínez de la Rosa —amb qui Balmes va mantenir una bona relació—¹³³ és breu i està redactat en vuitanta-dos dístics octosíl·labs de caràcter heterogeni: religiós, moral i cívic. Per tant, el seu contingut combina passatges bíblics amb llegendes típicament romàntiques, oracions infantils, faules, himnes i unes quantes nocions elementals de geografia d'Espanya. A més, la pretensió del seu autor era que podien ser escrits en les parets de les escoles de pàrvuls, que tot just començaven a obrir-se llavors en alguns indrets.

130. J. BALMES, *Obras completas*, vol. v: *La religión demostrada al alcance de los niños*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 6.

131. J. BALMES, *Obras completas*, vol. v: *La religión demostrada al alcance de los niños*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 43.

132. En una carta dirigida al seu amic Josep Cerdà, el 31 d'agost de 1839, formula la pregunta següent: «¿Qué tal es el libro de Martínez de la Rosa titulado, si mal no me acuerdo, *El libro de los niños*, cuya publicación he visto anunciada en los periódicos?». J. BALMES, *Obras completas*, vol. i: *Epistolario*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 615-616.

133. Francisco de Paula Martínez de la Rosa (1787-1862) fou un polític liberal que Balmes va tractar personalment i que cita sovint en els seus escrits polítics. Balmes va publicar a la revista *La Civilización* diversos treballs de Martínez de la Rosa, del qual posseïa alguns volums a la seva biblioteca particular, per bé que, en alguns moments, es desmarca de les seves posicions. A París va tractar-lo personalment, quan justament Martínez de la Rosa es trobava exiliat a França, contacte que Balmes, en la seva vindicació personal, situa dins de les relacions que «naturalmente tiene un viajero con los emigrados ilustres». Quan va visitar Londres, l'any 1842, Balmes portava una carta de recomanació de Martínez de la Rosa dirigida a José Joaquín de Mora, polític liberal espanyol exiliat a Anglaterra, que va facilitar la seva estada londinenca.

En la línia del que hem apuntat, cal pensar que *La religión demostrada al alcance de los niños* no és un catecisme a l'ús clàssic, ni tampoc constitueix un compendi d'història de la religió catòlica. En realitat, ens trobem davant d'un nou plantejament que busca fomentar el raonament dels infants per tal d'argumentar racionalment les veritats de la doctrina catòlica. En aquest sentit, sembla que la voluntat de Balmes fou certament innovadora en intentar passar d'una fe rutinària i repetitiva a una reflexió més racional, que comportava una religiositat més madura i millor assimilada.¹³⁴ En qualsevol cas, és veritat que Balmes empra un llenguatge senzill, encara que el to culte, elevat i a voltes filosòfic l'allunya de la mentalitat infantil, aspecte que no impedeix que aquesta obreta s'editi encara actualment, extrem que confirma les virtuts catequètiques d'aquest text.

A TALL DE CLOENDA

És hora de concloure aquest treball que ha volgut posar de relleu el sentit pedagògic de la vida i l'obra de Jaume Balmes, un sentit sovint ocult i oblidat, però que convé tenir ben present per raons històriques i sistemàtiques. Històricament, perquè Balmes ocupa un lloc de relleu dins del nostre panorama pedagògic i, per extensió, en el context educatiu d'una Europa que —davant dels reptes de la modernització i la secularització del segle XIX— optava d'una manera realista per la restauració de la pedagogia *perennis* que, finalment, va trobar a la Universitat de Lovaina un lloc des d'on es va difondre arreu del món. Sistemàticament, perquè les seves aportacions pedagògiques —tant pel que fa al seu ideal d'una formació integral com a les seves consideracions sobre l'ensenyament— encara són profitoses, més tost quan plana avui sobre l'educació un desconcert que neguiteja a tothom: mestres, pares i alumnes.

Per tot plegat, entenem que el títol de *pedagog* escau perfectament a qui —com Balmes— va conferir a la seva obra un tremp pedagògic que es desplega en diversos àmbits, sempre plurals i complementaris. Amb tot, no podem silenciar la dimensió d'educador popular que també li correspon per haver codificat la pedagogia del sentit comú, que —d'una manera o altra— es va posar al servei de la construcció del nostre país en el temps llunyà de la Renaixença i del Noucentisme. Seríem, emperò, injustos si limitéssim i reduíssim la projecció pedagògica balmesiana al temps d'ahir, quan les coses marxaven lentament i la paraula *crisi* —tot i les agitacions i convulsions socials— encara era desconeguda.

134. Sobre aquest punt, es poden veure les consideracions de Luis RESINES, *La catequesis en España: Historia y textos*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1997, p. 633-634.

Tal vegada en aquests temps postmoderns d'un món global i neonòmada, on la distinció entre realitat i virtualitat es difumina cada dia més i el principi de la diferència ha suplantat a una filosofia de la identitat arrelada en la tradició de la metafísica occidental, on viure —o, simplement, sobreviure— es fa cada dia una empresa més arriscada, potser seria bo no perdre de vista aquesta pedagogia balmesiana del sentit comú que ha format —conscientment o inconscient— tantes generacions que ens han precedit. Certament que les condicions sociològiques han canviat i que la realitat del país s'ha transformat radicalment des d'aquella Catalunya vuitcentista, però —més enllà de totes les modificacions que s'han succeït— sembla que hi pot haver una manera d'entendre i fer les coses amb *seny*, amb sentit comú i amb criteri, cosa que vol dir actuar amb un punt de realisme que fuig dels apriorismes i dels prejudicis, amb esperit crític i pragmàtic, preocupats per una formació humana completa i integral que destaquï el paper de la consciència sense perdre de vista —a més a més— la transcendència de l'ésser humà.

HERMINIO ALMENDROS. INSPECTOR D'ENSENYAMENT I PEDAGOG RENOVADOR A CATALUNYA¹

Martí Teixidó i Planas

Universitat Autònoma de Barcelona

RESUM

Herminio Almedros, inspector d'ensenyament i pedagog renovador a Catalunya durant la Segona República, ha de ser recuperat com una de les personalitats més oblidades, silenciada durant els anys de la dictadura. Aquest article se suma a les diferents publicacions aparegudes a partir del 1998, any del centenari del seu naixement, i s'ha focalitzat expressament per a professionals de la inspecció d'educació. Es parteix de la formació superior avançada rebuda per Almedros a la Institución Libre de Enseñanza i com desenvolupà una inspecció escolar pròpia als mestres, gens fiscalitzadora i molt assessora. Es presenten les seves facetes de divulgador cultural, de professor universitari i d'alt càrrec de l'Administració educativa. Finalment, es mostra un resum de la seva concepció de la inspecció escolar i de l'actualitat de les seves iniciatives.

PARAULES CLAU: inspecció d'educació, supervisió de l'educació, renovació pedagògica, mestres a l'exili.

HERMINIO ALMENDROS. TEACHING INSPECTOR AND RENOVATING PEDAGOGUE IN CATALONIA

ABSTRACT

Herminio Almedros, school inspector and renovator pedagogist in Catalunya on the Second Republic of Spain period, must make up so more forgotten personality, silenced during dictatorship years. This paper is added to different publications in recent years

1. Comunicació presentada al III Congrés de l'Associació d'Inspectors d'Educació de Catalunya, el 8 de març de 2007, a Vilafranca del Penedès. Les fotografies personals corresponen a l'arxiu aplegat per l'Associación Torre Grande, Gustavo Adolfo Bécquer, núm. 11, 02640 Almansa, que han acompanyat els textos publicats per l'Ajuntament d'Almansa ressenyats a la bibliografia.

since 1998, centenary of his birthday. Especially performed to inspection of education professionals Begins from higher advanced formation received by Almendros in Institución Libre de Enseñanza and how developed school inspection close to teachers, any corrective and many adviser. They are presented their dimensions on culture broadcast, of university teacher and of major on education service administration. Finally it's presented a resume of his concepts of school inspection and the value of his proposals on present.

KEY WORDS: inspection of education, supervision of education, pedagogical renovation, teachers in exile.



El mestre Herminio Almendros
l'any 1921, quan ingressa
a l'Escuela Superior del Magisterio.

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA A LA INSPECCIÓ DE PRIMERA ENSENYANÇA

Herminio Almendros (Almansa, 1998 - l'Havana, 1974) era el fill únic d'un ferroviari. Podem pensar que devia ser el mestre el qui va veure en ell un infant llest que *valia per estudiar* i ell mateix el devia començar a preparar per al batxillerat, que va completar a l'Institut de Batxillerat d'Albacete, on va fer l'ingrés de magisteri. Quan el 1914, amb quinze anys, va a l'Escola Normal d'Alacant, estrena el nou pla de formació en quatre cursos. Acabats els estudis, sembla que va fer de mestre al seu poble i va coincidir amb un excel·lent mestre renovador, José Conde, que devia deixar un profund modelatge en Almendros. El servei

militar li va ocupar tres anys. El 1921 va superar les proves selectives a l'Escuela Superior del Magisterio de Madrid i va accedir a una de les vint-i-cinc places masculines i amb dret a beca per allotjar-se a la Residencia de Estudiantes.

L'Escuela Superior del Magisterio, inspirada en els principis i projectes de la Institución Libre de Enseñanza, havia estat creada per donar formació pedagògica superior a mestres ja titulats, seleccionats amb *numerus clausus*, que sortirien com a professors d'escoles normals o com a inspectors d'ensenyament primari amb dret a plaça. Herminio Almendros va ser seleccionat per a l'especialitat de ciències i va completar els quatre cursos amb qualificacions brillants. Allà va conèixer la també mestra Maria Cuyàs (Calders, Bages, 1900), amb qui es va casar i compartiria família, professió i exili. Entre els anys 1926 i 1928, i per confiança directa de Manuel Bartolomé Cossío, es van fer càrrec de la direcció de l'Escuela de Capacitación Agraria Sierra Pambley, a Lleó. L'any 1928, Herminio Almendros i Maria Cuyàs foren nomenats inspectors d'ensenyament primari a Lleida.

Anar a l'Escuela Superior del Magisterio de Madrid, on eren seleccionats mestres de tot Espanya, era la millor oportunitat per entrar en contacte amb les orientacions més avançades de la pedagogia i formar part dels més selectes destinataris de la formació superior. A la Residencia de Estudiantes es tenia accés a conferències i a actes culturals de caire molt divers i hi eren convidades personalitats de renom cultural i científic. La Institución Libre de Enseñanza estava divulgant les experiències que s'assajaven per tot Europa com a moviment de les *escoles noves* o de l'educació progressiva als EUA. S'estava en contacte directe amb l'Institut J. J. Rousseau de Ginebra (Claparède) i amb els pedagogs suïssos del Bureau International de l'Éducation (Ferrière, Bovet, Dottrens). Personalitats com J. Castillejo, M. de Maeztu i L. Luzuriaga traduïen i difonien extensament el moviment pedagògic d'avantguarda d'Europa. Un significat grup d'inspectores i inspectors d'ensenyament es va sumar a aquest equip de divulgació: Concepción Sáinz-Amor, Antonio Ballesteros, Fernando Sáinz, Leonor Serrano, Margarida Comas i Herminio Almendros, que publicarien, a les col·leccions de la *Revista de Pedagogia*, les innovacions en mètodes i tècniques de les escoles noves.

Tot això és suficient per explicar que un noi de família treballadora, amb capacitat i dedicació personal, amb l'orientació primerenca de mestres competents i dedicats, amb l'oportunitat d'accedir als millors àmbits de formació pedagògica i cultural, pogués desenvolupar una trajectòria professional sòlida i continuada malgrat les moltes adversitats del temps que va viure i dels diferents règims polítics.

IMPULSOR DE LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA A L'ESCOLA RURAL. AMB EL GRUP BATEC DE LLEIDA

Destinat a la Inspecció de Primera Ensenyança de Lleida, es va fer càrrec de la zona de Tremp. Així expressava la seva vivència professional d'aquests anys:

A trabajar en la realidad de este panorama fui destinado como inspector escolar, en la provincia de Lérida, casi toda ella de antiguas comunidades rurales y aldeas. Era yo joven. Inmediatamente me dispuse a conocer el medio en que había de actuar. Recorrí comarcas del amplio sector que me correspondió, hasta los lugares más agrestes e incommunicados. Llegué a las escuelitas rurales del llano y de la montaña; escuelitas mixtas, de un solo maestro la mayor parte, apartadas y olvidadas. Me detuve en ellas, observé bien su trabajo, reuní pequeños grupos de maestros aquí y allá. ¿Qué podía yo hacer por aquellas escuelas pobres, descuidadas, que el estado no atendía y que el caciquismo municipal despreciaba? ¿En qué podía yo ayudar a aquellos maestros, muchos de ellos desanimados y hundidos de soledad, en los que había ya mordido el conformismo escéptico? [...].

Aparte de la protección oficial ante los municipios y aparte la acción política, había que ayudarles a mejorar su labor docente, a levantar su espíritu profesional. Yo sabía que esa era mi función como inspector; función de ayuda técnica fundamentalmente.

Tenía yo una relativamente valiosa experiencia adquirida en escuelas de la Institución Libre de Enseñanza. Me sentía capaz de mostrar a los maestros prácticamente —y así lo hacía al visitar las escuelas— como se podía enseñar a leer sin silabarios; cual era el mejor proceder para vencer dificultades ortográficas. Cómo el cálculo podía relacionarse con la vida y cómo había que sacarlo de la rutina de las largas operaciones sin sentido, cómo observar y estudiar sencillas cosas y hechos naturales que se dan en el medio rural y en el pequeño huerto escolar donde lo hubiera... [...].

Los conocimientos e informaciones que había adquirido en mis años de estudio en Madrid, en el centro formador de inspectores escolares y profesores de Escuela Normal, no me servían; demasiada teoría sin relación con la práctica. Idealista bagaje cultural para actuar en una realidad tan cruda como aquella a que me enfrentaba.²

2. Reproduït pel mestre J. ALCOBÉ, «Herminio Almendros. Un educador para el pueblo», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 3 (març 1975), p. 30-32, procedent d'un pròleg del mateix Herminio Almendros a un treball publicat a França per Les Amis de Freinet.



L'inspector escolar Herminio Almendros entallant els alumnes. Lleida, 1929.

A Almendros no li faltava ni formació ni idea per impulsar la renovació pedagògica, però va veure que primer havia de potenciar tot allò que els mestres més compromesos ja havien iniciat en els dies difícils de la dictadura de Primo de Rivera. Eren mestres, homes i dones, que s'havien anat trobant les tardes de diumenge o dijous al Cafè-Express, vora el Segre, a Lleida, per xerrar i compartir. Va ser amb alguns d'aquests mestres, entre ells José de Tapia, mestre de Montoliu, i Patricio Redondo, mestre de Puigvert, que l'inspector Almendros va donar a conèixer pràcticament l'ús de la impremta a l'escola i les tècniques Freinet, que havia volgut conèixer directament quan li n'havia parlat el professor de l'Escola Normal de Lleida Jesús Sanz. Almendros era ben contrari a l'ús de sil·labaris i llibres de text, que presentaven continguts avorrits i un llenguatge artificios, allunyat de l'experiència diària dels infants. Aviat es va posar en contacte amb el mestre Freinet, que estava a Saint-Paul de Vence (França), el qual li va enviar una de les premses d'impremta que ell mateix construïa on s'encaixaven els tipus-lletres de plom. Inspector i mestres van provar la impremta, ara a l'escola de l'un, adés a l'escola de l'altre. Havent-ho provat i vistos els efectes

pedagògics, s'organitzaren reunions de mestres per explicar les experiències i mostrar treballs dels alumnes i es va constituir el grup Batec.

El mestre del grup Salvador Ambròs, que havia estat destinat a Galícia, escriu el següent el desembre de 1933:³

Larga sería la relación del nacimiento de este esfuerzo intenso de colaboración en los días oscuros de la dictadura, salpicados de encarcelamientos, rebeldías y luchas clandestinas. Fue un domingo en Térmens, en la amable casa del compañero Vila. Palau Caselles, poeta laureado, Patricio Redondo, el pedagogo rebelde, José de Tapia, maestro admirable y otros lo bautizaron como: grupo libre de colaboración Batec. Que significa emoción, corazón, pasión...

Pronto, algunos maestros jóvenes se sumaron. Herminio Almendros, el hombre sencillo y bueno, nos puso al corriente de la técnica Freinet. Numerosas escuelas tienen su imprenta. La de Montoliu trabaja admirablemente.

La actuación del grupo tiene dos finalidades. Primera, despertar en el pueblo el amor a la escuela, abrir la escuela a los vientos de la calle, que sea la casa de todos. Segunda, llevar los mejores métodos a la escuela y analizar los resultados con actitud crítica.

Para cumplir la primera finalidad, las mañanas del domingo de la reunión, que cada mes se efectúa en un pueblo diferente, se celebran fiestas escolares, con conferencias informativas sobre el concepto de escuela laica y única, sobre la importancia de la colaboración entre las asociaciones de amigos de la escuela y, si es posible, se organiza un grupo de padres con el fin de ayudar a la obra de las bibliotecas, material escolar, cantinas, excursiones, festivales...

Si el maestro colabora con entusiasmo, estas llamadas dan siempre resultado. En Juneda creamos una biblioteca. He de añadir que las agrupaciones políticas y sociales de carácter liberal, así como los ayuntamientos del mismo talante, se ofrecen con entusiasmo.

Acabadas las conferencias y actos culturales, los asistentes (maestros y maestras) se reúnen en una comida fraternal, la cual se acordó no celebrar en la casa del maestro, sino en la fonda y pagando cada uno su parte.

Después de la comida se acuerda el lugar y día de la próxima reunión, se examinan las novedades pedagógicas doctrinales y prácticas, se acuerda la adquisición de algún libro para intercambiar y se comentan los resultados de nuevos ensayos.

3. Article publicat en català a *La Jornada*, núm. 335 (2 gener 1934), que Fernando Jiménez Mier, mestre mexicà, va conèixer gràcies als mestres exiliats espanyols i va reproduir en castellà.

El mestre Juan de Tapia, el de Montoliu, exiliat a Mèxic, tenia un singular record de l'inspector Almendros:⁴

Magnífico inspector

La tarea de inspector escolar es ardua. Hay de inspectores a inspectores. He conocido de todo tipo. En Montolíu traté con Herminio Almendros. ¡Pude apreciar a un magnífico inspector!

Primero lo tuve como inspector de zona. Después fungió como inspector jefe de toda la provincia de Lérida. Intimamos, fuimos grandes amigos, nos entendimos muy bien. Tuvimos mucho en común.

Como inspector, Almendros visitaba todas las escuelas de su zona, de su provincia. Tenía que desplazarse de un lugar a otro para ver trabajar al maestro con sus niños. Las distancias ocasionaban que avisara previamente su visita. Nunca sorprendía a nadie.

Cuando anunciaba su visita a mi escuela, lo esperaba contento. El amigo inspector llegaba campechano y sencillo a la escuela. Siempre muy afable y abierto en su trabajo. Ya en el grupo, se sentaba y decía:

—Ale, maestro, trabaje, haga lo que le toca hacer esta mañana. Sentado observaba, escuchaba y me dejaba trabajar con absoluta libertad. Después de un tiempo razonable tomaba la batuta.

—Bueno, ahora me toca a mí. Va usted a ver como trabajo con su grupo.

Y se ponía a dar una clase para chuparse los dedos. Continuaba con el tema iniciado por mí. Su clase era una verdadera lección. Manejaba al grupo con gran agilidad y alegría. Entraba en contacto con los niños con una soltura sorprendente. Parecía como si fuera su maestro desde mucho tiempo atrás.

Su exposición tenía un significado muy especial. Orientaba la práctica escolar para mejorarla. Al trabajar directamente con los chicos se daba cuenta de la espontaneidad del trabajo del maestro, se percataba de la disposición del grupo para el trabajo.

Almendros era un gran maestro, un verdadero maestro. De no haber sido así, nunca hubiera podido llegar a tener un tamaño de inspector escolar tan grande.

Al concluir su visita, por lo general de tres días, el inspector Almendros levantaba el acta de inspección escolar obligada en España. Asentaba ahí todo cuanto había observado en el funcionamiento de la escuela. El mismo contenido del acta lo transcribía en el libro del maestro. De esta forma, lo manifestado por el inspector visitante quedaba por escrito en manos del maestro visitado. Las reglas del juego eran muy claras, el proceso de inspección transparente. Se evitaban al máximo los malos entendidos entre inspector y maestro.

4. Fernando Jiménez Mier y Terán, mestre mexicà, inclou aquesta semblança d'Almendros, a qui tant va tractar en el seu exili, al llibre *Pepe Tapia, un maestro singular*, Mèxic DF, Fernando Jiménez Mier y Terán (ed.), 1996.

Temps després, el col·lectiu de mestres Batec es constituïria en Cooperativa de la Impremta a l'Escola tant per impulsar la introducció de les noves tècniques pedagògiques com per estendre la convicció d'una escola pública, laica i popular, sempre present en la pedagogia de Freinet. Calia que l'escola adoptés una posició progressista, compromesa amb l'educació popular, paral·lela a l'acció política de la Segona República espanyola i del nou Govern de la Generalitat de Catalunya. Escriví Almendros:

Junto a la acción política había que ir preparando, en lo posible, las condiciones de la labor escolar digna de nuestras enseñanzas [...]. Para mi, era evidente que había que cuidar la escuela pública, prepararla en lo posible para que emprendiera, por muy humildes que fueran sus pasos, un camino de progreso para un horizonte nuevo.⁵



Herminio Almendros i Maria Cuyàs, ambdós inspectors d'ensenyament de Lleida, a Tèrmens, l'any 1931, amb la filla Rosa-Maria i uns amics.

5. Article publicat en francès, reproduït a *La escuela moderna en España*, Bilbao, Zero Zyx, 1979, p. 60.

Per difondre encara més el valor pedagògic de la impremta per a l'aprenentatge de la lectura, va escriure el segon llibre, *La impremta en la escuela: La técnica Freinet*,⁶ on dóna compte detallat de dibuixos propis dels instruments i mostres dels textos escrits per infants amb aquesta tècnica pedagògica. Difon i glossa l'aportació de Freinet, però l'argumentació contundent és seva, i adonem-nos que, passats setanta anys, té tota l'actualitat, si pensem en els ordinadors i els llibres de text a l'escola:

Si se persiste en la concepción de una escuela de trabajo uniforme, en la que al mismo tiempo se impone a todos los alumnos el mismo ejercicio; una escuela que excluye toda individualización del aprendizaje; una escuela absurdamente niveladora, entonces la imprenta hace perder el tiempo y es un elemento intruso en el concierto de la organización escolástica; pero si se prefiere una técnica que fomente el trabajo libre del niño, que acierte a resolver el problema de la individualización de la enseñanza, que respetando la espontaneidad del niño sea eficaz instrumento de su educación natural y nos proporcione amplios horizontes de trabajo, la técnica de la imprenta es de un valor inapreciable. (H. ALMENDROS, *La imprenta en la escuela: La técnica Freinet*, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1932, col·l. «La Nueva Educación», vol. XXVIII, p. 33-34).

Presenta una pedagogia fundada però que es concreta en clares normes d'acció pràctica:

Comienza el curso. No se compran libros de texto. Cada niño recibe dos carpetas, dos libros vacíos. [...] No se compran libros. Ni los consabidos iguales para todos, ni ninguno. Hay una modesta colección en un armario de la escuela. Los alumnos que conserven alguno que pueda aprovecharse, serán invitados a depositarlo, a disposición de toda la clase, en la biblioteca de trabajo. (H. ALMENDROS, *La imprenta en la escuela: La técnica Freinet*, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1932, col·l. «La Nueva Educación», vol. XXVIII, p. 57).

El mestre Célestin Freinet va ser convidat per Almendros a l'escola d'estiu del 1933, publicacions i cursos que van tenir una gran difusió i eren un estímul per a la divulgació de les noves tècniques pedagògiques i el creixement de la cooperativa que havien constituït els mestres de Lleida.

6. H. ALMENDROS, *La imprenta en la escuela: La técnica Freinet*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1932, col·l. «La Nueva Educación», vol. XXVIII.

ESCRITOR DE LITERATURA INFANTIL I DIVULGADOR
CULTURAL. *PUEBLOS Y LEYENDAS*

Amb la clara idea de superar les cartilles, sil·labaris i carrinclons o avorrits llibres de lectura escolar, Almendros va anar seleccionant una antologia de textos i poesies que l'editorial Seix i Barral va editar i il·lustrar, l'any 1929, amb el títol de *Pueblos y leyendas*. D'aquesta antologia n'hem gaudit també els mestres que l'hem fet servir⁷ amb infants de deu a dotze anys i que sabem com s'entusiasraven quan deïem: «Anem a llegir!». «Bieeee!». Es tracta d'una selecció que recull llegendes i contes de diferents països, aportant la seva identitat genuïna i posant de manifest la dimensió humana i una imaginació mesurada que suscita entusiasme sense recórrer a la fantasia ingènua. És una mostra clara de pedagogia multicultural *avant la lettre*. Posteriorment, ja durant els anys seixanta, l'editorial Teide publicà *Fiesta*, un altre llibre de lectures preparat per Almendros amb sorprenents contes d'animals que han fet les delícies d'infants de set a nou anys. L'interès per apropar la literatura als infants i joves ja havia trobat nous motius en arribar a Cuba: *A propósito de la «Edad de Oro» de José Martí: Notas sobre literatura infantil*, que havia editat la Universidad de Oriente l'any 1956. Amb el nou règim revolucionari, José Martí esdevé el poeta nacional i Almendros té l'ocasió de fer-ne nous estudis i publicacions: *Nuestro Martí* (1965), publicat per l'Editora Juvenil, que llavors ell mateix dirigia.

La dimensió d'escriptor de literatura infantil i de divulgador cultural que va desenvolupar a Cuba l'havia iniciat en aquests anys. El nou Govern de la Segona República coneixia la necessitat de reduir l'analfabetisme i millorar el nivell cultural de la gent que vivia en petits pobles, aïllada de la vida cultural possible a les ciutats. Va crear ben aviat les Misiones Pedagógicas.⁸

Almendros va participar a la Misión Pedagógica que es va fer a la vall d'Arán el setembre de 1932, quan ja estava destinat a Barcelona. Alejandro Casona, que havia estat company i amic a l'Escuela Superior del Magisterio, n'era un dels impulsors, amb García Lorca i d'altres. Eren dos equips de tres mestres o literats que anaven seguint els pobles de la vall del Garona amb una mula que carregava un projecteur de cinema, discos i llibres. Feien teatre, recitaven en públic, explicaven articles de la Constitució i llegien i veïen com els espectadors, gent de pagès, s'engrescaven i feien comentaris en veu alta.

7. *Pueblos y leyendas* es va seguir reeditant fins al 1956. S'edità a Cuba el 1961 i l'editorial Teide va reprendre l'edició novament il·lustrada el 1967 fins a la quinzena edició, el 1977.

8. Decret de 29 de maig de 1931.

INSPECCIÓ D'ESCOLES A MANRESA, PROFESSOR DE PEDAGOGIA A LA UNIVERSITAT DE BARCELONA I ACCIÓ POLÍTICA AL CENU

Sabem que va ser inspector en cap a Lleida, però el 1931 —no hem aclarit per què— el matrimoni d'inspectors d'ensenyament primari Almendros i Cuyàs és destinat a Osca. Podem, però, atribuir-ho a què, amb l'adveniment de la Segona República i nomenat ministre d'Instrucció Pública Marcel·lí Domingo, es va dictar decret⁹ d'invalidació de tots els canvis de destinació per lliure decisió ministerial que, des del 1924, amb la dictadura, s'havien anat fent. De dues-centes dinou places d'inspector, s'anul·len els nomenaments de dues-centes dotze, s'escull nova destinació per ordre d'antiguitat i es deixen les de Madrid i Barcelona per cobrir per oposició. Les destinacions d'inspectors tornaven a ser inamovibles. L'operació de correcció va crear una total mobilitat per corregir els canvis de set anys i va afectar molts inspectors de tal manera que el remei era tan dur com la malaltia. D'altra banda, quedaven transitòriament cobertes les places de Madrid i Barcelona a l'espera de nova oposició.

Uno de los cuerpos de la Administración pública en que el Gobierno de la República ha encontrado más agudo malestar y más viva el ansia de justicia a consecuencia de las arbitrarias determinaciones que sufrió en el período de las dictaduras es el de inspectores de primera enseñanza. La función inspectora se consideró como el instrumento más eficaz para llevar a las escuelas nacionales y privadas el principio de intolerancia en el programa, en el método, en el idioma y en la religión... (Preàmbul del Decret de 29 de maig de 1931, pel qual s'anul·la el R. D. de 1926).

Durant aquell any a Osca, Almendros i Cuyàs varen preparar oposicions restringides per cobrir les places vacants de Madrid i Barcelona i ambdós van obtenir plaça a Barcelona l'any 1932. Ja tenien una filla, Rosa-Maria, i a Barcelona van néixer Néstor i Sergio i s'hi sentien com a casa, ja que Maria Cuyàs era filla de Calders (Bages), on vivien els avis materns.

El Govern de la República havia actuat d'urgència, però tenia en projecte professionalitzar la Inspecció de Primera Ensenyança com més aviat millor i ho féu amb el Decret de 2 de desembre de 1932, que comença així: «La Inspecció Profesional de Primera Enseñanza es el organismo encargado de orientar, impulsar y dirigir el funcionamiento de las escuelas nacionales y de las institu-

9. Decret de 29 de maig de 1931 (un altre coincident en data).

ciones educativas auxiliares de las mismas». Després segueix el clàssic vetllar pel compliment de les lleis, però, pel seu inici, queda clara la voluntat del Govern.

Almendros, inspector d'ensenyament a Barcelona, es va fer càrrec de la zona de Manresa, però no hem pogut fins avui saber-ne més i cal esperar que algun col·lega inspector o inspectora actual pugui investigar, a les escoles rurals de les localitats, als llibres de visites d'inspecció que es puguin trobar o al mateix Ajuntament de Manresa l'acció professional d'aquest període. El que és ben segur és que va seguir la seva preferent ocupació per l'escola rural. El 1933 presenta la ponència «La escuela rural» en un congrés d'educació social organitzat per l'Escola Normal de la Generalitat. El compromís per l'escola rural segueix quan ja era inspector en cap de Barcelona i publica, ara en català, «Entorn al problema de l'escola rural», *Nova Ibèria*, núm. 3-4 (1937). Això ens fa pensar que Herminio Almendros va adoptar la llengua catalana, encara que fos de manera funcional per a una comunicació directa (amb la família de Calders) i com a servidor públic, per adaptar-se a la realitat del medi rural. Desconeixem si impartia els cursos de la Universitat de Barcelona en català o en castellà, però en qualsevol cas estava en condicions de comprendre i parlar col·loquialment la llengua catalana pel seu esperit cultural obert.

Joaquim Xirau havia creat el Seminari de Pedagogia a la Universitat de Barcelona el 1930 per al «perfeccionament professional i espiritual dels mestres d'acord amb les normes universalment reconegudes» i destinat a mestres i professors de tots els graus de l'ensenyament. Quan la Universitat de Barcelona passa a ser Universitat Autònoma de Barcelona l'any 1933, el seminari es converteix en Secció de Pedagogia. Herminio Almendros és el professor de tècnica i organització escolar i manté l'encàrrec fins al 1937. El rector de la Universitat Autònoma, Serra Húnter, i el degà de la renovada Facultat de Filosofia i Lletres i Pedagogia van incorporar, com a professors, els professionals més estudiosos: Mira, en psicologia, psicotècnica i psicopatologia; Pi i Sunyer, en fisiologia i higiene; Cassià Costal, en psicologia del desenvolupament infantil; Galí, en ensenyament de la llengua i de la història, i Almendros, en didàctica i organització escolar. Ningú millor que Almendros per aportar un coneixement de la pràctica pedagògica pel coneixement que tenia de tantes escoles i perquè tenia clares les pràctiques que podien ser efectives i també la seva fonamentació. En el programa de cursos de 1935-1936¹⁰ que hem pogut conèixer, deixa constància que Herminio Almendros impartí el curs «Instruments de treball escolar. Els fitxers en l'escola actual».

10. *Butlletí dels Mestres*, núm. 135 (1 novembre 1935), p. 266.



Herminio Almendros i l'amic Ramon Xuriguera, pels carrers de Barcelona, l'any 1936.

El 1933, el Govern de la Generalitat crea el Consell Regional de Primera Ensenyança i Almendros en forma part amb Xirau, Bosch Gimpera, Blasi, Torroja, Valls i Xandri. L'Ajuntament de Barcelona impulsa un Pla de Construccions Escolars que encarrega a l'arquitecte Josep-Lluís Sert i a l'inspector d'ensenyament Herminio Almendros, que vol garantir condicions higièniques i evitar les escoles *mamut*, massa grans.

El 1936 hi havia censats trenta-quatre mil quatre-cents trenta-un alumnes als centres oficials, uns trenta mil a les escoles religioses i uns setanta mil a les escoles particulars. Aquell estiu de 1936, entre la sortida dels religiosos i el tancament d'escoles particulars, es van rebre vuitanta-dues mil quatre-cents quinze sol·licituds i es van impulsar un seguit d'accions (construir, transformar, habilitar edificis o locals) per arribar a incrementar l'oferta en unes quaranta mil places.¹¹ Aquesta operació la van emprendre l'Ajuntament de Barcelona, el CENU i el Sindicat d'Arquitectes de Catalunya. És segur que hi va participar Herminio Almendros, que havia treballat en el pla de construccions i aquell mateix estiu devia ser nomenat inspector en cap de Barcelona.

El 1937 es va constituir el segon Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU) i Almendros en fou membre en representació de la Federació de Treballadors de l'Ensenyament del sindicat UGT; amb tot, jo m'inclino a pensar

11. Es pot consultar l'article de J. M. Hernández Ruiz que se cita a la bibliografia.

que hi era com a inspector d'ensenyament en cap de Barcelona, independentment de la proposta de FETE-UGT.

INSPECTOR EN CAP A BARCELONA FINS AL GENER DE 1939. L'EXILI EXTERIOR I L'EXILI INTERIOR.

Recentment, hem pogut documentar que Herminio Almendros era l'inspector en cap de Barcelona el 17 de setembre de 1936. Cal pensar que l'estiu de 1936, en produir-se el cop d'estat contra la República, que no tingué suport majoritari a Catalunya, calia afermar tots els organismes de decisió pública assegurant la lleialtat al govern legítim. És fàcil comprendre que fos nomenat aquell estiu (no en tenim constància anterior): era un home de clares conviccions republicanes, arribat a Catalunya vuit anys abans, ja havia acreditat la seva acceptació d'una realitat cultural i lingüística diferencial d'Espanya i s'havia mostrat com a inspector formador de mestres, pedagog renovador, administrador i planificador (escola rural, escola urbana).

Quan molts infants de la ciutat de Barcelona havien quedat orfes o els seus pares eren al front de guerra, amb Víctor Colomer, regidor de l'Ajuntament de Barcelona, van organitzar una escola-llar en un gran casal que hi havia pujant al Tibidabo. En aquesta escola també s'aplicaven les tècniques Freinet i, feta pels infants, sortia la revista *Tibidabo*.¹²

Però la situació de rebel·lió militar sota els auspicis de la dreta cedista donà lloc a mesures defensives que van esdevenir abusives.

Decreto de Presidencia de 21 de julio de 1936 sobre «Cesantías» (Gaceta de Madrid, 13 de septiembre de 1936).

El Gobierno, por decreto acordado en consejo de ministros, dispondrá la cesantía de todos los empleados que hubieren tenido participación en el movimiento subversivo o fueren notoriamente enemigos del régimen cualquiera que sea el cuerpo a que pertenezcan, la forma de su ingreso y la función que desempeñen ya se trate de funcionarios del Estado o de empleados de organismos y empresas administradoras de monopolios o servicios públicos...

A causa d'aquest decret, donaré també compte d'un fet que entristeix,¹³ però necessari per veure la dimensió humana i professional en tots els seus clarobscur

12. Es pot consultar l'obra de Jordi Monés citada a la bibliografia.

13. Ho he conegut per un article que em va proporcionar el professor Conrad Vilanou, de la Universitat de Barcelona, al qual he d'agrair que volgués completar la meua cerca d'informació sobre Almendros i la seva obra.

i, en aquest cas, inherent a la inspecció d'educació, que sempre se situa entre la política i la pedagogia. La inspectora Josefa Herrera, esposa d'Alexandre Galí, va rebre la comunicació de cessament en el seu càrrec, decretada el 12 de setembre de 1936 (*Gaceta de Madrid* del 13 de setembre), que publicava una llista d'inspectors de primer ensenyament cessats en compliment del *Decreto de Presidencia de 21 de julio de 1936 sobre «Cesantías»*, signada per l'inspector en cap de Barcelona, Herminio Almendros. Ho recull Jordi Galí Herrera, el seu fill.¹⁴

Li correspongué signar la comunicació a l'inspector en cap, Herminio Almendros, ignorem si per convicció pròpia, però el mateix fill, Jordi Galí, constata: «Ni la més mínima explicació, expedient o justificació». Almendros, com Herrera, havia patit el canvi de destí per anul·lació de les remocions fetes per la dictadura de Primo de Rivera i van fer la mateixa oposició a places de Barcelona; havia estat professor i col·lega de Galí, el seu espòs, a la Universitat Autònoma de Barcelona; havien estat inspectors i col·legues a Barcelona des del 1932. Volem creure que Almendros va comunicar —personalment i amb dolor— a Herrera una decisió de caràcter autoritari per resistir a l'Alzamiento Nacional, que no devia compartir ni devia haver pogut deixar sense efecte. Potser el testimoni de Marta Mata,¹⁵ filla de la mestra Àngels Garriga, la sanció de la qual el 1937 també fou signada per l'inspector en cap Almendros, ens permet contextualitzar la seva responsabilitat. Àngels Garriga «ho recordava, ja amb la perspectiva de les sancions que l'any 1939 havien sofert tants mestres, i no va tenir cap dubte: l'avi i el nét de l'illa japonesa li tenien el cor robat i va posar la lletra catalana a aquella composició que era *L'incendi dels arrossars*».¹⁶ El record és poètic i potser també vol expressar que, per evitar un gran mal, cal sobreviure a un mal menor.

Arribats al gener de 1939, el dia 25, Almendros travessava el Pirineu per la muntanya amb quaranta centímetres de neu i de nit, esquivant el pas fronterer

14. «Una història exemplar», de Jordi Galí Herrera, que «devia aquesta història a la meua mare», diu, relata, de manera detallada i documentada, com Josefa Herrera, inspectora de primer ensenyament des del 1920, patí els canvis de destinació decretats pels diferents governs: la dictadura de Primo de Rivera el 1928, el Decret de 1931 d'invalidació dels canvis anteriors, el Govern de la República el 1936 i la dictadura de Franco el 1939. J. GALÍ HERRERA, «Una història exemplar», *Relleu*, núm 58 (octubre-desembre 1998), p. 28-37.

15. Ho explica al pròleg del llibre d'Empar Blat i Carme Domènech citat i referenciat a la bibliografia.

16. *L'incendi dels arrossars* és la traducció d'*El viejo guardián*, llegenda del Japó que explica com el vell que vigilava els arrossars en companyia del seu nét, en veure formar-se l'onada gegant (avui tots sabem què és el tsunami), va córrer a cremar els camps d'arròs per fer pujar la gent de la costa i salvar-los així de la devastació que es produiria al cap d'una estona. Inclosa a *Pueblos y leyendas*, l'antologia que havia preparat Herminio Almendros l'any 1929.

del coll d'Ares, i va arribar a la Presta el dia 30. Anava amb Josep Ferrater Mora, Solsona i Bonilla. Van rebre ajudes de diferents contactes. Estigué uns dies a Perpinyà, a casa d'una família, i des d'allà anà a Saint-Paul de Vence, a casa de Freinet. Retornà a Perpinyà el 27 de febrer. Viatjà a París el 14 d'abril, on estigué amb una família fins que va poder embarcar cap a Cuba, amb Alejandro Rodríguez Casona, o a Mèxic, amb tot un grup d'intel·lectuals republicans, segons el que li proposà Joaquim Xirau. Finalment, optà per Cuba, i el 30 de maig arribà a l'Havana amb Ferrater Mora i Solsona, on els espera Alejandro Casona.

En la decisió hi va pesar, especialment, la possibilitat de reagrupar a tota la família: l'esposa, que s'havia quedat a Barcelona, i els tres fills, que, per seguretat, s'estaven amb els avis a Calders, ja que així ho havien decidit de comú acord. Van haver d'esperar deu anys. Maria Cuyàs, inspectora, va ser cessada per desafecta al règim del Movimiento Nacional de Franco el març de 1939. Després de dos anys, podia demanar ser rehabilitada i així ho va fer, però li donaren la destinació a Huelva. Passaven els anys i es va veure que el règim de la dictadura mantenia un control policial i ideològic i no tenien altra possibilitat que reagrupar-se a Cuba. Herminio Almendros i Maria Cuyàs són una mostra evident de l'exili exterior i interior a què van ser sotmesos tants homes i dones complidors amb la seva professió i amb el servei públic.

CONCEPCIÓ DE LA INSPECCIÓ ESCOLAR (LA SEVA TESI DOCTORAL) I ACTUALITAT D'ALGUNES DE LES INICIATIVES

De l'etapa cubana d'Herminio Almendros no en direm res en aquesta ocasió, tot i que aviat fou reconegut per la seva vàlua, formació i dedicació, tant com fou apartat pels diferents règims. Primer el de Batista i després el de Castro, per considerar que la pedagogia de Freinet era revisionista, segons els comissaris assessors del Partit Comunista Francès.

Interessa, però, recollir el pensament que sobre la inspecció escolar elaborà els primers anys d'estar a Cuba, sense família. No sols va treballar donant classes, sinó que va cursar novament els estudis de pedagogia i es va doctorar amb la tesi *La inspección escolar*, l'any 1952. La va centrar en Cuba i el que allà pogués millorar, però acumulava una sòlida i alhora complexa experiència de supervisió escolar, assessorament a mestres, renovació pedagògica, planificació escolar rural i urbana, administració i participació en educació. Ressenyem, doncs, el seu pensament en la mesura que segueix tenint valor en la situació actual de l'escola del nostre país.



La família Almendros-Cuyàs no es va poder reagrupar fins al 1949 a Cuba. La fotografia correspon a l'any 1956. De dreta a esquerra: Herminio Almendros, als seixanta anys; els fills Sergio i Néstor (fotògraf, Òscar de Hollywood); un matrimoni amic; Maria Cuyàs i, al davant, la filla Rosa-Maria amb el seu marit.

La inspecció ha de ser fonamentalment pedagògica, formadora de mestres i capacitada per elaborar informes per als òrgans decisoris de l'Administració sobre el funcionament de les aules, la competència dels mestres i la situació de l'ensenyament.

Parteix d'una crítica del model d'inspecció expressada per un inspector cubà en un treball publicat l'any 1928, però que indubtablement fa seu: «La centralización es propia del carácter latino, por falta de fe en la honradez de los demás, por falta de la confianza que la propia ley y los organismos superiores debieran depositar en todo funcionario, y esto supone energías malgastadas, tiempo perdido, muerte de buenas iniciativas y desaliento» (p. 71). I pren paraules d'un altre inspector espanyol, Fernando Sáinz: «Se trata de que la eficacia de los servicios no se hace consistir en la ley, sino en el funcionario. Primero, o en todo momento, se le prueba como hombre apto para lo que se le destina: en seguida se le concede un máximo de confianza y honradez. En tales condiciones la ley tiene que decir bien pocas cosas; casi es bastante con esto: cumpla usted con su deber y emplee su celo en poner medios para mejorar su labor... Lugar habrá de desprenderse de quien no cuadre con esta ética» (p. 72).

Són paraules manllevades amb les quals, d'entrada, deixa clar el seu pensament. Exposa Almendros —recordem-ho, l'any 1952— la justificació i el sentit de la inspecció escolar:

Se impone una readaptación de nuestra escuela pública, para poner al servicio de los niños de esta mitad del siglo XX una educación que responda a las necesidades individuales, sociales, intelectuales, técnicas y morales de la vida de los pueblos en el tiempo de la electricidad, de la aviación, del cine, de la radio, de la televisión, de la imprenta, del teléfono, del periódico; del enorme progreso material y mecánico (p. 160).

Los educadores, el pueblo, los gobernantes están en el deber, sin más dilación, de hacerse cargo de esta realidad y de emprender el esfuerzo de renovación que se impone (p. 160).

El maestro es el que trabaja en la realidad viva del problema y es el único que puede ir descubriendo y clavando los jalones de un progreso seguro. El Estado, los gobernantes, han de proporcionar los medios y han de aportar múltiples ayudas, pero es el maestro el que ha de saber lo que es adecuado y aprovechable y lo que se puede y ha de hacer con ello (p. 164).

Hoy, quizás como nunca, la inspección escolar tendrá sentido en la medida en que pueda disponerse para ayudar a la escuela a transformarse y a elevarse al nivel que la época requiere. Si no es capaz de eso, acabará por decidir su definitiva inutilidad (p. 167).

Ha passat mig segle i són paraules vigents. Sembla que estiguem encallats: la societat plural és un avanç; la societat de masses i de consum, un fet neutre en ell mateix. És positiu, si contribueix al desenvolupament personal i a l'accés lliurement personalitzat a la cultura; negatiu, si aliena de la decisió personal, si la sotmet a la moda o a la majoria estadística que tant interessa a la indústria cultural moguda pel benefici econòmic. La institució escolar (escola o institut) no acaba de respondre a les necessitats dels alumnes de la societat actual i intenta adaptar els alumnes al model d'escola i d'institut ideal d'un temps passat. Infants i joves queden sotmesos a les ofertes de consum (calçat i vestits de marca, producció musical venuda com a èxit, cinema i televisió espectaculars i provocadors mostrant allò que mai s'ha vist, compra desmesurada de productes d'usar i llençar) i així no desenvolupen l'interès pel coneixement i la cultura. Els pares i mares estan desorientats i deixen fer. «Los educadores, el pueblo, los gobernantes están en el deber, sin más dilación, de hacerse cargo de esta realidad y de emprender el esfuerzo de renovación que se impone». La inspecció, com a òrgan de l'Administració educativa, i els inspectors, com a professionals de la supervisió i experts del sistema educatiu, han de «disponerse para ayudar a la

escuela a transformarse y a elevarse al nivel que la época requiere. Si (la inspección) no es capaz de eso, acabará por decidir su definitiva inutilidad».

Herminio Almendros, per definir el perfil d'inspector, proposa el de «líder pedagógico, compañero entre los maestros, capaz de unirlos, de animarlos en propósitos entusiastas, capaz de suscitar en ellos la persuasión que mueve al trabajo y a la creación [...], digno de ser aceptado y seguido por la adhesión a los valores auténticos, a la autoridad no prestada» (p. 169).

Defensa la idea de la inspecció en equips de districte amb un inspector director. L'inspector tindria diversos centres a visitar i supervisar, però una o dues escoles de la seva zona haurien de ser el model avançat, per la qual cosa l'inspector seria el director tècnic i podria seleccionar el personal d'entre els mestres de la zona. Determinades experiències o escoles haurien de ser visitades per diversos inspectors que es comprometessin a fer una elaboració comuna. Amb el treball de col·laboració dels inspectors, que comporta treball individual, veu innecessari que cada inspector hagi de justificar la feina diària tal com acostuma a passar.

Todo ese papeleo inútil y perjudicial de las comunicaciones como medio de control sería sustituido por el informe individual o colectivo que rendirían los inspectores una vez al mes todo lo más, en Junta de Inspectores del Distrito, presidida por el Inspector director o unificador. En esa junta mensual se haría un recuento de la labor llevada a cabo durante el mes y se planearía y organizaría la labor del próximo. Una acta de todo ello sería enviada al inspector provincial, con otros informes que él pudiera requerir (p. 186).

Almendros sempre fa propostes d'acció. Demana que s'uneixin en col·laboració la inspecció provincial i l'escola normal fins al punt que professors de la normal assisteixin a juntes d'inspecció i que un inspector assisteixi a reunions del claustre de professors de la normal. Proposa, així mateix, un butlletí pedagògic mensual conjunt en què es recullin treballs pedagògics d'inspectors, mestres i professors de la normal. Adverteix del risc que els superintendents o delegats del ministre, als quals corresponen qüestions administratives, estiguin per sobre de les qüestions de funcionament pedagògic o de tècnica professional.

Pensamos que el Ministerio debe contar con un alto organismo técnico permanente, un Departamento de Dirección Técnica de la educación primaria y secundaria, que asegure, por sobre los cambios de ministros, la continuidad de criterios, normas e impulsos básicos de la labor docente nacional. Un organismo central que asumiera esa dirección, sin otra dependencia que la directa del ministro (p. 187-188).

En educació no es pot jugar a govern i oposició sense risc de perdre-ho tot: infants que no gaudeixen de la lectura, que no resolen bé els problemes aritmètics de la vida diària, adolescents que no mostren cap interès pel coneixement i viuen l'escolarització com una condemna o com un concurs de notes.

Quasi de passada, com qui no diu res, l'inspector Almendros alerta sobre el poc valor de les visites d'inspecció a causa de les rigideses de la pretesa *objectivitat*. Alguns inspectors prenen notes de la lliçó íntegra del mestre sense que falti detall o pensen que, amb enregistraments de so o pel·lícula de les lliçons, podrien estudiar científicament el fenomen, com en un laboratori. Almendros desaconsella que s'entri a l'aula amb aparell enregistrator o amb una bateria de tests per comprovar l'aprenentatge dels alumnes (p. 191-193).

Ya hemos dicho qué clase de misión útil asignamos al inspector, orientada principalmente a promover, fomentar y dirigir de manera orgánica el trabajo de las escuelas de su zona, con el propósito de hacerlo mejorar y readaptarlo constantemente en lo posible a las circunstancias y a las perfecciones técnicas de nuestro tiempo. Para ello no sirve esa reglamentada visita formal de comprobación y enjuiciamiento a que suele quedar reducida, por mucho que se canten sus propósitos de orientación y mejora. Son otros los medios a que hay que recurrir si se quiere hacer una obra útil (p. 193).

El inspector que no cuente con otros medios que el consejo, la orientación teórica, la conferencia o el discurso, está irremisiblemente perdido para el trabajo deseable (p. 196).

El inspector ha de conocer y poseer claras y contrastadas normas de técnicas escolares que representen novedades útiles al alcance del deseo de aprender de los maestros; debe conocerlas y ha de estar en disposición de mostrar en la práctica sus ventajas, así como de justificar también teóricamente sus méritos. Ha de ser como el ingeniero que traslada al campo y, a la vista de todos, pone en marcha el tractor y empuña la mancuerna y hace una labor profunda; o es capaz de hacer injertos y cruzamientos con habilidad y seguridad ejemplares; o puede mostrar prácticamente la manera y el camino de probar adaptaciones de variedades vegetales, para comprobar luego con juicio certero los resultados, eliminando errores y conservando los favorables éxitos (p. 199).

Queda força clar que l'inspector Almendros defensa allò que ha practicat (ho hem vist a Lleida i a Barcelona) i segueix practicant. A Cuba ho va fer davant del superintendent i d'alguns inspectors que van presenciar l'ús de la impremta amb alumnes per aprendre a llegir i escriure (p. 199-200).

Una altra línia d'acció de camp de l'inspector: que les escoles tinguin el

material o les eines per a l'avantatjosa utilitat, l'ús col·lectiu. L'equipament ha de respondre a la manera d'organitzar i executar el treball de cada escola. Preveu que el material modern adequat a les necessitats de l'escola haurà de ser obra dels mateixos mestres, obra de col·laboració entre els mestres. Sèries de textos seleccionats, de fotografies de revistes, fitxers de càlcul. I, si els mestres no ho fan per iniciativa pròpia, «ahí está el inspector, que puede intentarlo y debe hacerlo» (p. 201-205).

Respecte a la comprovació de l'aprenentatge dels alumnes, s'oposava als tests d'instrucció que aplicaven els inspectors i als exàmens de promoció anticipant-se en el temps a què la decisió, tal com passa avui, l'han de prendre els mestres a partir del coneixement ampli dels alumnes i de la seva honestat professional. Les comprovacions de resultats que pugui fer l'inspector són subsidiàries. Ha de comprovar quelcom més important, «que resiste al artificio de la medida y la cifra: el trabajo apasionante, los nuevos instrumentos, la disposición y esfuerzo personal y colectivo, la aptitud y creación, el valor de los productos del trabajo estimados más en calidad que en cantidad...» (p. 208).

Almendros s'oposava també, de manera total, al sistema d'adjudicar puntuacions als mestres per entrar en competició escalafonal. Considera que l'inspector és capaç de distingir els mestres mancats de les mínimes dots personals, el gran grup de mestres que compleix la funció exigida i exigible i «aquellos maestros de personalidad destacada, de afinada sensibilidad, de cultura sobresaliente aunque no ha sido adquirida en las aulas, los que aspiran a mejorar la escuela, que no se sienten jornaleros del Estado, sino artífices de la obra de educación que tienen entre manos» (p. 214-215). Considera que l'inspector ha de tenir una fitxa descriptiva de cada mestre, un retrat qualitatiu, però Almendros no aporta alternatives en aquest punt certament delicat.

Respecte als informes d'inspecció, Almendros s'oposa a la densa butlleta de visita de la inspecció, que prova d'obtenir dades per donar una qualificació numèrica, i considera que res substancial es perdria, motiu pel qual afirma que tot això ha de desaparèixer. Respecte a la darrera part de l'informe de consells i orientacions al mestre, es pregunta de què serveixen els vagues i inflats consells i solament considera útil que s'estableixi un projecte de treball convingut amb el mestre. L'informe d'inspecció no requereix d'un model tancat; l'inspector ha de decidir, en cada cas, quines dades essencials del mestre i de l'escola ha de consignar en un quadern propietat del mestre, del qual ha de restar una còpia a l'escola i una còpia als arxius de la inspecció provincial. Hauria de quedar constància del procés ininterromput o de la línia de treball i de les seves vicissituds i conseqüències a través del temps i dels canvis de mestres i d'inspectors. «Las visitas y el visiteo» és un epígraf que ja mostra una clara posició de l'autor.

Vigilancia y comprobación del cumplimiento de las previsiones y exigencias reglamentarias, de forzosa estructura formal. Lo demás, lo verdaderamente medular: la ayuda, la colaboración para procurar sustanciales mejoras de fondo, sustantivas conquistas técnicas progresivas, eso queda en lugar secundario o desaparece en el apresurado visiteo que se exige al inspector para justificar con múltiples informes su trabajo (p. 220).

El inspector sabe cuándo y dónde ha de hacer las visitas para que surtan los mejores efectos. No le han de ser impuestas ni en cantidad ni en plazo fijo. La obra orgánica que haya emprendido en su zona condicionará su acción más apropiada. Puede ir o dejar de ir donde convenga, permanecer el tiempo que sea necesario, hacer menos o más visitas, hacerlas de la índole aconsejable, reunir pequeños o grandes grupos de maestros, relacionarse con ellos como mejor convenga a la cooperación emprendida, procurar la mutua crítica entre maestros en leal camaradería, emplear los medios adecuados para poder manifestar en su zona una obra constructiva, de la que estará siempre dispuesto a dar cuenta (p. 222).

Almendros es pregunta:

¿Qué va a dar de sí un funcionario técnico al que se le pone en condiciones de que su conocimiento se estanque y retrase sin posible respiro para mantenerlo en forma? ¿Qué valor puede tener su trabajo a la larga, si no le queda tiempo para prepararlo y mejorarlo?

I, en nota a peu de pàgina, cita al doctor Mario Byrne, inspector provincial de Matanzas:

Y de estudios casi nada. De esos funcionarios, los que tienen un alto concepto de sus deberes, por fortuna la mayoría están viviendo casi al margen de toda influencia cultural. De seguir como vamos, en unos cuarenta años más, el inspeccionado será un conjunto de analfabetos intelectuales. Y esta realidad constituye una perspectiva sombría para la escuela primaria.

Fins aquí algunes de les idees clares i concretes sobre la seva concepció de la inspecció escolar i del perfil professional de l'inspector. Són suficients per, avui, després de cinquanta-cinc anys, centrar la nostra reflexió i les nostres propostes per tal de contribuir a una inspecció d'educació que afronti els reptes actuals i respongui a les necessitats de la societat catalana.

MOTIUS PER INCORPORAR HERMINIO ALMENDROS A LA HISTÒRIA DE LA INSPECCIÓ D'ESPANYA

En primer lloc, perquè ha estat un professional de la inspecció en el sentit integral. La seva acció supervisora ha atès les tres dimensions¹⁷ de forma harmònica: la decisió, com a agent institucional d'un òrgan de l'Administració educativa; l'acció, perquè coneixia i podia desenvolupar la pràctica docent amb alumnes i davant de mestres, i el pensament, perquè tota l'acció i la decisió estan fonamentades en el coneixement i l'estudi de la pedagogia i de les ciències de l'educació.

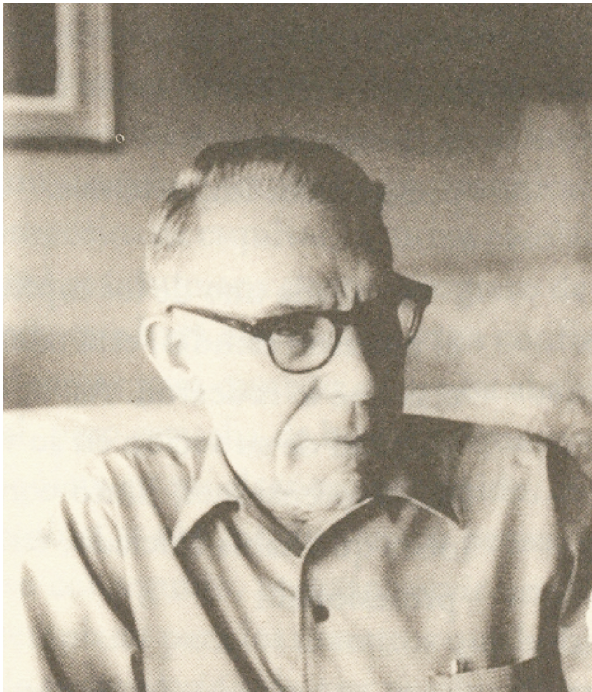
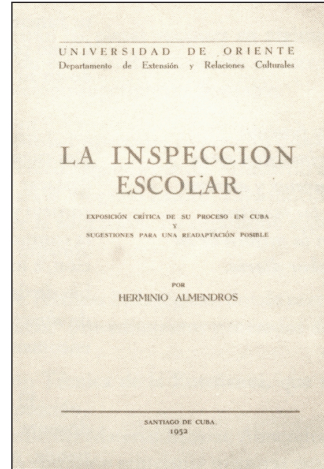
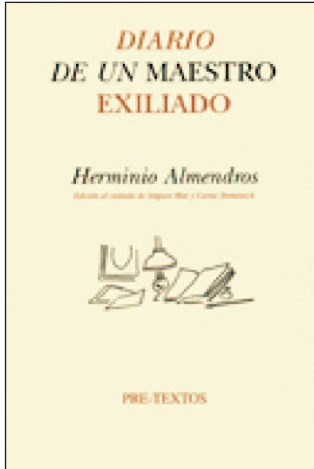
En segon lloc, perquè la seva concepció de la inspecció era molt avançada respecte del seu temps. Després d'anys de reajustaments i reformes, hem volgut donar preferència a la funció tècnica pedagògica i orientadora de la inspecció d'educació basant-nos en autors angloamericans recents que, indubtablement, coneixien l'obra d'Almendros.

En tercer lloc, perquè la seva dedicació a l'acció de l'Administració que actua en el marc de la legalitat i la normativa no el va ofegar en el burocratisme estèril. Sempre va mostrar la necessària sensibilitat cultural i una amplitud de mireres cap a la literatura i la cultura en general. És a aquesta cultura i amplitud que atribuïm que un home nascut a la Manxa i format a Madrid sabés i volgués integrar-se tan aviat a Catalunya aprenent la llengua catalana amb els mateixos mestres amb els quals treballava.

Finalment, perquè, enfront d'una història de dretes i esquerres radicalitzades en la història d'Espanya, se'ns presenta com una figura d'unitat i d'entesa. A través dels diversos i contraposats marcs polítics en què va viure a Espanya i a Cuba, va adoptar una postura de respecte a la legalitat i, alhora, aportava un pensament crític que, en ocasions, l'ha situat com a perdedor, sense que, per això, hagi abandonat la fidelitat a les seves conviccions. Ho palesa el testimoni del seu fill Néstor: «Mi padre fue, por su formación, un liberal de convicción... un liberal idealista español [...]. Estaba en contra de los extremismos de derecha e izquierda, que amaba la libertad de expresión y que había sido muy influido por las ideas de Francisco Giner de los Ríos y de su Institución Libre de Enseñanza».

Habré de confesar el error en que quizás haya incurrido. Yo soy uno de esos ilusos maestros que han vivido como braceado en el vacío. El respiro que me han dejado una y otra guerra, una revolución frustrada y los pasos a trancos en el largo

17. Podeu consultar la *Supervisión del sistema educativo*, de Martí Teixidó, citada a la bibliografia.



Herminio Almendros,
1970.

exilio, lo he empeñado comunicando o tratando de comunicar mi experiencia y mi fe en el propósito de esquivar la rutina escolástica y promover una sensibilidad más humana para el progreso de la obra docente. No quiero decir que haya abrigado la vana confianza de que fuera ése el camino mayor para cambiar de arriba abajo la base de la estructura social, pero pensaba de buena fe que ayudaba positivamente a crear, siquiera en mi alcance restringido, condiciones favorables para el cambio.¹⁸

BIBLIOGRAFIA

- ALCOBÉ, J. (1975). «Herminio Almendros. Un educador para el pueblo». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 3 (març 1975), p. 30-32.
- ALMENDROS, H. (1932). *La imprenta en la escuela: la técnica Freinet*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía. (La Nueva Educación; XXVIII)
- (1952). *La inspección escolar*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- (1985). *La escuela moderna. ¿Reacción o progreso?* L'Havana: Editorial de Ciencias Sociales.
- (2005). *Diario de un maestro exiliado. Barcelona, 1939 - La Habana, 1940*. Ed. a cura d'Amparo Blat i Carme Domènech. València: Pre-Textos.
- BLAT, A. (1998). *Herminio Almendros Ibáñez. Vida, época, obra*. Almansa: Ayuntamiento de Almansa.
- BLAT, E.; DOMÈNECH, C. (2004). *Herminio Almendros: L'inspector que renovà l'educació*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.
- FONTQUERNI, E.; RIBALTA, M. (1982). *L'ensenyament a Catalunya durant la Guerra Civil*. Barcelona: Barcanova.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (1991). «Un exponente de la pedagogía española en el exilio: Herminio Almendros y la educación en Cuba». *Revista de Educación*, núm. 309 (gener-abril 1996), p. 217-228.
- LOZANO, C. (2004). «Almansa, mi pobre Almansa... L'exili d'Herminio Almendros». *Educació i Història* [Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana], núm. 5, p. 197-218.
- MATA, M. (1975). «La mort d'Herminio Almendros». *Perspectiva Escolar*, núm. 1 (març), p. 54-55.
- (2004). «Pròleg. De records». A: BLAT, E.; DOMÈNECH, C. *Herminio Almendros: L'inspector que renovà l'educació*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.

18. H. ALMENDROS, *La escuela moderna. ¿Reacción o progreso?*, l'Havana, Editorial de Ciencias Sociales, 1985, p. 32-33. Text del 1962 editat pòstumament l'any 1985 pels seus fills, després de moltes discussions amb les autoritats polítiques del Govern de Cuba, i prologat per la filla, Rosa-Maria Almendros.

- MONÉS, J. (1977). *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Barcelona: La Magrana.
- TEIXIDÓ, M. (1997). *Supervisión del sistema educativo*. Barcelona: Ariel.
- (2000). «Noticia de Herminio Almendros: Su aportación como inspector de enseñanza y pedagogo renovador». A: *Actas del Congreso Nacional de Inspección Educativa de Valladolid, 1999*. Madrid: Anaya, p. 191-201.
- (2001). «Herminio Almendros: inspector de enseñanza, defensor de la educación». A: *Centenario de Herminio Almendros*. Almansa: Torre Grande: Ayuntamiento de Almansa, p. 51-81.

RECENSIONS

BAUMAN, ZYGMUNT. *ELS REPTES DE L'EDUCACIÓ EN LA MODERNITAT LÍQUIDA*. BARCELONA: ARCÀDIA, 2007

La vida líquida és, ras i curt, una vida precària viscuda sota condicions d'incertesa constant. I la seva traducció és una contínua *successió de començaments*—sigui quin sigui l'aspecte de la vida quotidiana de què parlem— o, més ben dit, una *successió de finals*, perquè, per damunt de tot, l'habilitat necessària per als individus que viuen en aquestes societats líquides no és com iniciar o obrir, sinó com acabar o tancar. Per a Bauman, les identitats s'adopten i s'abandonen ràpidament i, si no es fa així, la moda de *creació destructiva* en què la vida líquida procedeix acaba destruint les altres formes de vida i les persones que les practiquen. Importa la velocitat, no la durada. Allò que ara val són les possibilitats sempre creixents de noves experiències.

Aquest estat de les coses és el que alimenta l'anomenada *educació al llarg de la vida*. Bauman afirma que el terme *lifelong education* ha necessitat dos mil anys d'ençà de la *paideia* grega per passar de ser un oxímoron a un pleonasma (p. 26). Davant d'això, però, hauríem d'observar que, malgrat que *paideia* vingui de *pais* (nen/a), aquest era un concepte que, si bé en un sentit estricte sí designava un determinat període d'edat i la transmissió de la cultura que durant aquest període es portava a terme, va arribar a significar a la pràctica quelcom més. «A l'Atenes clàssica s'havia anat imposant la idea que l'educació (la cultura) no tenia uns límits temporals, que era cosa de tota una vida. [...] Quan els atenesos deixen d'anar a casa del mestre, l'educació no ha acabat per a ells, sinó que els poetes s'encarreguen encara d'ensenyar allò que és útil i honest (diu Aristòfanes a *Granotes*, 1057)».¹ La força que l'impetuós present imprimeix a la novetat cal posar-la en relació amb la història.

Certament, però, és innegable que hi ha un discurs amplíssimament estès que explícitament entén l'educació molt més enllà dels primers anys de la vida. De fet, és sorprenent fins a quin punt ha quallat el discurs de la vida com a aprenentatge. Tant que, realment, costa trobar entre les generacions que ara tenen menys de trenta anys algú que no jutgi les seves experiències laborals, relacions sentimentals, etc., en termes de poder aprendre tal cosa o de poder aportar tal altra. Un *modern sòlid* (com ara Bauman) diria: «En la modernitat líquida, aquell qui pateix un fracàs l'etiqueta com un aprenentatge i llestos, a una altra cosa sense més preocupar-se'n». Òbviament, però, un *modern líquid* mai consideraria un *acabament* com un fracàs.

1. Carles MIRALLES, «Fins a Plató», a PLATÓ, *Paideia: Protàgores, de la República, de les Lles*, Vic, Eumo, 1992, p. LIV-LV.

Continuant, però, des del punt de vista de l'anàlisi sòlida que fa el nostre bon sociòleg, la vida líquida s'alimenta de la pròpia insatisfacció del jo respecte a ell mateix, totes les relacions són relacions de consum i, per això, distingir entre consumidors i objectes de consum és més aviat una qüestió que depèn del punt de vista que es prengui, de l'aspecte de què es parli o del moment en què hom es trobi. La vida en la modernitat líquida és una vida de consum. Els seus objectes són molt variats, senzillament perquè el consum esdevé l'ànima i la lògica de la vida. Tot plegat imprimeix a les coses un límit de vida útil, ja es tracti d'una rentadora, un màster, un contracte laboral o una relació de parella. Quan qualsevol d'aquests pot ser substituït per un altre que ofereix noves prestacions, coneixements, experiències o possibilitats de vida en comú, s'abandonen immediatament. Per això no ens ha d'estranyar que l'educació no formal continuï obrint els braços i rebent cada cop més usuaris. Allò que ofereix ha de ser curt i efímer i s'ha de poder fer compatible amb qualsevol altra cosa més endavant, ja sigui un curset de plantes medicinals, de cant coral, d'arteràpia o de Photoshop.

Bauman planteja un «art de la vida líquida» les característiques del qual són: saber que no se sap on es va i, més o menys, sentir-s'hi còmode; aprendre a fer les coses i passar pels llocs a gran velocitat; acostumar-se a caminar sense brúixola ni mapa de ruta; finalment, reconèixer que, les tres anteriors, tampoc no se sap fins quan.² Parem atenció en què això que cal per ser un «artista de la vida líquida» es pressuposa com un conjunt de *sabers*. Podria ser aquesta una possible tasca d'una pedagogia de la liquiditat? Sens dubte que podria. Però entre algunes altres, amb diferències ben importants entre elles. En Bauman no hi entra, però fem-hi, si més no, algun apunt.

Quan parlem de fer un plantejament educatiu específic per a unes circumstàncies específiques (en aquest cas, el fenomen de la liquiditat de la nostra societat moderna), estem parlant d'una *pedagogia de* (en aquest cas, de la liquiditat). I una pedagogia de la liquiditat es pot entendre, de manera ben diferent, ja sigui, d'una banda, com un pensament sobre l'educació que vol abordar el fenomen de la liquiditat o, de l'altra, com un pensament sobre l'educació que és essencialment líquid, efímer, improvisat... Fixem-nos en el títol del petit llibret que estem comentant: *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Però ara mirem l'original anglès: *Liquid modern challenges to education*. En l'original ja s'assumeix la modernitat líquida com un fenomen la qualitat del qual pot adjectivar per si sola els reptes de l'educació. És a dir, literalment parla de

2. Zygmunt BAUMAN, «Introduction: On living in a liquid modern world», a *Liquid life*, Cambridge, Polity Press, 2005, p. 1.

reptes moderns líquids.³ I altre cop ens duu a l'ambigüitat de què parlàvem. Es poden entendre, d'una banda, com uns reptes que tematitzen aquest moment històric, però, de l'altra, com uns reptes essencialment líquids, provisionals, momentanis...

Si es tracta d'un repte educatiu que es preocupa per la liquiditat, llavors parlem d'una *pedagogia sòlida (de la liquiditat)*. Una pedagogia que segurament té clar el que vol i pot ser: *a)* acabar amb aquesta liquiditat insuportable; *b)* perpetuar-la perquè li sembla un horitzó desitjable, i *c)* despreocupar-se de la seva bondat i només mirar que els educands disposin de les eines necessàries per sobreviure-hi. Si, en canvi, es tracta d'un repte educatiu que és líquid en ell mateix, llavors parlem d'una *pedagogia líquida (de la liquiditat)*. Aquesta ja no té tan clar on vol arribar, només va fent sense mirar què deixa enrere ni què espera al davant, va trobant solucions sobre la marxa i les va canviant de la mateixa manera i a gran velocitat.

En Zygmunt Bauman no acaba d'aclarir-se (si mirem en conjunt les seves darreres obres) respecte a quina és l'esperança de vida de la societat moderna líquida. De vegades, afirma que una situació com la que descriu l'actualitat no pot durar gaire temps; d'altres, però, ho planteja com un estat de les coses irreversible i, a més, en acceleració. És segurament per això que se li fa difícil aventurar propostes pedagògiques. És segurament per això que el sociòleg s'atura quan conclou el diagnòstic de la societat. Potser és l'hora del pedagog.

Xavier Laudo i Castillo

BORGHESI, MASSIMO. *EL SUJETO AUSENTE: EDUCACIÓN Y ESCUELA ENTRE EL NIHILISMO Y LA MEMORIA*. MADRID: ENCUENTRO, 2005

Sovint s'assevera que l'escola viu una època de profunda crisi, situació que, quan observem les coses amb atenció, veiem que no depèn només de les variacions experimentades en el món laboral d'una economia postindustrial, sinó que també s'arrela en la incertesa que envolta a les formes de la transmissió cultural, que ha estat sotmesa, durant les darreres dècades, a un procés desconstructiu de

3. Són *líquids moderns* i no pas *moderns líquids* perquè són, per a Bauman, en primer lloc, *moderns*, característics de la modernitat, i només en segon terme són *líquids*, és a dir, propis de l'etapa líquida de la modernitat.

greus conseqüències per a l'educació. Tant és així que, de vegades, fa la impressió que l'herència de l'humanisme no s'ha recuperat encara de la fúria iconoclasta del pensament derivat del moviment cultural de l'any 1968. En efecte, l'antiga tradició humanista ha estat foragitada per l'estructuralisme, que ha determinat un anivellament de les nocions redissenyant textos i manuals, alhora que ha convertit la professió docent en una vulgar tècnica de la informació des del moment en què ha triomfat el llenguatge asèptic que només pretén informar. De conformitat amb aquesta lògica, la didàctica ha eliminat la dimensió narrativa imposant-se el llenguatge tècnic i científic amb el seu formalisme abstracte. S'assisteix, per tant, a l'oblit de les imatges i dels esdeveniments, i tot plegat s'ha substituït per una conceptualització al marge de la realitat viscuda, la que és pròpia del món de la vida. En altres termes: gairebé res del que succeeix no va a favor de la narració, sinó que tot gira a l'entorn de la informació.

En veritat, la idea que la instrucció i l'educació s'han de basar sobre una tradició humanista es fa problemàtica a partir de la neoil·lustració dels anys setanta del segle passat, quan la noció del temps com a *continuum* va deixar de ser la ideologia dominant d'Occident. De fet, ja no hi ha continuïtat de la tradició perquè el jo dissolt i fragmentat no roman en el temps. Al seu torn, aquesta fragmentació condueix a un desconstructivisme que imposa la pluralitat d'interpretacions, generant-se el joc hermenèutic que treu a la llum la *diferència*, és a dir, els aspectes marginals (el divers, l'anomalia, la bogeria, el rebuig) d'aquesta tradició, que és impugnada a tall d'un gran metarrelat que ha perdut el seu sentit quan s'entra en una nova època postmetafísica. Si el *logos* és ordre i identitat, la *diferència* —segons la filosofia postmoderna— exalta l'indicible, el no dit, allò altre que ha estat ocultat conscientment.

No acaba aquí el diagnòstic dels mals pedagògics del nostre temps, ja que el mètode genealògic —sempre deutor amb Foucault— tendeix a desconstruir la subjectivitat humana fins al punt de configurar-se un vertader *subjecte absent*, que és una conseqüència més de la filosofia de la sospita (Marx, Nietzsche, Freud) que es va imposar a Europa a partir del final dels anys seixanta. Per tant, l'ésser humà queda diluït, desapareix i es fa *absent*, ja que habita una terra de ningú, alhora que és regulat per les lleis invisibles de l'economia, la voluntat de poder i el regne de la libido. Així doncs, el jo apareix com un fantasma dominat per aquestes forces que l'aniquilen. Per tant, l'arqueologia del subjecte preval sobre l'escatologia, en un context en què la desconstrucció arracona el sentit de l'experiència viscuda i de l'expectativa del futur.

En efecte, el model *posthumanista* —amb la seva hermenèutica de la sospita i desconstructiva— impedeix la memòria i és còmplice del nihilisme actual, que suspèn el món de la vida i el que això comporta, segons una lògica que posa

entre parèntesis la presència del factor humà (en l'ensenyament de la literatura i la història), promou la desaparició del problema del sentit i de la veritat (en l'àmbit de la filosofia) i fomenta la deshistorització i la formalització en el camp de les ciències. Per tant, el problema de la crisi de l'ensenyament —al marge de l'entronització d'un sistema d'instrucció obligatòria, anivellador i igualitari— també constitueix un problema teòric, una qüestió que afecta a la tradició humanista i que es reflecteix en diversos graus. D'una banda, assistim a la jubilació dels clàssics, en especial dels autors del món grecoromà. Per extensió, la jubilació també afecta a la història, la dimensió narrativa de la qual ha estat desautoritzada tant pel mètode estructuralista com pel socioeconòmic, amb el resultat d'una radical abolicció del subjecte i dels esdeveniments en l'anàlisi històrica. Naturalment, la jubilació també afecta a la literatura, que és, alhora, llengua i continguts, produint-se la identificació entre text i context i afirmant-se —d'acord amb la lògica desconstructiva— que no hi ha res més enllà del text: l'absolutització del text pressuposa, doncs, tant la desconstrucció del jo com de la realitat. De fet, el materialisme històric, amb la seva reducció de la pàgina literària al context economicosocial, i el model lingüístic i semiòtic de l'altre, amb la reducció del text a l'estructura lexicològica d'organització de signes, han confinat la literatura al camp d'objecte exterior, aliè al lector, cosa que no ha d'estranyar, si tenim en compte que la llengua, en assumir el model del llenguatge científic, es torna una eina tècnica i abstracta.

Igualment, en ocasions, ens trobem davant d'una història abstracta, manca d'homes i esdeveniments, que ha oblidat la seva dimensió narrativa i formativa. En veritat, la literatura i la història viuen processos semblants, convertint-se en un procés líquid, indeterminat, estrany a l'experiència viscuda. Assistim, doncs, a un procés de deteriorament dels textos clàssics, sobretot a partir del moment en què l'exemple, el relat i l'exemplaritat narrativa són considerats instàncies caduques. Les conseqüències d'aquest estat de coses són òbvies: es priva els joves del plaer de llegir i conèixer la història; en ensenyar tecnicismes, s'allunya els joves del valor exemplar de la literatura i de la història; finalment, en desarticlar l'autor i el text del seu àmbit, s'obté un saber fragmentari i desubicat, carregat de notes informatives però sense la perspectiva de la transmissió *creativa* del saber, una transmissió conceptual i narrativa alhora. En vista de tot això, l'escola es converteix en un centre d'acumulació del saber més que en un recorregut formatiu ideal, emparentat amb la idea de *Bildung* (formació). Per consegüent, la finalitat de la formació humana —una exigència ineludible de la tasca educativa— exigeix la trobada, a un temps positiu i crític, entre passat i present, entre memòria i esdeveniment, entre tradició i consciència contemporània, sense perdre en cap moment la perspectiva de la transcendència.

En aquesta direcció, la primera part —titulada «Subjecte i cànon: una doble absència»— destaca la importància de la tradició, que és l'àmbit que introdueix en la història, en la comprensió-transmissió del passat com a possibilitat d'il·luminar el present i d'obrir el futur. A més, la categoria de la tradició remet al cristianisme, en el sentit que implica memòria i futur, de manera que el jo es converteix en l'interval entre el passat i l'avenir en la mesura que el present és el lloc del *novum*, l'àmbit de la llibertat i, per tant, de la història. A més, en la tradició —com a lloc de la memòria— s'expressa l'adhesió a l'ésser en espera de la seva redempció o, cristianament, en l'experiència del *ja* i en la resposta de l'*encara no*. Per tant, l'autèntica tradició es dona, només, allà on hi ha un testament en el sentit bíblic, un patrimoni d'humanitat que allibera de les cadenes i impulsa cap a un camí d'alliberament a tall de redempció.

En aquest punt, Massimo Borghesi recupera la tradició del *De magistro* (sant Agustí, sant Tomàs d'Aquino) per recordar que només la figura d'un mestre pot introduir metòdicament al descobriment de la correspondència entre el jo present i el jo passat. Així, el mestre —mostrant la connexió entre la tradició i les exigències constitutives del deixeble— és aquell que actualitza la tradició assenyalant-la com una hipòtesi per al present. S'obre, així, la possibilitat d'una interpretació plural i creativa, a fi i efecte de mostrar, d'acord amb la tradició, les infinites potencialitats dels signes del text. D'aquí que s'insisteixi a rehabilitar la figura del mestre que ha estat suplantada per elements ideològics i tècnics fins al punt que la pedagogia ha acabat per convertir-se en una *ciència de l'educació*, és a dir, en una disciplina tecnicocientífica privada en general de tota connexió amb la reflexió filosòfica.

Gràcies a aquesta recuperació de la figura del mestre, el docent es converteix en la millor garantia d'una tradició oberta al misteri que prové del desig de vèncer el no res, una manifestació inequívoca del nihilisme postmodern que ha exaltat un irracionisme estètic que ha escindit l'experiència estètica de l'experiència religiosa. Curiosament, el món postmodern ha potenciat una nova cosmovisió (*Weltanschauung*) neognòstica que, conciliant estèticament totes les contradiccions, es caracteritza per un panteisme que correspon a una espècie d'edat de l'esperit entesa com a alleugeriment i poetització del món i que, en darrer terme, no és res més que l'expressió del pas del nihilisme al panteisme que caracteritza l'hora present. Així, s'afirma un nou reduccionisme que, a diferència de la *Weltanschauung* materialista-mecanicista pròpia de la visió geomètrica de la modernitat, imposa un organicisme idealista i panteista. Per la seva banda, l'ètica que correspon a aquesta visió esteticopanteista es funda en la *pietas*, en la caritat com a substitutiva de la veritat en un ambient intel·lectual presidit per un relativisme sense veritat. En última instància, es tracta d'un idealisme estètic se-

gons el qual no hi ha fets, sinó només interpretacions, plantejament que deriva de la identificació nietzscheana entre el món vertader i el món com a falla.

Aquesta situació produeix una minva del significat de les coses que es dissol en les estructures d'un pensar desconstruïvist que implica el rebuig dels mètodes tradicionals inclinats a posar de manifest el sentit dels textos. En realitat, aquests textos queden aïllats i atomitzats, i així no es poden inscriure en l'ordre cronològic de la tradició. En el seu lloc, s'imposa l'inventari en el qual el subjecte és absent, amb la qual cosa es consuma la ruptura entre testament, tradició i història. Naturalment, Borghesi critica el paper que han tingut en tot aquest procés els moderns corrents historiogràfics i, especialment, l'escola francesa dels *Annales*, sorgida durant els anys d'entreguerres. No s'ha d'oblidar que l'esmentat corrent va privilegiar el protagonisme de les estructures amb oblit dels esdeveniments històrics i va accentuar la importància dels processos de llarga durada (Braudel) sobre el que sembla transitori i breu. Una historiografia purament estructuralista, dominant en els anys vuitanta i noranta, elimina els esdeveniments i cancel·la la història.

A més, Borghesi planteja que la historiografia de la llarga durada tendeix a convertir-se, a la pràctica, en historiografia de l'efímer en excloure la categoria d'esdeveniment, amb la qual cosa —d'alguna manera— proposa un cert retorn a la història *événementielle*, és a dir, a aquell discurs historiogràfic de tall clàssic que havia exaltat el paper de l'*esdeveniment*, que ha desaparegut a mercè d'una història global que ha exigut eliminar aquest concepte, que ha estat devaluat a la simple condició d'àtom històric. En poques paraules: en contra dels fets que marquen la història, la història global destaca la interdependència dels factors, l'estructura, la xarxa invisible que explica la totalitat, de manera que l'atenció es dirigeix a l'universal, a les tipologies, a les mentalitats, és a dir, als elements col·lectius, als tipus ideals, a categories universals com el mercader, el burgès, el sacerdot, la dona, etc. Per tant, l'escola historiogràfica dels *Annales* —després d'assistir a l'abolició del subjecte i a l'eliminació de la categoria d'esdeveniment— ha entronitzat la idea estructuralista d'un procés sense subjecte que també ha soscavat els fonaments de la tradició fins al punt que el lloc, deixat vacant pel jo occidental, és ocupat per l'universal, per l'estructura. D'alguna manera, els *Annales* signifiquen el triomf de l'espai sobre el temps, de l'estructura sobre l'esdeveniment. Ens trobem, doncs, davant d'una història sense esdeveniments, una literatura sense clàssics, uns manuals de ciència sense descobriments, amb la qual cosa l'escola ha de fer front a una paradoxa: es demana a l'escola una consciència ètica, *humanista*, en el moment mateix en què es converteix en lloc de sepultura d'aquella tradició. D'aquesta manera, l'educació abandona l'herència de la tradició per articular-se al voltant d'un jo desproveït del pòsit humanista.

Davant d'aquest panorama, sembla que l'única via possible sigui el retorn a la tradició, a la història, en la mesura que el passat constitueix l'espai de l'*ethos* d'Occident. Així, els textos dels grans autors —des de l'èpica homèrica— recuperen tota la seva vigència. Però encara n'hi ha més, perquè, si redescobrim la tradició, ens trobem amb rostres —com els de Sòcrates i Crist— que ens interpel·len. Per tant, cal rehabilitar aquest filó auri que va quedar cobert de pols després que triomfés la cultura posthumanista. Així s'explica que el paper del mestre convidi a la provocació de la consciència del jo mitjançant els continguts de la tradició, perquè és el jo del mestre el que suscita el jo del deixeble, tal com Sòcrates planteja en tenir cura de l'ànima dels seus alumnes. Per tant, la pedagogia actual ha de promoure la provocació existencial i intel·lectual de l'educador en ordre —segons la maièutica socràtica— a la interrogació, un ensenyament que s'ha de convertir en testimoni capaç de despertar l'interès pel misteri encarnat, perquè l'educador —imitant el gest de Crist— remet a un ideal que transcendeix la seva persona.

La segona part —«Memòria i esdeveniment»— insisteix en dos punts clau: recuperar la narració i educar en la memòria. Efectivament, rehabilitar la narració constitueix un dels aspectes nuclears de l'argumentació de Borghesi, per a qui la narració, la gran narració, a diferència de la informació, no envelleix. Segons la seva opinió, fa més de trenta anys —és a dir, després del 1968—, la dimensió narrativa ha desaparegut de tots els camps: de la literatura, de la història, de l'art, del cinema. Aquí es fa ressò de Paul Ricoeur, per a qui la metodologia històrica de tipus positivista ha abolit la narrativa en la mesura que ha posat entre parèntesis el temps com a temps viscut, temps de l'existència. Tant és així que un model objectiu del saber ha eliminat els esdeveniments de la història, l'aspecte existencial de la literatura, la dimensió figurativa de l'art. De fet, aquesta narració de ritme lent i majestuós —és a dir, les grans narracions o macrorrelats propis d'autors com Tolstoi i Manzoni— sosté la *Bildung* (formació) del jo a través de la seva obertura a l'experiència narrada, si bé la postmodernitat ha convertit la narració en una espècie de novel·la sense història, en un carrinçó recurs retòric. Tanmateix, en els últims temps —ja l'any 1979 Lawrence Stone reclamava un *Revival of narrative* per al camp de la història— s'ha posat de manifest la importància de la narrativa fins al punt que s'ha generat una espècie de *gir narratiu* que ha ressorgit amb força després de la caiguda del comunisme (1989). Enfront de la força de l'estructuralisme i del desconstructivisme postmodern, el subjecte negat torna a recuperar l'esperança d'una subjectivitat pròpia i genuïna gràcies a aquest gir narratiu que imposa educar en la memòria. Es tracta, de fet, d'un exercici que desitja acabar amb la desmemòria i l'oblit que han submergit l'home en un *carpe diem* avivat pels vents postmoderns.

En els plantejaments de Borghesi es detecta la influència de Rémi Brague i la seva aposta a favor de la via romana (*La via romana*, 1992), és a dir, per la tesi que afirma que Europa sorgeix de les dues visions de Roma: la Roma antiga, que va acceptar ser *segona* respecte a Grècia, i la Roma cristiana, que es va fer *segona* respecte a Israel. Ens trobem, doncs, davant de la demanda d'una civilització de la memòria que recorda els postulats defensats per Octavi Fullat en alguna de les seves últimes obres, per exemple, *Valores y narrativa: Axiología educativa de Occidente* (2005).⁴ Per la seva banda, Borghesi sosté una educació en la memòria, més encara si tenim en compte que *memòria* significa aquí *identitat*. El jo sense memòria és un jo sense passat, amb el no res darrere seu, clavat en un present al·lucinant.

Arribats a aquest punt, Borghesi recupera l'exemple de l'*Odissea*, model de memòria i de la fidelitat d'Ulisses que torna. Naturalment, la memòria també troba una magnífica manifestació en el cristianisme a través del memorial eucarístic, això és, una memòria fundada sobre un sacrifici i un testimoni. En qualsevol cas, la memòria no pot identificar-se amb la resignació ni amb el ressentiment. L'educació en la memòria no rau tant en la *intensio* com en la *distensio*, en una trobada de la temporalitat que obre, de bat a bat, el jo a les dimensions del passat, present i futur, ja que la memòria ha de ser receptiva forçosament a l'esperança. En assumir la categoria escatològica del pensament neohebraic (representat, en aquesta ocasió, per Franz Rosenzweig, amb la seva obra *L'estrella de la redempció*, 1921), Borghesi afirma que l'esperança significa temps, temps per a la redempció. Per tant, l'educador ha de trobar llocs de redempció, no d'utopia, llocs en els quals el futur estigui ja en el passat, llocs del present prenyats de passat en els quals centellegi el futur. Aquí adquireix tota la seva importància la categoria d'esdeveniment, que consisteix en un fet que succeeix, de manera imprevisible, en l'espai i en el temps. Un esdeveniment és una cosa que ens sorprèn per la seva peculiaritat i que excel·leix per la singularitat i la novetat. A més, l'esdeveniment obre el passat al present i al futur: l'esdeveniment confirma que les empremtes de felicitat sedimentades en la memòria no eren il·lusió, sinó promesa de redempció. En vista del que exposem, resulta lògic que Borghesi assenyali la importància de l'esdeveniment cristià, que significa, des del moment en què Déu es fa home en Crist, una novetat autèntica i veritable, un radical esdeveniment espaciotemporal amb el qual es pot mesurar la història del gènere humà. La mort i la resurrecció de Crist es converteixen en el vertader esdeveniment del cristianisme, en un fet únic i irrepetible, la sola presència del qual és causa d'alegria, de justificació, de canvi.

4. Ens vam fer ressò d'aquesta obra a *Revista Catalana de Pedagogia*, núm. 4 (2005), p. 380-384.

En la tercera part del llibre —«Introducció a la realitat»— s'aposta per un realisme pedagògic que emfatitza la importància de l'experiència per tal de donar resposta a l'abstracció postmoderna. Seguint els passos de Hans Urs von Balthasar, Borghesi opta per una via estètica que situa, al costat de la idea de *bé* (*bonum*) i de *veritat* (*verum*), la noció de *bell* (*pulchrum*). Ens trobem davant d'una rehabilitació de l'art al servei del gran escenari de l'imaginari, de la projecció d'imatges, de la defensa de la narrativa, perquè —en darrer terme— la categoria d'esdeveniment afecta la sensibilitat i obre la porta al misteri, a Déu. No debades, el triomf de l'abstracte en el món de l'art no és més que una manifestació més de la fi de l'art o, millor dit, de la mort de l'art cristià, situant-se en el seu lloc una espècie d'idealisme gnòstic que ho engloba tot i que difícilment deixa entreveure l'experiència originària. Sota la influència de la filosofia heideggeriana, Borghesi reivindica l'experiència originària, entesa a tall de disposició afectiva a partir de la qual l'ésser és percebut. Des d'aquesta perspectiva, l'experiència originària —per exemple, la que el nen viu en contacte amb la mare— està al servei del procés d'actuació del jo en cadascun dels moments de la vida. L'experiència originària s'obre, doncs, a l'experiència elemental, modula l'obertura o la clausura, dóna vigor i relleu a les exigències més radicals del jo, d'un jo que busca en un *tu*, en una relació personal, la resposta a la seva iniciativa original.

Certament que les propostes educatives de Massimo Borghesi busquen un punt d'equilibri, a tall de sentit comú, entre el racionalisme i el materialisme. Es tracta, en definitiva, d'un realisme que defensa el pluralisme metodològic i que sosté que sobre l'evidència del coneixement sensible, es percep el món a través del filtre dels sentiments. Per a la raó il·lustrada, aquest filtre és la font dels preceptes o prejudicis, el lloc de la parcialitat, de les emocions subjectives que la raó universal, neutral i objectiva ha d'eliminar, tal com requereix l'esperit geomètric de la modernitat. D'aquesta manera, es talla de soca-rel el vincle que uneix coneixement i interès i s'instaura un dualisme antropològic que veu l'home dividit entre la part animal (sensible-individual) i la part espiritual (racional-universal). Per la seva banda, des de la perspectiva realista que defensa Borghesi, el sentiment apareix no com una anomalia de la naturalesa del jo, sinó com la seva funció essencial.

Feliçment, avui es dóna un pluralisme metodològic que s'oposa a la unitat metodològica imposada per la filosofia moderna, de manera que s'obren diversos camins per assolir una veritat que no pot reduir-se a un únic mètode d'anàlisi, però que tampoc queda satisfeta amb el panteisme postmodern. En lloc d'una naturalesa caracteritzada per l'etern repetir-se de l'idèntic, es proposa una naturalesa històrica en la qual el procedir del temps porta amb si narratives que, en obrir-se a l'experiència de l'esdeveniment, permeten establir ponts i diàlegs

entre el passat i el futur, entre la memòria i l'esperança. Educar sobre la base d'aquesta exigència —una pedagogia narrativa, de base realista, que exalti el pes de la tradició i romanguí oberta a l'horitzó esperançador del futur— és la proposta que ens fa Borghesi en aquest llibre curull de suggeriments. El lector no trobarà fórmules magistrals a tall de màgiques solucions didàctiques, sinó reflexions de profund calat teorètic, perquè ens trobem davant d'un vertader tractat de filosofia de l'educació que s'emmarca en la trajectòria secular de la pedagogia perenne, una pedagogia vivificada i actualitzada per les noves aportacions del pensament contemporani i que, a l'empara de la teologia del segle XX (Romano Guardini, Balthasar), remarca la força salvadora de Crist redemptor, l'esdeveniment històric per excel·lència.

Conrad Vilanou i Torrano

CORTADA ANDREU, ESTHER. *SER MESTRA A LA CATALUNYA DEL SEGLE XIX: L'ESCOLA PÚBLICA COM A ESPAI PROFESSIONAL TRANSGRESSOR*. LLEIDA: PAGÈS EDITORS, 2006.
[PRÒLEG DE MARY NASH]

En el món de la historiografia i, de manera especial, en el de la historiografia educativa, s'ha produït, aproximadament en els darrers vint-i-cinc anys, un canvi que ens porta a repensar molts esquemes considerats, en certa mesura, inamovibles. Les raons d'aquest canvi són fàcils de comprendre. Ens referim a l'entrada de les dones d'una manera quantitativament significativa a la investigació dels fenòmens històrics, que observen l'evolució de les idees, dels esdeveniments i de les persones des d'un altre prisma i donen una nova dimensió al paper de les dones en el devenir històric.

Esther Cortada, des de les seves primeres incursions en el camp historiogràfic, entra de ple en aquesta nova perspectiva, que pren una nova embranzida amb la presentació de la seva magnífica tesi doctoral *Les mestres d'escola pública a Catalunya (1857-1900)*, adaptada avui per al gran públic amb un títol potser més comercial. Aquesta obra ha estat qualificada d'innovadora, de ben documentada i de gran rigor històric per Mary Nash, la prologuista d'aquest treball.

Ignoro si el paràgraf que reproduïxo a continuació i que forma part de la introducció del llibre es tracta simplement d'una constatació generada per la investigació o si ja existia un plantejament previ. La qüestió, però, és que les dites

paraules de caràcter general ens donen a entendre una de les tesis centrals del llibre que trenquen esquemes suposadament intocables:

Un dels aspectes que sobresurten de la majoria dels estudis recents és la constatació de les fortes resistències que les mestres van haver de vèncer per tal d'incorporar-se a l'àmbit professional de la docència. En alguns països, les resistències les van protagonitzar els propis mestres, que es negaven a abandonar un espai professional que consideraven masculí. Per tant, penso que, a hores d'ara, ha quedat prou demostrat que el tòpic de la mestra passiva que opta per un camí fàcil i que no té aspiracions de tipus professional no es correspon amb la realitat històrica de les primeres mestres (p. 17).

L'obra presenta dues vessants que podem considerar complementàries. En primer lloc, es tracta d'un treball essencialment descriptiu, que fa referència al títol del text, és a dir, exposar el que representava ser mestra a la Catalunya del segle XIX, així com també a la resta de l'Estat, perquè les referències al territori espanyol són freqüents. La descripció minuciosa del fet de fer de mestra a la societat vuitcentista no implica que l'autora no pretengui, ja d'entrada, anar molt més enllà d'aquest fet descriptiu.

Atesa la novetat de tot allò que se'ns descriu, és totalment comprensible que l'autora vulgui buscar el suport d'aquest gruix documental per tal de poder treure conclusions que, com veurem després d'exposar els temes, l'Esther Cortada tracta amb profunditat, ens poden ajudar a comprendre la realitat d'un col·lectiu important, sobretot en la segona meitat del segle XIX, i, d'una forma especial, els canvis que ha experimentat al llarg del segle XIX.

L'autora, per arribar a una sèrie de deduccions, necessitava la base d'un estudi ampli que comprenguésses totes les vessants d'aquesta aventura, fins a un cert punt intel·lectual, que encetaven una sèrie de noies de diverses condicions socials per aconseguir unes de les fites més importants del que podríem considerar el moviment feminista del segle XIX, l'equiparació de sous amb els mestres, és a dir, fer efectiva la reivindicació que, a igual treball, igual salari, tot i que, en el fons, hi ha sempre un xic de trampa.

Ateses les característiques del llibre, em limitaré, més que no pas a fer una crítica, a allò que podríem considerar una ressenya. Iniciaré l'exposició dels temes que tracta el llibre a partir d'un aspecte que ja s'ha exposat anteriorment: em refereixo a la resistència masculina a la professionalització de la dona. Cal constatar que aquest paper de l'home anava més enllà de la lluita per preservar un espai professional que havia estat tradicionalment seu.

Els homes, des dels seus llocs de poder en l'estructura política, social i eco-

nòmica de la societat, eren, en general, incapaços de comprendre que les seves companyes poguessin aspirar a un espai social que ultrapassava el paper tradicional de mestressa de casa i totes les derivacions, tot i que, ja des de sempre, moltes dones havien treballat a dins o a fora de casa per completar el sou del marit.

L'autora, després d'oferir-nos un resum crític del paper socioeducatiu de la dona en el món de l'ensenyament a finals del segle XVIII, ens revela les dificultats internes i externes del pas de la costurera a la mestra d'escola pública. Fixem-nos que es tracta de superar una barrera, és a dir, passar d'una professió que ja es considerava totalment femenina a l'estadi de mestra, equivalent, en certa manera, al de mestre, una professió que adquireix una dimensió diferent arran del triomf del règim liberal.

Aquest salt qualitatiu de costurera a mestra en un període en què es barregen les dues formes d'entendre la docència, especialment en l'àmbit legal, no es fa sense dificultats, en les quals les prevencions envers les possibilitats de la dona en la nova professió apareixen des de diverses posicions de la classe dirigent en mans dels oponents de gènere de les dones.

En aquest sentit, un dels pares teòrics de la reforma liberal en el terreny educatiu, Antonio Gil de Zárate, no va creure necessari establir normals femenines, amb el pretext, suposo que amb total consens de tots els polítics de l'època, que aquests centres no es consolidarien a causa de la falta de matrícula. Malgrat les prevencions de Gil de Zárate, a l'Estat espanyol es crearen ja algunes normals femenines: la primera a Logronyo, l'any 1854.

A conseqüència d'aquesta posició governamental, haurem d'esperar la Llei Moyano de 1857 perquè s'estableixin oficialment les primeres normals femenines totalment voluntàries, en contraposició a les masculines que la legislació obligava a tenir en cada capital de província. La prevenció de Gil de Zárate, opinió comprensible atesa la mentalitat de l'època, a l'hora de la veritat va resultar falsa, tant a Catalunya com al conjunt de l'Estat, com molt bé explica, en l'àmbit estadístic, l'Esther Cortada.

Tenint en compte que els percentatges de mestres masculins i femenins a les escoles públiques eren, aproximadament, l'any 1855, d'un 80 % d'homes i un 20 % de dones, i que, a finals del segle XIX o principis del segle XX, aquesta relació era, en el cas de Catalunya, d'un 49 % d'homes i un 51 % de dones i, en el conjunt de l'Estat, d'un 54 % d'homes i un 46 % de dones, la feminització del magisteri començava a ser un fet que aniria guanyant pes a mesura que avançava el segle XX.

Aquesta situació no s'aconseguirà sense molts esforços, ja que, malgrat l'existència de normals femenines, en principi, aquestes escoles estaven dirigides i orientades pedagògicament pels professors de les normals masculines. L'autora

ens descriu amb detall aquesta problemàtica en el cas de les normals catalanes de Barcelona, Tarragona i Lleida, establertes el 1861, el 1862 i el 1888, respectivament. La de Girona no es va crear fins al 1914. Estudia primordialment la normal femenina de Barcelona i les dificultats per esdevenir, a finals del segle XIX, un centre pràcticament independent, al marge de la tutela masculina.

En aquesta reacció masculina, com ja he apuntat, hi ha un problema gremial molt característic del segle XIX: la por de perdre el lloc de treball. Els mecanismes de defensa eren diversos, centrats en diferents qüestions per tal d'evitar l'equiparació home-dona, atesa la creença dels homes en la inferioritat intel·lectual femenina, en la seva condició específica de mare i en el fet que la seva capacitat educativa l'ha d'exercir a la llar.

És digne de remarcar l'espai dedicat a l'estudi de les mestres en el seu entorn laboral, social i domèstic. Respecte a aquest tema, s'estudien amb detall els avantatges o inconvenients de les mestres que es derivaven de la seva condició de solteres, casades, casades amb un mestre o vídues. Cal tenir en compte la problemàtica de les mestres en el món rural, el seu origen social, que va des de les classes populars a les classes mitjanes, segons les èpoques. En aquest capítol, trobem un apartat específic que fa referència a Pilar Pascual de San Juan, regent de l'Escola Normal Femenina de Barcelona, i del que va representar en defensa de les mestres del seu temps.

L'Esther té una gràcia especial per definir personatges i situacions, virtut que es palesa també a l'hora de dibuixar-nos l'actitud de Pilar Pascual, probablement significativa entre les mestres que lluitaven per la seva professionalització:

Les seves tesis educatives no es poden incloure en el corrent igualitari més transgressor, que habitualment es qualifica de posició feminista, sinó en un ampli sector intermedi que aglutina diverses tendències, com el catolicisme o el conservadorisme liberal, el republicanisme o el krausisme, i que adopta com a denominador comú l'ideal de dona instruïda com a principal agent de regeneració social (p. 140).

És fàcil imaginar que, en la societat victoriana, especialment tancada durant la segona meitat del segle XIX, i de forma particular a les zones rurals, una dona independent, soltera o vídua havia de superar moltes situacions enutjoses que queden molt ben reflectides en les següents paraules:

De continuo tendremos que sostener abierta lucha contra la ignorancia de unos, contra la malevolencia de otros, contra la ingratitud de los más y, ¡lo que es peor aun!, contra la misma calumnia.⁵

5. P. 193 (l'autora cita un article d'E. A. Fortuny).

Un dels capítols clau del llibre és el dedicat a l'activisme de les mestres i l'obtenció de la igualtat salarial. Les mestres, d'acord amb un reial decret de 1847, a igualtat de feina cobraven una tercera part menys que els homes. Sota la influència del Sexenni Democràtic (1868-1874), el Congreso Pedagógico Nacional de Madrid de 1882 dona l'empenta definitiva a un reivindicació que ja venia de lluny. L'autora ens descriu que, tot i les conquestes legislatives, s'hauran de superar molts esculls per fer efectiva la igualació salarial, ja que, fins a finals del segle XIX, la realitat continuava essent discriminatòria en moltes contrades.

En aquest ordre de coses, l'autora també argumenta el fet que la identificació entre la mestra professional i la mare de família no es generalitza fins que s'han contrarestat tota mena d'arguments en contra de la professionalització del magisteri femení. En aquesta defensa o, més ben dit, en aquest homenatge que es fa a les primeres mestres, especialment les públiques, se'ns ofereixen moltes més pistes per entendre les problemàtiques del segle XIX. Jo només he volgut enumerar les que em semblaven més interessants.

Tot i que crec, aparentment, molt encertat el títol del llibre, perquè engloba no solament l'exercici de la professió, sinó una manera d'entendre la figura de la mestra, crec que aquesta segona condició no es veu prou reflectida en l'estudi. Quedaria, al meu entendre, molt més ben definit amb el títol *Fer de mestre a la Catalunya del segle XIX*, perquè van ser les mestres en exercici les que van fer possible que les dones s'equiparessin professionalment als homes.

Hi van haver moltes mestres que, tot i haver aconseguit el títol, no van poder o no van voler seguir el magisteri per diverses causes, sobretot a causa de la maternitat. Tot i que algunes van compaginar el magisteri amb la maternitat o, simplement, el fet de fer de mestressa de casa, la tasca d'exercir de mestra d'escola, en moltes ocasions, no resultava gens fàcil i només estava a l'alçada de les que podríem considerar heroïnes.

Finalment, a banda de felicitar efusivament l'Esther Cortada, voldria destacar la trajectòria de l'editorial Pagès Editors, de Lleida, per la seva col·lecció Seminari-Sèrie Catalònia i per la publicació d'aquest llibre, molt ben presentat, i per la reproducció a la portada i a la contraportada d'un quadre de la magnífica pintora Lluïsa Vidal, poc coneguda precisament per la seva condició de dona. Un altre homenatge merescut.

Jordi Monés i Pujol-Busquets

DEPAEPE, MARC. *VIEJA Y NUEVA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: ENSAYOS CRÍTICOS*. BARCELONA: OCTAEDRO, 2007

No ens arriscarem de forma excessiva si afirmem que la història de l'educació es troba en un estat permanent de crisi. No ho està pel que fa a la producció científica (projectes de recerca, tesis doctorals, articles, llibres, jornades, etc.), però sí com un dels elements curriculars clau en la formació dels professionals del camp de l'educació. Igualment podem parlar de crisi pel que fa a la renovació de les temàtiques i de les formes de fer història de l'educació. Testimoni d'aquest estat de salut de la disciplina és el que ens anuncia Jurgen Herbst en un treball publicat a la revista *Paedagogica Historica*: «Hi ha una aportació nova i genuïna. La major part dels treballs tendeix a tancar els buits del document o a cridar la nostra atenció sobre gèneres o temes que han estat desatesos... Debats que sorgeixen de sobte sobre assumptes contemporanis com la religió a l'aula, l'ensenyament de la teoria de l'evolució, l'acció afirmativa, l'assetjament sexual, les guerres culturals i la correcció semblen antiquats i superficials, excepte per a les persones directament implicades. El saber realment creatiu i innovador, amb l'excepció de la història de la dona, ha desaparegut de l'escena. L'impuls renovador, sigui tradicional o radical, s'ha esgotat... Continuament repetim els vells mantres —classe, raça i gènere són els més escoltats—, però ja no estem tan segurs d'on i com els aplicarem».⁶

El gir cap a carreres de caràcter eminentment pràctic i instrumental fa que aquelles matèries relacionades amb el que es denominava *pedagogia general* quedin relegades, en el millor dels casos, a assignatures de caire obligatori o bé optatives. En segueix essent una excepció el currículum de la llicenciatura en pedagogia (curiosament la menys instrumental i pràctica de les carreres del camp educatiu), però la seva absència és clara en la formació de mestres (en totes les seves especialitats), d'educadors socials i de psicopedagogs. Si repassem les pàgines web de les diferents universitats, i en concret les dels plans d'estudis d'aquestes carreres, hi trobarem propostes molt atractives amb títols com ara història de la infància; història de l'educació social; història de l'educació infantil; història de l'escola; història, escola i entorn; història de l'educació física; història de la logopèdia; història de l'educació musical, etc. Però la majoria d'elles són una part molt poc significativa del currículum formatiu. Aquest fet ens condueix a recuperar la reflexió que feia Marc Bloch: «La ignorància del passat

6. J. HERBSTS, «The history of education: state of the art at the turn of the century and North America», *Paedagogica Historica*, vol. 35, núm. 3 (1999), p. 737-747.

no només es limita a obstaculitzar el coneixement del present, sinó que compromet, en el present, la mateixa acció».⁷

Trobar llibres d'història de l'educació no és massa complicat, especialment si ens centrem en temes d'àmbit local o bé en el període de la Segona República. La tasca de professors i investigadors surt a la llum per tal de poder entendre, amb més o menys detall, aspectes relacionats amb el passat de les praxis educatives, de les idees pedagògiques, de personalitats del camp de l'educació, etc. Però, malgrat que aquests llibres omplim una part significativa de la disciplina, el que és més difícil de trobar són reflexions sobre el paper de la història de l'educació. De què serveix, si serveix? El llibre que presentem se centra en oferir una mirada crítica a aquestes i altres qüestions.

Depaepe és professor d'història de l'educació a la Katholieke Universiteit Leuven (Bèlgica), des d'on coedita amb Frank Simon la revista *Paedagogica Historica*. Ha estat president de la International Standing Conference of the History of Education (ISCHE) i de la Bengian-Dutch Society for the History of Education. És des d'aquestes posicions de privilegi que s'atura a reflexionar sobre el veritable sentit de la història de l'educació, ara i en altres moments de la seva pròpia història.

El llibre sorgeix de l'agrupació de cinc treballs publicats prèviament en forma d'articles i ponències a congressos i que, en la seva globalitat, configuren una obra que mira des de la crítica fonamentada la disciplina que ens ocupa.

El capítol u, titulat «Entre pedagogia e historia» i publicat originàriament a la revista *Histoire de l'Éducation*, repassa la situació de l'ensenyament de la història de l'educació en la formació de mestres a la comunitat flamenca de Bèlgica. Sobre aquesta temàtica és clar i lapidari: «La historia de la educación se ha visto reemplazada por una materia menos especializada que permite, no obstante, dependiendo del gusto y la voluntad de los responsables, incluir aspectos más o menos históricos». Fet i fet, no ens ha d'estranyar, perquè en les reformes dels ensenyaments de mestre en el nostre país va succeir un fet semblant, i la matèria actual de teories i institucions contemporànies de l'educació seria una homòloga de la que ens presenta Depaepe.⁸ Des de l'estudi de la història de la pe-

7. M. BLOCH, *Apologia de la història*, Barcelona, Empúries, 1984, p. 34.

8. Aquesta mateixa realitat és estudiada per Aída Terrón i Narciso de Gabriel, que afirmen (en relació a aquesta assignatura), que «es aquí donde lo histórico tiene menor peso, brillando por su ausencia en la mayor parte de ocasiones. Diferenciado por titulaciones, la ausencia es casi generalizada en audición y lenguaje, lenguas extranjeras y educación musical, y la presencia relativamente más frecuente en educación infantil, educación primaria, educación física y educación especial». Aída TERRÓN i Narciso de GABRIEL, «Informe sobre la situación de las materias histórico-educativas en las titulaciones de pedagogía, psicopedagogía, educación social y magisterio», a *La universidad en el siglo XIX (España e Iberoamérica). X Coloquio de Historia de la Educación*, Murcia, SEDHE i Universidad de Murcia, 1998, p. 710-719.

dagogia (amb l'anàlisi dels diferents sistemes educatius i les opinions dels grans pensadors) fins al congrés apologetic de Pestalozzi, el 1994, a la Xina, la història de l'educació ens brinda formes i estructures, zenits i decadències, d'una matèria que, entenem nosaltres, no pot desproveir als futurs professionals del camp de l'educació. Tot amb tot, el pragmatisme en la formació dels professionals de l'educació és la tònica imperant. Al legislador curricular universitari no li interessen aspectes fonamentals relacionats amb l'epistemologia educativa, en les preguntes que pot fer-se l'antropologia de l'educació sobre el sentit d'educar a la humanitat o sobre la rellevància de conèixer el passat de les praxis i teories educatives per poder fer, avui, de mestre. I tot sembla ser que la implantació del model EEES (Espai Europeu d'Educació Superior) farà que la instrumentalització de la formació en el camp del saber pedagògic sigui encara més efectiva.

En el segon capítol del llibre, titulat originàriament «Demythologizing the educational past: An endless task in the history of education» i publicat a *Historical Studies in Education*, l'autor considera, entre d'altres temàtiques, les formes de manipulació i usos *perversos* de la història de l'educació per part dels sistemes educatius marxistes-leninistes o els catolicismes dogmàtics. La història, i en especial la història de l'educació, servia per organitzar tot un sistema *mitològic* del país o de les creences: *sants pedagogs*, màrtirs politicoeducatius, etc., que podien ser estudiats com a forma de mostrar camins a seguir. De fet, no es tracta d'una pràctica emprada en períodes passats i actualment enterrada. De paepe ens mostra com es tracta de pràctiques que encara es troben vigents en determinats països. Un exemple seria l'ús de la història de l'educació (o el que J. H. Jordan situa en els cercles blancs conservadors) per legitimar determinades idees conservadores entre els blancs a Sud-àfrica o bé determinades campanyes alfabetitzadores a la Xina. Tot plegat ens encamina a un tema essencial en la història de l'educació i, en especial, en la seva historiografia: és possible mantenir algun grau de neutralitat en aquests temes?

«The canonization of Ovide Decroly as a saint of the new education» és el títol del tercer capítol. L'impacte del tema pot sorprendre al lector, però l'autor del llibre és contundent amb determinats usos de les idees, praxis i *personatges* de la pedagogia. Tal com ell mateix apunta, «con la muerte, relativamente temprana, de Decroly, el 12 de septiembre de 1932 (tan sólo tenía sesenta y un años), las cualidades que le atribuían sus primeras biografías adquirieron de pronto un brillo mucho mayor» (p. 56). La projecció de la figura pedagògica de Decroly pren força en el moment en què mor, i així pot ser més fàcil entrar en la categoria de *mitologia pedagògica*. No ens ha d'estranyar aquest paral·lelisme terminològic amb els usos i praxis de l'Església catòlica: canonitzacions i santorals. Durant els anys següents a la seva mort se succeeixen diferents homenatges

que no faran sinó contribuir fermament a aquest impuls de la seva figura pedagògica. Un exemple d'això es troba l'any 1933, quan es publica el llibre commemoratiu, *Hommage au Dr. Decroly*.⁹

Les formes de construir el mite poden ser moltes, però, en el cas de Decroly, sembla ser que era la pròpia família la que tenia la custòdia (i, per tant, el control) de tota la seva documentació. Intentar desmitificar el mite va ser, doncs, una tasca feixuga i pràcticament impossible durant molts anys. Aquest fet comportà que una de les investigadores de l'obra de Decroly, Marie-Louise Wauthier, esperés que els fills de Decroly haguessin mort per relatar la història de la seva vida (*Correspondance d'Ovide Decroly*). Es tracta d'una obra fonamental per poder contribuir a repensar el mite. Tot plegat ens porta a interrogar-nos si aquesta tasca (l'acció desmitificadora de determinades pedagogies) no hauria de ser en el punt de mira de molts dels projectes de la història de l'educació. Quants mites més existeixen? Com els hem construït? Els mestres de la Segona República (només per posar un exemple de l'augment de treballs sobre aquest tema en els darrers anys) no han estat excessivament mitificats? Els estira-i-arronsa de la història de l'educació segurament necessiten petites dosis d'autocrítica, alimentades de metodologies i contrametodologies crítiques.

El llibre finalitza amb la publicació del treball «Philosophy and history of education: Time to bridge the gap?», que originàriament va ser la conferència d'obertura de la International Network of Philosophers of Education a Madrid. Aquest tema de la frontera entre la història i la filosofia de l'educació és una qüestió que fa temps que interessa a l'autor. Filosofia i història, però també les altres branques de coneixement pedagògic (pràctic, acadèmic, empíric, etc.), coincideixen amb el que denomina *structures discursives*. Un altre tema són les *capelletes* grupals, els territoris prohibits que dificulten, encasellen i delimiten de força excessiva la tasca de la filosofia i de la història de l'educació. A tall d'exemple, el que ens diu l'autor: «La atención de los filósofos a lo más general no sólo constituye una fuente de irritación potencial entre los historiadores, sino que en ocasiones también puede dar lugar a un sentimiento de inferioridad con respecto a los enfoques fundamentales, filosóficos, sistemáticos o teóricos de la educación como disciplina, puesto que aún existe (o parece existir) una especie de jerarquía *natural* entre la perspectiva teórica (a menudo normativa) y la descriptiva (a menudo idiosincrática)» (p. 110).

Segurament, la caiguda i el trencament d'aquell projecte il·lustrat de la pedagogia com a ciència i la seva vertebració en minúscules parcel·les de sabers

9. Publicat l'any 1933 per Scheeders-Van Kerckhove a Saint Nicolas.

disseminats ha afavorit l'emergència de molts dels temes que el llibre tracta. Però, més enllà d'aquesta situació, en ocasions apareixen en l'horitzó interessants projectes que transgredeixen temàtiques, disciplines, mirades i formes de treballar, alhora que ofereixen altres maneres d'entendre l'educació (amb les seves idees, la seva història, la seva forma, etc.) que la fan molt més atractiva. Des de l'hermenèutica i passant per la pedagogia culturalista, assistim a un cert intent de situar, novament, la paraula *pedagogia* en un context que la necessita. Tampoc crec que serveixi per redimir i refer un camí excessivament psicologitzat de la pedagogia i excessivament americanitzat, però, si més no, permet recuperar idees i propostes dels *pares* de la pedagogia i situar-les, en gran part, en les tradicions de pensament del vell continent.

Jordi Planella Ribera

DÍAZ, M.; GALÍ, M.; IBÁÑEZ, X. *REPÀS A CAL MESTRE: 50 ANYS DE L'ESCOLA SANT GREGORI, 1955-56/2005-06*. BARCELONA: ESCOLA SANT GREGORI, 2006

És ben sabut que l'escola Sant Gregori, fundada ara tot just fa cinquanta anys, ha estat la gran obra pedagògica i personal de Jordi Galí i Herrera, fill de dos pedagogs d'excepció: Alexandre Galí i Josefa Herrera, ambdós represaliats pel franquisme.¹⁰ De tots és coneguda la peripècia personal d'Alexandre Galí, que, en arribar l'any 1939, fou separat de l'ensenyament, per la qual cosa es va haver de refugiar en la solitud del treball de gabinet, on, a banda de sistematitzar el seu pensament, va aprofitar per redactar la seva monumental *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya, 1900-1936*.¹¹ D'alguna manera, aquest camí fressat pel pare —primer dedicar-se a la praxi pedagògica i,

10. Sobre el cas de depuració de Josefa Herrera, es pot veure la documentada explicació que ha fet el seu fill: Jordi GALÍ, «Una història exemplar: el cas de depuració de Josefa Herrera i Serra», a *Mestres i exili*, ed. a cura de Conrad Vilanou i Josep Monserrat, Barcelona, INEHCA i ICE de la Universitat de Barcelona, 2003, p. 91-105. [Aquest treball s'havia publicat anteriorment a la revista *Relleu*.]

11. En relació amb l'itinerari intel·lectual d'Alexandre Galí, sovint es distingeixen tres fases o etapes: en el primer període, que discorre entre els anys 1909 i 1923, fou un creador; durant el segon període, que s'estén entre la dictadura i el final de la Guerra Civil (1923-1939), la seva activitat se singularitza per la dimensió investigadora; finalment, en el tercer i darrer període, que comprèn els anys del 1939 al 1969, Alexandre Galí apareix com un autèntic i veritable pensador.

més tard, a la reflexió historicofilosòfica— també ha estat el que han seguit els seus dos fills, que, a més de viure intensament la seva vocació pedagògica (més social, en el cas de Raimon Galí; més escolar, en el cas de Jordi Galí), han decidit —cadascú pel seu cantó— donar compte i raó de les seves pròpies experiències i, el que és més destacat, de la seva pròpia filosofia.¹²

De fet, el llibre que ens ocupa s'enceta amb un capítol del seu darrer llibre, *Les ganes d'aprendre*, expressió que Jordi Galí ha manllevat de l'escriptor francès Marcel Pagnol (1895-1974).¹³ D'alguna manera, Jordi Galí és un intel·lectual format a redós d'homes com Chesterton (1874-1936), que —com és conegut— es caracteritza per pensar des de la paradoxa. No ha de sobtar, doncs, que un dels nuclis durs de la seva reflexió pedagògica consisteixi en el reconeixement que en la seva personalitat es dona una paradoxa entre la seva capacitat intel·lectual i la seva voluntat. Tant és així que, per a Jordi Galí, l'educació del caràcter arriba a ser més important que la formació intel·lectual, convenciment que el va portar a defensar l'escoltisme de cara a la preparació per a la vida, ja que busca una fortalesa del caràcter que no es troba renyida amb el sentit religiós de la formació humana. Ben mirat, es detecta en la pedagogia de Jordi Galí 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 Jordi Galí, que ha vist com la lògica dels fets ha desvirtuat el sentit pedagògic —inequívocament cristià— dels postulats educatius del seu pare, aspecte que el seu germà Raimon critica contundentment en les seves *Memòries*.

Jordi Galí, després d'estudiar romàniques i d'un pas fugaç com a professor auxiliar de clàssiques a la Universitat de Barcelona, va començar la seva singladura pedagògica a la Molina, l'any 1951, on va establir una mena d'internat emparentat amb les *public schools* britàniques. Poc després, durant el curs 1955-1956, obria el col·legi Sant Gregori a Barcelona, del qual ha estat director fins a l'any 1992, de manera que, al llarg d'aquests anys, ha atesorat 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.

12. R. GALÍ, *Memòries*, Barcelona, Proa, 2004. [Vam donar notícia bibliogràfica d'aquesta obra a *Educació i Història*, núm. 8 (2005), p. 368-374.]

13. J. GALÍ I HERRERA, *Les ganes d'aprendre: Lectures, reflexions i experiències d'un mestre*, Barcelona, Pòrtic i Barcelonesa d'Edicions, 2005. [Vam donar notícia bibliogràfica d'aquesta obra a *Revista Catalana de Pedagogia*, núm. 4 (2005), p. 384-389.]

zat sobre el fet educatiu i cultural. 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 un inequívoc punt de referència. Tot i que no és fàcil sistematitzar la seva pedagogia, detectem un cos doctrinal que s'ha afaiçonat al llarg dels anys i que es caracteritza per unes constants ben significatives: administrativament, pel rebuig de l'excessiu intervencionisme polític i, per tant, de la burocràcia que es manifesta —per exemple— en la tendència desmesurada a les reunions; doctrinalment, per entendre l'educació com a trobada amorosa; religiosament, per la defensa d'una espiritualitat pregonament cristiana; patriòticament, per un ensenyament arrelat al país i a la cultura catalana; cívicament, per anteposar els deures als drets; didàcticament, per una crítica al constructivisme que devalua i perjudica els continguts d'una necessària instrucció; socialment, per una educació oberta a la comunitat i, sobretot, als pares; educativament, per un ensenyament integral que, sense negligir la formació intel·lectual, emfasitza la importància de la formació de la voluntat i del caràcter.

En realitat, la pedagogia de Jordi Galí s'inscriu en la línia del seu pare, en el sentit que denuncia els fraus de la nostra història més recent. «*Defraudació ve de frau*» —recordava Alexandre Galí—¹⁴ i el frau és una de les xacres humanes més pregonament arrelades i més envilidores. Ara bé, davant del frau, només hi ha dues possibilitats: el silenci, que sovint és sinònim de connivència, o bé la denúncia pública. La primera opció —amb la seva càrrega hipòcrita— és fàcil i senzilla, ja que permet una vida còmoda, sense complicacions. L'altra via —la de la denúncia pública— implica dosis elevades de sinceritat i compromís personal, per bé que, moltes vegades, aital actitud comporta un seguit de dificultats en un context en què predomina el discurs políticament correcte. Dir sincerament el que hom pensa —al marge dels convencionalismes a l'ús— és un exercici d'autenticitat que no sempre és reconegut per una societat que, en els darrers temps, viu instal·lada en la cultura del frau o, si més no, de l'engany. Així, s'ha assistit a un procés de degradació moral irreversible que afecta a tota la societat i que es caracteritza per una mena de dimissió col·lectiva de les nostres obligacions. Avui sembla que només tinguem drets, talment com si els deures fossin cosa de l'antigor, situació que fa que, a voltes, defugim amb fútils pretextos les nostres responsabilitats individuals i col·lectives.

14. A. GALÍ, *Una hipotètica revolta d'uns mestres hipotètics*, Perpinyà, Proa, 1964, p. 25. Alexandre Galí va desenvolupar a bastament el tema del frau en el llibre A. GALÍ, *Mirades al món actual: primera sèrie de vuit assaigs*, s. l., Arc, 1967, obra que, a parer de Raimon Galí, fou un llibre profètic.

Tant és així que, davant de la defraudació i la deshumanització del món, urgeix una tasca de moralització i espiritualització de la vida humana i, per tant, educativa, perquè —en darrer terme— el noi d'avui és l'home de demà. Alexandre Galí no posava, com Rousseau, l'accent en la bondat del noi, sinó que destacava el paper del noi en funció de l'home, atès que porta a dins el germen de l'home. Per tant, Alexandre Galí s'allunya del naturalisme pedagògic de Rousseau en el sentit que la societat desenvolupa un paper cabdal en la formació humana. «Això vol dir que el més important —al revés del que deia Rousseau— en el procés de realització de l'equació *el noi és l'home* és el paper de la societat, i no únicament perquè sense la societat el noi no es podria fer home —cosa prou òbvia—, sinó perquè aquesta mateixa societat —i ara trobem el perquè de l'errada rousseauiana— el *pot* fer malbé, és a dir, més forta en certa manera que Déu mateix, pot fer malbé l'obra divina: no el noi tan sols —cal entendre-ho bé—, sinó l'home que hi ha en el noi».¹⁵ Sembla clar, doncs, que entre ambdós —noi i home— no hi pot haver hiatus, ni cesures, sinó una línia de responsabilitat i reconeixement entre les diverses generacions.

Sota aquesta empremta pedagògica, Jordi Galí va donar impuls a l'escola Sant Gregori, que, amb el pas del temps, s'ha convertit en un veritable Cal Mestre. Ens trobem, com és lògic en aquests casos, davant d'una obra coral en què han col·laborat molts dels mestres que han estat protagonistes de la història d'aquesta institució pedagògica. Per bé que resulta impossible donar compte i raó de totes i cadascuna de les persones que han participat en aquest llibre col·lectiu, ens atrevim a detallar —i demanem perdó per les possibles omissions— el llistat de noms següent: Maria Josep Bosch, Glòria Peiró, Francesc Homs, Dolors Diví, Francesc Garriga, Xavier Ibáñez, Ramon Jáuregui, Joan Bellés, Matilde Biosca, Francesc Blasi, Maria Martínez, Josep Serrarols, mossèn Joan Mata, Pierre Devère, Montserrat Galí, Francesc Aparicio, Maria Rosa Seix, Montserrat Izard, Manfred Díez, Montserrat Tirvió, Francesc de P. Ayesta, Núria Tomàs i Victòria Herreros. Tots ells han glossat la vida de l'escola des de les seves respectives perspectives i experiències personals. També els que n'havien estat alumnes (Gonçal Coll-Vinent, Xavier Bosch, Jordi Cabré, etc.) hi han dit la seva, com no podia ser d'altra manera.

Tot plegat forneix un llibre curull de sensacions i d'emocions, de colors i de sons, curiosament editat i il·lustrat, que combina el record i la memòria i que posa de manifest que l'escola Sant Gregori ha estat, durant aquest llarg mig segle d'existència, molt més que una simple escola. Dit amb altres mots: l'escola Sant Gregori, que recull i assumeix el deixant pedagògic d'Alexandre Galí, de-

15. A. GALÍ, *Una hipotètica revolta d'uns mestres hipotètics*, Perpinyà, Proa, 1964, p. 22-23.

gudament actualitzat i repensat pel seu fill Jordi, constitueix un fogar d'amor a la pàtria que no ha negligit els principis de la pedagogia activa i que, al seu torn, tampoc ha renegat dels valors del cristianisme. Ni més, ni menys.

Conrad Vilanou i Torrano

FORGES, JEAN-FRANÇOIS. *EDUCAR CONTRA AUSCHWITZ: HISTORIA Y MEMORIA*. BARCELONA: ANTHROPOS, 2006. [PRÒLEG DE FERRAN GALLEGU. PREFACI DE PIERRE VIDAL-NAQUET]

No diem res de nou si afirmem que el tema de la *Shoah* no constitueix cap novetat pedagògica fins al punt que, durant els darrers anys, s'ha generat una important literatura que ha considerat Auschwitz un referent ineludible per a l'educació contemporània.¹⁶ De fet, aquesta producció pedagògica ha abordat, d'una o altra manera, la tragèdia de la Segona Guerra Mundial i, molt especialment, el martiri o holocaust del poble jueu, amb la mort en els camps d'extermini i en les marxes de la mort de milers i milers de víctimes innocents. Altrament, aquest fet no ens ha de fer perdre tampoc la memòria d'aquells altres col·lectius que, com els gitanos, els homosexuals, els testimonis de Jehovà, els opositors al nazisme, els malalts mentals, etc., també van ser perseguits i conduïts fins als forns crematoris.

Sigui com sigui, el cert és que hom constata, en el panorama dels discursos educatius actuals, la presència de la pedagogia de la *Shoah*, paraula jueva que fa referència justament al sofriment de l'holocaust. En efecte, malgrat el pes històric del mot *holocaust* (*sacrifici* en hebreu), la pedagogia utilitza amb preferència el terme de *Shoah* per referir-se a la tragèdia viscuda pel poble jueu. Al seu torn, la pedagogia de la *Shoah* troba en l'obra d'Adorno un clar punt de referència, en destacar que el principal objectiu de l'educació després

16. El tema d'Auschwitz ha generat una rica literatura pedagògica, d'entre la qual citem les obres següents: J. C. MÈLICH, *La lliçó d'Auschwitz*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2001 [versió castellana: J. C. MÈLICH, *La lección de Auschwitz*, Barcelona, Herder, 2004]; F. BÀRCENA ORBE, *La esfinge muda: el aprendizaje del dolor después de Auschwitz*, Barcelona, Anthros, 2001; J. PLANELLA, «L'anihilació de la corporalitat de l'altre. Reflexions entorn a l'estètica de l'horror a Auschwitz», a A. C. MOREU i C. VILANOU, *L'altre, un referent de la pedagogia estètica. Seminari Iduna*, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2000, p. 105-114; C. PLANELLA i C. VILANOU, «Edith Stein i la pedagogia de la *Shoah*», a P. HERAS i C. VILANOU, *Pedagogia del segle XX en femení*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2000, p. 57-83; R. MATE, *Memoria de Auschwitz: Actualidad moral y política*, Madrid, Trotta, 2003.

del 1945 és evitar que Auschwitz torni a esdevenir una realitat en el futur.¹⁷ Ara bé, la tesi central del llibre que tenim a les mans no es limita a reflexionar sobre com cal educar després d'Auschwitz, sinó que assumeix un compromís radical des del moment que educar després d'Auschwitz implica educar contra Auschwitz.

Així doncs, la temàtica de la *Shoah* no resta tancada i constitueix un referent pedagògic de primer ordre per a totes aquelles persones interessades en què la memòria no es dilueixi amb el pas del temps. Justament, l'any 2006 va aparèixer una obra plena de significació i simbolisme com el *Diari* de Petr Ginz, que, a través dels ulls d'un adolescent, palesa amb cruesa el destí tràgic del poble jueu.¹⁸ És sabut que, fins fa poc, aquest diari va quedar oblidat en una vella casa del barri antic de Praga i que, per una sèrie de casualitats, es va localitzar en època recent. Encara que la mare de Petr era ària, el pare era jueu, i les disposicions nazis prescrivien que aquestes famílies mixtes —que van ser prohibides per les famoses lleis de Nuremberg, promulgades l'any 1935, per tal de deixar el Reich com un territori *judenrein*, això és, sense jueus— podien viure normalment amb els seus fills fins que aquests arribessin als catorze anys, moment en què assolien la condició de jueus. Justament en complir aquesta edat, el jove Petr va ser traslladat al gueto de Terezin —a seixanta-cinc quilòmetres al nord de Praga, una antiga fortalesa que, a partir del febrer de 1942, es va convertir en un barri jueu tancat, en un veritable camp de concentració— i, dos anys més tard —el 28 de setembre de 1944—, va ser deportat a Auschwitz, on va morir assassinat pel terror i la sense raó del nazisme.¹⁹

Quan l'impacte produït per la lectura del *Diari* de Petr Ginz era encara ben viu, ens va arribar a les mans aquest nou llibre de Jean-François Forges, aparegut en francès l'any 1997 i que confirma una cosa òbvia: el segle XX serà, en la història universal, un segle de trista memòria. Tot i que les desgràcies i els hor-

17. T. ADORNO, *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata, 1998.

18. Petr GINZ, *Diari de Praga (1941-1942)*, ed. a cura de Chava Pressburger, traducció de Kepa Uharte, Barcelona, Quaderns Crema, 2006.

19. Justament durant la primavera de 2007 s'ha pogut veure, a la Pedrera de Barcelona, l'exposició «La música i el III Reich. De Bayreuth a Terezin», promoguda per la Fundació Caixa Catalunya i que anteriorment fou presentada a la Cité de la Musique de París, durant la tardor de 2002. De la mateixa manera que el nazisme va fer amb l'educació i la cultura, la música va experimentar un procés de germanització que va restar al servei de la propaganda política. No debades, i després de menysprear l'art degenerat (*Entartete Kunst*), el Reich va utilitzar l'arquitectura, amb Albert Speer, i la música, amb l'exaltació de Beethoven, Wagner i Bruckner, sense oblidar a Richard Strauss i Carl Orff, per fonamentar l'estètica d'ordre i jerarquia que exaltava el passat germànic.

rors han sovintejat des que va esclatar la Primera Guerra Mundial (1914), l'autor se centra en el tema de la *Shoah*, que aborda des d'una perspectiva pedagògica. En aquest sentit, vol propiciar una consciència i preparar uns materials per tal que siguin treballats en l'educació secundària francesa. Per tal d'aconseguir aquests objectius, Forges —professor d'un institut de batxillerat— recorre a dues instàncies ben conegudes: la pel·lícula *Shoah*, de Claude Lanzmann, d'una llargada que supera les nou hores,²⁰ i l'obra literària de Primo Levi, que va viure en carn pròpia l'infern d'Auschwitz.²¹

Una de les finalitats d'aquest llibre és utilitzar l'obra d'art com a mediació per tal d'ensenyar la realitat dels camps d'extermini i, així, poder mantenir viva una memòria per tal que allò que va succeir en el passat no torni a esdevenir. Ben mirat, aquesta estratègia pedagògica no és nova, ja que va ser plantejada després dels successos de la Revolució Francesa (1789) per Schiller, que, en les seves *Cartes sobre l'educació estètica* (1795), reclamava el reialme de la bellesa com a instància pedagògica. Naturalment, en el cas que ens ocupa, es tracta d'una bellesa —fílmica i literària— que transmet una estètica de la lletjor, en el sentit que la mort i la tragèdia d'una humanitat mutilada ocupen el punt central de l'obra d'art, d'una producció artística que vol posar de manifest un genocidi que no es pot justificar, ni comprendre, racionalment: la *Shoah* és un fet que s'esmuny a la raó humana perquè és un esdeveniment fora de tota lògica i racionalitat.

De fet, només els artistes, el creadors d'històries com Claude Lanzmann i Primo Levi, poden abordar l'extraordinari projecte de recrear el món del *Lager* —el camp de concentració que, en paraules de Levi, «és una gran màquina per convertir-nos en animals»— i, en conseqüència, donar testimoni —no raó— de la *Shoah*. Lanzmann explica que ha fet seva la lliçó que un SS havia donat a Pri-

20. Es tracta del film de Claude Lanzmann *Shoah*, que va ser estrenat l'any 1985 al festival de Cannes, amb una durada de nou hores i mitja. Per a molts, és la pel·lícula per excel·lència sobre la destrucció sistemàtica del poble jueu, ja que el director francès va treballar en aquest film des del 1974 fins al 1985, el material reunit és de tres-cents cinquanta hores i el període de muntatge es va perllongar durant cinc anys i mig. Tot i que per a alguns es tracta d'un documental, per a d'altres constitueix cinema en estat pur, una obra clàssica i, per això, inclassificable, més encara quan es pensa que els actors són supervivents d'ambdós bàndols —dels perseguits, però també dels botxins— que es representen a si mateixos. A banda d'haver estat mostrada per la segona cadena de TVE els diumenges 21 i 28 de maig de 2006, aquest film es troba en edició DVD (Les Films Aleph), en francès i amb subtítols en castellà. Claude Lanzmann va participar en el curs «La imatge possible. L'art i la memòria dels camps», organitzat per la Universitat de Girona i la Diputació de Girona el desembre de 2005. Entre nosaltres, Carles Torner ha estat un dels divulgadors d'aquest film, tal com es reflecteix en el seu llibre Carles TORNER, *Shoah: una pedagogia de la memòria*, Barcelona, Proa, 2002.

21. P. LEVI, *Trilogia d'Auschwitz*, pròleg de Philip Roth, Barcelona, Edicions 62, 2005.

mo Levi a Auschwitz: *Hier ist kein Warum*, aquí no hi ha per què. Ara bé, tot i que no hi hagi raons ni justificacions, a través de les imatges i de les paraules s'intenta apel·lar a un món de valors que s'ha fet fonedís perquè s'ha atemptat, en darrera instància, contra el primer i gran valor: la dignitat humana, una dignitat que va ser arrabassada i anorreada per la més gran barbàrie que ha protagonitzat la humanitat. Efectivament, un dels aspectes més tètrics i perversos dels camps d'extermini del nazisme rau en què allà es va negar la dimensió humana a totes les persones que, per qualsevol motiu, per intranscendent que fos, foren condemnades a morir injustificadament. Res salva, doncs, la barbàrie nacional-socialista —i, per extensió, la participació d'altres règims polítics europeus com el francès i l'italià—, per bé que la història sembla confirmar a voltes que l'irracionalisme i la violència encara romanen entre nosaltres.

Entre els mèrits del llibre que ens ocupa, hem de destacar la revisió que fa de la història francesa i, concretament, de la col·laboració que França va oferir al III Reich i que va precipitar la deportació —amb la mort consegüent— de milers de persones innocents. No debades, una de les constatacions que hom fa quan avui visita París és veure, a la façana de moltes escoles públiques franceses, plaques que recorden el nombre d'infants jueus de cada barri que van ser deportats. A més, el llibre il·lustra aquesta vergonyosa pàgina de la història francesa amb la reproducció i el comentari d'un seguit de cartes adreçades per famílies jueves a la Prefectura de Policia on es demana informació sobre parents detinguts, cartes que mai van trobar resposta i que han romàs ben classificades en els arxius policials, la qual cosa confirma, si més no, l'eficàcia burocràtica de l'Estat francès.

D'aquí la importància d'aquest llibre, que vol frenar la difusió d'aquells processos —el negacionisme d'uns i el revisionisme d'altres— que amenacen la història de la *Shoah*, que sembla que avui es vulgui minimitzar en un procés que no és estrany a un creixent moviment que promou la banalitat del mal. Nogensmenys, la cristianització catòlica dels camps planteja nous problemes per a la memòria de l'holocaust, que així queda encara més desdibuixada. Tanmateix, la *Shoah* ha tingut lloc i és tan real com la batalla d'Stalingrad o el desembarcament de Normandia. Ben mirat, la *Shoah* —que va implicar la desaparició d'Europa de la cultura *jiddish*— constitueix el prototipus d'una mortaldat única que recorda i simbolitza moltes altres tragèdies esdevingudes en la nostra història més recent.

Un altre mèrit d'aquest llibre és que dóna prioritat a les imatges i, per tant, emfasitza la importància del cinema com a instància didàctica per explicar la *Shoah*, encara que no totes les pel·lícules serveixin per a aquest fi. Altrament, Forges no recorre a escenes de ficció, sinó que insisteix en la importància del

testimoni dels supervivents, clau de volta de la memòria de la *Shoah*, tal com recull la pel·lícula de Claude Lanzmann. Certament, la força de les imatges reals, obtingudes a partir de les manifestacions dels mateixos protagonistes, s'imposa per damunt de qualsevol reconstrucció més o menys fidedigna. Les poques imatges que van retenir els crims comesos, enregistrades per cineastes alemanys, posen de relleu la brutalitat sense parió del nazisme, fins al punt que Goebbels no es va equivocar en prohibir que es mostressin les pel·lícules realitzades en el gueto de Varsòvia. I si això diem del fotograma cinematogràfic, quelcom semblant podem dir de la imatge fotogràfica. En aquest sentit, destaquem el rostre de Krystina Trzesniewka, una adolescent que va ser internada el 13 de desembre de 1942 i que va morir el 18 de març de 1943, les fotografies de cara i perfil de la qual són reproduïdes en el llibre. No hi ha dubte que els seus ulls atemorits ens interpel·len d'una manera angoixant i directa: ella encarna la innocència esclafada a Auschwitz, el patiment injustificat i el sofriment gratuït de tantes víctimes oblidades.

Des de la perspectiva de l'acció didàctica, destaquen els capítols tres i quatre del llibre, dedicats, respectivament, a comentar la pel·lícula *Shoah*, de Claude Lanzmann, i l'obra literària de Primo Levi, presentada a manera de memòria retrobada. A través de la pel·lícula, hom s'adona que l'antisemitisme de Hitler segueix una retòrica clàssica fins a l'estiu de 1941: designació, marcatge, guetització, expulsions, etc. Les coses es desencadenen precipitadament a partir de les primeres derrotes de l'exèrcit alemany en el front rus, quan es va optar per la Solució Final (*Endlösung*), acordada en la famosa conferència de Wannsee, celebrada el 20 de gener de 1942, poc després de la desfeta d'Stalingrad. Una de les virtuts del film de Lanzmann estriba en què apropa la realitat del desastre més enllà de les abstraccions genèriques. La càmera filmica no té sentiments: enregistra les paraules, els gestos, els petits detalls, a través de la mirada humana. Ens trobem davant d'una topografia de l'extermini, d'un treball d'agrimensura del desastre que mostra fins a quin punt pot actuar el terror quan es canalitza d'una manera maquinal i sense la presència d'una espurna d'humanitat: la ruta d'Auschwitz fou construïda per l'odi, però pavimentada amb la indiferència.

Així, a *Shoah*, cada tema és reprès per les víctimes, pels criminals, pels testimonis, aquells camperols polonesos que van viure a tocar dels filferros i a qui mai ningú va tenir l'interès de preguntar-los per la catàstrofe. Lògicament, parlen els supervivents, la qual cosa confereix a la pel·lícula encara més força: les llàgrimes del barber Abraham Bomba, que tallava els cabells de les dones a les cambres de gas de Treblinka; de Filip Müller, supervivent del *Sonderkommando* dels crematoris d'Auschwitz; de l'SS Joseph Oberhauser, que literalment s'ensorra; la hipocresia d'altres SS, que poden arribar a dir monstrositats; la con-

nivència dels polonesos; el funcionament dels camions de gas; els plors dels infants sobre la rampa de Birkenau, etc. Els trens són omnipresents en aquest film, que vol palesar que la il·lusió per a molts deportats es va mantenir fins al darrer moment: els integrants dels combois consideraven, ingènument, que el seu treball encara podia ser valuós i necessari per a una economia de temps de guerra.

Lanzmann fa preguntes sobre qüestions de les quals ja coneix la resposta a través d'una maièutica cruel que furga en un malson que, malauradament, es va fer realitat. D'aquí l'interès de la utilització pedagògica de la pel·lícula, que no només implica problemes morals i filosòfics, sinó també culturals, històrics i geogràfics. S'hauria —i aquesta és la proposta de Forges— de proporcionar als alumnes un mapa de Polònia amb els noms pronunciats en la pel·lícula, un mapa de vies fèrries. S'hauria d'explicar amb gran rigor les armes del crim, el funcionament dels camions de gas d'òxid de carboni i demés sistemes sofisticats ideats per portar a terme el genocidi. És clar que la llargada del film —es tracta d'una pel·lícula cinematogràfica i no d'un vídeo—²² constitueix un greu entrebanc, per bé que es pot presentar en diverses sessions en format de *cineclub*. També es poden triar algunes seqüències de la part central de la pel·lícula, amb la qual cosa la llargada es redueix sensiblement. Així, en un parell d'hores, s'aconsegueix que desfilin per la pantalla els personatges de la pel·lícula: víctimes, testimonis polonesos, assassins alemanys i el propi Lanzmann. Malgrat totes les dificultats, Forges no dubta a recomanar la utilització pedagògica de la pel·lícula perquè, al costat del seu valor cultural i artístic, el film posseeix un gran potencial per mantenir viva la memòria i desvetllar la consciència moral.

L'altra gran proposta pedagògica de Forges planteja que els alumnes llegeixin, comprenguin i estimin l'obra de Primo Levi, ben coneguda a casa nostra.²³ No és aquest el moment de detallar la vida de Primo Levi (1919-1987), fill d'una família jueva acomodada i assimilada que participava, abans de l'esclat de la política antisemita de Mussolini, plenament en la vida econòmica, social i política d'Itàlia. Efectivament, la comunitat jueva italiana confiava en els valors del *Risorgimento*, que va promoure la unitat italiana l'any 1861, fins al punt que molts

22. Amb tot, s'ha editat a França un DVD de cent setanta-tres minuts de sis extractes de la pel·lícula per iniciativa del CNDP (Centre Nacional de Documentació Pedagògica) l'any 2001. Per la seva banda, el Ministeri d'Educació Nacional francès va decidir enviar aquest DVD a tots els centres d'ensenyament secundari durant el curs 2001-2002. El mateix Jean-François Forges ha elaborat un llibret en què analitza la pel·lícula, alhora que estudia les seqüències escollides des de la doble perspectiva històrica i pedagògica.

23. P. LEVI, *Trilogia d'Auschwitz*, Barcelona, Edicions 62, 2005. [Pròleg de Philip Roth. Aquesta edició inclou les tres obres més significatives de l'autor: *Si això és un home*, *La treva* i *Els enfonats i els salvats*.]

d'aquells jueus italians també van confiar en l'ascens del feixisme i van donar suport durant els primers compassos del règim a Mussolini. En darrera instància, aquells jueus, instal·lats des de feia molts segles en terres italianes, no tenien altra consciència que la de pertànyer a Itàlia, i van ser molt reticents a admetre que les disposicions antisemites que es van implantar a Alemanya també els afectarien.

Malgrat aquesta desconfiança, la veritat és que Mussolini es volia congraciar amb Hitler i va desfermar les disposicions antisemites que es van posar en marxa a partir de l'estiu de 1938, d'una manera semblant a com s'havia fet abans a l'Alemanya nacionalsocialista. Es prohibia que els jueus poguessin entrar a estudiar a la universitat, encara que es va permetre que els qui es trobessin en segon any de carrera poguessin concloure els seus estudis. Això és el que va permetre que Primo Levi pogués acabar els seus estudis de química l'any 1941 amb *summa cum laude*, per bé que les coses es van complicar quan, després d'ingressar a la Resistència, va ser empresonat per una delació a la darrereria de 1943 i deportat tot seguit a Auschwitz, «un nom sense significat, aleshores i per a nosaltres, però havia de correspondre per força a un lloc d'aquesta terra».

Forges insisteix en el desig que el major nombre possible de persones —i d'alumnes, en particular— comprenguin l'originalitat i la importància de Primo Levi, la lectura de l'obra del qual esdevé una mena d'imperatiu moral. Levi escriu, amb un llenguatge directe i punyent, escrupolosament la veritat: «De les quaranta-cinc persones del meu vagó, només quatre vam tornar a veure les nostres cases, i va ser de molt el vagó més afortunat». Gràcies a l'esperit científic, el seu llenguatge és simple, nítid i racional per expressar amb paraules els més irracionals excessos que pot cometre el gènere humà. Amb tot, Levi —que a Auschwitz va ser marcat amb el número 174.517— no pot anomenar a totes i cadascuna de les víctimes d'aquell naufragi mai vist i que va suposar la destrucció d'allò humà en l'home. No obstant això, el llibre constitueix, per a Primo Levi, el mateix que la càmera per a Claude Lanzmann: una arma de lluita que atresora grans possibilitats pedagògiques.

A Auschwitz, qui fa el que li manen —seguir les ordres, menjar la ració assignada, respectar la disciplina en el treball i en el camp—, té la mort assegurada. Aquell que no sap transformar-se en *Organisator*, en *Kombinator* o en *Prominent* no té possibilitats de reeixir. Els efectes de la degradació són devastadors i irreversibles, perquè, en el *Lager* —producte d'una concepció del món portada a les últimes conseqüències—, es destrueix allò que hauria de ser el primer objectiu pedagògic: confiar en el món. Molts pedagogs —Philippe Meirieu és un d'ells— han dit que el primer acte pedagògic és la mirada que dóna confiança, la mirada que ajuda a créixer. Justament, si Levi va poder salvar la seva vida, va

ser —a banda del seu enginy i capacitat— per l'amistat, gràcies a la qual aconseguix el triomf i la redempció. Es tracta d'Alberto, el seu millor amic. «Era el meu inseparable: nosaltres érem *els dos italians*, i molts dels companys estrangers confonien els nostres noms». Però, desgraciadament, Alberto va desaparèixer, com milers més, en la marxa d'evacuació del camp, el gener de 1945, mentre que Levi —reclòs malalt a la infermeria— va poder sobreviure.

En qualsevol cas, Primo Levi fa, amb la seva trilogia, una denuncia sense precedents en la història de la literatura universal. Així, ens diu que els personatges de les seves pàgines no són homes, perquè la seva humanitat està enterada. De fet, aquesta manca d'humanitat afecta a tothom: els SS malvats i estúpids, els *Kapos*, els polítics i els criminals, fins a arribar als *Häftlinge*, els internats en els camps i els presoners indiferenciats i esclaus. Levi representa la lluita contra la sense raó. Sucumbir és el més senzill; el més intel·ligent, intentar dosificar les forces en un món com el del *Lager*, on pensar és inútil. Tot i això, Levi —que no s'ha enfonsat a Auschwitz, sinó que ha tingut la sort de restar entre el petit nombre de salvats— mor, molt probablement d'un suïcidi, en caure de l'escala de casa seva l'11 d'abril de 1987.

Certament, ens trobem davant d'una proposta pedagògica que recupera la memòria com a símbol de resistència per tal de lluitar contra l'odi i la barbàrie. D'aquí que calgui educar contra Auschwitz i, perquè això sigui factible, res millor que incloure l'estudi de la *Shoah* en els programes oficials dels països europeus. Si Auschwitz ha estat una realitat, això vol dir que encara és possible. El nostre deure com a pedagogs és intentar rebutjar el més lluny possible aquesta possibilitat, perquè Auschwitz representa el rostre més fosc de l'home, d'un home que va perdre bona part de la seva humanitat en aquell univers bàrbar que no ha d'esdevenir mai més: educar contra Auschwitz constitueix, doncs, una obligació per combatre la barbàrie amb les armes de l'art i de la intel·ligència que ens faciliten Lanzmann i Levi amb les seves obres.

Conrad Vilanou i Torrano

MOHEDANO, FABIAN; PONT CLEMENTE, JOAN-FRANCESC.
JOVES ESCOLTES I FRANCMÀÇONS ADULTS. BARCELONA:
 CLAVELL CULTURA: FUNDACIÓ FERRER I GUÀRDIA, 2007

Com és ben sabut, l'any 2007 es commemora el centenari de l'escoltisme, moviment per a l'educació de la joventut que va endegar Lord Robert Baden-Powell (1857-1941) amb una vintena de nois en un camp experimental, l'any 1907, de l'i-

lla de Brownsea, a prop de Poole, a Dorset (Anglaterra). Aquell camp va ser un gran èxit, de manera que, poc després —el gener de 1908—, Baden-Powell va publicar la primera edició d'*Escoltisme per a nois*, un llibre que va suposar un èxit immediat arreu del món. De fet, si hom observa amb atenció els postulats de la pedagogia escolta —inspirada en bona part en *El llibre de la jungla*, de Rudyard Kipling—, es constata que respon als principis del neomadisme que s'ha imposat en la societat postindustrial i que, en realitat, venia a rectificar el rumb pedagògic d'una societat industrial neosedentària que havia privilegiat l'escola com a recurs educatiu.²⁴ Amb tot, l'escola i l'escoltisme no són contradictoris, sinó que constitueixen dues instàncies educatives complementàries.

Ara bé, l'aclimatació de l'escoltisme a casa nostra s'ha vinculat pel general a l'acció de l'Església i, especialment, al paper jugat per prohoms com mossèn Antoni Batlle. Altrament, els germans Galí —formats justament a redós del seu magisteri— han estat fermes avaladors de l'escoltisme, que ha tingut un paper capital en el manteniment de la nostra identitat com a país en temps foscos i difícils com el franquisme.²⁵ Des de la perspectiva del llibre que tenim a les mans, aquesta dinàmica ha generat una línia d'interpretació històrica expressada en el

24. En relació amb el neomadisme pedagògic, podem establir, a grans trets, dues grans tradicions. Una d'ascendència liberal i anglosaxona, representada per l'escoltisme de Baden-Powell, inspirada en els principis i els valors d'una pedagogia selvàtica, pròpia dels pobles i les cultures nòmades, especialment dedicats a la cacera. Al seu torn, aquest escoltisme —sorgit en un context colonial— ofereix dues vessants ben definides: una de caràcter cristià, que ha estat assumida per l'Església catòlica, i una altra —que es reflecteix, per exemple, en el llibre que comentem— de tarannà laïcista. L'altra gran via cal situar-la en la cultura alemanya del Segon Imperi, a les darreries del segle XIX, i s'inspira en els vents pedagògics del Romanticisme. En aquest context van sorgir els Ocells Errants (*Wandervögel*) de Wyneken, que, a la llarga, van donar lloc a la Joventut Hitleriana. En relació amb aquest tema, es pot veure: A. MOREU CALVO, «Idealisme naturalista dels adolescents alemanys (1897-1945). Dels *Wandervögel* (Ocells Errants) a la *Hitlerjugend* (Joventut Hitleriana)», *Educació i Història*, núm. 6 (2003), p. 36-43.

25. Els germans Galí —Raimon i Jordi— han fet pública defensa de l'escoltisme —d'un escoltisme de pregona fe cristiana— com a instància pedagògica. Raimon Galí, en les seves *Memòries*, Barcelona, Proa, 2004, documenta la seva incorporació a Minyons de Muntanya, de manera que el seu pensament troba —abans i després de la Guerra Civil— un punt sòlid en l'escoltisme. També així s'expressa Jordi Galí en el seu recent llibre *Les ganes d'aprendre*, Barcelona, Pòrtic i Barcelonesa d'Edicions, 2005, en què accepta que tota la seva trajectòria intel·lectual ha estat marcada per la convicció, que ha manllevat de mossèn Batlle, que allò que és essencial en educació és una «intel·ligent formació del caràcter» com a premissa indispensable per a la formació d'unes elits que dirigeixin el país. De fet, Jordi Galí reconeix que aquest ha estat sempre el seu somni, la formació d'uns joves —d'aquí la importància de l'escoltisme— per dirigir el país en el seu procés de redreçament nacional. Ens hem ocupat d'aquesta i d'altres qüestions en el nostre estudi C. VILANOU, «El compromís cívic dels germans Galí», *Relleu*, núm. 89-90 (juliol-desembre 2006), p. 24-34.

políticament correcte de la transversal montserratina, que és impugnada justament en l'obra que ens ocupa, que, més enllà del paper del catolicisme, aposta sense reserves per enllaçar amb la tradició del laïcisme escolar, d'una ètica civil republicana que té un referent inequívoc en els plantejaments de la maçoneria i que troba en la figura de Francesc Ferrer i Guàrdia —ara que som a les portes del centenari del seu afusellament, esdevenint l'any 1909— un exemple a seguir i imitar.

Per tant, els autors d'aquest llibre —que compta amb una introducció de Jordi Serrano i un epíleg d'Oriol Illa— aposten per una relectura de l'escoltisme i, el que no és menys important, de les seves imbricacions en la Catalunya actual. En realitat, aquest llibre és un diàleg entre els dos autors que han confeït una obra planera i de to divulgador, sense aparell crític, per bé que inclou una bibliografia al final. De fet, es parteix de la base que a casa nostra és molt conegut, l'escoltisme, però molt desconegut Robert Baden-Powell i la seva obra. La intenció última d'aquest llibre no és altra que llegir els textos del fundador de l'escoltisme des de la perspectiva de la laïcitat i del lliurepensament, bo i destacant la importància dels rituals, cerimònies, promeses i lleis. Tant és així que aquesta obra vol demostrar que ambdues institucions —maçoneria i escoltisme— es troben imbricades des del moment en què la primera ha influït profundament en la creació de la segona. Ben mirat, entre ambdues hi ha semblances i coincidències en el context històric, en la seva missió i en els valors defensats, així com en el marc simbòlic i en el mètode educatiu emprat.

Així doncs, l'objectiu principal d'aquesta obra no és altre que posar de manifest l'arrel laica i francmaçònica de l'escoltisme. En aquest sentit, es considera que Baden-Powell va plasmar l'ideal maçònic d'una educació de la humanitat, ideal debatut al llarg del segle XIX, a partir de l'escoltisme com a moviment educatiu al marge de l'estat i de les esglésies. De tal faisó que l'escoltisme —o, millor dit, l'escoltisme laic— es perfila a manera d'una tercera via educativa, independent de l'estat i de les esglésies, d'acord amb un projecte integral sense distinció de sexes ni de classes socials. Endemés, l'escoltisme laic reconeix el valor pedagògic de la convivència de diferents realitats en un mateix espai comú. De fet, es tracta d'un moviment d'educació popular, complementari de l'escola pública i de la família, que promou la coeducació de classes socials i de gènere, la democràcia i la ciutadania, la defensa i l'estima del medi ambient, la fraternitat i la solidaritat. A més, no hi cap contradicció entre laïcitat —que constitueix una ètica civil, universalista i independent de qualsevol confessió o ideologia— i espiritualitat, atès que la laïcitat és l'atmosfera més adequada per al desplegament lliure de l'espiritualitat. Per tant, la francmaçoneria i l'escoltisme, si són fidels a la seva tradició, només poden i han d'excloure els creients dogmàtics en un Déu o en un no-Déu que imposa l'anihilació dels qui són diferents.

S'ha escrit molt a l'entorn de si Baden-Powell va ser francmaçó, qüestió que va ser especialment virulenta durant l'expansió inicial de l'escoltisme. Pel que sembla, el creador de l'escoltisme no va formar part de la maçoneria, encara que, segons tots els indicis, va ser un maçó sense mandil, és a dir, un home molt proper als ideals de la fraternitat universal. Així, es palesa la influència de l'entorn francmaçònic de Robert Baden-Powell, que va endegar un moviment que en molts països va ser dirigit per francmaçons compromesos amb el progrés social, bo i establint bones relacions amb els defensors de l'escola laica. Tampoc s'ha d'oblidar que hi ha diverses experiències de lògies que han pres el nom de Baden-Powell. En qualsevol cas, l'escoltisme i la francmaçoneria —amb la seva vocació comuna pel perfeccionament intel·lectual i moral de la humanitat— són excel·lents escoles de valors que busquen la formació de ciutadans lliures i solidaris.

Altrament, les similituds entre ambdós moviments són clares, cosa que no estranya, si es té en compte que la francmaçoneria i l'escoltisme malden per la perfecció moral de les persones a través d'un espai de llibertat representat per l'agrupament escolta o la lògia maçònica. És lògic, doncs, que es trobi una coincidència d'elements axiològics entre ambdues instàncies: el creixement personal, l'aprenentatge continu, l'ideal de la germanor mundial, la filantropia, la solidaritat, l'ajuda mútua entre els membres, etc. D'altra banda, es constata una simbologia i un ritual similars: les cerimònies amb caràcter iniciàtic, l'herència de les tradicions, el número tres, l'expansió universal, l'apadrinament, etc. Naturalment, segons aquest enfocament, la investidura ròver té un gran parentiu amb la iniciació maçònica, atès que ambdós actes comporten la confirmació del compromís. Així, la promesa i la llei escolta són considerades com el punt de partida d'una iniciació que comporta un compromís solemne i públic, acceptat lliurement davant dels seus companys. També la francmaçoneria concep el jurament o la promesa com una de les parts més solemnes de la iniciació, que imposa lligams i obligacions per a tota la vida. Fins i tot la terminologia és similar, ja que, si bé el nom dels *llobatons* troba el seu origen en *El llibre de la jungla*, de Kipling, també és un terme utilitzat en la maçoneria. En darrer terme, ambdues institucions —la francmaçoneria i l'escoltisme— tenen una predisposició constructiva: construir un món millor.

Escoltisme i francmaçoneria han compartit, al llarg dels anys, moltes similituds i han recorregut camins paral·lels. En les arrels de l'escoltisme es detecten bona part dels principis que van donar sentit a l'educació abans de la invenció de l'escriptura amb la revolució neolítica i, per tant, de l'aparició de l'escola. Altrament, en l'escoltisme hom pot detectar fàcilment l'estructura d'una pedagogia iniciàtica pròpia dels pobles que vivien de manera nòmada. Al seu torn, és ben sabut que, darrere de la maçoneria especulativa —sorgida a Londres a ini-

cis del segle XVIII—, apareix la maçoneria operativa, que aixecava les catedrals medievals, els misteris de les quals eren ben guardats pels mestres d'obres. Naturalment, les coses han evolucionat, però avui ambdues organitzacions constitueixen moviments internacionalistes amb finalitats altruistes i amb una metodologia que té una inequívoca càrrega ritual de caràcter humanista. Tot i les seves característiques pròpies i específiques, els autors d'aquest llibre afirmen que allò que els uneix és, indubtablement, molt més que allò que els separa.

Contràriament al que sovint s'ha dit, escoltes i maçons no es consideren elitistes, alhora que defensen el paper de la dona igual que el de l'home, fins al punt que la coeducació esdevé una condició irrenunciable per al desenvolupament d'un projecte educatiu democràtic, laic i progressista que, des d'un punt de vista històric, vol assumir l'herència del passat republicà i federal de la nostra història. Al seu torn, tots dos moviments són també esotèrics, en el sentit que *esotèric* vol dir qualsevol coneixement reservat als iniciats, als nouvinguts. Igualment mantenen una estructura i un funcionament democràtics, encara que l'origen militar de Baden-Powell ha generat moltes crítiques. De tal faisó que la iniciació palesa que l'escoltisme i la francmaçoneria són sistemes peculiars de moral que ensenyen mitjançant símbols sota el vel de les al·legories. D'aquí també que ambdues instàncies siguin simbòliques, la qual cosa vol dir que empren símbols com a senyals col·locades en cada bifurcació de camí, bo i indicant la direcció i el destí cap a on van, si bé no és obligatori seguir-los. A més a més, la cadena fraternal o cadena d'unió (les mans entrelaçades) és un símbol existent en les dues organitzacions. En aquest punt, convé recordar que l'encaixada de mans, però també la salutació, esdevenen dos elements simbòlics que apareixen en ambdues institucions com a identitaris i peculiars: no per atzar la salutació escolta és amb tres dits.

En conseqüència, l'escoltisme i la francmaçoneria constitueixen, per la seva naturalesa educativa, veritables escoles de formació que propugnen la construcció d'un mateix a través d'uns ordes iniciàtics i unes societats de pensament que volen promoure canvis interiors en la vida dels seus membres. A través d'aquest viatge interior —una dimensió més del neomadisme pedagògic—, s'atén a la interiorització progressiva del seu caràcter, que evoluciona, en un sentit obert i tolerant, a mesura que es transita per les diferents etapes que —a grans trets— poden fixar-se en el número tres. Així, la proposta educativa escolta es planteja amb tres etapes de progrés (iniciació, participació i animació), mentre que, en la francmaçoneria, hi ha tres graus (aprenent, company i mestre). Tot amb tot, i al marge de la via del creixement personal, ambdues organitzacions ofereixen un vessant inequívocament social i fraternal que apunta a la humanitat globalment considerada, cosa que no ha d'estranyar, si es té en compte que els dos movi-

ments —escoltisme i maçoneria— van més enllà de l'estricta individualitat, en reclamar i postular valors com l'amor, l'amistat, la fraternitat, la cooperació, el compromís i la creativitat.

A la vista del que diem, aquest llibre insisteix en el paral·lelisme entre el cau de l'agrupament escolta i la lògia maçònica. Quan pensem en una lògia francmaçònica o en un agrupament escolta, automàticament ens ve al cap la idea d'un espai físic que el situï geogràficament. El cau és el punt de refugi, una cova, un lloc on els escoltes se senten còmodes perquè s'han sentit lliures per decorar-lo sovint amb escenes d'*El llibre de la jungla* o d'ambients que creen un clima favorable a la imaginació. Per la seva banda, la lògia és un lloc de reunió que —a manera de temple— expressa un ideal a realitzar que, com el temple de Salomó, mai no s'acabarà de construir. A l'hora de trobar concomitàncies i paral·lelismes, els punts de contacte entre escoltes i maçons no s'exhaureixen fàcilment. Així, els escoltes van proveïts d'una camisa i d'un fulard, mentre que els francmaçons ho fan amb un mandil i uns guants blancs.

Segons aquesta argumentació, aquestes dues estratègies formatives es presenten de manera complementària, atès que la francmaçoneria no admet infants. Ambdues institucions —una de caràcter clarament educatiu, l'altra d'orientació predominantment filosòfica— marquen un únic camí o itinerari que s'inicia en el cau escolta i que prossegueix en la lògia. No es tracta d'un camí de salvació de caràcter religiós, sinó d'un procés d'autoesclarament continu, compatible amb qualsevol fe religiosa o convicció filosòfica que no anul·li la llibertat de l'individu. A fi de comptes, l'escolta no és un aprenent qualsevol, atès que ha superat una sèrie de rituals iniciàtics, alhora que assumeix uns compromisos personals que són compartits amb la francmaçoneria. Això establert, no és debades dir que l'escolta o el francmaçó entren en un procés autoformatiu d'una moral universal basada en la pura raó. En realitat, configuren el seu ideari o projecte associatiu a l'entorn d'una ètica civil, laica i republicana basada en el racionalisme i el lliurepensament, principis bàsics de la modernitat.

Abans de cloure aquesta recensió, cal remarcar la importància del vincle que s'estableix entre l'escoltisme laic, amb la seva proposta educativa, i la francmaçoneria liberal, amb el seu sistema de debat i esclarament, en un plantejament que vol estendre's al llarg de tota una vida, des de la infància fins a la maduresa. Així, es dibuixa una via pedagògica basada en el lliure examen com a element cabdal del seu mètode d'anàlisi, al marge de dogmatismes però sense negar la dimensió espiritual de l'ésser humà, que, des d'una posició laica, surt a la recerca de les creences o principis filosòfics personals que donen sentit a la vida.

Comptat i debatut, l'escoltisme laic i la francmaçoneria aspiren a constituir una espiritualitat laica pròpia de lliurepensadors, és a dir, d'una recerca lliure, autònoma, oberta i que rebutja convertir en absolutes les veritats que no poden ser més que relatives. El cas és que s'aposta per una comunió entre l'escoltisme i la francmaçoneria que, a banda d'enriquir decididament l'escoltisme laic, ha de construir un nou imaginari col·lectiu basat en l'educació, la cultura i la participació. Educació com a eix vertebrador de qualsevol proposta de canvi social, cultura com a precondition de llibertat i participació com a símbol de vitalitat democràtica i de desenvolupament social i personal. Ens trobem, doncs, davant d'una proposta arrelada a la tradició republicana (Pi i Margall, Valentí Almirall, Ferrer Guàrdia, el president Companys, etc.) que recomana l'establiment d'ateneus no només com a espais orgànics de suma d'esforços entre joves escoltes i francmaçons adults, sinó com un focus per aconseguir ciutadans més lliures i solidaris, objectiu que constitueix veritablement tot un repte per a la pedagogia del segle XXI.

Conrad Vilanou i Torrano

MORIN, E. *CULTURA I BARBÀRIE D'EUROPA*. LLEIDA: PAGÈS EDITORS, 2006. [PRÒLEG D'ANNA GENÉ]

D'un temps ençà, s'ha posat de moda l'edició entre nosaltres de les conferències que els grans prohoms de la cultura contemporània imparteixen. Així va succeir fa uns anys amb la conferència que va impartir Georges Steneir sobre *La idea d'Europa*, Barcelona, Arcàdia, 2004, que va aconseguir ser un èxit de vendes, i, més recentment, quelcom semblant ha succeït amb la conferència que Zygmunt Bauman va impartir sobre *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*, i de la qual es fa un àmplia recensió en aquest mateix número. Ara ens arriben aquestes tres conferències pronunciades per Edgar Morin —un dels pensadors més notables del nostre temps— els dies 17, 18 i 19 de maig de 2005, a la Biblioteca François Mitterrand de París.

Tot i que es tracta d'un aplec de tres conferències, Morin destil·la, en aquests breus textos, el nucli del seu pensament, que —com és ben sabut— es caracteritza per una crítica a una forma de coneixement simplista i lineal. En aquesta direcció, pensa i explica Europa com un tot. Per tant, no simplifica ni fragmenta, sinó que vol abordar els problemes que han afectat a la història europea des d'una perspectiva global i integral, és a dir, des de l'horitzó de la complexitat, un

pensament que vol fugir expressament de la tendència analítica de la filosofia occidental. Així doncs, quan Morin pensa Europa, ho fa amb una mirada que anomena *poliscòpia*, la qual cosa implica que la història, l'antropologia, la filosofia, la ciència i l'educació —és a dir, el conjunt de totes les disciplines— s'integren en una única mirada, global, contextualitzada i autocrítica. Lluny de la fragmentació i l'escissió, Morin busca trobar el sentit del que ens explica, bo i tenint present que cal implicar el subjecte. En conseqüència, el lector se sent implicat en una història, en una narració, que palesa que la barbàrie forma part de la cultura europea i, per extensió, de nosaltres mateixos. Dit amb altres mots: civilització i barbàrie són dues cares d'una mateixa història que configuren la història d'Europa.

Edgar Morin comença tot esbossant una antropologia de la barbàrie humana que es basa en la dimensió *demens* de l'ésser humà, que no es pot definir únicament com un *homo sapiens, faber o economicus*. D'alguna manera, la barbàrie —pròpia de l'*homo demens*— es pot trobar incipientment en les societats arcaïques, però és en les societats històriques on es veuen aparèixer els trets d'una barbàrie lligada al poder de l'estat i a la desmesura demencial. Tant és així que hi ha una barbàrie que pren forma i es desencadena amb la civilització, fins al punt que constitueix un ingredient de les grans civilitzacions. Des d'aquesta perspectiva, la barbàrie no és solament un element que acompanya a la civilització, sinó que n'és una part integrant. Cert, la civilització produeix barbàrie, particularment de la conquesta i de la dominació, sense oblidar el terreny de la religió. Aquí, Morin assenyala que el politeisme, tant a Grècia com a la Roma antiga, va permetre la coexistència entre diferents déus, mentre que el monoteisme jueu, i després cristià, va aportar la seva pròpia intolerància i, a la llarga, una barbàrie basada en el monopoli de la veritat.

Per bé que Europa no té l'exclusiva en el camp de la barbàrie, el cert és que ha vist manifestar totes les formes de barbàrie pròpies de les societats històriques. Morin es refereix a l'Espanya de 1492, amb la persecució religiosa de jueus i musulmans; a les guerres de religió que es van estendre per tot el continent a partir de la Reforma luterana; als nacionalismes expansionistes que es van desenvolupar a partir del Romanticisme del segle XIX; a la Primera Guerra Mundial, amb les armes químiques; als totalitarismes de qualsevol signe; a la monstruositat de la nació monoètnica, tal com s'ha vist en la darrera Guerra dels Balcans, etc. I això sense oblidar la purificació nazi, que pot ser considerada com el sùmmum de l'obsessió d'una nació, per bé que la barbàrie no finalitza l'any 1945, sinó que prossegueix amb altres esdeveniments (amb la Guerra d'Algèria, amb el colonialisme a l'Àfrica, etc.). Així doncs, la barbàrie té les seves arrels en la mateixa història europea, que —en els darrers cinc segles— ha assistit a un seguit de conquestes, servituds i colonitzacions.

Paga la pena insistir en el fet que, segons Morin, les tendències bàrbares es troben al costat de les tendències civilitzadores. D'aquí que s'hagi d'anar molt amb compte i, així, ens adverteix que el retorn de les virulències ètniques, nacionals i religioses constitueix un perill real. Per tal d'afrontar aquestes amenaces, Morin aplica el seu pensament global, que l'allunya de plantejaments unilaterals, de manera que aposta per un treball de memòria que integri la barbàrie en la consciència europea. Aquesta solució constitueix —a parer d'Edgar Morin— una mena de condició indispensable, si volem superar els nous perills de la barbàrie, fins al punt que cal afaïçonar una doble consciència. A la consciència de la barbàrie cal integrar la consciència que Europa produeix per l'humanisme, l'universalisme, l'aparició progressiva d'una consciència planetària, els antidòts a la seva pròpia barbàrie. En definitiva, aquesta doble consciència —barbàrie i civilització— constitueix la condició de possibilitat per superar els riscos sempre presents de noves i pitjors barbàries.

Naturalment, l'interès d'aquest llibre posseeix —com no podia ser d'altra manera— una dimensió clarament pedagògica. És ben sabut que Morin sempre s'ha ocupat de l'educació —tal com reflecteix la seva bibliografia—,²⁶ però, en aquesta ocasió, insisteix en què cal reformar l'educació perquè pugui ser possible modificar la forma de pensar que tantes limitacions i errors ens suposa. Altrament, ens ensenya —tal com assenyala l'autora del pròleg— la necessitat de comprendre als altres i a nosaltres mateixos i ens estimula a la comprensió mútua, alhora que ens fa conèixer les causes de la incomprensió que ens porten al racisme, a la por a la diferència i al rebuig del que és desconegut. Morin sap que no es pot ensenyar la veritat, però sí que es pot ensenyar a comprendre que la realitat és complexa, que entendre-la requereix visions múltiples i dialogades, que el dubte i la contradicció formen part de l'aprenentatge humà i que sovint la il·lusió exagerada i l'ofuscació cega ens dificulten la comprensió. En resum: Morin —com un bon mestre pensador— ens estimula i ens esperona a pensar de bell nou la nostra pròpia història, un aspecte crucial, si considerem que la democràcia necessita recrear-se permanentment. Per tant, pensar la barbàrie és contribuir a regenerar l'humanisme, o el que és el mateix: resistir-hi.

Conrad Vilanou i Torrano

26. E. MORIN, *La mente bien ordenada*, Barcelona, Seix Barral, 2000; E. MORIN, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós, 2001.

NÓVOA, ANTONIO. *E VID ENTE MENTE: HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO*. PORTO: ASA, 2005

Una de les darreres tendències en història de l'educació és la corresponent a reconèixer el valor patrimonial de la memòria educativa. Així mateix, també és habitual entendre que aquesta memòria s'escriu, fonamentalment, a través de dades que provenen dels testimonis de vida —d'infants, de mestres, de pedagogs i pedagogues, però també de filòsofs, artistes i altres personatges que provenen del món cultural amb incidència directa o indirecta en el discurs educatiu—, des dels documents institucionals, governamentals i socials, així com des de la cultura objectual, alhora que des de la cultura immaterial que el fenomen educatiu ha anat deixant com a petges del seu pas. Uns rastres que, endemés, es volen omplir de valor i de presència per tal que esdevinguin patrimoni, en el sentit més profund de la paraula. L'afluència de xarxes de recuperació del patrimoni, ja siguin aquestes territorials, estatals o, fins i tot, interregionals, l'emergència de grups de recerca consolidats en l'espai europeu que investiguen en aquesta àrea o els grups més o menys estables de persones interessades a mantenir el record d'un passat formatiu són evidències d'aquesta intenció de recuperació que esmentàvem.

Potser, tal com indica Nóvoa en el prefaci del llibre que ens ocupa, una de les raons de l'aparició d'aquesta voluntat de recuperació radica en el fet que «estem en un moment de transició. Pressentim la fi d'un cicle històric, iniciat a meitat del segle XIX, quan es va inventar la modernitat escolar i pedagògica. Però tenim dificultats per obrir un camí a la contemporaneïtat. I, a falta d'alternativa, girem la mirada envers el passat» (p. 15). És a dir, tal vegada les causes d'aquesta intencionalitat emergeixen de l'aparició encara incipient del sentiment d'estar fora d'escena, fora de temps. Una apreciació, aquesta, que, en certs moments, és difosa, però, en d'altres, s'intueix amb tota claredat. En certa manera, doncs, és com si estiguéssim instal·lats en un entretemps, en una sala d'espera temporal que enllaça la modernitat (en totes les seves expressions: inicis de modernitat, modernitat utòpica, postmodernitat) amb una *ob-modernitat* (això és, en un fora de la modernitat). I, justament, aquesta tendència detectada apareix com a resposta a la necessitat de fer el salt a partir de mirar enrere, d'omplir novament el calaix dels records com a conseqüència del requeriment que té tot somni, tot utopia, tot projecte de fonamentar-se en una identitat formulada des del ja viscut. Tant és així per tal com la ideació —i també la política, cultural o pedagògica— només pot aparèixer quan s'aposenata en la consciència d'allò viscut, d'allò percebut, d'allò experimentat. És en aquest sentit que diríem que, si bé hom no pot vincular de manera directa i causal la identitat de l'educació amb la seva història, sí

que, per tal que la identitat s'afermi, és necessari l'assentament d'una consciència del passat. És a dir, de conèixer allò que fou, allò que es va plantejar, allò que va succeir, com es va transmetre, etc., i comprendre, posteriorment, el sentit d'un moviment pedagògic complex que, més enllà de totes les crítiques que hom li vulgui conferir, més enllà de les ironies que hom pot efectuar, està a la base de la nostra actuació en tant que és aquí on arrela la consciència política.

En conseqüència, doncs, des d'aquest plantejament, es postularia la idea que treballar per a la recuperació del patrimoni educatiu creat en la modernitat és un pas previ a treballar per a la identitat d'un saber projectiu a l'entorn de l'educació que ens pugui orientar en aquesta *ob-modernitat* —sigui quin sigui el nom que acabi prenent. I és des d'aquesta perspectiva que l'obra de Nóvoa que aquí ressenyem la podem considerar com un element de significació pedagògica que, malgrat que no arrela en la filosofia de l'educació, està escrit des d'una clara i sentida filosofia educativa. I, efectivament, aquesta no és altra que aquella que dóna elements per consolidar una identitat professional que havia necessitat tot el segle XX per afirmar-se tant en l'àmbit del reconeixement social com en el pla polític i econòmic.²⁷

De tal manera que, si bé aquest és un treball que recull diferents perspectives de la història de l'educació a Portugal, bé es pot pensar que l'autor manté el mateix objectiu de pensar sobre la identitat professional. Tanmateix, aquesta és una obra que es perfila amb uns formats i continguts talment diferents. Tant és així per tal com es presenta una obra escrita amb un format de plena actualitat visual que irromp en la lògica lineal dels llibres narratius per oferir, al seu torn, diferents recorreguts possibles sobre la base d'itineraris oberts, ports d'ancoratge i pistes de navegació. Quelcom que s'articula a partir de conformar l'escrit en base a dos registres o, dit altrament, dos moments. Així doncs, es ressenya aquí un llibre que conté informació de lectura i informació de consulta.²⁸

Concretament, com a informació de lectura, es proposen, a mode quasi d'aforisme pedagògic o llegenda d'exposició, diferents recorreguts per a la història de l'educació a Portugal a partir d'un mosaic de nou interpel·lacions i cinquan-

27. Cal esmentar que la qüestió de la identitat professional ja havia estat tema i ocupació del professor Nóvoa, autor que compta, en la seva bibliografia, amb una obra extensa que centrava la seva anàlisi en les diferents dimensions que la conformen. Citarem, només, com a exemples dels seus treballs: A. NÓVOA (coord.), *Profissão professor*, Porto, Porto Ed., 1991; A. NÓVOA, «Os Professores: em busca de uma autonomia perdida?», a *Ciências da educação em Portugal: Situação actual e perspectivas*, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991, p. 521-531; A. NÓVOA, «Para o estudio sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente», *Teoria & Educação*, núm. 4 (1991), p. 109-139.

28. Segueix així el model presentat anteriorment a A. NÓVOA i A. T. SANTA-CLARA (coord.), *Licenses de Portugal*, Lisboa, ASA, 2003.

ta fragments sobre diferents problemàtiques que ha presentat l'evolució de l'educació. Alguns exemples d'aquests mosaics serien els corresponents al «Model escolar o estatalització de l'ensenyament», «La polèmica pels mètodes de l'ensenyament de lectura», «L'ensenyament lliure», la «Consolidació d'una gramàtica de l'escola», «El mobiliari escolar», etc.

Seguint amb el llibre i tal com indicàvem, aquest primer moment no és sinó una entrada acompanyada a un segon registre, presentat en format de CD, que comprèn diferents treballs de referència a l'entorn de la història de l'educació a Portugal. Això és, que integra un «Repertori sobre revistes d'educació i ensenyament»,²⁹ el «Diccionari d'educadors portuguesos»³⁰ (publicat com a obra individual i en format paper el 2003 per la mateixa editorial) i dos catàlegs: un «Catàleg sobre les revistes d'educació i ensenyament» i un corresponent a la «Bibliografia portuguesa d'educació». Cal dir, a més, que tots ells són un seguit de treballs realitzats des de l'equip d'investigació d'història de l'educació de la Universitat de Lisboa i coordinats per Nóvoa que permeten obrir i facilitar les recerques sobre història de l'educació en tant que s'identifiquen i documenten les coordenades referencials del passat educatiu.

En aquest sentit, citem específicament les entrades del diccionari d'educadors en tant que el mateix presenta un repertori que integra perfils professionals tan diversos com a ara el de polítics, reformadors i dirigents, intel·lectuals, rectors i professors universitaris, pedagogs, educadors populars, mestres, professors de les facultats de formació, etc. És a dir, ens mostra en pràctic la convicció que el discurs educatiu s'escriu des de múltiples facetes i a partir de dimensions diferents. Malgrat que, tanmateix, cal afegir que no apareix en aquesta obra una recopilació dels pensaments dels infants i adults que han *viscut* l'educació i han protagonitzat l'educació, tot i no haver estat els motors dels moviments educacionals. En aquest pla, i a mode de comentari, es podria fer referència al fet que, de la lectura dels fragments, se'n poden extreure idees com la pertinent a què, en el discurs pedagògic actual, s'amaga una indefinició a l'entorn de com anomenar les persones que participen dels processos educatius.

Tant és així que podem observar com també en aquesta obra, davant d'una caracterització clara dels processos institucionals i estructurals, es palesa encara un recorregut identitari a efectuar. Aquest és el corresponent a com identificar els protagonistes, com a persones singulars, de l'educació. Explícita és, en aquest sentit, la variació dels noms que s'han usat i s'utilitzen per anomenar-los. No al-

29. A. NÓVOA (dir.), *A imprensa de educação e ensino: Repertório analítico (séculos XIX-XX)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1993.

30. A. NÓVOA (dir.), *Dicionário de educadores portugueses*, Lisboa, ASA, 2003.

trament, enfront del modern terme *subjecte*, com a persona titular de drets i deures constitucionals i, al mateix temps, sotmesa a les lleis i directrius que marquen els poders —segons definició del mateix dret constitucional d'inicis de la modernitat—, s'utilitza amb una certa freqüència el terme *actor* —que deriva al seu temps dels discursos escrits des dels plantejaments filosòfics i estètics elaborats en el període de la postmodernitat—, com a símbol d'aquell que està present en un espai i actua segons unes directrius i fils argumentals preestablerts. O també, i amb una certa consciència sobre la importància que tenen els protagonistes de l'educació en l'evolució del fenomen educatiu, hom se serveix del terme *agents educatius*, si bé, per pròpia definició del terme —que també prové del dret i que identifica a aquells que gestionen sense responsabilitat legal i política—, aquest fa referència, fonamentalment, a aquelles persones que mouen l'educació, però exclou a aquells que *només* viuen l'educació, ja siguin infants o adults. És a dir que, fins i tot més enllà d'un posicionament polític que condiciona evidentment els usos dels termes, hom pot extreure del discurs la confusió present en l'actualitat sobre com parlar d'aquelles persones que identifiquem com a protagonistes de l'educació, però que, allunyats ja d'una primera modernitat, no sabem anomenar i, en correspondència, identificar, tot i la intencionalitat de reconèixer les seves històries de vida com a contrapunt a les anàlisis sobre les estructures.

Cal dir, finalment, només que, evidentment, l'obra és un document de lectura i referència inconclusa —i, de fet, s'estan elaborant actualment noves recerques a l'entorn de les cases de caritat i orfenats—, però, en qualsevol cas, les línies d'actuació a l'entorn del treball de recuperació del patrimoni educatiu s'estan escrivint, documentant i, en conseqüència, visibilitzant per a aquells investigadors, investigadores, estudiants o persones interessades a recuperar la memòria i posar-la al servei de l'altre, que tenen, en aquest llibre, un document de referència.

Eulàlia Collelledmont Pujadas

PLANELLA, JORDI. *LOS HIJOS DE ZOTIKOS: UNA ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL*. VALÈNCIA: NAU LLIBRES, 2006

Iniciem el viatge de la història cultural de l'home i la dona vist des d'aquell home o dona que lluita per viure. *Los hijos de Zotikos* podria ser el llibre de capçalera de qualsevol educador social que volgués tenir a mà un tractat planer per veure's reflectit i comprès. Asun Pié diu al pròleg: «Aquesta obra és un cúmulo de veritats entrelaçades entre si que poden permetre una manera diferent de ca-

minar. Es tracta d'un pas pedagògic sincer en ell mateix». De manera breu, ens contextualitza l'essència de l'antropologia de l'educació social, ens exposa una visió cultural del món educatiu des d'aquella vessant *no oficial*, partint des d'aquella gent que ha viscut en la pròpia pell la marginació, l'exclusió social i el sentiment de sentir-se rebutjat. És així com l'antropologia ens dóna eines i recursos per saber canalitzar constructivament situacions de conflicte. Se'ns presenta, d'aquesta manera, un educador social poblat d'eines i recursos recollits per la comprensió històrica del passat.

Zotikos romp amb el prototip, perquè ell era aristòcrata i va decidir dedicar-se a l'acompanyament de persones que vivien la malaltia de la lepra. Fins a aquell moment històric, el terreny *desadaptat* pertanyia a la religió. Zotikos representa la nova línia, en què qualsevol pot acompanyar a la gent amb lepra: no cal ser religiós. Tenim així un personatge que simbolitza el canvi de paradigma, atès que, fins a aquell moment, el camp assistencial era un terreny totalment cristià. Jordi Planella inicia el viatge antropològic des de com s'ha escrit la història, des d'Auschwitz, que va marcar profundes empremtes als fillets i filletes que ho varen viure. Ens presenta la discapacitat com un element que s'adhereix a la persona i del qual hem de tenir present que li ve donat i no és triat (fins i tot ho dic des de la meua perspectiva individual, que no visc cap situació de discapacitat). Un no neix discapacitat, neix persona, però socialment se'l discapacita. És així com viatjam de la mà de l'autor per la història a partir de la persona i ens presenta diferents exemples de patiments socials, ens posa sobre la taula una línia dita *normalitat* que és fictícia. A aquesta realitat se li correspon una lluita necessària per rompre amb aquest estereotip i fal·làcia, que només ens permet veure-hi des d'un sol punt de vista i no recollir la globalitat de l'ésser humà.

Planella també desglossa els diferents corrents pedagògics, des de la pedagogia del laberint fins a la pedagogia de la praxi, entre d'altres, per mostrar-nos les llacunes que presenten i, així, aconseguir una visió més unitària i prolífica per poder construir ciments nous. Ens presenta també de manera instructiva els àmbits d'interacció del pedagog social, partint del centre de reforma per a joves infractors, centres penitenciaris, centres residencials d'acció educativa (CRAE), equips d'atenció a la infància i l'adolescència (EAIA), el servei d'ocupació i formació, un equip de prevenció comunitària i un llarg reguitzell que conformen una visió prou completa de l'educador social, que toca des de la infància fins a la vellesa, qualsevol sexe o condició social i econòmica, sempre des d'aquella situació en què la persona viu el desempar i la soledat social.

És així com necessitam un educador o una educadora social amb un cos i una ment *a prova de bombes*. I com treballam tot això? Primerament, sense cap fórmula màgica, no la trobam enlloc, perquè cada persona és un món i perquè

nosaltres no som mags amb bossetes màgiques de pols, sinó que el nostre camp de treball és la vida quotidiana de la persona que cal acompanyar, formar, ajudar, transformar i comprendre per poder destriar la vertadera història de la persona o el col·lectiu que acompanyem. Per tant, partim de la indecisió i de la falta de recursos, la principal eina som nosaltres mateixos, el pedagog o la pedagoga o l'educador o l'educadora social, amb les nostres deformitats i llacunes corpòries i emocionals.

Jordi Planella, com a educador social i, sobretot, pel seu contacte amb el món real, ens explica que la paraula ens serveix per organitzar, construir i fer circular els pensaments per tal de convertir-se en actes educatius i poder dur a terme projectes operatius i vàlids, com, per exemple, un projecte educatiu de centre (PEC), informes de seguiment o bé registres d'observació de la vida quotidiana, com poden ser el diari de camp, etc. Registres i eines escrites que realment són molt útils, totalment necessàries i que cal saber utilitzar correctament i fer-les operatives. Perquè són aquestes *paperasses* les que aniran, simbòlicament, penjades de l'esquena del menor, o de l'adult... I és la manera de transferir la informació a la resta dels professionals que toparan amb la persona en tot el seu itinerari de vida ambulat que tindrà.

Arribant al final de la lectura es comprèn la metàfora de l'educador social com a funambulista: sempre a la corda fluixa, fent equilibris per arribar a algun lloc segur, sentint en tot moment que la seva feina és un circuit de proves i obstacles i una dansa amb diferents ritmes. *Los hijos de Zotikos* conclou: «Les errades i les indecisions podrien haver anat en altres direccions. Nòmades som i nòmades són els subjectes que s'aventuren amb nosaltres en açò de l'acompanyament social. Itineraris, desplaçaments, camins, exhauriments i algunes renúncies» són el pa de cada dia per a un educador social, i aquesta és la seva antropologia.

Ònia Torrent Taltavull

PLANELLA, J.; VILAR MARTÍN, J.; PIÉ BALAGUER, A.; SÁEZ CARRERAS, J.; ÚCAR MARTÍNEZ, X. *LA PEDAGOGIA SOCIAL EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN*. BARCELONA: UOC, 2006

Ens trobem davant d'un llibre col·lectiu promogut per la Universitat Oberta de Catalunya que té com una de les seves prioritats potenciar estudis i reflexions relacionats amb l'educació social. Ara bé, la Universitat Oberta no abandona, ni oblida, l'oportuna i sempre necessària reflexió teòrica, de manera que

aquest llibre aplega un conjunt de treballs en què es combina la joventut dels seus autors amb una experiència ben contrastada. La síntesi de tot plegat no pot ser, doncs, més que positiva, i palesa l'existència, en el camp de la pedagogia social, d'una generació de professionals que, a cavall entre la teoria i la pràctica, sistematitza els continguts, els àmbits i els fonaments d'una disciplina en emergència i que ha de créixer en els propers anys.

En aquest sentit, el professor Sáez fa una visió global de la pedagogia social en la qual trobem la importància d'allò més pràctic i més proper a les persones que acaben rebent els serveis dels professionals. Però també ens condueix a nivells molt més elevats des dels quals podem fer-nos més preguntes sobre la professionalització de la pedagogia social. A més, la convergència europea és una peça clau del discurs que podem trobar en aquest apartat del llibre. La professionalització dels estudiants dels diferents graus és un objectiu només assolible si adoptem aquest procés com una oportunitat per replantejar-nos moltes de les reflexions que fa temps que es publiquen. Les peces del trencaclosques només encaixaran si la professió, els professionals, la universitat i els docents, és a dir, tot el *camp pedagògic*, assumeixen que cal seure en una mateixa taula i analitzar què pertoca a cada sector. D'una banda, la universitat *s'emborratxa* actualment de planificar competències per al desenvolupament després de la formació de la professió i, de l'altra, cal analitzar si la professió admet aquestes competències al cent per cent com les vàlides o si les canviarien. Però ens oblidem de definir clarament si les competències específiques de cada professió són o no l'únic encàrrec que hauria de tenir la universitat o si, a més, les competències transversals del mercat de treball actual han de ser també planificades per a la seva consecució a través de les assignatures dels graus.

La societat de la informació posseeix unes característiques que cal tenir clares per al desenvolupament de qualsevol professió, i no són menys les professions lligades a la pedagogia social. I és que queda clar que la formació que ha d'oferir la universitat ha d'estar en plena actualització pel que fa al context, la societat, la cultura i la política social d'allà on s'intervingui, o, si més no, transmetre coneixements que es puguin transformar, per part dels futurs professionals, en accions significatives per als col·lectius als quals ens adrecem.

La pedagogia social com a *àmbit de coneixement* ha de posicionar-se sobre aquestes qüestions i traduir-les en esglaons que arribin fins a la praxi del dia a dia de l'educació social. En aquest sentit, podem dir que és cert que, per poder desenvolupar totes aquestes idees que expressa Juan Sáez en fets concrets, no podem oblidar el context en què ens trobem quant a pedagogia social i educació social. Si bé és conscient que tots tenim clar que l'any 1991 no va néixer la professió, sinó la diplomatura universitària com a reconeixement de la feina feta,

no tothom té clar el pes que pot arribar a tenir la història i el camí que ens ha fet arribar on som actualment. Així, Jordi Planella fa un repàs històric en clau d'utilització per al present i per al futur. Ens mostra models passats i ens dóna l'oportunitat de veure possibles reflexos en l'actualitat, models que, en alguns casos, no han aconseguit fer passar l'exclòs al grup dels no exclosos, models en els quals els exclosos només fan que ballar d'un grup a l'altre, d'entre els diferents col·lectius vulnerables i amb característiques *de risc*, sense acabar de sortir-se'n. Models en què el poc protagonisme dels principals implicats és preocupant i poc eficaç, si ho mirem tècnicament.

El passat pot ser, sens dubte, font d'inspiració per al futur. I no per repetir, sinó per adaptar, per fer passos endavant, per aprendre d'allò que ha tingut rellevància en positiu o en negatiu, per tenir-ho en compte tot plegat i fer-ne una lectura des del present. Donar vida al passat és el que aconsegueix l'autor. La història en si forma part de la creació de la identitat fins i tot professional, i d'alguna manera també forma part d'una identitat acadèmica que ha d'establir connexions contínues amb la realitat per poder ser veritablement significativa per als usuaris dels dispositius dels quals parla Pié. Des de Zotikos fins al mite grec del Minotaure poden ser font d'inspiració per a una mirada un tant romàntica de la història que portem al damunt, però també s'exposen idees contemporànies a l'entorn de la pedagogia social. Així doncs, la pedagogia de l'exclusió esdevé un reflex de la realitat actual; en part, de l'educació social. Pedagogia activa, autoritària, herències del franquisme, escoltisme i una passejada per alguns dels pedagogs de referència és el que podem trobar en el text.

I entre tanta herència pedagògica, la transformació de la pedagogia social en allò físic i possiblement fungible (o no) té com a resultat la institucionalització dels col·lectius o bé de les persones individuals, segons com vulguem anomenar-ho. Pié inicia un camí cap a la contextulització d'aquests termes. L'epistemologia de les institucions resulta interessant per comprendre moltes coses del dia a dia de l'educador social i d'altres professionals. En l'acció socioeducativa inicial —més tard també desenvolupada per Úcar—, ha acabat tenint més pes allò social que no pas allò educatiu quant a concepte. Els dispositius són una resposta més aviat social i moltes vegades, tal com diu Planella, projectes de *pedagogia de l'exclusió*, que moltes vegades va encaminada essencialment a la protecció.

En aquest aspecte, al llarg del text d'Assumpció Pié, es transita per perspectives i accions d'assistència, de correcció o de reeducació, així com de control. El fet en si de la pedagogia de l'exclusió en què ens basem i la intervenció proteccionista o aïllant provoca que haguem de fer una intervenció educativa, afegint més fulls al projecte educatiu (ja prou ampli de qualsevol persona) sense tenir en compte la seva institucionalització. I és en aquest aspecte en què s'o-

bre un camí en la pedagogia social, i en les noves línies que destaca Jesús Vilar, per a l'educació social.

La institució contextualitzada com un fet cultural i com a resposta a un malestar humà són algunes de les tesis que podem subscriure si ens emplacem a teories freirianes que, d'alguna manera, no van mal encaminades, si pensem en la multitud de situacions que es donen en la nostra societat del tot vulnerable. Les institucions com a ordre social creen elles mateixes noves formes de relació. Si bé la família s'entén com una de les clàssiques formes d'organització i de connexions internes, la creació de dispositius configura nous formats interns de relacions entre les persones que hi participen i amb l'exterior. Una reordenació que, al cap i a la fi, acabarà produint una reordenació posterior d'aquesta mateixa i s'anirà atribuint una funció simbòlica evolutiva i, en alguns casos, de poder. També trobem fragments a l'entorn del concepte de *desinstitucionalització*, que en alguns moments de la història ha tingut més força especialment amb alguns col·lectius, tot i que es genera el dubte de la desinstitucionalització total.

Queda clar que la pedagogia social té per objecte l'educació social, que, entre altres disciplines, són les que han sustentat la creació i gestió dels dispositius que Pié planteja. En el si de l'educació social, però, cal fer l'esforç que ens planteja Vilar en forma de repte de futur immediat. El cas de la identitat professional (també plantejada des de l'exposició a l'entorn de la millora de la cultura professional), el treball conjunt respecte al *posicionament moral* i un replantejament, novament, del rigor en l'exercici professional són els eixos bàsics de part del document. El reconeixement, encara demanat per molts professionals i per la pedagogia social en general, només passa per assolir aquestes fites per i des de la mateixa professió. I per això cal intervenir, dissenyar, pensar i escriure sense complexos i amb la solidesa que adquireix fa temps la professió. El discurs que l'educació social és una nova professió potser cal deixar-lo enrere per poder afrontar de debò la maduresa d'aquesta. També haurem de fer una anàlisi de les limitacions reals que es tenen, però, alhora, afrontar la responsabilitat i el lloc professional que tenim i hem de tenir. En aquest cas, s'aposta pel treball intern com a mesura per a la prevenció de la precarietat permanent i del no creixement quant a qualitat de la professió, les accions que esdevé i l'estat d'aquesta en relació amb altres disciplines properes. Al respecte, la cooperació entre universitat i sector professional s'apunta també com a mesura de millora.

En aquesta direcció, la coherència que hi hagi entre la professió-formació en si amb el context social esdevindrà l'oportunitat real del posicionament definitiu de l'educació social. I és en aquest aspecte que Planella ens planteja la incorporació de la pedagogia social a l'entorn de la societat de la informació. Al marge del recorregut històric de la societat postindustrial, s'elabora un missatge

d'incorporació de les *noves tecnologies al servei de les persones*. Si bé hi ha un factor exclouent per a molts col·lectius, també és cert que el discurs cal adreçar-lo més cap a les potencialitats que ens donen les noves tecnologies en una societat en què el creixement accelerat, en molts aspectes, ha agafat a *contrapeu* a grups *a priori* no exclosos i que han de fer un esforç per no deixar de ser-ho. D'altra banda, la societat de la informació genera noves maneres de posicionament social que no han de correspondre, en les mateixes persones, amb posicionaments similars. Així doncs, es generen col·lectius exclosos fins i tot dels exclosos o bé nous perfils de persones vulnerables o susceptibles d'exclusió. Si bé l'educació té un paper molt important en aquest *nou* format de societat, l'educació social hi ha de donar una resposta (des del seu posicionament) imminentment, tot aprofitant les potencialitats que es creen. En aquest sentit, hi ha poques publicacions i Planella ens ofereix una visió com a plantejament de present i també de futur obrint noves línies de l'educació social.

Amb tot això, la societat de la informació genera noves maneres de relació no només entre persones, sinó també entre sectors, disciplines i actors socials, alhora que coincideix amb el posicionament ja científic de les ciències socials, fet que ha anat evolucionant i consolidant-se especialment durant la darrera part de l'últim segle. La relació amb aquests fets i, fins i tot, amb el desenvolupament dels valors de l'època i la societat, repercuteixen en els canvis que directament es produeixen en els contextos de la pedagogia social. I en aquest aspecte aprofundeix Úcar, tot fent èmfasi, tal com dèiem anteriorment, a conceptualitzar i matisar al detall el que anomenem *intervenció socioeducativa*. Planteja models com el de la intervenció caritativa, la intervenció basada en la justícia social o bé el de la inclusió social. D'aquesta manera, també es plasma la connexió que aquests models d'intervenció socioeducativa tenen amb la pedagogia social en el seu sentit més ampli. El discurs final defèn el treball conjunt de tots els professionals, investigadors i demés actors d'aquesta intervenció com la clau per poder resoldre les situacions complexes en què es troben els serveis a les persones minut a minut.

Óscar Martínez

PORTELL, RAIMON; MARQUÈS, SALOMÓ. *ELS MESTRES DE LA REPÚBLICA*. BADALONA: ARA LLIBRES, 2006

A inicis del segle xx, quan a Catalunya l'analfabetisme era la tònica dominant, el Govern de la Segona República va considerar que l'educació havia d'actuar com a motor de canvi. Els polítics i les institucions van comptar amb l'entu-

siasta col·laboració d'un grup de mestres, dones i homes anònims, que, amb el seu esforç i tenint com a referent les idees educatives europees més avançades, van crear una escola moderna adaptada al seu temps. La gran innovació d'aquesta pedagogia era el respecte a l'infant. Els infants passaven a ocupar la posició central dins de les aules i en el sistema educatiu. Una nova escola activa, laica, mixta i pública els esperava. *Els mestres de la República* és un homenatge a totes aquelles persones que van lluitar per construir una nova escola que fes ciutadans més lliures i més cultes i, per sobre de tot, una escola inclusiva que aconseguís per primera vegada en la història que cap infant es quedés sense escolaritzar, independentment del seu nivell econòmic o social. L'absentisme quedava perseguit.

Els mestres de la República, brillantment escrit per Salomó Marquès i Raimon Portell, és el relat de l'epopeia d'uns mestres que van modernitzar l'escola i van somiar en civilitzar el país. La rememoració d'aquests moments de renovació pedagògica ha anat a càrrec de dos antics mestres: Raimon Portell, que va deixar el món de la docència i actualment es dedica al periodisme, i Salomó Marquès, que exerceix de professor a la Universitat de Girona. Raimon Portell i Salomó Marquès escriuen en les primeres pàgines: «A tots els mestres i a tots aquells que van treballar perquè la gent d'aquest país fos més lliure, més culta, més acolorida, més persona, dediquem aquest llibre».

L'obra s'organitza en quatre grans blocs temporals: «Antecedents», «La República en pau», «La República en guerra» i «Després de la batalla». Aquests capítols van precedits per la presentació i introducció a l'obra i antecedeixen l'epíleg i el recull bibliogràfic. En el transcurs d'aquests capítols, els autors van compaginant la informació del context històric amb el recull de relats d'experiències que fan més pròxima al lector aquesta part del nostre passat col·lectiu.

ANTECEDENTS

En la dècada dels anys trenta del segle passat, Catalunya es va situar a l'avantguarda educativa. Tot i que el país vivia una guerra civil, es va aconseguir un fet fins al moment inèdit: la total escolarització de tots els infants de Catalunya. Tots aquests avenços tenien unes arrels profundes. Per trobar-ne els primers orígens, ens hauríem de remuntar a la Institución Libre de Enseñanza (1876). Giner de los Ríos va ser l'ànima d'aquesta institució, que propagà idees i pràctiques de l'Escola Nova. Des de la Institución Libre de Enseñanza, es donaren a conèixer pedagogs com Pestalozzi, Decroly i Dewey. L'Escola Nova pretenia formar persones cultes i compromeses amb el seu entorn a partir de la pedagogia activa. Adolphe Ferrière, des de l'Institut Rousseau de Ginebra, va concre-

tar, en un programa de trenta punts, l'ideal màxim d'Escola Nova. Perquè un centre fos considerat Escola Nova, havia de complir-ne com a mínim quinze. Altres institucions influents foren l'Ateneu Enciclopèdic Popular (1902) i l'Escola Horaciona de Pau Vila (1905), entre d'altres. Més arrels, i també profundes, foren les tasques pedagògiques de Manuel Ainaud, Eladi Homs, Artur Martorell i Alexandre Galí, entre d'altres. Per exemple, Galí, l'any 1910, dirigí l'Escola Activa de Vallparadís, a Terrassa, i el 1916 fou secretari del Consell de Pedagogia, esdevenint així imprescindible per a les institucions educatives de la Mancomunitat. Dirigí els estudis normals i les escoles d'estiu. L'any 1922 fundà el *Butlletí dels Mestres*, una revista adreçada als docents de Catalunya.

Totes aquestes aportacions les hem de contextualitzar en el Noucentisme, moviment social i cultural que va representar la superació del Modernisme per aconseguir la reconstrucció social. El nou estat s'havia de sostenir en una política que permetés el creixement econòmic i cultural del país. En aquest projecte de transformació, l'educació era una peça clau.

LA REPÚBLICA EN PAU

El primer ministre d'Instrucció Pública del Govern de la República fou el català Marcel·lí Domingo. El ministre, que anteriorment havia treballat de mestre, opinava que «els infants s'havien de convertir en el centre del seu aprenentatge i havien de començar a aprendre a partir del que tenien a l'abast, del que formava part del seu entorn. Amb el temps, l'àmbit d'atenció s'aniria ampliant, del poble al país, del país al món. L'escola que volia també havia d'estar atenta a les noves tecnologies i als canvis socials. Era una escola on cada dia caldria replantejar-se la feina a fer» (p. 61).

Les actuacions educatives en els primers dies de la República van ser prolífiques. En poc temps, es crearen l'Escola Normal de la Generalitat i l'Institut-Escola, dues institucions que marcaren una profunda empremta. També foren importants els grups escolars. En podríem destacar el grup escolar Ramon Llull, el grup escolar Lluís Vives, el grup escolar Pere Vila i el grup escolar Sant Ramon de Penyafort, entre d'altres. Els grups escolars no van ser un invent republicà, però fou en aquesta època quan presentaren la màxima esplendor. En les escoles de la República es dignificava l'educació; aquestes escoles es van convertir en el centre cultural del barri. La cultura, que fins al moment només havia estat a l'abast d'una minoria, va passar a estar a disposició de tothom. Amb l'educació, a més a més d'oferir cultura als infants, també se'ls possibilitava que poguessin escollir el seu futur segons les seves capacitats i interessos, i no segons les seves possibilitats eco-

nòmiques. Això s'aconseguia, entre altres mesures, amb la gratuïtat del transport públic per als escolars i amb la subvenció de la majoria del material escolar.

El treball dins de les aules de cada grup escolar era diferent; tot i així, presentaven com a constant el respecte al ritme d'aprenentatge de cada infant. De la diversitat d'experiències educatives destaquen l'aplicació dels mètodes més nous de l'escola moderna, el treball experimental, l'estudi per projectes, el treball a partir de la pràctica globalitzada, les activitats de tallers, la creació de revistes escolars, l'ús de laboratoris científics i la realització de les tasques de manteniment del centre. Alguns centres fins i tot optaren per suprimir els exàmens i no utilitzar llibres de text.

Una de les influències més remarcables fou la de Freinet. El pedagog francès proposava una educació basada en la concepció que l'infant és membre d'una comunitat i, per tant, l'educador ha de tenir en compte el medi i atendre les necessitats comunicatives dels infants. Les experiències de Freinet foren seguides per molts mestres del medi rural. Freinet proposà, per exemple, la correspondència entre escoles, l'ús de la impremta per a la creació de textos lliures, les sortides i la biblioteca escolar.

Dos dels principis bàsics de les escoles de la República foren la coeducació i el laïcisme. La coeducació s'implantà especialment en les primeres edats i, en alguns centres, en tot l'alumnat. L'ensenyament fou laic i, al mateix temps, es respectà l'opció religiosa de cada família.

No s'ha de pensar que totes les escoles, durant el temps de la República en pau, experimentaren una renovació pedagògica. Molts centres d'ensenyament no reuniren les condicions per a la pedagogia moderna.

La continuació de l'educació primària s'havia d'impartir en els instituts. L'any 1932 es creà, a Barcelona, l'Institut-Escola, sota la tutela de Josep Estalella. L'Institut-Escola pretenia contribuir a la formació de nois i noies més lliures, més responsables i més savis, tot això a partir de l'ensenyament actiu. Els professors van posar l'art i la ciència a l'abast dels joves. L'Institut-Escola fou un model per a la creació de nous centres de secundària. Tot i així, no es crearen gaires centres com l'Institut-Escola. De ben segur que haurien pogut sorgir moltes més experiències si no hagués esclatat la guerra.

Per a la formació dels mestres que havien de renovar les escoles, es creà una normal diferent. Marcel·lí Domingo, seguint l'encàrrec de la República, «va canviar el pla d'estudis i en va proposar un de nou que es coneix com a pla professional. Tenia una durada de quatre anys: tres de formació acadèmica i un quart de pràctiques remunerades. S'hi establia la coeducació i la religió desapareixia del currículum formatiu. Els continguts estaven agrupats en tres àmbits: un de coneixements filosòfics, pedagògics i socials; un altre dedicat a les matèries metodològi-

ques i didàctiques, i el tercer bloc, en el qual s'inclouïen les matèries artístiques i pràctiques» (p. 103). Per al desenvolupament d'aquest programa, la Normal de la Generalitat de Catalunya comptà amb un professorat d'excepció: Cassià Costal, Roura-Parella, Pau Vila, Pierre Vilar i Artur Martorell, entre d'altres. Des del nou centre de formació del professorat, s'impulsà novament l'escola d'estiu per a mestres. Des de l'escola d'estiu es donaven a conèixer les innovacions educatives.

Moltes d'aquestes iniciatives van quedar truncades amb l'alçament militar de juliol del 1936, arran del qual esclatà la Guerra Civil.

LA REPÚBLICA EN GUERRA

Pocs dies després de l'inici de la Guerra Civil es creà el Comitè de l'Escola Nova Unificada (CENU). El CENU tenia com a finalitat organitzar un nou sistema educatiu que substituís l'escola confessional per una nova escola racionalista inspirada en la fraternitat humana. El CENU situava en el centre de l'escola a l'infant i es fonamentava en tres principis. En primer lloc, l'educació començava en el moment del naixement. En segon lloc, els infants havien de conviure en una mateixa aula sense distinció de procedència ni finalitat. En tercer i últim lloc, la selecció ulterior dels infants s'havia de fer seguint criteris individuals, com la intel·ligència i la voluntat. El lema del CENU fou «l'1 d'octubre, cap nen sense escola» i, tot i que molts mestres anaren al front i es necessitaven molts edificis per a l'escolarització de tots els infants de Catalunya, a principis del mes d'octubre s'aconseguí, per primera vegada en la història, la total escolarització dels infants catalans. A partir d'aquest moment, la Generalitat garantí l'accés a l'educació a tothom, al mateix temps que assumí tots els graus educatius.

El juliol de 1938, el president Companys anà a la col·locació de la primera pedra del que havia de ser el complex escolar Prat de la Riba de Girona. En aquest acte digué: «És admirable que, en moments de guerra, en què els valors més exquisits han de trobar forçoses dificultats per al seu desenvolupament, hi hagi un govern i un poble perfectament identificats que s'interessin per la conservació de les essències espirituals de Catalunya. No volem que neixi en el cor dels infants un sentiment d'odi i de rancor, sinó un sentiment de defensar-nos de la guerra que ens fan els que ens han envaït. Fem la guerra contra la guerra. Fem la guerra per defensar la pau, per salvar l'ànima del nostre poble, de la nostra magnífica Catalunya» (p. 128).

També en aquell mateix any el CENU publicà les *Normes generals de treball escolar* per tal d'orientar els mestres i delegats d'ensenyament. Foren unes orientacions articulades tenint en compte les diferents edats: grups d'infants du-

rant els primers anys de l'escola primària, grups d'edats intermèdies i grups de darreres edats de l'escola primària. Poc temps després de l'aprovació d'aquestes normes de treball, molts mestres hagueren de fugir. Emprengueren el camí de l'exili perquè havien lluitat per mantenir l'ordre legal davant de la rebel·lió feixista o perquè, per tal de desenvolupar la seva tasca docent, s'havien compromès amb la societat i s'havien enfrontat als cacics i capellans més retrògrads. Amb el seu exili, deixaven enrere un país devastat per la mort, amb un futur desolador.

En els últims dies de la Guerra Civil, uns quatre-cents cinquanta mestres, que representaven fins a l'11 % del professorat català, s'exiliaren per salvar la vida.

DESPRÉS DE LA BATALLA

Després de la batalla, molts mestres es van exiliar, però també n'hi va haver molts que es van quedar i van patir una dura repressió. Els mestres exiliats van haver de lluitar novament per sobreviure en els camps de refugiats. Els que es van quedar tampoc ho van tenir fàcil. El règim feixista no va oferir possibilitat de reconciliació. El nou govern pretenia eliminar tot el que havia comportat la República. Fou conscient de la importància de l'Escola Activa durant la República i, per tant, considerà que s'havia de destruir. Un article publicat a *El Correo Catalán* il·lustra la nova línia educativa del franquisme: «Un estado que no haya perdido la noción de la propia defensa no puede entregar la primera enseñanza a quien no siente culto de la nación en el orden de sucesión inmediata después del religioso» (p. 149).

Als mestres que havien optat per quedar-se, els esperava la depuració. El Govern franquista organitzà comissions depuradores i elaborà informes sobre el personal docent. Depenent dels càrrecs que s'imputaven, els mestres podien patir diferents càstigs, des del trasllat fins a la inhabilitació temporal o l'expulsió. Fins i tot es van arribar a convocar tribunals militars quan les acusacions eren més greus.

Els mestres republicans que van esforçar-se per aconseguir que les nostres escoles fossin excepcionals van ser castigats amb l'exili i la repressió. Sense ells, es va acabar la renovació pedagògica, el laïcisme, la coeducació, el català a les escoles i el més important, el respecte a l'infant. Ens esperaven molts anys de foscor educativa. En la introducció de la Llei d'educació franquista de 1945 s'apunta: «La etapa republicana de 1931 llevó a la escuela una radical subversión de valores. La legislación de este periodo puso su mayor empeño en arrancar de cuajo el sentido cristiano de la educación y la escuela sufrió una etapa de in-

fluencias materialistas y desnacionalizantes que la convirtieron en campo de experimentación para la más torpe política, cegadora del ser íntimo de nuestra conciencia histórica» (p. 163).

PER ACABAR...

El llibre es podria haver titulat perfectament *La República dels mestres*, ja que, en temps de la República, es va creure que l'educació era l'eina fonamental per a la formació integral de les persones. L'educació i la cultura havien de ser els pilars del progrés social i econòmic del país. El mestre fou un ciutadà clau durant la República. Per a la transformació social del país, el magisteri era imprescindible. Però els nostres autors van optar pel títol *Els mestres de la República*, títol homònim del llibre escrit per la periodista María Antonia Iglesias, *Maestros de la República: Los otros santos, los otros mártires*. No és una casualitat l'aparició al mercat d'aquests dos llibres amb un títol tan semblant. Hem hagut d'esperar que passessin trenta anys de democràcia per saber quin és el nostre passat. Ara que s'han extingit gairebé tots els responsables dels assassinats franquistes, podem aclarir els fets per conèixer exactament què va passar. Els dirigents polítics tenien por de la ruptura entre les anomenades *dues Espanyes* i aquesta por explica que haguem passat tant de temps silenciament el nostre passat. Sortosament, en els últims anys, estan apareixent associacions, estudis, llibres i pel·lícules que reivindiquen els avenços socials que es van viure durant la República. Una República que se sostenia, en part, gràcies a uns mestres que treballaven perquè els seus alumnes esdevinguessin ciutadans lliures gràcies a la cultura, que actuaria d'instrument emancipador. *Els mestres de la República* ha estat publicat per l'editorial Ara Llibres dins de la col·lecció Sèrie H, col·lecció en què també trobem l'emocionant *La maternitat d'Elna, bressol dels exiliats*.³¹

El llibre *Maestros de la República: Los otros santos, los otros mártires*³² està dedicat als mestres assassinats i represaliats pel franquisme i als joves actuals. És tasca dels més joves preservar la memòria d'aquests mestres que van defensar la cultura i la llibertat per als més humils. Tenim l'obligació i la responsabilitat de fer conèixer l'obra de la República i el compromís d'aquests mestres en la transformació del país a partir de l'acció directa amb els infants. Necessitem recupe-

31. A. MONTELLÀ, *La maternitat d'Elna, bressol dels exiliats*, Badalona, Ara Llibres, 2005, col·l. «Sèrie H».

32. M. A. IGLESIAS, *Maestros de la República: Los otros santos, los otros mártires*, Madrid, La Esfera de los Libros, 2006.

rar la memòria històrica per reivindicar el nostre passat i evitar que fets tan horribles com un règim totalitari implantat sobre la por es tornin a repetir. L'autora ens explica onze històries de mort i de vida. El llibre és el relat emotiu de les vicissituds d'onze mestres que van pagar amb la seva vida la vocació d'acostar la llibertat i la cultura al poble. Un d'aquests relats és la història del mestre català Miguel Castel Barrabés, que exercia a Sant Bartomeu del Grau.

De la mateixa manera que la Maria Antonia Iglesias retrata la vida d'onze mestres, els autors Raimon Portell i Salomó Marquès també ens proporcionen alguns testimonis molt interessants i reveladors de la tasca duta a terme pels mestres de la República. Algunes d'aquestes veus són les dels mestres Modest Clavé, Josep Donojó, Bernadí Lite, Miquel Vigatà, Lluís Tasis, Elvira Godàs, Dolors Purcallas i Joan Sans. També ens expliquen la seva experiència, en tant que alumnes de la Normal, Tomàs Bartolí i Pere Carbonell, i com a alumnes de l'educació primària, Dolors Palet i altres companys. A més a més, tenim la sort de comptar amb el testimoni de Josep M. Ainaud i Maria Martorell, que recorden la labor dels seus respectius pares, Manuel Ainaud i Artur Martorell, i Oriol Homs, que rememora el seu avi Eladi Homs. Tots aquests relats personals i altres que apareixen al llarg del llibre fan més propera al lector aquesta part de la nostra història. A més de paraules, els autors també es valen de fotografies i de reproduccions de feines escolars per il·lustrar la tasca dels mestres quan aquests eren la columna vertebral de la República.

Al llarg de la recensió, he utilitzat moltes cites textuais perquè els autors han escrit amb molta cura la seva obra i resulta impossible sintetitzar les seves paraules. L'homenatge que han retut Raimon Portell i Salomó Marquès amb *Els mestres de la República* a tota una generació de docents és un motiu de gran congratulació. El resultat ha estat un llibre apte per al gran públic, que acosta, de manera amena, rigorosa i propera, una part molt important del nostre passat recent.

Recomano aquest llibre tan especial a totes aquelles persones que consideren que l'educació és una eina de transformació personal i social. I a tots aquells que no volen oblidar el passat.

I, per acabar aquesta recensió, proposo una pregunta: què hauria passat amb l'educació a Catalunya, si els republicans no haguessin perdut la guerra? Tot i que mai no sabrem del cert què hauria succeït, pot ser molt interessant imaginar-ho.

Laura Guilera

PRATS, JOAQUIM; RAVENTÓS, FRANCESC (DIR.). *ELS SISTEMES EDUCATIUS EUROPEUS, CRISI O TRANSFORMACIÓ?*
 BARCELONA: LA CAIXA, 2005. (ESTUDIS SOCIALS; 18)

Les persones que, dins del camp de l'educació, destinen el seu treball i dediquen bona part dels seus interessos a l'anàlisi de l'estat de la qüestió de les polítiques educatives d'arreu del món, trobaran, en aquest llibre, més d'una excusa per detenir la seva atenció. Què trobarà el lector, més enllà de la introducció, si tenim en compte que es diagnostica una realitat educativa polièdrica amb múltiples arestes que poden ser considerades com a tendències (la gestió i finançament de l'educació, els reptes permanents que se situen en l'escola, així com en la família i els *mass media*, la professió docent i altres)? Es pot afegir que tots aquests temes, avui, constitueixen punts estratègics sobre els quals és inevitable fixar la mirada, sense oblidar la resta dels capítols, ben detallats i magníficament documentats, sobre el sistema educatiu francès, anglès, holandès, belga i espanyol.

Així doncs, el lector es transforma, conscientment o inconscient, en comparatista. En conseqüència, es reconeix el valor intrínsec que palesa l'educació comparada des del moment en què llegeix els diferents sistemes educatius i, de retop, els compara. En qualsevol cas, sempre es pot preguntar sobre quin és el sentit real d'utilitzar l'estratègia comparada. De fet, si hom recorre a la història, pot trobar diverses respostes. En el segle XIX, els comparatistes, viatgers infatigables, buscaven en els sistemes educatius forans o estrangers (un dels referents innegables va ser el sistema d'instrucció de Prússia) orientacions que poguessin ser útils per reinterpretar els diferents problemes educatius que presentaven els respectius països. Va sorgir així l'interès per l'*altre* (entès en *sensu lato*) i la consciència que calia treure'n lliçons valuoses fruit de les observacions i anàlisis pertinents. Per consegüent, aquesta etapa va ser coneguda com la de préstec o importació, en prioritzar les polítiques i pràctiques educatives foranes. No en va, Sadler —un dels pares de la disciplina, autor de *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?*— manifestava, l'any 1900, que «el valor pràctic de l'estudi, sota una intenció correcta i rigor acadèmic, dels sistemes estrangers d'educació rau en què servirà per tal que el nostre propi sistema sigui millor estudiat i comprès». Heus aquí, precisament, una lliçó valuosa: la manera de conèixer, segons aquesta formulació, el sistema educatiu espanyol serà buscar el reflex del mateix dels diferents sistemes europeus (francès, anglès, belga i holandès).

Amb tot, aquesta intenció de préstec i importació es pot aplicar als nostres dies? La primera reacció consisteix en negar-ho, tal com fan els directors del lli-

bre que comentem, quan reconeixen que no existeix una política decidida d'homogeneïtzació de l'educació europea, per bé que els projectes d'homologació existeixen sobre la base de respectar les formes de cada país. De fet, avui s'assumeix que cada sistema educatiu és fruit d'un procés històric els paràmetres del qual (econòmic, social, polític, cultural, religiós) han afaïçonat uns trets que accentuen el caràcter nacional d'alguns països enfront a postulats educatius més amplis. Al seu torn, i tot actuant a manera de força centrípeta, en els escenaris educatius mundials es reconeix que la tendència inexorable a la qual tendeixen els països, legitimats pels fenòmens de la internacionalització i la globalització i per la lògica que propaguen els organismes internacionals en política educativa, no és altra que la d'universalitzar igualment uns paràmetres educatius que es generalitzen en els països en què la seva *vulgata discursiva* i pràctica educativa i social resulta consegüentment i gradual més homogènia: en el llibre, es detecten tendències coincidents en les polítiques educatives per a l'alumnat immigrant, l'assentament definitiu de les noves tecnologies pel que fa a la seva aplicació educativa, la importància de la formació i actualització dels docents (sense oblidar el seu entusiasme i compromís), l'atenció sobre la violència a l'escola o el creixent impacte de les polítiques de qualitat-eguitat i la seva connexió amb els resultats educatius, que es manifesten en rànquings, sota els mateixos paràmetres i en l'àmbit mundial (que, curiosament, mortifiquen als sistemes que mostren una estructura divergent a la resta, com el sistema alemany). Al final, no es tracta tant d'establir comparacions transnacionals, sinó de la creació i recreació creixents de *significats globals* basats en la competició internacional, la certificació i la valoració contínues: a la Unió Europea es reconeix aquest viratge, fonamentalment, sota les polítiques d'*accountability* mutu que s'ha gestat en els darrers decennis i, sota la il·lusió de compartir i participar, «invita a cada país i a cada individu a una perpètua comparació de l'altre».³³

D'aquesta manera, l'argumentació que mantinc troba aquí la seva clau de volta: la inevitable homogeneïtzació que experimenta actualment l'educació en l'àmbit transnacional, amb les seves múltiples manifestacions, obliga igualment a assumir com en els actuals escenaris tornar a replantejar-se, avui, la pertinença i la necessitat de reconèixer la vigència d'aquest model de *présteq i còpia*, bo i buscant noves respostes (o variants de respostes) davant de problemàtiques educatives universalment esteses. Des d'aquesta perspectiva, resulta peremptòria l'anàlisi de sistemes educatius estrangers, atesa la necessitat d'instrumentalitzar estratègies d'acció política davant d'una crisi educativa mundial que afecta els

33. A. NÓVOA i T. YARIV-MASHAL, «Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey?», *Comparative Education*, núm. 39 (2003), p. 423-438.

sistemes educatius dels països desenvolupats, crisi suficientment documentada en totes les seves manifestacions tant en la introducció com en la conclusió d'aquest llibre, a banda dels casos particulars que es comentem específicament. Tot plegat, pot il·lustrar-se, fins i tot, amb una exemplificació en sentit contrari: els resultats de l'estudi PISA d'aquest any ens han permès recordar les polítiques educatives seguides per estats com Finlàndia (exemple clàssic) o Polònia, per posar dos exemples significatius, a fi i efecte d'esbrinar el secret del seu èxit segons aquest famós informe. El lector d'aquestes dues realitats descobreix què és el que no té o li manca al sistema educatiu espanyol per assolir aquests resultats en una futura anàlisi de l'informe PISA. Paga la pena comentar que Phillips i Ochs (2003) van efectuar un estudi en aquesta direcció, per tal de buscar respostes i construir alguns instruments analítics i explicatius per a l'exploració dels processos involucrats en la política educativa i les seves conseqüències en termes d'implementació, bo i confirmant que les polítiques educatives que «practiquen el préstec d'altri» adopten *de facto* tres fases en els països: atracció transnacional, decisió i implementació definitiva.³⁴

Enfront d'aquesta ambivalència, per concloure —i pel que fa a les dues postures esmentades—, la lectura d'aquest llibre també m'ha portat a ratificar una altra de les funcions de l'educació comparada més esteses: quan s'han escodriyat els trets d'un sistema *estranger*, es produeixen dues reaccions: d'una banda, es valora tot el que es té a casa, tal com va expressar Sadler d'una manera exquisidament col·loquial; emperò, de l'altra, i potser això és el més important, hom pren consciència sobre la manera com es pot transformar el sistema al qual es pertany. Aquest darrer aspecte constitueix —al meu parer— una bona raó per continuar conreant l'anàlisi dels sistemes educatius nacionals i les seves tendències socioeducatives, fins al punt que el llibre que ens ocupa constitueix una excel·lent mostra que ajuda a resoldre aquesta necessitat plantejada.

María Jesús Martínez Usarralde

34. D. PHILLIPS i K. OCHS, «Processes of policy borrowing in education: some explanatory and analytical devices», *Comparative Education*, núm. 39 (2003), p. 451-461.

DADES DELS COL·LABORADORS D'AQUEST NÚMERO

BERNAL I CREUS, M. Carme. Filòloga i mestra. Especialista en educació infantil. Actualment treballa com a professora a la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic. Fou directora del Departament d'Educació Infantil. Ha treballat com a assessora i ha promogut diferents projectes literaris per promocionar i potenciar l'ús de la literatura en la formació de mestres. Adreça electrònica: *mcarme.bernal@wvic.cat*.

BESALÚ, Xavier. Professor del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona i, en aquests moments, vicedegà de Magisteri de la Facultat d'Educació i Pedagogia. És membre de la Càtedra UNESCO de Desenvolupament Humà Sostenible de la Universitat de Girona i de l'associació GRAMC (Grups de Recerca i Actuació amb Minories Culturals i Treballadors Estrangers). Alguns dels darrers llibres: *Pobresa, marginació i exclusió social a la Costa Brava* (2006), amb Jordi Feu; *Construint identitats: Espais i processos de socialització dels joves d'origen immigrat* (2004), amb T. Climent; *Alumnes d'origen africà a l'escola* (2003), amb J. Fullana i M. Vilà, i *Diversidad cultural y educación* (2002). Adreça electrònica: *xavier.besalu@udg.es*.

BREZINKA, Wolfgang. Nasqué a Berlín l'any 1928 i fou professor ordinari de pedagogia a les universitats d'Innsbruck i de Constança. Ha formulat una teoria científica de la ciència empírica de l'educació. És doctor *honoris causa* i membre de l'Acadèmia Austríaca de Ciències. Té llibres traduïts a divuit idiomes, essent el pedagog alemany que més obres té traduïdes a idioma estranger (tres llibres al castellà). Adreça postal: A-6165 Telfes im Stubai (Tirol). Geigers, 29. Àustria.

BURSET BURILLO, Sílvia. Llicenciada en belles arts i docent de l'assignatura d'educació visual i plàstica a l'ensenyament secundari obligatori. També és professora associada en el Departament de Didàctica de l'Educació Visual i Plàstica de la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: *sburset@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 pròpia tradició cristiana. Adreça electrònica: *francesccalvo@wanadoo.es*.

CARRILLO FLORES, Isabel. Professora del Departament de Pedagogia de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic. Va realitzar la seva tesi doctoral en l'àrea de l'educació ètica, àmbit en el qual continua desenvolupant les seves activitats de recerca. Especialitzada també en el tema de la cooperació, coordina el projecte Cooperació Educativa a l'Amèrica Central de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic. Ha exercit com a directora de la Càtedra UNESCO «Dones, desenvolupament i cultura», plataforma des de la qual ha realitzat diferents activitats d'investigació i formació. Adreça electrònica: *isabel.carrillo@wvic.cat*.

CASAS CASALS, Lluís. Diplomant en educació social per la Universitat de Vic, universitat a la qual està adscrit actualment com a professor del Departament de Ciències i Ciències Socials. Compagina la seva activitat docent amb el treball a l'Associació Tapís de Vic, institució dedicada a la inserció sociolaboral de persones en situació d'exclusió social. Paral·lelament, està desenvolupant un projecte de rehabilitació equestre al Centre d'Equitació Terapèutica Al Pas (Folgueroles). Adreça electrònica: *lluis.casas@wvic.cat*.

COLLELLDEMONT PUJADAS, Eulàlia. Professora de l'àrea de teoria i història de l'educació del Departament de Pedagogia de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic. Va realitzar la seva tesi doctoral sobre educació estètica, tema sobre el que va publicar *La bellesa com a pedagogia: L'educació estètica de Hölderlin*, Lleida, Pagès Editors, 1997, i *Educació i experiència estètica*, Vic, Eumo, 2002. Va coordinar el Seminari Iduna sobre educació estètica que organitzava el Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat de Pedagogia de

la Universitat de Barcelona. Així mateix, ha realitzat diferents activitats formatives sobre la temàtica, d'entre les quals destaquen els cursos de formació permanent «A partir de la educació estètica...» de la Fundación Santa María. Adreça electrònica: *eulalia@wvic.cat*.

GÓMEZ MUNDÓ, Anna. Diplomada en educació social i llicenciada en pedagogia per la Universitat de Barcelona. En aquesta universitat, ha estat professora durant el període 2000-2006. Actualment és professora del Departament de Pedagogia de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic. És membre del grup DUODA (grup de recerca de dones de la Universitat de Barcelona) i de Sofías (grup de dones en educació). Actualment participa en diferents projectes de recerca vinculats a l'àmbit de l'educació social i la presència sexual en la realitat educativa. Adreça electrònica: *anna.gomez@wvic.cat*.

LLORCA ARIMANY, Albert. Doctor en filosofia, catedràtic d'aquesta matèria a l'educació secundària i professor de sociologia a l'Escola Universitària de Turisme de la Universitat Autònoma de Barcelona. Ha publicat diversos articles sobre educació i ensenyament i és autor de treballs de didàctica aplicada a la filosofia. També ha realitzat estudis d'investigació filosòfica sobre diversos autors. Membre cofundador del Liceu Maragall de Filosofia, coordinador de filosofia personalista de la Societat Catalana de Filosofia i membre de la Junta de l'Institut Emmanuel Mouiner de Catalunya. El seu darrer llibre es titula *La utopía de hacerse persona: Un viaje a través del cine*, Madrid, San Pablo, 2006. Adreça electrònica: *albert.llorca@uab.cat*.

RIUS I DALMAU, M. Immaculada. Professora d'ensenyament secundari i professora associada de la Universitat Rovira i Virgili, especialitzada en el camp de la llengua francesa. Diversos anys d'experiència en ensenyament primari i en càrrecs directius de centres educatius. Doctora per la Universitat Rovira i Virgili (2006) amb la tesi *La enseñanza del francés en el marco de la Institución Libre de Enseñanza (1876-1939)*, qualificada amb excel·lent *cum laude* per unanimitat. Llicenciada en filologia, especialitat de llengües hispàniques, per la Universitat Nacional d'Educació a Distància (1999). Diplomada en professorat d'EGB, especialitat de llengua espanyola i idiomes moderns (filologia francesa) per l'Escola Universitària del Professorat d'EGB de Tarragona (1981). Mestra de català per la Universitat de Barcelona (1985). Diplomada en pedagogia terapèutica pel Ministeri d'Educació i Ciència (1990). Adreça electrònica: *mrius125@xtec.net*.

SERRA I JUBANY, Àngel. Llicenciat en psicologia per la Universitat de Barcelona, és professor del Departament de Psicologia de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic. Actualment combina la seva docència i direcció del Departament de Psicologia amb la pràctica clínica dirigida a l'adolescència i als adults. Ha realitzat diferents estudis a l'entorn de l'adolescència i els seus diaris íntims. Adreça electrònica: angel.serra@uvic.cat.

SOLÉ BLANCH, Jordi. Professor associat de l'àrea de teoria i història de l'educació del Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili. Doctorat per la Universitat Rovira i Virgili amb la tesi titulada *Antropología de la educación y pedagogía de la juventud: Procesos de enculturación*, dirigida pel doctor Enrique Fuentes Goyanes, professor titular del Departament de Pedagogia de la mateixa universitat. Adreça electrònica: jordi.sole@urv.cat.

SOLÉ I SALAS, Lluís. Llicenciat en biologia, ha realitzat diferents estudis musicals (piano, flauta dolça i clavecí) en conservatoris catalans i estudis de corneta renaixentista al CNSM de Lió. Actualment és professor del Departament d'Expressions Artístiques, Motricitat Humana i Esport de la Universitat de Vic, activitat que combina amb la docència a l'IES Antoni Cunella de Granollers i amb una intensa activitat com a concertista. Adreça electrònica: lluis.sole@wvic.cat.

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 la 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, deontopraxis professional i prospectiva educativa. A més, el seu interès per la inspecció escolar l'ha portat a interessar-se per la figura d'Herminio Almendros, que fou inspector en cap a Barcelona durant el període 1936-1939. 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. Ha estat el promotor i ponent principal de la Comissió Joaquim Xirau de la Societat Catalana de Pedagogia, que va preparar l'informe al debat del Pacte Nacional per a l'Educació. Adreça electrònica: marti.teixido@comunicactiva.org.

TIZIO DOMÍNGUEZ, Hebé. Doctora en psicologia. Diploma d'Estudis Avançats el Departament de Psicoanàlisi de la Universitat de París VIII. Professora

titular del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona, on imparteix docència a l'assignatura anàlisi dels processos d'exclusió social. Membre de l'Associació Mundial de la Psicoanàlisi. Autora de nombroses publicacions. Adreça electrònica: *hebetizio@ub.edu*.

VILANOU I TORRANO, Conrad. Professor del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Membre de la Societat Catalana de Filosofia i de la Societat Catalana de Pedagogia, ambdues filials de l'Institut d'Estudis Catalans. Adreça electrònica: *cvilanou@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.

AQUESTA OBRA HA ESTAT PUBLICADA
L'ANY DEL CENTENARI
DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS

IECentanys19072007



IECentanys19072007