

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

REVISTA CATALANA
DE
PEDAGOGIA

Volum 6, 2007-2008

BARCELONA
2009

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 6, 2007-2008

BARCELONA
2009

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

© dels autors

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

Primera edició: març de 2009
Tiratge: 600 exemplars

Text revisat lingüísticament per la Unitat de Correcció del Servei Editorial de l'IEC

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

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

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

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

TAULA

TEMA MONOGRÀFIC: L'ANY INTERNACIONAL DE LES LLENGÜES
I L'ANY EUROPEU DEL DIÀLEG INTERCULTURAL 2008

Presentació, <i>per Isidor Mari i Mayans i Joan Mallart i Navarra</i>	11
L'Any Internacional de les Llengües 2008: per la diversitat lingüística i el multilingüisme, <i>per Joan A. Argenter i Giralt</i>	15
Acció cívica per fomentar actituds lingüístiques positives, <i>per Bernat Joan i Mari</i>	25
Polítiques europees en educació i multilingüisme: el rol dels professors de llengües estrangeres, <i>per Miquel Strubell i Trueta</i>	37
La importància del plurilingüisme en l'educació dels joves europeus, <i>per Tilbert Dídac Stegmann</i>	63
L'ensenyament de les llengües a Catalunya. Cap a un model català romanístic amb anglès com a llengua franca, <i>per Martí Teixidó i Planas</i>	77
Significació de l'escola catalana en el segle XXI, <i>per Joaquim Arenas i Sampera</i>	93

Fonamentació i didàctica de la motivació a l'àmbit de les llengües, <i>per Joan Mallart i Navarra</i>	105
La voluntat de comunicar-se en una segona llengua: la presa de decisions individual en un context social, <i>per Peter D. MacIntyre</i>	131
Com es desenvolupa la voluntat de comunicar?, <i>per Isidor Mari i Mayans</i>	147
Llengua, educació i immigració: el simposi de Girona, <i>per Xavier Besalú Costa</i>	161
La inseguretats lingüística i l'aprenentatge de les llengües minoritzades. Reflexions des del País Valencià, <i>per Josep M. Baldaquí Escandell</i>	177
La Bressola, un projecte educatiu singular, <i>per Laura Domingo Peñafiel</i>	199
SEMINARI DE TARDOR 2007 <i>La societat en transició. La segona renovació de l'escola</i>	217
Televisió i educació: un binomi compatible?, <i>per Núria Llorach i Boladeras</i>	219
Repensar la institució escolar i les pràctiques pedagògiques a la Catalunya d'avui, <i>per Joan-Josep Llansana i González</i>	231
Tendències actuals en els valors dels joves catalans, <i>per Lluís Sáez i Giol</i>	243
Pedagogia, política educativa i els reptes en l'educació, <i>per Joaquim Núñez i Cabanillas</i>	245

ESTUDIS, RECERQUES I EXPERIÈNCIES

- Cent anys de l'Institut d'Estudis Catalans. Cent anys de pedagogia,
per Jordi Monés i Pujol-Busquets 253
- La diversitat cultural en els Centres Residencials d'Acció Educativa,
per Sandra Costa i Camara 279
- Escola i crisi lectora,
per Maria Pilar Navarro Rodríguez 297
- El fòrum de discussió com a espai d'interacció educativa en entorns
semipresencials o a distància,
per Marta Marimon i Martí 315
- Propostes per a la millora educativa al barri de la Mina,
per Natividad Jiménez Serradilla 329

TEXTOS I DOCUMENTS

- L'estada de Ferrière a Barcelona l'any 1930,
per Joan Soler i Mata 349

TEMPS DE MEMÒRIA

- Per una pedagogia del joc: la seva aposta educativa des del segle XIX,
per Jaume Bantulà i Janot 361
- Companya*: la revista de la dona (el somni de la dona lliure),
per Laura Guilera Rico 381

RECENSIONS

- La immersió lingüística. Una obra de govern, un projecte compartit*,
de Joaquim Arenas i Margarida Muset,
per Lluís Busquets i Dalmau 399
- Escoltisme per a nois*, de Robert Baden-Powell,
per Conrad Vilanou i Torrano 401

<i>Miquel Meler i Muntané: Vocación y pedagogía. Los orígenes de la pedagogía terapéutica en España</i> , de Carmen Buisán i Iñaki Echebarria (coord.), per Conrad Vilanou i Torrano	406
<i>Narracions i pedagogia</i> , de Lluís Busquets i Blanca Serra (compiladors), per Lluís Busquets i Dalmau	408
<i>Educuar en temps difícils: Escola Talitha, 1956-1974</i> , de Maria Teresa Codina, per Laura Guilera Rico	411
<i>Els alumnes de la República: Els grups escolars del Patronat Escolar de l'Ajuntament de Barcelona</i> , de Salvador Domènech i Domènech, per Conrad Vilanou i Torrano	419
<i>P. Jacint Feliu i Utzet (1787-1867): Protagonista de la restauració de l'Escola Pia a Espanya</i> , de Joan Florensa i Parés, per Conrad Vilanou i Torrano	423
<i>La educación de la libertad</i> , de Marc Fumaroli, per Josep Palau Orta	427
<i>Leer en la cara y en el mundo</i> , de Joaquín García Carrasco, per Fernando Bárcena	430
<i>Organización y dirección de centros educativos innovadores: El centro educativo versátil</i> , de Quintina Martín-Moreno Cerrillo, per Blas Jiménez Cobo	433
<i>Cómo funciona la mente</i> , de S. Pinker, per Lluís Busquets Dalmau	435
<i>Universidade e construccion da sociedade civil</i> , de M. A. Santos Rego, per Antón Costa Rico	439
<i>Què és la Universitat, o de la conveniència de rellegir Humboldt</i> , de Ricard Torrents i Bertrana, per Conrad Vilanou i Torrano	442
Dades dels col·laboradors d'aquest número	447
Normes de presentació d'originals per a l'edició	455

TEMA MONOGRÀFIC:
L'ANY INTERNACIONAL DE LES LLENGÜES
I L'ANY EUROPEU DEL DIÀLEG
INTERCULTURAL 2008

PRESENTACIÓ

En considerar que el multilingüisme és un valor fonamental per a la coexistència pacífica i la comprensió mútua, l'Organització de les Nacions Unides va proclamar el 2008 Any Internacional de les Llengües. Va ser a la sessió plenària de l'Assemblea General del 16 de maig de 2007. Es reconeixia, així, explícitament, que el veritable multilingüisme contribueix a promoure la unitat en la diversitat i la comprensió internacional. Les llengües representen un element indispensable per a la identitat de qualsevol individu i grup humà i participen en l'esforç per aconseguir els sis objectius de programes internacionals com l'Ensenyament per a Tothom i els Objectius de Desenvolupament del Mil·lenni, un dels quals —a banda de l'eradicació de l'extrema pobresa— és l'extensió de l'ensenyament primari universal per al 2015.

Amb l'establiment d'aquest Any Internacional de les Llengües, el reconeixement de la diversitat lingüística i la importància de la seva promoció i manteniment són valorats internacionalment de manera indiscutible. Es fa també, alhora, una crida a treballar per la conservació i la defensa de les llengües del món. A causa del procés de globalització, el nombre de llengües amenaçades o en procés d'extinció és molt gran. De les sis mil llengües actuals, la meitat es troben en aquest procés. Menys de la quarta part es fan servir a les escoles o al ciberespai. Quan una llengua desapareix, s'empobreix tot el conjunt de la cultura universal. Som tots els qui hi perdem. No només tradicions i memòries, sinó també maneres de pensar i d'expressar, així com recursos i possibilitats per a un futur millor de la humanitat en el seu conjunt.

La UNESCO, organisme encarregat de dirigir i coordinar les accions d'aquest Any Internacional, proposa donar visibilitat a les més de sis mil llengües del planeta i encoratjar-ne la promoció i la defensa. Per a aquesta tasca, la UNESCO convida els governs, els òrgans de les Nacions Unides, els organismes oficials, les institucions educatives, les associacions de professionals... a estimular el res-

pecte, la promoció i la protecció de totes les llengües, sobretot d'aquelles que es troben en perill de desaparèixer.

Les Nacions Unides defensen un enfocament «global» en matèria de multilingüisme com a mitjà per promoure, protegir i preservar la diversitat lingüística i cultural del món. A més, l'Assemblea va remarcar que la diversitat lingüística és el fonament de la diversitat cultural.

Coincidint amb aquest Any Internacional de les Llengües, la Unió Europea proclama també el 2008 Any Europeu del Diàleg Intercultural. La finalitat d'aquest Any Europeu és la de sensibilitzar els ciutadans, especialment els joves, sobre els reptes que implica acceptar el principi de la diversitat cultural i augmentar la consciència dels europeus pel que fa a la solidaritat, el respecte i la comprensió de les altres cultures. Es desitja promoure un diàleg intercultural que contribueixi a la cohesió social interna i a la millora de les relacions i la cooperació amb altres països i regions del món. La Comissió Europea ha proposat per al 2008 el lema «Units en la diversitat». Entre altres objectius, es vol transmetre de manera pràctica i visible la importància i el potencial de la diversitat cultural i de posseir les competències interculturals. També es desitja contribuir a suprimir prejudicis quant a la diversitat cultural i la interculturalitat.

El director general de la UNESCO, Koichiro Matsuura, afirma: «Sigui per mitjà d'iniciatives en el terreny educatiu, el ciberespai o els mitjans intel·lectuals; sigui per mitjà de proteccions per salvaguardar les llengües en perill d'extinció o llur promoció com a eines d'integració social, o per mitjà d'investigar les relacions entre llengua i economia, entre la llengua i els coneixements indígenes o entre la llengua i la creació, cal difondre arreu la idea "les llengües compten!".»¹

Els lemes respectius són, doncs, «Units en la diversitat» i «Les llengües compten!». En aquest context, la Societat Catalana de Pedagogia, en col·laboració amb la Càtedra de Multilingüisme Linguamón-UOC, ha volgut oferir un recull de reflexions que ens ajudin, com a estudiosos de l'educació, a crear una sensibilitat especial i a augmentar el cos de coneixements sobre l'educació plurilingüe i intercultural que ens cal al nostre país en aquest moment tan important d'inici de segle, de confluència, ara i aquí, de llengües i cultures. El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya s'ha compromès en diverses iniciatives importants: promoció del trilingüisme, aules d'acollida, centres de ben-

1. Missatge del director general de la UNESCO, Koichiro Matsuura, amb motiu de la declaració del 2008 com a Any Internacional de les Llengües.

vinguda... Som conscients d'una llarga experiència educativa² i també ho som d'una situació nova que ha desbordat totes les previsions.

Encapçala aquest dossier monogràfic l'article de Joan A. Argenter, de la Càtedra UNESCO de Llengües i Educació de l'Institut d'Estudis Catalans, que situa molt bé l'Any Internacional dins del conjunt de declaracions internacionals i polítiques de promoció lingüística. A continuació, els treballs de Bernat Joan i Miquel Strubell desenvolupen sengles visions de polítiques lingüístiques i educatives. En el primer, Bernat Joan, centrat en el desenvolupament de les actituds positives envers la llengua, concreta algunes propostes d'actuació educativa. Strubell, per la seva banda, aporta resultats d'una recerca recent sobre ensenyament de llengües a Europa i arriba a conclusions sobre la política lingüística europea.

Tilbert Stegmann, de la Universitat de Frankfurt, proposa noves visions per enfocar el plurilingüisme sense partir de la preeminència de l'anglès. I explica de manera succinta algunes experiències d'educació plurilingüe, com el seu mètode EuroCom. Mètode que precisament va exposar a la Universitat Catalana d'Estiu, a Prada de Conflent, aquest mateix mes d'agost del 2008. A continuació, el president de la Societat Catalana de Pedagogia, Martí Teixidó, coneedor del mètode EuroCom, aprofundeix en una proposta personal que pot servir de punt de partida de moltes reflexions per poder arribar a un model d'educació lingüística propi per al nostre país, sense abandonar l'anglès però posant l'èmfasi en les llengües romàniques.

Joaquim Arenas fa la memòria històrica de l'escola catalana de llengua i cultura, tot proposant per al futur una escola catalana oberta a Europa, però amb un model propi. Joan Mallart se centra en un aspecte clau de l'educació lingüística, com és la motivació per aprendre llengües; en fa una fonamentació teòrica i una revisió dels principals autors i presenta alguns suggeriments didàctics. A continuació, Peter D. MacIntyre i Isidor Marí aprofundeixen i presenten models actuals i originals de motivació per a l'aprenentatge lingüístic, centrats en la voluntat de comunicar. Precisament, l'article de Marí desenvolupa i concreta el de MacIntyre, tot fent referència a un altre autor clau en aquest moment: Zoltán Dörnyei.

Els tres darrers articles ofereixen un panorama ampli que va des de l'exposició dels simposis celebrats a Girona fins a la realitat de l'escola de la Bressola de la

2. A més de l'aplicació progressiva, des de l'adveniment de la democràcia, del programa d'immersió lingüística, cal remarcar que, fa ja vuitanta anys, Alexandre Galí va participar activament a la Conferència Internacional del Bilingüisme celebrada a Luxemburg (abril del 1928), fent sentir en els fòrums internacionals la veu de Catalunya.

Catalunya del Nord, passant per les preocupacions sobre les dificultats per aprendre una llengua minoritzada, plantejades des del País Valencià. Xavier Besalú, com a coordinador, impulsor i ànima dels simposis de Girona, centrats en els problemes actuals de l'educació intercultural i l'acolliment de la població escolar procedent de la immigració, reflexiona sobre els treballs i les conclusions obtingudes. Si els primers congressos van tenir lloc a Sitges durant més de dues dècades, al voltant del doctor Miquel Siguan, no hi ha dubte que Girona, Sitges i Vic són ja tres fites indispensables en els congressos catalans d'ensenyament de llengües.

L'article de Josep Maria Baldaquí, de la Universitat d'Alacant, planteja el concepte d'inseguretat lingüística, el defineix i el descriu d'una manera molt ben documentada i l'aplica al cas valencià. Caldrà tenir-lo ben present en la tasca educativa, ja que també hi fa algun suggeriment didàctic. Precisament, aquest mateix mes d'agost del 2008 hem conegut iniciatives legals en el sentit de l'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià.³

Per acabar, en un moment que és especialment delicat, esperançador, per una banda, i preocupant, per l'altra, per les posicions de l'Acadèmia Francesa sobre el reconeixement oficial de totes les llengües de França, la jove investigadora de la Universitat de Barcelona Laura Domingo exposa la realitat de la Bressola, escola que treballa bé per a la dignificació de la llengua pròpia a la Catalunya del Nord i que ha merescut la felicitació i el suport explícit de la Generalitat de Catalunya.

La densitat dels articles, amb tantes referències i idees, bé compensa que la *Revista Catalana de Pedagogia*, per ara, surti només una vegada a l'any. Els coordinadors d'aquest dossier esperen que totes aquestes aportacions puguin ser d'utilitat per al debat científic i sobretot per a la millora de l'educació catalana vers un decidit plurilingüisme de qualitat, tal com demanen les institucions internacionals.

ISIDOR MARÍ I MAYANS I JOAN MALLART I NAVARRA
Barcelona, 26 de setembre de 2008
Dia Europeu de les Llengües

3. Resolució del Programa d'Educació Plurilingüe a l'Educació Infantil (DOGV de 21 d'agost de 2008). Aquest programa, anomenat de trilingüisme, ja ha estat criticat públicament per la Unitat per a l'Educació Multilingüe de la Universitat d'Alacant.

L'ANY INTERNACIONAL DE LES LLENGÜES 2008: PER LA DIVERSITAT LINGÜÍSTICA I EL MULTILINGÜISME

Joan A. Argenter i Giralt

Càtedra UNESCO de Llengües i Educació

Institut d'Estudis Catalans

RESUM

A propòsit de la declaració de l'Any Internacional de les Llengües 2008 per l'ONU, es fa una presentació succinta de les motivacions i de la significació d'aquesta iniciativa i es fa una recensió de les iniciatives de caràcter polític, de recerca i de sensibilització dutes a terme per organismes internacionals (UNESCO) i supranacionals (UE) en relació amb la promoció de la diversitat lingüística i el multilingüisme. Així mateix, s'analitzen els canvis produïts en el discurs estatal sobre la llengua en el context d'un món global. Finalment, s'incideix en la qüestió dels projectes de documentació de llengües amenaçades.

PARAULES CLAU: multilingüisme, diversitat lingüística, mundialització, comunitat internacional, cultura, programes internacionals, tecnologia del llenguatge, documentació.

THE INTERNATIONAL YEAR OF LANGUAGES 2008

ABSTRACT

Apropos the declaration of the International Year of the Languages 2008 by the UNO, the author briefly presents the motivation and meaning of this initiative. Also, a series of UNO's and the EU's political measures, research programs, actions oriented to sensitize governments and public opinion to language diversity and multilingualism are reviewed. Moreover, an analysis of the changes in the state-nations' discours on language in the context of a global world is advanced. Finally, the author deals with the issue of documenting endangered languages.

KEY WORDS: multilingualism, linguistic diversity, globalization, international community, culture, international programs, technology of language, documentation.

PRESENTACIÓ

Entre altres efemèrides i festivitats, enguany hom celebra l'Any Internacional de les Llengües, declarat per l'Assemblea General de l'ONU.¹ Aquesta iniciativa, proposada inicialment per Àustria a la 33a Assemblea General de la UNESCO (París, 2005), reconeix el multilingüisme com un mitjà de promoció, conservació i protecció de la diversitat lingüística i cultural a escala global, i el veu com una forma d'entesa entre els pobles. Noteu la connexió que hom estableix entre diversitat lingüística i multilingüisme, enraonada però asimètrica: multilingüisme implica diversitat lingüística, mentre que diversitat lingüística no implica necessàriament multilingüisme.

Aquest interès en el multilingüisme i la diversitat lingüística ha estat prèviament manifestat en diverses ocasions per l'ONU a través, sobretot, d'un dels seus organismes, la UNESCO. Aquesta manifestació es concreta oficialment en la Declaració Universal de la UNESCO sobre la Diversitat Cultural (2001),² el Conveni sobre la Salvaguarda del Patrimoni Cultural Immaterial (2003)³ i el Conveni sobre la Protecció i la Promoció de la Diversitat de les Expressions Culturals (2005),⁴ i també en la Recomanació relativa a la promoció i l'ús del multilingüisme i l'accés universal al ciberespai (2003).⁵ Encara no ha estat assumida, en canvi, la *Declaració Universal de Drets Lingüístics*, elaborada per un grup d'ONG —encapçalades pel PEN Club Internacional— i proclamada a Barcelona el juny del 1996.⁶

En el recent *Informe de seguiment de l'EPT en el món* (2008) —on EPT és una sigla per a Ensenyament per a Tothom, un dels Objectius del Mil·lenni—, la UNESCO, alhora que assenyala els dèficits de la formació lingüística, recomana l'ensenyament escolar bilingüe i multilingüe.⁷

Cal fer notar, és clar, que una cosa són les declaracions universals adoptades per la UNESCO o fins i tot la creació d'instruments jurídics de caràcter cons-

1. <http://www.un.org/News/Press/docs/2007/ga10592.doc.htm>.

2. *The UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity*, París, UNESCO, 2002. Pel que fa a les publicacions, sempre que he pogut identificar-la, dono la referència de la publicació convencional. Moltes de les publicacions esmentades es poden localitzar també en línia.

3. Podeu consultar el document en diverses llengües, entre les quals el català, a <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?pg=00102#ca>.

4. *Convenció sobre la Protecció i la Promoció de la Diversitat Cultural*, Barcelona, Centre UNESCO de Catalunya, 2007.

5. http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=13475&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

6. *Declaració Universal de Drets Lingüístics*, Barcelona, Diputació de Barcelona, 1998.

7. *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2008: Educación para todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta?*, París, UNESCO, 2007, resum.

trenyedador —com el conveni del 2005— i una altra, la ratificació —o no-ratificació—, la implementació i l'aplicació obligada que en facin els estats.

En relació amb la preservació de la diversitat cultural i lingüística, la UNESCO ha promogut programes relatius a la salvaguarda del patrimoni immaterial de la humanitat i, en particular, a la salvaguarda de les llengües amenaçades.⁸ Arran de la declaració acordada en el Congrés Internacional dels Lingüistes celebrat el 1992 al Quebec,⁹ la UNESCO va reunir un grup d'experts en llengües amenaçades¹⁰ i va promoure l'elaboració d'un *Llibre vermell de les llengües amenaçades*,¹¹ d'un *Atlas de les llengües amenaçades* (1996, 2001) i d'un *Informe sobre les llengües del món* (2007), finançat pel Govern basc.¹² També ha emparat l'establiment d'un centre de documentació i construcció de recursos virtuals finançat pel Govern japonès a la Universitat de Tòquio i ha induït alguns projectes de documentació del patrimoni lingüístic finançats per altres organismes o fundacions.¹³ Més avall reprendré la qüestió de les llengües amenaçades a fi d'extreure'n algunes reflexions.

L'interès en el multilingüisme i la diversitat lingüística que ha menat l'ONU a declarar l'Any Internacional de les Llengües 2008 no és gratuït, sinó que reflecteix preocupacions diverses. En primer lloc, té una lectura interna: es tracta de reivindicar l'ús efectiu de les diverses llengües oficials de l'ONU davant l'abassegadora presència de l'anglès. En segon lloc, fa temps que França,

8. Consulteu:

http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=34325&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
i <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?pg=00136>.

9. «As the disappearance of any-one language constitutes an irretrievable loss to mankind, it is for UNESCO a task of great urgency to respond to this situation by promoting and, if possible, sponsoring programs of linguistic organizations for the description - in the form of grammars, dictionaries, and texts including the recording of the oral literatures - of hitherto unstudied or inadequately documented endangered and dying languages». Actes du XV Congrès International des Linguistes, Quebec, Quebec, Université Laval, 1993.

10. Vegeu UNESCO AD HOC EXPERT GROUP ON ENDANGERED LANGUAGES, «Language Vitality and Endangerment», <<http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00120-EN.pdf>>.

11. «UNESCO Red Book on Endangered Languages», <<http://www.tooyoo.l.u-tokyo.ac.jp/archive/RedBook/index.html>>.

12. *Atlas of the world's languages in danger of disappearing*, a cura de Stephen A. Wurm, París; Canberra, UNESCO Publishing; Pacific Linguistics, 1996; 2a edició corregida, augmentada i actualitzada, París, UNESCO Publishing, 2001; Fèlix MARTÍ, Paul ORTEGA, Andoni BARENA, Itziar IDIAZABAL, Patxi JUARISTI, Carme JUNYENT, Belén URANGA i Estibaliz AMORRORTU, *Words and Worlds. World Languages Review*, Multilingual Matters, 2005; *Informe sobre les llengües del món: Síntesi*, Barcelona, Centre UNESCO de Catalunya, 2005, síntesi de l'informe en català.

13. THE INTERNATIONAL CLEARING HOUSE FOR ENDANGERED LANGUAGES, <<http://www.tooyoo.l.u-tokyo.ac.jp/archive/ichel/ichel.html>>.

el Quebec i la francofonia han manifestat un sobtat interès —sobtat almenys en el cas de França— pel que anomenen «diversitat lingüística» i que al capdavall remet a «l'excepció cultural» plantejada en el context de les negociacions sobre la liberalització de productes i serveis en el si de l'Organització Mundial del Comerç, és a dir, al proteccionisme de la indústria cultural francesa davant la indústria americana, anglosaxona o simplement difusora de productes anglòfons. Finalment, respon al crit d'atenció llançat per la comunitat dels lingüistes, al qual he al·ludit suara, i per altres institucions i organismes internacionals arran de l'amenaça que plana sobre la diversitat lingüística humana a escala planetària, ja que la proposta fa una referència a la necessitat que els governs vetllin per la preservació d'aquesta diversitat en el si dels estats membres.

Amb un esperit similar, el Consell d'Europa va aprovar la Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries l'any 1992,¹⁴ text ratificat per l'Estat espanyol i vigent des de l'1 d'agost de 2001.

També la UE ha dut a terme iniciatives, com la creació de l'Oficina Europea per a les Llengües d'Ús Restringit (EBLUL),¹⁵ la declaració de l'Any Europeu de les Llengües (2001) —en col·laboració amb el Consell d'Europa— i la recent creació d'un Comissariat de Multilingüisme —el primer comissari és el romanès Leonard Orban (2007). Per bé que benemèrits, l'acord de creació d'una Agència Europea per a la Diversitat Lingüística i l'Aprenentatge de Llengües (2004) i la subsegüent adopció d'un pla d'acció amb aquest objectiu (2004-2006) resten a hores d'ara com una declaració d'intencions i una iniciativa per desenvolupar. La UE, a través de l'EBLUL, dependent de la Direcció General d'Educació i Cultura, ha mantingut programes de recerca i documentació sobre llengües minoritàries europees, com Euromosaic i Mercator.¹⁶ Així mateix, la Unió, a través del programa Lifelong Language Learning, ha integrat diversos subprogrames de caràcter educatiu i formatiu, els preexistents Comenius (educació primària i secundària), Erasmus (educació superior), Leonardo i Grundtvig (educació d'adults).

L'interès de la UE per la diversitat lingüística i el multilingüisme amb les iniciatives mencionades, tot i que respon a principis fundacionals, s'orienta més

14. *Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries*, (en línia), Barcelona, Generalitat de Catalunya, 2001, <<http://www6.gencat.net/llengcat/publicacions/carta/index.htm>>.

15. *European Bureau for Lesser-Used Languages*, <<http://www.eblul.org/>>.

16. Consulteu, respectivament, *Euromosaic: The production and reproduction of the minority language groups in the European Union*, (en línia), Brussel·les, Comissió Europea, 1996, <<http://www.uoc.edu/euromosaic/web/homeect/index1.html>> i <<http://www.mercator-research.eu/>>.

aviat envers la difusió de les llengües «nacionals». Com posen de manifest els esmentats organismes i programes, les llengües no oficials de les institucions europees hi són mereixedores d'atenció, però la utilització d'etiquetes euroburocràtiques com la de «llengües d'ús restringit» no contribueix a esclarir la naturalesa del problema. Aquesta denominació invita a l'encongiment més que no pas a l'expansió de les llengües a les quals es refereix.

En l'àmbit de la recerca, la UE va promoure un important projecte en el terreny de la traducció automàtica (EUROTRA, 1982-1993), motivat per les necessitats de funcionament intern quan el nombre d'estats membres era molt més reduït que no pas avui. Malgrat que aquest projecte va gaudir d'una inversió en recursos econòmics molt generosa, no es pot pas considerar que aconseguís grans èxits. Les convocatòries dels diversos programes marc de la Direcció General de Recerca s'han orientat predominantment envers la tecnologia del llenguatge i només recentment (2007-2013) s'han estès a l'àmbit de la ciutadania i les llengües, que inclou l'atenció a la diversitat lingüística en el si de la Unió.¹⁷

És pertinent preguntar-se com s'ha originat aquesta reivindicació de la diversitat i el multilingüisme per organismes al capdavant formats per vells estats nació. En efecte, el ciutadà monolingüe és, a grans trets i salvant tot el que calgui salvar, una creació de l'Estat nació modern. No solament una seva creació, sinó, a parer de molts, una seva condició —d'aquí que els estats nació fessin mans i mànigues per anorrear qualsevol mostra de diversitat i de bilingüisme o multilingüisme estables en el seu si. El monolingüisme era al capdavant la manifestació lingüística d'una concepció de l'Estat basada en una uniformització política, econòmica, social, cultural i religiosa, que era considerada necessària per a la seva existència i seguretat. En conseqüència, l'Estat nació modern havia elaborat un discurs sobre la llengua que en destacava la força de cohesió interna i de separació externa. És a dir, en potenciava el caràcter funcional exclusiu en l'àmbit de la jurisdicció pròpia i el caràcter simbòlic d'aglutinant de la «nació».

Ara bé, si el discurs de l'Estat nació sobre la llengua ha mirat cap endins, cap a la cohesió interna i la diferenciació del veí, i ha promogut el monolingüisme en el si de l'Estat, l'adveniment de nous espais d'intercanvi econòmic, de convergència política i d'homogeneïtzació cultural, és a dir, d'allò que anomenem «mundialització», ha suposat l'elaboració d'un discurs que projecta les llengües cap enfora i a un procés de mercantilització de les llengües i les identitats, amb l'objectiu de concórrer avantatjosament en un mercat mundial. L'alteració d'aquella condició monolingüe del ciutadà n'és una conseqüència necessària.

17. Per al Setè Programa Marc, consulteu: http://cordis.europa.eu/fp7/home_en.html.

En efecte, en comparació amb els vells estats nació, els organismes internacionals i les noves entitats polítiques supraestats es fonamenten en el reconeixement de la diversitat lingüística i cultural i en la promoció del multilingüisme com a factor d'equitat, de reciprocitat i de pau —si més no, dins uns determinats límits geopolítics. N'és una prova manifesta la Unió Europea, amb totes les limitacions i reserves que són del cas.

Com a efecte de les noves realitats polítiques i socials, i dels efectes que se'n deriven en termes de mobilitat de població, interconnexió política i oportunitat econòmica, l'interès pel multilingüisme ha arribat a impregnar la classe política dirigent de Catalunya o, ras i curt, el Govern de la Generalitat i es pot dir que avui forma part de l'agenda política. D'aquí vénen un seguit d'iniciatives de caràcter simbòlic —com la creació de la Casa de les Llengües, iniciativa «simbòlica» amb independència dels objectius efectius que aquest organisme pugui acomplir en un futur—, la difusió de l'anglès en els diversos graus de l'ensenyament i la promoció de centres de recerca en l'àmbit del multilingüisme i les tecnologies de la llengua (en curs d'aprovació). Tanmateix, al meu parer, l'equació que sovint es fa des d'instàncies governamentals entre multilingüisme i difusió de l'anglès hauria de preocupar-nos més que no pas tranquil·litzar-nos. Sense menystenir la bondat intrínseca d'aquest darrer objectiu, caldria no oblidar que avui dia els problemes que afrontem com a societat complexa, tant internament com davant un món cada vegada més interconnectat i més competitiu, demanen una inversió en capacitació lingüística col·lectiva que vagi més enllà del domini de la «llengua de la mundialització». És possible que, com indiquen algunes previsions, la Xina sigui el país amb un més gran nombre d'anglòfons d'aquí a pocs anys; seria, però, un mal negoci desentendre'ns per aquest motiu del xinès com una de les grans llengües del món —amb el benentès que, amb aquesta observació, no pretenc reduir aquella «inversió» a les grans llengües d'ús internacional. Així mateix, també des d'una perspectiva col·lectiva, cal que traguem profit del capital lingüístic divers dels nostres més recents conciutadans —possibilitat a penes considerada oficialment, si no m'erro.

Un àmbit social, econòmic i cultural en el qual es fa patent la urgència que el multilingüisme rebi una valoració intrínseca i extrínseca i un tractament adequat és el del ciberespai. Un dels objectius manifestats per la UNESCO en la recomanació del 2003 és el de l'accés universal al ciberespai. Fer que tothom pugui accedir al ciberespai vol dir crear les condicions suficients i necessàries perquè això sigui viable i perquè ho sigui també en condicions culturalment favorables per als usuaris. És a dir, cal universalitzar l'accés als productes tecnològics necessaris; cal crear els recursos multilingües necessaris a Internet; cal, finalment, que els proveïdors i els operadors estiguin disposats a oferir servei en

la llengua dels usuaris i no solament en la llengua de l'Estat del qual són ciutadans els usuaris.

Reprenc la qüestió dels projectes que tenen com a objectiu la documentació de llengües amenaçades als quals he al·ludit més amunt. Aquesta documentació té a veure amb (una interpretació de) la preservació de la diversitat lingüística —la qual diversitat tot sovint es relaciona, com hem vist, amb el multilingüisme, per bé que no s'hi confon. Els projectes que tenen com a objectiu la documentació de llengües amenaçades i l'arxivament de dades d'aquestes llengües han induït la naixença del que alguns anomenen la «lingüística documental», tot diferenciant-la de la lingüística descriptiva.¹⁸ La lingüística documental, en aquest sentit, té un component molt fort de tecnologia i la lectura de treballs d'aquesta disciplina tot sovint es fa poc entenedora per al lingüista llec. Actualment, es porten a terme una sèrie de projectes de documentació de llengües mal conegudes (pels professionals), o deficientment descrites o en perill d'extinció, a l'empara d'importants fundacions i sota la coordinació d'institucions científiques de gran prestigi.¹⁹ En relació amb aquests projectes es plantegen qüestions «laterals» interessants, mai no suscidades fins fa poc, com «a qui pertany una llengua?», «de qui és patrimoni?», «quin és el paper dels investigadors en relació amb els processos de manteniment i substitució de llengües?», «la documentació d'una llengua amenaçada va en detriment de la seva revitalització o, contràriament, la pot afavorir en un futur?», «quin paper s'han d'atribuir els lingüistes, si se n'han d'atribuir cap, en la revitalització d'una llengua?», etc. Aquestes qüestions haurien de ser font de reflexió a l'hora de traçar els objectius de la nostra recerca o de construir el nostre discurs —o el nostre ensenyament— sobre les llengües. Fins a quin punt, per exemple, tenim dret a declarar una manifestació lingüística o cultural propietat universal de la humanitat? Fins a quin punt tenim dret de reificar-la, mercantilitzar-la o museïtzar-la? La creença en la unitat de la natura humana, que hem rebut del pensament racionalista occidental, no ens hauria de fer perdre de vista que una creació cultural i lingüística mai no ho és de «la ment humana», sinó d'una ment humana col·lectiva culturalment i localment arrelada —de fet, tan culturalment i localment arrelada com ho està el pensament racionalista i universalista. I tampoc no ens hauria de fer perdre de vista que només hi ha una manera d'emparar-se d'una llengua: aprendre-la. I, si

18. Vegeu Peter Austin (ed.), *Language Documentation and Description, Volume 1*, Londres, The Hans Rausing Endangered Languages Project, i els altres volums de la sèrie.

19. Així, el projecte DOBES (Dokumentation Bedrochter Sprache), finançat per la VolkswagenStiftung i centralitzat al Max Planck Institut für Psycholinguistik, o el The Hans Rausing Endangered Languages Project (ELAP), finançat per la Lisbet Rausing Charitable Fund i gestionat per la School of Oriental and African Studies (SOAS) londinenca.

entenem que una llengua és alguna cosa més que una gramàtica, només hi ha una manera de fer-ho plenament: viure-hi. I aquest és, certament, un objectiu difícil d'assolir fora del seu context natural.

La lingüística documental ha de definir, atacar o resoldre una sèrie d'objectius, problemes, mètodes i estratègies, i pot exhibir ja alguns resultats significatius. Un problema no gens banal de tota documentació en suport digital és el de la transmigrabilitat de les dades, però en el cas de la documentació de llengües amenaçades la seva resolució esdevé d'una importància primordial. Si la informació continguda, posem per cas, en el *Corpus Textual Informatitzat de la Llengua Catalana* (CTILC) de l'Institut d'Estudis Catalans s'esborrava irreversiblement per una fallada tecnològica, seria possible, tanmateix, recuperar-ne el material de base, ja que encara disposem dels texts escrits en format paper que en són la font. Aquest ja no és ben bé el cas quant a la informació continguda en l'*Atles Lingüístic del Domini Català*. N'hem conservat les gravacions, les transcripcions i altres documents etnogràfics, però si calgués anar a arregar dades mitjançant el treball de camp ja no trobaríem les «mateixes» dades —on cal donar al mot mateix el significat que adquireix en lingüística quan referim *mateix* als (tret dels) elements de l'estructura d'una llengua. Ara bé, sí que trobaríem encara altres dades que ens donarien una imatge lleument actualitzada de les dades recollides originalment —allò que molt sovint no hi trobaríem són els parlants que ens les van furnir. Però en el cas de la documentació d'una llengua no descrita i en perill d'extinció imminent, l'eventual desaparició de la informació aplegada, enregistrada, digitalitzada i emmagatzemada informàticament ens privaria sovint per sempre més d'un coneixement directe de les dades, mal que fos mediatitzat per la tecnologia de l'enregistrament. Com ens el privaria, és clar, la desaparició d'una llengua mai no descrita o mai no documentada.

En altres llocs m'he referit a un problema relacionat amb aquests projectes: la contraposició entre l'interès per la documentació d'una llengua i l'interès per la revitalització d'una llengua.²⁰ Els objectius dels lingüistes i els objectius de les comunitats no necessàriament coincideixen. Els lingüistes que treballen en l'àmbit de la documentació de llengües amenaçades solen recórrer a l'argument que la documentació en ella mateixa és un instrument al servei de les generacions futures si mai els vaga d'aprendre la llengua dels ancestres. No insistiré aquí en el meu punt de vista. Afegiré que observo amb una lleu esperança els esforços

20. Joan A. ARGENTER, «La preservació de la diversitat lingüística: Polítiques i projectes», a Joan MARTÍ i Josep M. MESTRES (ed.), *La multiculturalitat i les llengües*, Barcelona, Consorci Universitat Internacional Menéndez Pelayo de Barcelona. Centre Ernest Lluch: Institut d'Estudis Catalans, p. 171-184.

recents d'alguns d'aquests practicants de la lingüística documental per articular tímidament però significativament documentació i revitalització.²¹ Ho deuen als parlants amb els quals treballen i s'ho deuen ells mateixos en la mesura que vulguin assumir llur responsabilitat com a practicants de les ciències humanes i socials i no solament com a documentalistes.²²

21. Així, el febrer passat va tenir lloc a Londres un «ELAP Workshop: Issues in Language Revitalisation and Maintenance», els treballs del qual apareixeran en la sèrie *Language Documentation and Description*, a cura de Peter Austin.

22. La Càtedra UNESCO de Llengües i Educació, vinculada a l'Institut d'Estudis Catalans, ha participat en projectes de revitalització lingüística mitjançant l'elaboració de materials per a infants o per a mestres de comunitats de llengua enlhet (a la regió del Chaco, Paraguai), tikuna i saturé-mawé (totes dues llengües amazòniques del Brasil). Vegeu: Ernesto UNRUH, Hannes KALISCH i Manolo ROMERO, *Enenlhet Apaivoma. Nentengiai'a nengiangvaiakmoho neliateikama-ha enenlhet apaivoma. Guía para el aprendizaje del idioma materno toba*, Ya'alve-Saanga, Nengvaanemqescama Nempayvaam Enlhet, 2003, col·l. «Biblioteca Paraguaya de Antropología», núm. 43; OPISMA (ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES SATERÉ-MAWÉ DO ANDIRÁ E WAIKURAPÁ) i WOMUPE (ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES SATERÉ-MAWÉ DO MARAU, MANJURÚ E URUPADI), *Wabemeikowo tuerüt abeko*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans. Càtedra UNESCO de Llengües i Educació, 2007; ASSOCIAÇÃO COMUNIDADE WOTCHIMAÛ_CÛ - COMUNIDADE TIKUNA DE MANAUS, COMUNIDADE TIKUNA DE MANAU. ASSOCIAÇÃO WOTCHIMAÛCÛ, *Ugütaerü' ü y tikunaarü Cagü'ü arü natchiga Oregü u'gü*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans. Càtedra UNESCO de Llengües i Educació, 2007. Actualment col·labora en un projecte de revitalització de la llengua sia pedee, encara parlada per membres de la nacionalitat épera de l'Equador, amb l'objectiu d'aplegar i difondre un corpus de literatura oral épera.

ACCIÓ CÍVICA PER FOMENTAR ACTITUDS LINGÜÍSTIQUES POSITIVES

Bernat Joan i Marí
Generalitat de Catalunya

RESUM

Les actituds lingüístiques són diverses i depenen del context social i polític en què es trobi una llengua. Existeix una relació entre actituds lingüístiques i postura cívica per part de la gent. Des de l'educació hom intenta crear una ciutadania activa i participativa, alhora que crítica. Tot procés de normalització lingüística necessita condicions que el facin possible: cal que la comunitat lingüística es vegi amb la perspectiva de si mateixa i que construeixi pas a pas un procés cap a l'ús normal de la llengua. En aquest procés es corregiran les actituds derivades de la manca d'autoestima, fet que es traduirà en actituds com ara la lleialtat lingüística. El ciutadà actiu en aquest procés trametrà actituds favorables a la normalització lingüística alhora que millorarà la seua pròpia percepció sobre els mecanismes d'ús lingüístic.

PARAULES CLAU: actitud lingüística, acció cívica, xovinisme, autoestima lingüística, comunitat lingüística, autoodi, dialecte, lleialtat lingüística, minorització.

CIVIC ACTION TO FOSTER POSITIVE LINGUISTIC ATTITUDES

ABSTRACT

Attitudes towards language use are diverse and they depend on social context in which a concret language is developed. There is a relationship between language attitude and civil position by people. From the field of Education one tries to create an active and critical citizenship, favourable to participate in public life. Each language normalisation process needs some conditions to make it possible: language community is to be seen from itself and also is needed a process, step by step, towards usual use of language. In this process there will be corrected some attitudes born from a lack of selfestime and it

will be changed into attitudes such as language loyalty. An active citizen in this process will transfer favourable attitudes to language normality and, at the same time, he/she will improve his/her own perception on language use mechanisms.

KEY WORDS: language attitude, civic action, chauvinism, linguistic self-esteem, language community, self-hatred, dialect, linguistic loyalty, minorization.

Les actituds lingüístiques són de naturalesa molt diversa i, per norma general, tenen els seus orígens en situacions sociolingüístiques provocades per contextos derivats, necessàriament, de condicionaments i de processos històrics. Per aquest motiu, hi ha actituds lingüístiques que són possibles en uns determinats contextos i que, en canvi, seria completament absurd ni tan sols de plantejar-les en uns altres. Pensem, per exemple, en els prejudicis lingüístics. A cada tipologia de situació sociolingüística hi corresponen uns determinats prejudicis. Així, per exemple, en les situacions lingüístiques expansives, en què una llengua ocupa un espai superior al del propi territori lingüístic i en què la comunitat lingüística compta amb mecanismes potents de fixació i d'imposició exterior, se solen generar prejudicis que tenen a veure, per dir-ho de manera gràfica, amb un excés d'autoestima. Podríem parlar, amb propietat, doncs, de situacions de xovinisme lingüístic. Quan, de manera més o menys generalitzada, un col·lectiu de parlants es considera en disposició (i amb el dret) d'usar la llengua pròpia dins i fora del seu territori lingüístic i sense cap tipus de correcció, podem assegurar que es tracta de parlants d'una llengua majoritària, expandida fora de les seues fronteres i amb un poder polític eficient al darrere.

A l'altra cara de la moneda, hi tendríem els prejudicis derivats de la minorització lingüística, que habitualment tenen a veure amb la menysvaloració, amb el menysteniment de la llengua pròpia, i amb situacions de dominació/satelitització lingüística. De la mateixa manera que entre els parlants de les llengües que es troben en posició dominant no hi ha cap dubte sobre l'adequació, la bondat i el valor de la pròpia llengua, entre els parlants de llengües minoritzades i minoritàries afloren tot aquest tipus de dubtes, quan no actituds manifestament negatives envers l'ús de la pròpia llengua.

Pel que fa a la generació d'aquestes actituds (d'un perfil i de l'altre), la psicologia social ha estudiat a bastament l'arrel dels fenòmens, i en solem tenir una explicació suficient i satisfactòria.

Ara bé, l'interès d'aquest article no és de fer avinents les relacions entre psicologia social i actituds lingüístiques, ni divulgar cap tipus de paradigma entorn d'aquesta qüestió, sinó de comentar aspectes que considerem rellevants al vol-

tant de la relació entre l'acció cívica, és a dir, l'activisme social a favor de la llengua, per una banda, i la generació d'unes determinades actituds lingüístiques, per una altra.

Per tractar aquesta qüestió, abans de res, hem de tenir en compte que les actituds lingüístiques s'estudien —o es poden estudiar— amb els mateixos paràmetres que les actituds en general i que, per descomptat, en formen part. No podem, per tant, acostar-nos a les actituds lingüístiques de manera aïllada o reduccionista, perquè no en trauríem res en clar. Cal, doncs, contextualitzar el tema i analitzar-lo tenint en compte una visió suficientment complexa i polièdrica dels fets.

1. TIPOLOGIES CIUTADANES: CIUTADANIA ACTIVA I CIUTADANIA PASSIVA

Teòricament, una de les característiques que marca la bona salut democràtica d'una societat és la capacitat de generar una ciutadania activa i crítica, unes persones capaces d'implicar-se en la cosa pública, de ser actors del propi futur i de prendre col·lectivament decisions, tot utilitzant mètodes propis del sistema democràtic. Ja des del mateix sistema d'ensenyament s'estableix clarament el propòsit —del qual hom se'n surt més o menys bé, sovint amb grans dificultats— de consolidar una ciutadania activa i participativa, alhora que crítica, i capaç d'acostar-se amb criteri propi als fets i als processos que s'esdevenen en el si de la societat.

Ben lògicament, la passivitat genera ciutadans que donen per bo allò que se'ls presenta des dels centres de decisió i que es dobleguen a allò que s'estableix des de les instàncies oficials o, més difusament, des del que s'anomena «ordre establert».

Les actituds lingüístiques més generals formen part de l'ordre establert, encara que potser, en un determinat moment, no formen part de la legislació vigent ni de l'orientació dels mateixos governs. Tarda molt més temps a modificar-se l'ordre establert, en tot cas, que no les lleis o els governs.

Una ciutadania activa, en principi, té més capacitat (a través de cadascuna de les persones que la integren) de processar idees pròpies sobre cada qüestió que no una ciutadania passiva (més tendent, per definició, a doblegar-se a les exigències de l'ordre establert i, per tant, correlativament, a les actituds lingüístiques majoritàriament consolidades).

Les actituds, a més a més, de manera general, afecten la part psicològica, anímica, emocional de les persones. I contraposar a aquesta part animicosenti-

mental la racionalitat pura constitueix un exercici molt difícil i, tot sovint, eixorc. Suposem que una persona considera que ha(uria) de parlar català amb una altra que en sap però que li és més fàcil funcionar en espanyol. Podria fer-ho sense que això interferís en el procés comunicatiu. Però canviar d'hàbit (usar el castellà amb aquells que et parlen habitualment en aquesta llengua) suposa desaprendre una manera de funcionar automàtica (que s'ha après amb anys i panys, a partir de l'observació extensa i intensa en el si de la nostra societat). Suposa, així mateix, fer front a una determinada posició anímica. I fer-ho estrictament a través d'una disposició de caràcter racional, d'una determinació que ve de la raó i que no porta, generalment, aparellada cap càrrega emotiva.

Per tant, en aquests casos, els mecanismes mentals que comportarien un procés cap al canvi d'hàbits lingüístics tenen moltes dificultats a l'hora d'operar amb una certa fluïdesa. Caldrà, doncs, entrar-hi per la porta del darrere. O a través d'estratègies que permetin fluïdificar les actituds involucrades.

Ens permetem, doncs, en aquest punt, apuntar que l'activisme, l'activitat en pro de la llengua, pot constituir un element que contribueixi a generar canvis en les actituds lingüístiques i a fer-les esdevenir, gradualment, més autocentrades.

2. CONDICIONS PER A L'AUTOCENTRAMENT LINGÜÍSTIC

Si acceptam que la normalitat en els usos lingüístics i la generalització de les actituds lingüístiques positives va estretament relacionada amb la situació sociopolítica d'una llengua, haurem de convenir que hi ha alguns elements que resulten fonamentals per a un ús lingüístic normalitzat. Hem utilitzat a l'encapçalament d'aquest apartat el concepte d'*autocentrament lingüístic* en el sentit d'ús habitual, sense entrebancs i preferent de la pròpia llengua, d'acord amb els paràmetres d'ús dels parlants de les llengües amb una situació sociolingüística plenament normalitzada.

L'autocentrament constitueix una necessitat a l'hora d'articular qualsevol procés de normalització lingüística i es basa en el fet que els membres d'una comunitat lingüística satel·litzada passen a veure's majoritàriament amb la perspectiva de si mateixos i no amb la perspectiva de la comunitat satel·litzadora.

L'autocentrament guarda una relació ben estreta amb el poder polític, amb la pròpia individuació política i amb la capacitat de donar-se a conèixer davant el món sense intermediaris. L'expressió d'aquestes condicions, fins ara, ha estat l'Estat nació, però això no implica, per descomptat, que a principis del segle XXI no puguin sorgir noves fórmules, que serveixin per als mateixos plantejaments. Això ens ha estat anunciat diverses vegades, des de posicions polítiques molt

diverses, però encara no es veu que despunti aquesta possibilitat. De fet, en el si de la Unió Europea, el paper dels estats, si res hi ha, encara s'ha accentuat més i s'ha reforçat al llarg dels últims anys, a través de les successives ampliacions, fins i tot quan semblava que, de mica en mica, el paper dels estats havia d'anar quedant llimat.

Perquè una comunitat lingüística tengui, així mateix, una visió autocentrada, li cal un univers simbòlic compartit, un *star system* propi i una opinió pública (i publicada) que es vegi amb la perspectiva de la mateixa comunitat humana.

Qualsevol comunitat lingüística que compti amb aquestes condicions favorables es veurà amb una perspectiva autocentrada, i això tindrà unes implicacions molt importants des d'un punt de vista de consciència sociolingüística. Hi ha tota una sèrie de prejudicis propis de les comunitats lingüístiques no autocentrades que resulten del tot impossibles quan es donen les condicions que hem esmentat en aquest apartat.

3. ACTITUDS LINGÜÍSTIQUES MÉS HABITUALS. TIPOLOGIES D'ACTITUDS LINGÜÍSTIQUES

En funció de les característiques d'una comunitat lingüística determinada, poden aparèixer diferents actituds lingüístiques, que sempre tenen relació amb circumstàncies i fenòmens de caràcter social, polític i històric que no tenen cap relació amb les característiques de la llengua mateixa.

Així, podem trobar fonamentalment tres tipologies d'actituds lingüístiques: les pròpies de comunitats lingüístiques satel·litzades (generalment vinculades amb el rebuig de la pròpia condició de parlants d'aquestes llengües o amb el rebuig envers les llengües en si), les pròpies de les comunitats lingüístiques autocentrades (articulades entorn del que en sociolingüística s'ha anomenat *lleialtat lingüística*) i les pròpies de parlants de comunitats lingüístiques de gran abast, que no volen perdre els privilegis aconseguits com a parlants de llengües de gran extensió i de grans possibilitats en l'àmbit de la comunicació.

a) DERIVADES DE LA MANCA D'AUTOESTIMA

Els parlants de les llengües satel·litzades o minoritzades solen presentar actituds de manca d'autoestima, en tant que parlants d'aquestes llengües. Habitualment, les persones que parlen llengües que es troben en aquestes condicions, al llarg de la seua vida, reben —generació rere generació— múltiples *inputs* de

caràcter negatiu a causa del fet lingüístic. Pensem, per exemple, quantes vegades qualsevol catalanoparlant que utilitzi amb normalitat la pròpia llengua rep estímuls negatius pel fet d'usar la llengua catalana. I tinguem en compte, així mateix, que entre les llengües minoritzades, el català és la que es troba, probablement, en unes condicions millors, en general. Cal tenir en compte, així mateix, que aquests estímuls negatius no corresponen a una única generació, sinó que els ha estat rebent la nostra comunitat humana al llarg de diversos segles i amb graus diferents d'intensitat.

Quan un parlant rep sistemàticament respostes negatives a causa de l'ús de la pròpia llengua, s'acaba produint un efecte reflex bastant elemental: intenta revertir el dolor que li produeixen aquests *inputs* negatius per la via de no usar normalment la llengua, de no usar-la en determinats contextos o, fins i tot, de negar-la o de negar-se a si mateix com a parlant d'aquesta llengua.

En alguna literatura sociolingüística, s'ha parlat d'«autoodi» per referir-se a aquestes actituds lingüístiques, que se solen traduir, per exemple, en el fet de considerar que la pròpia llengua no és tan important com altres, de considerar que la llengua pròpia no és igual d'apta que altres per a la literatura o per a la producció científica, de considerar la llengua com a poc apropiada per a uns determinats usos, de no considerar-se a si mateix com a parlant de la pròpia llengua, de considerar la llengua com una parla secundària o com un «dialecte», i un llarg etcètera que s'hi podria afegir a continuació. Quant a consideracions que afecten directament l'ús, per exemple, hi trobam escampada la de creure que parlar la pròpia llengua en unes determinades circumstàncies (generalment ocupant un ventall considerablement ampli) no és propi de persones ben educades.

Tots aquests elements, evidentment, entrebanquen l'ús habitual de la llengua que es troba en una posició minoritzada i faciliten l'ús de la que s'hi trobi superposada.

b) EFECTES DE LA LLEIALTAT LINGÜÍSTICA

Les condicions adequades perquè es doni l'actitud de lleialtat lingüística constitueixen la superació, en els processos de normalització lingüística, dels prejudicis que van associats a la minorització lingüística.

La lleialtat lingüística implica la consideració de la pròpia llengua com una llengua perfectament apta per a tots els usos, utilitzable en tots els àmbits i no associada a cap tipus de consideració marcada negativament.

L'assoliment d'actituds de lleialtat lingüística i els processos de normalització reeixits van habitualment associats i presenten una interacció inqüestionable.

A mesura que una determinada comunitat lingüística va generant actituds auto-centrades, actituds de lleialtat lingüística, de consideració positiva envers l'ús de la pròpia llengua, l'ús de la llengua es va afermant, de manera que es crea, en aquestes condicions, el que Lluís V. Aracil anomenava «cercle virtuós» per tal de posar fi als cercles viciosos que genera, inexorablement, la minorització lingüística.

Considerar positivament l'ús de la pròpia llengua, pensar que la llengua és apta per a totes les funcions i entendre la llengua com un element de cohesió social i d'identitat col·lectiva constitueixen elements que n'afavoreixen l'ús, perquè porten associats elements positius.

c) EN EL TERRENY DEL XOVINISME

L'excés de lleialtat lingüística, per expressar-ho en termes platònics, genera xovinisme. El xovinisme tampoc no es pot associar amb una actitud estrictament autocentrada, sinó que en constitueix una perversió per excés.

Les posicions xovinistes, com ja hem apuntat anteriorment, solen anar associades a la dominació lingüística i apareixen entre els parlants de llengües de gran difusió. Generalment, aquests parlants, que constitueixen l'altra cara de la moneda d'aquells que presenten una baixa autoestima i que consideren la pròpia llengua com a inferior, pensen que la llengua que parlen els és suficient per anar pertot arreu (encara que sovint objectivament es pugui demostrar que això és molt lluny de la veritat), consideren que la seua llengua té virtuts que d'altres no tenen (sovint també tan estrambòtiques com pensar que sona millor, que és més apta per a la poesia i la ciència o que ajusta més la pronúncia i l'escriptura) i, sobretot, creuen que ells, en tant que parlants de la llengua dominant, tenen amb tota justícia una sèrie de privilegis que mai no reconeixerien a parlants d'altres llengües.

Tot plegat genera un quadre social en què els parlants de la llengua majoritària superposada no volen renunciar a determinats privilegis i, per tant, es troben poc disposats a introduir cap tipus de canvi en el seu capteniment lingüístic, generalment monoglot.

4. ACCIÓ CÍVICA I CANVI O CONSOLIDACIÓ D'ACTITUDS

Per a les comunitats lingüístiques minoritzades hi ha dues possibilitats d'actuació, clarament diferenciades, que poden marcar d'una manera decisiva

el seu futur. D'una banda, es pot produir un moviment a favor de la llengua, que impliqui diferents sectors de la societat en qüestió i que generi acció cívica per a la normalització lingüística. A l'altra cara de la moneda, es pot produir una consolidació de les actituds lingüístiques que són pròpies de la patologia de la minorització. En aquest cas, evidentment, aquesta consolidació d'actituds, en comptes d'impel·lir a l'acció, el que farà serà generar una societat passiva.

L'acció fa possible el canvi, si es troba ben dirigida i si implica sectors importants de la societat. Malgrat tot, els canvis solen començar per l'acció de poques persones —el que el sociòleg Gaetano Mosca anomenava, ja a principis del segle XX, «minories actives»—, que són les que marquen la direcció d'un procés concret. Aquestes poques persones, les que conformen les minories actives, solen ser gent amb unes conviccions fortes i amb capacitat d'incidir en la societat i, per tant, de convèncer altres persones perquè segueixin el camí que elles han començat a traçar.

L'acció per la llengua genera, necessàriament, qüestionament sobre les pròpies actituds lingüístiques, anàlisi de les actituds que es presenten en determinats segments de la societat i cerca d'estratègies per modificar aquestes actituds quan generen desigualtats i minva de drets lingüístics (que podem considerar, per descomptat, com a part dels drets civils, atenent a la consideració que se'n té a escala internacional).

Actuar implica, per tant, emmarcar-se dins els paràmetres que poden permetre de modificar les pròpies actituds i adequar-les a les necessitats de canvi que qualsevol procés de normalització lingüística comporta.

5. EXPERIÈNCIES QUE CONTRIBUEIXEN A GENERAR ACTITUDS LINGÜÍSTIQUES AUTOCENTRADES

Hi ha, evidentment, múltiples experiències que poden contribuir a la generació d'actituds lingüístiques autocentrades. En aquest article, em limitaré a exposar-ne algunes amb les quals he tingut alguna implicació i que, per tant, formen part de l'experiència personal.

En aquest nivell, podem esmentar els clubs de conversa, el padrinatge lingüístic o el voluntariat per la llengua. Totes aquestes experiències contribueixen a l'autocentrament sociolingüístic i, en conseqüència, a la modificació positiva de les actituds sociolingüístiques tant pròpies com de les altres persones que es troben implicades en aquest tipus d'activitat.

a) ELS CLUBS DE CONVERSA

Es tracta d'una experiència que vàrem posar en marxa a l'illa d'Eivissa, durant els anys vuitanta, per acollir i per integrar sociolingüísticament el professorat nouvingut a l'illa o el que, no essent nouvingut, tampoc no dominava la llengua catalana. La missió dels clubs de conversa era fer que persones que tenien algun coneixement de català (o no) i que moltes vegades estaven fent cursos regulars de llengua catalana tenguessin l'oportunitat de practicar la llengua amb companys del centre.

Aquests clubs es varen organitzar només dins l'àmbit educatiu, tot i que s'haurien pogut ampliar perfectament a altres àmbits (el model és extensible tant com es vulgui), i partiren del voluntarisme absolut: tant els que s'hi apuntaven com a catalanoparlants com aquells que ho volien esdevenir hi participaven d'una manera totalment voluntària. Aleshores, per poder exercir com a professor a les Illes Balears, no era necessari conèixer la llengua catalana.

b) PADRINATGE LINGÜÍSTIC

Prenem el terme d'algunes experiències realitzades al Principat, però també n'hi ha hagut a les Illes Balears, tot i que no se n'ha fet una campanya reglamentada i organitzada. Es tracta d'experiències que han sorgit d'ací i d'allà, a causa de la necessitat d'incorporar a la comunitat lingüística catalana grans contingents d'estudiants que no dominen la nostra llengua.

El padrinatge lingüístic consisteix a fer que un alumne —generalment d'algun curs més avançat— apadrini lingüísticament un altre que no conegui la llengua catalana. L'únic que haurà de fer el primer amb el segon serà utilitzar sempre el català i compartir el màxim temps de lleure possible, fins que el no-catalanoparlant assoleixi un cert nivell de català, de manera que la manca de coneixement de la nostra llengua deixi de ser un escull per a ell.

c) VOLUNTARIAT PER LA LLENGUA

Es tracta d'un projecte molt ambiciós, amb el suport de la Generalitat de Catalunya i la col·laboració dels centres de normalització lingüística d'arreu del país, amb uns principis molt semblants als dels dos que hem exposat més amunt, però amb una dimensió molt més notable.

El programa consisteix a posar en contacte persones adultes amb la finalitat de fer que els que no parlen català es puguin llançar a parlar-lo. S'estableixen parelles lingüístiques, formades per una persona catalanoparlant i una altra que no parla català habitualment (però que en té nocions; com a mínim, l'ha de poder entendre una mica, per a poder seguir la conversa en català i començar a parlar-lo). Aquestes parelles lingüístiques es troben, senzillament, per conversar. La intenció és, precisament, que aquelles persones que no parlen català perquè no tenen gaires oportunitats d'interaccionar amb persones catalanoparlants trobin el marc adequat per poder practicar la llengua.

El Voluntariat per la Llengua s'ha expandit considerablement durant aquests darrers anys, ha estat font d'experiències interessants d'incorporació sociolingüística (fins al punt que molts aprenents ja han esdevingut voluntaris, al seu torn) i té el reconeixement internacional (tant és així que ha estat premiat com una de les millors experiències d'ensenyament-aprenentatge de la llengua per part de la Comissió Europea, i des d'altres comunitats lingüístiques se'ns reclama assessorament per tal d'expandir-ne l'experiència).

Observem que en totes aquestes experiències tothom hi surt guanyant en alguna destresa. Les persones que no saben català, evidentment, hi guanyen coneixement lingüístic, però també aproximació al país. Sovint, el Voluntariat per la Llengua serveix tant per donar a conèixer el país a alguna persona nouvinguda com per introduir-la en el coneixement de la llengua catalana.

Així mateix, per a qui fa les tasques d'ensenyant, a més de l'intercanvi que es produeix amb persones d'altres procedències, amb l'enriquiment mutu que això suposa, també té la funció d'afermar pautes de comportament lingüístic que no són, ni de bon tros, generals en la nostra societat i que requereixen una part important de reflexió i de racionalització de les actituds lingüístiques. Per molt que hom conegui i usi normalment la llengua catalana, no és el més habitual que la continuï usant, per exemple, amb una persona que, malgrat entendre-la, potser no la parla.

6. PENSAR, RACIONALITZAR, ACTUAR, PODER ESCOLLIR...

L'enfocament de l'acció cívica, de l'avaluació de les pròpies actituds, de la racionalització sociolingüística, serveix per posar, així mateix, en qüestió el suposat «liberalisme lingüístic» que alguns consideren que s'hauria d'aplicar a la política lingüística catalana.

Habitualment, els que preconitzen aquest suposat «liberalisme lingüístic» tenen esbiaixats ambdós conceptes: liberalisme i política lingüística.

Considerar com a «liberal» la posició de deixar que les llengües s'usin espontàniament, a partir de les pautes d'ús existents dins la societat, sense que hi hagi intervenció dels poders públics, constitueix un desconeixement dels principis del liberalisme, si més no. O potser, també, de vegades, manca de bona voluntat. Deixar que les llengües s'ho facin soles —en termes de Jesús Tuson— no implica, per descomptat, igualtat d'oportunitats entre els parlants, ni igualtat entre les persones. Al contrari: corregir els dèficits que arrossegam per causes històriques constitueix un element de la més pura justícia.

Per entendre les nostres pròpies actituds lingüístiques hem de ser capaços de pensar-hi racionalment. (Les actituds, de tota manera, sempre són emocionals, i, per tant, l'aproximació racional resulta, moltes vegades, ben difícil; record, en aquest sentit, l'afirmació d'aquell valencià catalanoparlant que, en certa ocasió, em deia: «Racionalment, ho tinc ben clar, que el valencià i el català són la mateixa llengua, però de cor no ho puc acceptar de cap de les maneres; m'hi revolte i no ho accepte».)

La racionalitat pot permetre de redirigir allò que sentimentalment tenim mal dirigit i l'element fonamental per a produir aquests canvis és l'acció cívica. I, en definitiva, pensar, racionalitzar i actuar permet, al cap i a la fi, poder escollir, principi fonamental de qualsevol societat democràtica.

El paper de l'educació en tot aquest procés resulta fonamental. Entendre les nostres actituds passa per aquest procés de racionalització que, de manera regular, es desenvolupa a les aules. Consider que els programes de llengua haurien de tenir en compte la reflexió sobre les pròpies actituds lingüístiques (quines es poden observar, en quines condicions i circumstàncies, per què es produeixen, quines característiques tenen, on es troben, on no podem trobar-les...), l'anàlisi d'aquestes actituds (a partir de casos reals és molt millor que no basant-se exclusivament en els manuals; la vida permet reflexionar i analitzar molt més que no la teoria pura, per descomptat), l'actuació sobre les actituds (a partir d'uns valors compartits, com per exemple el respecte a la pluralitat lingüística o la consideració del manteniment de totes les llengües com un valor compartit pel conjunt de la humanitat) i la normalització de les actituds lingüístiques com un element bàsic per a la normalització de l'ús de la llengua catalana.

Per dur a terme un projecte d'un abast tan considerable com aquest, per descomptat, haurem de comptar amb un professorat capacitat per treballar actituds lingüístiques, i no tan sols des de les assignatures de llengua, sinó des de qualsevol assignatura, perquè les actituds es generen d'acord amb els usos, i la llengua (les llengües), en definitiva, la usam tots.

BIBLIOGRAFIA

- BASTARDAS, Albert. *La bilingüització de la segona generació immigrant*. Barcelona: La Magrana, 1985.
- HUGUET, Josepa; SERRA, Blanca. *El jovent opina*. Barcelona: Oikos-Tau, 1993.
- JOAN I MARÍ, Bernat. *Acció cívica per la normalització lingüística*. Eivissa: Res Publica, 1996.
- *Integració sociocultural a Eivissa i progrés acadèmic*. Eivissa: Mediterrània, 2001.
- *Treballar actituds lingüístiques*. Eivissa: Mediterrània, 2002.
- MORALES, J. F. [coord.]. *Psicología Social*. Madrid: McGraw Hill, 1997.
- TRENDRHOLM, J. *Persuasion and social influence*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1989.

POLÍTIQUES EUROPEES EN EDUCACIÓ I MULTILINGÜISME: EL ROL DELS PROFESSORS DE LLENGÜES ESTRANGERES

Miquel Strubell i Trueta
Universitat Oberta de Catalunya

«We cannot do much about languages – there are no plans for a single
European language!»
H. TENT (2001)

RESUM

L'article repassa els orígens de la política comunitària de foment de l'aprenentatge de llengües estrangeres, contextualitzant el procés en la progressiva creació de l'espai laboral europeu i les necessitats lingüístiques que han de facilitar la mobilitat dels treballadors. A continuació hom descriu sintèticament els canvis recents que hi ha hagut en la presència de les llengües estrangeres en els sistemes educatius i l'evolució dels resultats d'aquest ensenyament pel que fa als coneixements de la població general. També, arran d'un estudi encarregat per la Comissió, l'article presenta amb un cert detall el perfil del responsable darrer d'executar la política: el professor de llengües estrangeres. Com a conclusió principal, és evident que les competències de la Unió en aquest camp, per decisió dels estats membres, continuen essent molt limitades i que recomanacions ja molt antigues, com ara que els plans d'estudi per a la formació dels futurs professors de llengua incloguin una estada obligatòria d'estudi en un país que parla la llengua que ensenyaran, han tingut, en la pràctica, una incidència minsa. Tot i així, també és evident el pes creixent de les llengües (i especialment de l'anglès) en els plans d'estudi, ja des de primària, a quasi tot Europa.

PARAULES CLAU: política lingüística, Unió Europea, estratègia de Lisboa, ensenyament, mobilitat del professorat, aprenentatge, professor de llengües estrangeres, llengües estrangeres, formació del professorat.

EUROPEAN POLICIES IN EDUCATION AND MULTILINGUALISM: THE ROLE OF THE FOREIGN LANGUAGE TEACHER

ABSTRACT

The article summarises the origins of the Community's policy in the field of fostering the learning of foreign languages, and contextualises this process in the progres-

sive setting up of the European work area and the language needs that can facilitate the mobility of workers. Then recent changes in the presence of foreign languages in education systems are synthetically described, as are developments in the results of this presence as regards the language skills of the general population. Then, drawing on a study commissioned by the Comission, the article presents in some detail the profile of the teacher of foreign languages, who are at the coal face, implementing these policies. As the main conclusion, it is clear that the Union's powers in this field, as decided by the Member States, remain very limited, and that even longstanding recommendations, for instance, that the curriculum for training future language teachers should include a compulsory stay in a country that speaks the language the student will in future teach, have in practice made scant inroads. Nevertheless, the growing presence of languages (and especially English) in the school curriculum, even at primary level, is also clear.

KEY WORDS: language policy, European Union, strategy of Lisboa, teaching, teacher mobility, learning, teacher of foreign languages, foreign language, teacher forming.

INTRODUCCIÓ

La política actual de la Unió Europea, basada a crear un espai competitiu abans del 2010 (l'estratègia de Lisboa; Consejo Europeo de Lisboa, 2000), dóna molta importància a la mobilitat dels treballadors. Les estadístiques que n'ha publicat la Comissió Europea mostren que la mobilitat interna a la Unió és molt inferior a la que es troba als Estats Units, per exemple. A la vegada, atès que la Unió, sense ser un espai amb una gran concentració de llengües (en tenen moltíssimes territoris molt més petits, com ara Papua Nova Guinea o Indonèsia), agrega una vintena de llengües a l'entorn de cadascuna de les quals s'ha forjat al llarg del temps un mercat laboral «nacional» o estatal, la Unió és molt conscient que cal que una proporció alta de la població activa tingui competència en llengües altres que les pròpies del mercat laboral de l'estat d'origen. Això li facilitarà molt la mobilitat, si més no sobre el paper, i facilitarà també la relació comercial entre empreses de diferents països, encara que no comporti una mobilitat de llocs de treball.

Una solució senzilla seria, o hauria estat, acceptar l'hegemonia de l'anglès, però per raons polítiques la Comunitat mai no ho ha plantejat. Entre altres raons, n'hi ha una que neix amb la mateixa creació de la Comunitat: el fet que el Regne Unit no fos un dels sis països fundadors el 1957. L'economista suís François Grin (2005) ha intentat quantificar què suposa actualment aquesta hegemonia de l'anglès per a l'economia britànica. El Regne Unit guanya, en termes nets,

un mínim de 10.000 milions d'euros cada any a conseqüència del predomini actual de l'anglès; però si es té en compte l'efecte multiplicador de certs components d'aquesta suma, així com el rendiment dels fons que els països anglòfons poden invertir en un altre lloc a conseqüència de la posició privilegiada de la seva llengua, aquest total puja a 17.000-18.000 milions d'euros per any. Aquesta seria la situació actual, però les xifres serien més elevades si els altres estats reforcessin l'hegemonia de l'anglès donant-li prioritat en el marc de les polítiques educatives respectives.

Grin planteja dos escenaris més:

a) L'escenari «multilingüe»: no reduiria els costos, però sí les desigualtats entre locutors; tanmateix, vistes les forces en joc en la dinàmica de les llengües, aquest escenari presenta per a Grin un risc cert d'inestabilitat i exigeix tot un seguit de mesures d'acompanyament per ser viable.

b) L'escenari «esperanto»: resulta ser el més avantatjós, ja que es traduiria en un estalvi per al conjunt d'Europa (el Regne Unit i Irlanda inclosos) d'uns 25.000 milions d'euros anuals (Grin, 2005, p. 7)

Grin considera que el rebuig generalitzat de l'esperanto fa impracticable l'objectiu plantejat en l'escenari *b)*, si no és a molt llarg termini. En canvi, Grin creu preferible l'escenari *a)*, és a dir, el del «plurilingüisme», ni que sigui perquè gaudeix d'una gran acceptació política. No seria una millor opció que la primera, en termes de costos directes, però en canvi reduiria considerablement els moviments econòmics contraris a l'equitat que comporta l'hegemonia de l'anglès. A més, Grin diu que és sens dubte l'escenari més congruent amb la idea d'una Europa construïda sobre la diversitat de les llengües i de les cultures, com invoca sovint el discurs oficial comunitari. Aquest guió *a)* implica tanmateix riscos d'inestabilitat i d'erosió a favor de l'anglès, fet que constitueix un argument a favor de l'escenari *b)* (l'esperanto). Ara bé, si les mesures d'acompanyament poden garantir l'estabilitat a llarg termini d'un autèntic multilingüisme, l'escenari *a)* (el multilingüe) pot suposar una estratègia de llarg abast (Grin, 2005, p. 8).

Certament, com exclama Tent (2001), «There are no plans for a single European language!». En aquest treball estudiarem la resta de la seva afirmació («We cannot do much about languages»), mirant l'evolució en la política de la Unió pel que fa a l'ensenyament de llengües estrangeres (especialment a les escoles); a continuació mirarem amb més detall el perfil dels agents d'aquest ensenyament —els professors de llengües estrangeres— i alguns aspectes significatius de llur formació inicial i continuada.

LA POLÍTICA DE FOMENT DE L'ESTUDI DE LLENGÜES ESTRANGERES

El tema de l'educació no figura en la llista de prioritats en el moment de posar en marxa la Comunitat Econòmica Europea el 1957. De fet, no és fins al 1971 que es reuneixen per primer cop en el Consell de Ministres els ministres d'Educació dels estats membres de la Comunitat. Al cap de dos anys apareix un informe (Janne, 1973) redactat per un grup de trenta-quatre experts i coordinat per un exministre belga d'Educació. Aquest informe suggereix que cal reforçar el coneixement de llengües (Siedersleben i Dahl, 2003). El pas següent és una Resolució (1974) dels ministres d'Educació sobre cooperació en el camp de l'educació en què acorden el que segueix:

La cooperació es referirà principalment a les següents esferes prioritàries d'acció: [...]

- el foment de la llibertat de moviment i la mobilitat de professors, estudiants i recercadors, en particular per la supressió d'obstacles administratius i socials al moviment lliure d'aquestes persones i per la millora en l'ensenyament de llengües estrangeres [...].

Observi el lector que l'ensenyament de llengües, en aquest moment, es justifica com a element per a la promoció de la mobilitat dels professors, alumnes i recercadors.

Fruit de la resolució, al cap de dos anys, trobem una nova resolució que, a més de crear un Comitè d'Educació amb representants dels estats, aprova un pla d'acció en el camp de l'educació, seguint les pautes ja marcades (Council, 1976). El pla dedica tres paràgrafs a les accions destinades al tema de les «llengües estrangeres»:

ENSENYAMENT DE LLENGÜES ESTRANGERES

17. Per permetre que el nombre més gran possible d'estudiants aprenguin les llengües de la Comunitat, hom fomentarà l'assoliment dels objectius següents:

- oferir a tots els alumnes l'oportunitat d'aprendre com a mínim una altra llengua de la Comunitat,
- el principi que abans de qualificar-se com a professor de llengua estrangera un estudiant hauria d'haver passat un període en un país o regió on es parla la llengua que ha d'ensenyar, i

— la promoció (p. ex., en ràdio i televisió) de l'ensenyament de llengües fora del sistema escolar tradicional, en particular per satisfer els requisits de la formació professional d'adults.

18. Com a mesures inicials, l'acció següent s'emprendrà en l'àmbit de la Comunitat:

— l'organització de consultes entre els responsables d'organitzar l'ensenyament de llengües i els investigadors especialitzats en aquest camp, i

— un examen en l'àmbit de la Comunitat dels resultats de la recerca sobre la metodologia d'ensenyament de llengua, especialment de la realitzada en el CCC del Consell d'Europa.

19. Alhora, els estats membres:

— organitzaran períodes estesos regulars a l'estranger per a professors i fomentaran el sistema d'intercanvis per a ajudants de llengua estrangers, i

— fomentaran intercanvis d'alumnes o grups d'alumnes.

Hermans (1997) ha descrit bé l'evolució posterior en la política de les institucions europees, que culminarà en el programa Lingua, un dels avenços més importants en el procés de configuració d'una política comunitària en aquest àmbit. Hermans destaca la proposta que la Comissió eleva al Consell el 1978 específicament (per primer cop) sobre l'ensenyament de llengües estrangeres a la Comunitat Europea. La proposta conté accions com ara la formació inicial i el reciclatge de professors de llengües estrangeres; els professors ajudants; l'ensenyament precoç de llengües; la mobilitat dels estudiants; l'ensenyament de llengües a la població estudiantil entre setze i vint-i-cinc anys, i l'ensenyament de llengües als adults, amb finalitats professionals. Pel que sembla, el Consell mai no va acceptar aquesta proposta. Segons Labrie (1993, p. 284-286), les explicacions donades pel Consell al Parlament indiquen que els estats membres no estaven encara disposats a fer-se seus els objectius i les activitats proposats.

Al cap d'uns anys (l'11 de febrer de 1983), el Parlament Europeu vota una resolució sobre l'ensenyament de llengües estrangeres a la Comunitat Europea en què exhorta la Comissió a fer tot el que estigui en el seu poder per portar a terme les accions que havia proposat cinc anys abans.

La segueixen una sèrie de declaracions més retòriques que programàtiques. El Consell Europeu de Stuttgart (19 de juny de 1983) subratlla la necessitat de promoure l'ensenyament de llengües en els estats membres. L'any següent, en una resolució, el Parlament Europeu reitera la importància que atorga a l'aprenentatge de llengües i subratlla que totes les llengües tenen un valor igual. Fa una crida als estats membres perquè reconeguin com a assignatures importants en l'ensenyament escolar des de la primària l'aprenentatge de llengües i l'ensenyament

ment d'una o més llengües de la Comunitat, i també perquè facilitin la formació inicial i cursos de formació continuada per a professors de llengües en els països de les llengües que ensenyen (punt 5). Fa una crida a la Comissió perquè emprengui totes les accions possibles per assolir els objectius establerts en el capítol sobre l'ensenyament de llengües estrangeres del pla d'acció de 1976 (punt 6), i exhorta el Consell a convertir en un pla d'acció l'informe del Comitè d'Educació (del mateix Parlament) sobre el qual s'afirma que el 27 de juny de 1980 hom havia arribat a un acord (punt 8).

Els ministres d'Educació, reunits en el Consell del 4 de juny de 1984, varen fer públiques unes recomanacions sobre la qualitat en l'ensenyament de llengües i en la tria de llengües ofertes. No hem pogut localitzar el text d'aquestes recomanacions, però segons Hermans, el punt més important fou l'adopció del principi que els alumnes han de tenir l'oportunitat d'esdevenir capaços de comunicar-se en dues llengües durant l'escolarització obligatòria. Hi fa referència un text força posterior (European Council, 1997):

Considerant les conclusions del Consell i dels Ministres d'Educació reunits en el si del Consell el 4 de juny de 1984, en què els estats membres convenien promoure totes les mesures adequades perquè un màxim d'alumnes adquireixi, abans de finalitzar l'escolaritat obligatòria, un coneixement pràctic de dues llengües, a més de la seva pròpia llengua materna [...].¹

El Consell Europeu de Milà (1985) va aprovar l'informe sobre *L'Europa dels pobles*, en què es reconeix que les llengües parlades a la Comunitat són una part essencial de la riquesa i la diversitat del seu patrimoni cultural. Posava èmfasi en la competència lingüística, que ha de ser encoratjada entre els alumnes, com més joves millor. Recomanava que s'oferís a tants alumnes com es pogués l'oportunitat d'estudiar dues llengües. Recull la proposta del mateix Consell de 1976, en el sentit que tot futur professor de llengua havia de poder passar un període de temps al país o la regió la llengua del qual ensenyaria i també participar en activitats de reciclatge.

Tota aquesta retòrica, gairebé buida de continguts reals, va aconseguir, si més no, que la promoció de l'aprenentatge de llengües a través d'un programa comunitari acabés constant en l'agenda política, i el 1988, quan la Comissió torna a presentar al Consell de Ministres una proposta de programa, el clima polític és molt més favorable. La consigna introduïda per Jacques Delors de remoure els obstacles per crear un espai únic europeu facilita que aquesta proposta reïxi el

1. Traducció de l'autor (al llarg de l'article).

1989, moment en què, per cert, la base legal era encara molt feble. Aquest és el text de l'article 128 del Tractat de Roma:

Article 128

El Consell, que actua sobre una proposta de la Comissió i després de consultar el Comitè Econòmic i Social, establirà principis generals per implementar una política de formació professional comuna capaç de contribuir al desenvolupament harmoniós tant de les economies nacionals com del mercat comú.

El text de la proposta estableix (en l'article 5) que «el programa Lingua contribuirà a facilitar l'execució d'aquelles polítiques que els estats membres adoptin i apliquin en el marc de les seves estructures internes i de les característiques i possibilitats dels seus sistemes educatius i de formació, a fi de [...] multiplicar les possibilitats d'ensenyar i aprendre les llengües estrangeres en la Comunitat i, en particular, fomentar el coneixement de les llengües estrangeres menys esteses i menys ensenyades».

No és fins tres anys més tard, amb el Tractat de Maastricht, que es crea la base en els tractats per sustentar els inicis d'una autèntica política (i encara, condicionada pel vot majoritari del Consell) en els camps de l'educació, la formació i la joventut: el capítol 3. L'article 126 es dedica a l'educació i planteja molt específicament, en primer lloc, el tema que ens ocupa. És evident que els estats membres volen mantenir les seves competències sobre els sistemes educatius respectius. Això explicaria el primer subratllat que apareix en l'article 126 (sobre educació) del tractat que crea la Comunitat Econòmica Europea:²

Article 126

1. La Comunitat contribuirà al desenvolupament d'una educació de qualitat fomentant la cooperació entre els estats membres i, si fos necessari, ajudant i completant l'acció d'aquests *en el ple respecte de les seves responsabilitats quant als continguts de l'ensenyament i a l'organització del sistema educatiu*, així com de la seva diversitat cultural i lingüística.

2. L'acció de la Comunitat s'encaminarà a:

* desenvolupar la dimensió europea en l'ensenyament, especialment a través de *l'aprenentatge i de la difusió de les llengües dels estats membres*; [...].

2. Continua essent l'article 126 en el tractat que crea la Comunitat Europea (versió consolidada de Maastricht); és l'article 149 del tractat que crea la Comunitat Europea (versió consolidada de Niça). Cursives de l'autor.

És evident, doncs, que la Unió Europea poca cosa podrà fer tota sola. Ha de «fomentar la cooperació entre els estats membres i, si fos necessari, ajudar i completar l'acció d'aquests». I la primera tasca concreta que l'article especifica és, justament la de «l'aprenentatge i de la difusió de les llengües dels estats membres».

Sigui com sigui, ja des de 1989 el programa Lingua promou aquesta política de foment de les llengües estrangeres, i paga la pena de recordar que entre les accions estipulades en el text de la decisió hi trobem mesures per promoure la formació permanent del professorat de llengües i mesures destinades a promoure l'aprenentatge de llengües estrangeres a la universitat, en especial per desenvolupar la formació inicial del professorat de llengües estrangeres. Aquestes han continuat fins avui, en les successives versions i transformacions del programa, principalment a través de la seva incorporació, al costat d'Erasmus i Leonardo, al programa Sòcrates, el 1995 (ara sí, citant l'article 126, referent a l'educació).

Després del període cobert pel treball de Hermans es produeixen alguns nous avenços. Parteixen sobretot del període (1995-1999) en què la comissària responsable d'Educació, Recerca i Ciència és Édith Cresson, antiga primera ministra francesa. El fet que vingui de l'entorn francòfon de la Comissió una forta promoció de la idea que amb una llengua estrangera a les escoles no n'hi ha prou, es deu a la progressiva substitució a gran escala del francès (i també de l'alemany i del rus) per l'anglès com a llengua preferida a les escoles d'Europa. En la mesura que s'hi promogué l'estudi de més d'una llengua estrangera, òbviament la llengua francesa estaria en una bona situació per recuperar una part del terreny perdut. Hom comença a parlar de la «diversitat lingüística» amb aquesta intenció (i de vegades amb altres ramificacions).

Hi ha una important Resolució del Consell, de 16 de desembre de 1997 (ja esmentada), relativa a l'ensenyament precoç de les llengües de la Unió Europea, que afirma el següent:

[L]aprenentatge precoç d'una o diverses llengües diferents de la llengua o les llengües maternes i la sensibilització, especialment a través d'un enfocament lúdic, per les llengües en una fase en la qual la flexibilitat i la receptivitat intel·lectuals arriben al màxim nivell poden crear les condicions necessàries i favorables per a l'aprenentatge ulterior de llengües estrangeres, i poden contribuir així a l'objectiu d'aprendre dues llengües de la Unió Europea a més de la llengua o les llengües maternes.

El paràgraf 44 de les conclusions de la Presidència al final de la reunió del Consell Europeu de Barcelona, celebrada al cap de cinc anys, els dies 15 i 16 de

març de 2002, ha estat àmpliament citat en els darrers anys i incideix en el tema de l'ensenyament precoç de les llengües estrangeres. Diu el següent:

44. El Consell Europeu sol·licita altres accions en aquest àmbit:
 — per millorar el domini de les competències bàsiques, en particular mitjançant l'ensenyament de dues llengües estrangeres, pel cap baix, des d'una edat molt precoç: establiment d'un indicador de competència lingüística en 2003; [...].

En la resta d'aquest treball analitzarem alguns aspectes de la política encaminada a aconseguir aquest objectiu, des de la perspectiva del col·lectiu que en definitiva l'ha de fer possible: la dels ensenyants de llengües estrangeres a l'ensenyament primari i secundari reglat.

Abans, però, caldria demanar-nos si l'objectiu (al marge de si és molt ambiciós o poc) d'aconseguir que tots els ciutadans sàpiguen comunicar-se en dues llengües europees, a més de llur pròpia, pot resoldre el repte d'intercomunicació dels europeus. Grin (2006) ho dubta. Grin fa una anàlisi crítica del pretès model «1+≥2», segons el qual tots els europeus haurien d'aprendre almenys dues llengües estrangeres, centrant-se en una pregunta relativa a la seva efectivitat: el model «1+≥2» garanteix una comprensió (lingüística) entre els europeus i pot oferir una resposta als reptes de la comunicació en una Unió plurilingüe? Grin demostra que el model «1+≥2» esdevé insuficient: podria no garantir la comunicació eficaç i, a més, podria afavorir la mateixa hegemonia lingüística que se suposa que evita. Per tant, perquè el model «1+2» pugui complir la seva doble missió (assegurar la comunicació eficaç tot mantenint la diversitat lingüística a Europa), calen mesures correctores, i Grin esbossa les possibles vies per identificar algunes d'aquestes mesures.

TENDÈNCIES EN EL CONEIXEMENT DE LLENGÜES ESTRANGERES

Fa més de trenta anys que l'Eurobaròmetre estudia periòdicament el coneixement de llengües estrangeres de la població (adults) de la Unió. Tot i que es tracta d'autoestimacions i, per tant, subjectes a un cert marge d'error, les dades al llarg del temps ens mostren una sèrie de trets i de tendències relativament clars.

- i. Com més joves són els enquestats un nombre més gran d'aquests afirma saber parlar una llengua estrangera, pel cap baix. Més enllà de la lectura

més òbvia d'aquest fet —que les escoles d'ara dediquen més esforços a ensenyar llengües estrangeres que abans—, hi ha la possibilitat que moltes persones, amb el pas del temps, considerin que han oblidat part del que han estudiat de joves i, per tant, passin a contestar que no són capaces de conversar en una llengua estrangera.

- ii. Al llarg de la sèrie s'observa, en conjunt, que cada cop més ciutadans afirmen ser capaços d'expressar-se en diverses llengües estrangeres.

Hi ha sens dubte altres factors —com ara la presència cada cop més nombrosa de persones que viuen en països dels quals no són originàries, i per a les quals la llengua de l'Estat de residència és una llengua estrangera. Però això no ens ha de desviar de la conclusió general, amb tots els matisos que hom vulgui, que augmenta el coneixement de llengües estrangeres i que aquestes tenen un lloc cada cop més important en el currículum escolar.

TENDÈNCIES EN L'ENSENYAMENT DE LLENGÜES ESTRANGERES

Diferents estudis d'Eurydice, resumits pel que fa als darrers anys per Strubell *et al.* (2007), deixen clares tres tendències:

- a) L'ensenyament d'una llengua estrangera comença cada cop a una edat més precoç, i a molts països, ja a l'inici de l'educació primària.
- b) Cada cop més escolars estudien dues (i en alguns països, més) llengües estrangeres, fins i tot dins del mateix curs escolar, sobretot en l'educació secundària.
- c) L'augment, aparentment inexorable, de l'anglès com la principal llengua estrangera estudiada en primer lloc, a costa sovint de les altres. A l'Europa oriental, i especialment a les antigues repúbliques de la Unió Soviètica, ha baixat molt el rus (tot i que es manté com a llengua d'instrucció per a importants minories russòfones a Estònia i a Letònia).

Tot això es deu, és clar, a la doble voluntat dels ciutadans, dels pares dels alumnes i dels governs (influits sens dubte pel context europeu), però seria impossible sense l'activa participació dels ensenyants. En la resta d'aquest article intentarem descriure el perfil (no podem dir-ne «retrat robot» perquè la seva feina és de tot menys robòtica!) —i el punt de vista— dels professors encarregats de portar a la pràctica la política de la Unió en aquest terreny.

EL PERFIL DEL PROFESSOR DE LENGÜES ESTRANGERES

Un estudi recent (Williams *et al.*, 2006) sobre els obstacles a la mobilitat dels professors de llengua estrangera conté, al marge d'un repàs d'aspectes legals, administratius, professionals i personals, els resultats principals d'una enquesta dissenyada per a l'esmentat treball i administrada en línia. Gràcies a una xarxa de corresponsals, la tasca dels quals era promoure l'enquesta entre el col·lectiu de professors de llengua estrangera al país respectiu, es varen recollir 6.250 respostes vàlides de professors d'arreu d'Europa. A continuació reproduïm dades de l'estudi publicat i també dades elaborades per l'autor a partir de l'anàlisi més aprofundida de la base de dades.

TAULA 1.
Països on treballen els enquestats de la mostra DROFOLTA

Alemanya	198	Itàlia	1.457
Altres	37	Liechtenstein	34
Àustria	412	Letònia	70
Bèlgica	179	Lituània	78
Bulgària	149	Luxemburg	4
Dinamarca	672	Malta	45
Eslovàquia	41	Noruega	80
Eslovènia	122	Països Baixos	98
Espanya	323	Polònia	325
Estònia	52	Portugal	126
França	158	Regne Unit	180
Finlàndia	182	República Txeca	189
Grècia	37	Romania	195
Hongria	312	Suècia	101
Irlanda	20	Turquia	312
Islàndia	53	Xipre	9

Veiem que els principals països en nombre de respostes foren els set següents:

TAULA 2.
Països on treballa un nombre més gran d'enquestats

Itàlia	1.457
Dinamarca	672
Àustria	412
Polònia	325
Espanya	323
Turquia	312
Hongria	312

Per sort, més que no pas per voluntat expressa, ens trobem amb un bon ventall de situacions: un país fundador de la Comunitat Econòmica Europea (Itàlia), països ingressats en les dècades posteriors (Espanya, Dinamarca i Àustria), països de l'ampliació del 2004 (Polònia i Hongria) i un important país candidat (Turquia).

Quines són les característiques del conjunt de la mostra?

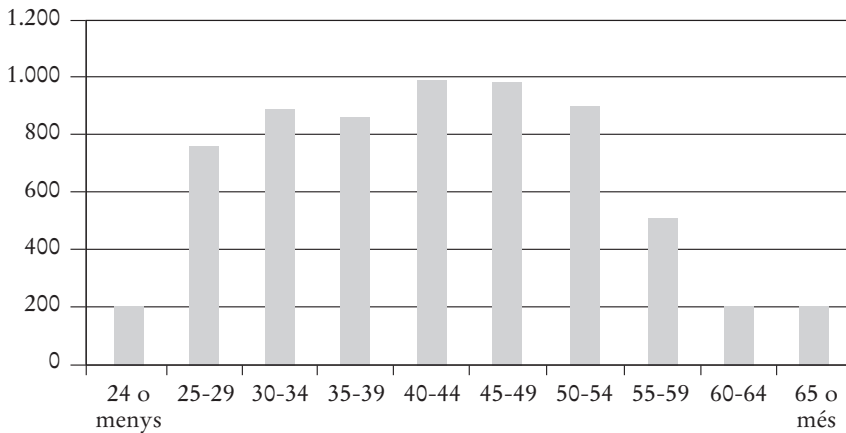
a) Edat

TAULA 3.
Distribució per edats de la mostra DROFOLTA
(reproducció de la taula 5.1, pàgina 58)

<i>Grup d'edats (anys)</i>	<i>Nombre de casos</i>	<i>Percentatge</i>
< 30	1.105	17,7
30-40	1.806	28,9
40-50	2.036	32,6
> 50	1.304	20,9
Total	6.251	–

GRÀFIC 1.
Distribució per edats de la mostra DROFOLTA
(elaborat amb les dades de la taula 5.1, pàgina 58)

Nombre d'enquestats, per grup d'edats



Es tracta d'un ventall força ampli d'edats, doncs. En conjunt, l'edat mitjana és de 41,1 anys (amb una desviació típica de 10,0 anys).

TAULA 4.
Mitjana i desviació típica de l'edat dels enquestats als set països
amb més enquestats (elaboració pròpia)

	<i>Mitjana d'edat</i>	<i>Desviació típica</i>
Itàlia	44,1	7,9
Àustria	43,7	9,2
Dinamarca	43,4	10,6
Espanya	42,3	8,2
Hongria	38,3	9,3
Turquia	34,7	8,3
Polònia	34,5	9,1

La situació varia, però, per països. Sembla clar que és al nord d'Europa on es troben col·lectius de més edat, però hi ha moltes excepcions: al costat de Letònia (45,9 anys) hi trobem Estònia (38,1 anys). Quatre dels cinc col·lectius més joves són del sud d'Europa (l'altre és de Polònia). A continuació es recullen, en ordre descendent, les dades dels set països amb el nombre més gran d'enquestats.

b) Gènere

Pel que fa al gènere, gairebé el 83 % de la mostra eren dones, una proporció elevadíssima. Aquesta arriba a més del 90 % en els casos de les mostres de set països, encapçalats per Lituània (97 %) i Letònia (96 %), i és curiós que, dels deu països situats en primer lloc, vuit siguin membres recents (des de 2004 o 2007) de la Unió. A cap país la mostra té menys de la meitat de dones. Tanquen la llista tres països amb nombres baixos d'enquestats (i, per tant, amb un marge d'error més gran): Malta (62 %), Irlanda (60 %) i Xipre (56 %). A continuació es tornen a recollir les dades, en ordre descendent, dels set països amb el nombre més gran d'enquestats.

TAULA 5.
*Distribució d'homes i dones en les mostres dels set països
amb més enquestats (elaboració pròpia)*

	<i>Dones</i>	<i>Homes</i>	<i>Total</i>	<i>% de dones</i>
Itàlia	1.319	138	1.457	91
Hongria	276	36	312	88
Espanya	276	47	323	85
Polònia	277	48	325	85
Dinamarca	535	137	672	80
Àustria	291	121	412	71
Turquia	214	98	312	69

c) Estat civil

Una mica més de la meitat dels enquestats eren casats i gairebé un terç eren solters. Però aquestes proporcions varien substancialment per país. A continua-

ció es tornen a recollir les dades, en ordre descendent, dels set països amb el nombre més gran d'enquestats.

TAULA 6.
Estat civil de la mostra DROFOLTA

Solters	1.950	31,2 %
Casats	3.218	51,5 %
Separats/divorciats	519	8,3 %
Convivint	419	6,7 %
Vidus	145	2,3 %

TAULA 7.
*Estat civil dels professors en les mostres dels set països amb més enquestats
(elaboració pròpia)*

	<i>Solter / soltera</i>	<i>Casat / casada</i>	<i>Separat / separada</i>	<i>Cohabita</i>	<i>Vidu / vídua</i>	<i>Total</i>
Àustria	52,2 %	26,0 %	9,5 %	9,2 %	3,2 %	412
Polònia	45,5 %	44,0 %	6,5 %	2,5 %	1,5 %	325
Turquia	36,2 %	55,4 %	6,1 %	0,3 %	1,9 %	312
Hongria	33,3 %	48,4 %	10,6 %	6,1 %	1,6 %	312
Itàlia	27,7 %	60,5 %	6,2 %	3,4 %	2,3 %	1.457
Dinamarca	25,6 %	52,7 %	8,8 %	10,3 %	2,7 %	672
Espanya	21,7 %	56,0 %	10,5 %	10,2 %	1,5 %	323

Àustria és el país amb més solters i solteres (el 52,2 % de la mostra) i l'Estat espanyol, el que en té menys (21,7 %); mentre que hi ha més casats i casades en la mostra d'Itàlia (60,5 %), seguida de prop per l'Estat espanyol (56 %) i Turquia (55 %), on la cohabitació no és gaire freqüent entre els enquestats.

d) Circumstàncies personals

TAULA 8.
Circumstàncies personals domèstiques de la mostra DROFOLTA

Viu sol	1.109	17,7 %
Viu amb cònjuge o parella i dependent(s)	2.363	37,8 %
Viu amb cònjuge o parella	1.725	27,6 %
Viu amb dependent(s)	414	6,6 %
Viu amb altres persones	640	10,2 %

Es tracta d'una mostra que, tot i no tenir dades a l'abast sobre el conjunt, sembla congruent amb la població laboral activa.

e) Situació laboral

TAULA 9.
Estatus laboral de la mostra DROFOLTA

Contracte indefinit a temps complet	4.719	75,5 %
Contracte indefinit a temps parcial	340	5,4 %
Contracte temporal a temps complet	643	10,3 %
Contracte temporal a temps parcial	349	5,6 %
Excedència professional	70	1,1 %
Aturat	130	2,1 %

Tres de cada quatre enquestats tenien contractes fixos a temps complet. En conjunt, es tracta, doncs, d'un col·lectiu laboralment força estable. A continuació es tornen a recollir les dades, en ordre descendent, dels set països amb el nombre més gran d'enquestats. De la taula se'n dedueix que hi ha una diversitat considerable de situacions pel que fa al percentatge que té un contracte indefinit a temps complet: va del 88 % en la mostra danesa a només el 67 % en la mostra polonesa (on, per cert, trobem la xifra més alta d'aturats):

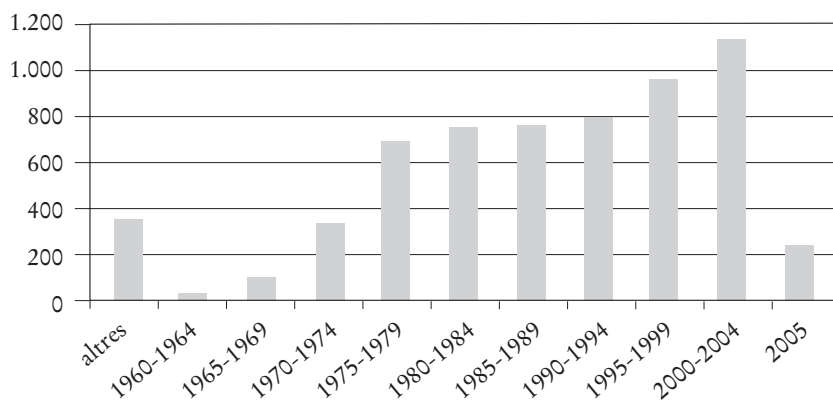
TAULA 10.
*Estatus laboral dels professors en les mostres dels set països amb més enquestats
 (elaboració pròpia)*

	<i>Contracte indefinit a temps complet</i>	<i>Contracte indefinit a temps parcial</i>	<i>Contracte temporal a temps complet</i>	<i>Contracte temporal a temps parcial</i>	<i>Excedència professional</i>	<i>Aturat</i>
Dinamarca	88,7 %	3,9 %	5,1 %	1,0 %	0,6 %	0,7 %
Turquia	81,7 %	1,6 %	8,7 %	1,3 %	1,6 %	5,1 %
Espanya	79,6 %	4,6 %	10,5 %	3,4 %	1,2 %	0,6 %
Itàlia	76,7 %	3,7 %	11,5 %	6,5 %	0,3 %	1,2 %
Hongria	73,1 %	5,8 %	10,3 %	6,7 %	1,9 %	2,2 %
Àustria	71,4 %	9,7 %	11,4 %	5,3 %	1,2 %	1,0 %
Polònia	66,5 %	4,6 %	14,2 %	7,4 %	1,2 %	6,2 %

f) Anys d'experiència

GRÀFIC 2.
Anys d'experiència docent de la mostra DROFOLTA

Nombre d'enquestats per període en què varen començar a treballar com a professors



Dels que varen contestar correctament, el 24 % va començar a treballar com a professor el 2000 o després; el 51 % va començar el 1991 o després; el 76 %, el 1982 o després, i el 90 % va començar el 1975 o després.

Dit d'una altra manera, el 89 % fa cinc anys o més que treballa com a professor, el 68 % en fa deu o més, el 41 % en fa vint o més i el 14 % en fa trenta o més.

g) Tipus i nivell d'escola

TAULA 11.

Propietat del centre on treballa l'enquestat de la mostra DROFOLTA

Pública	5.022	77,8 %
Privada	793	12,3 %
Concertació pública-privada	643	10,0 %

TAULA 12.

Nivell del centre on treballa l'enquestat de la mostra DROFOLTA

Preescolar	13	0,2 %
Centre de primària	1.278	20,4 %
Centre de secundària	3.256	52,1 %
Centre de formació professional	289	4,6 %
Centre de formació d'adults	392	6,3 %
Acadèmia de llengües	347	5,6 %
Altres	676	10,8 %

La major part (el 82 %) treballava en escoles públiques i un 13 % més, en escoles privades. Com era previsible, més de la meitat dels enquestats treballaven a centres de secundària i només el 20 % ho feien a l'escola primària. No hi ha diferències gaire grans en les edats mitjanes de cada col·lectiu: entre el més jove (centres d'ensenyament infantil) i el més gran (centres d'ensenyament secundari) la diferència entre mitjanes és de poc més de sis anys.

TAULA 13.
*Edat mitjana dels enquestats segons el nivell del centre on treballen
 (elaboració pròpia)*

	<i>Edat mitjana (anys)</i>
Centre d'ensenyament infantil	36,6
Centre d'ensenyament primari	39,9
Centre d'ensenyament secundari	42,7
Centre de formació professional	40,9
Centre de formació d'adults	40,5
Centre d'idiomes	37,3
Altres	42,2
No treballen	35,7

h) Llengua ensenyada

De gran interès per al nostre estudi és la llengua que ensenyen. En aquest cas, sí que hi ha estadístiques que ens permetrien avaluar la representativitat de la mostra (Strubell *et al.*, 2007).

El 70 % de la mostra ensenya anglès, seguit d'un 18 % que ensenya alemany, un 17 % que ensenya francès, un 7 % que ensenya espanyol, un 3 %, l'italià i un 2 %, el rus. Una simple suma indica clarament que una certa proporció de la mostra ensenya dues llengües simultàniament: la mitjana és d'1,27 llengües per enquestat. Hi ha països en què la mitjana de la mostra supera de molt poc l'1,00: França (1,03), Malta (1,04), Turquia (1,05), Polònia i Bulgària (1,06) i Lituània (1,08). A l'altre extrem, les petites mostres d'Irlanda i Liechtenstein tenen mitjanes d'1,75 i 1,65, respectivament; Suècia en té 1,71, i el Regne Unit, 1,65.

Hi ha quatre llengües més que són ensenyades per més d'un 1 % de la mostra, al cap d'una llista de trenta-sis llengües (que van des del tibetà fins a l'afrikaans). En tres dels quatre casos són ensenyades dins del territori lingüístic respectiu, de vegades com a llengua segona (en molts casos no ens consta, però). El quart és el suec: dos terços dels enquestats que l'ensenyen ho fan a Finlàndia, on és la segona llengua nacional i oficial.

TAULA 14.
Altres llengües ensenyades per més d'un 1 % de la mostra

Danès	162	2,6 %
Neerlandès	101	1,6 %
Suec	96	1,5 %
Català	63	1,0 %

Ara podem mirar alguns dels requisits acadèmics per poder treballar a diferents països.

i) Voluntat de participar en la mobilitat

L'estudi investigava, com a peça clau, si els enquestats tindrien interès a participar en una estada en un altre país, durant un temps d'entre un trimestre i un parell d'anys. Va sorprendre l'alt grau d'interès per aquesta possibilitat, si s'ha de jutjar per la resposta favorable: el 70,5 % del conjunt. I això que la pregunta concretava molt: «Havent valorat els avantatges d'ensenyar a l'estranger i els obstacles que hauríeu de superar per acceptar una oferta per al curs acadèmic que ve, acceptaríeu l'oferta?»

A més, va ser de gran interès veure la distribució territorial de les respostes. Mirem només els set països amb una mostra més gran:

TAULA 15.
Voluntat dels set països amb més enquestats de participar en la mobilitat (elaboració pròpia)

	<i>% que diu que sí</i>	<i>Total</i>
Polònia	87,1	325
Turquia	86,5	312
Hongria	84,9	312
Itàlia	73,6	1.457
Espanya	69,0	323
Dinamarca	60,9	672
Àustria	41,0	412

És molt evident una constatació, que es reproduïx a la resta de països estudiats: l'interès per participar en la mobilitat és notòriament més gran en els nous estats membres (i en el país candidat, Turquia) que no en els estats que pertanyien a la Unió abans de l'ampliació de 2004. I entenem que és lògic que sigui així.

Però hi ha altres factors també que poden explicar, si més no en part, les diferències entre països pel que fa a la mobilitat dels professors de llengües. Els que funcionen més bé sobre el paper (tot i que sovint no es cobreixen les ofertes amb les sol·licituds presentades) són els contractes de mobilitat per a professors fixos, que organitzen les respectives autoritats (Williams *et al.*, 2006, p. 38) en forma d'acords bilaterals. Al Regne Unit es diu Teacher Exchange Europe i el gestiona el British Council.³ A França es diu *Échanges poste pour poste entre des professeurs de langue vivante*⁴ i cobreix els nivells primari i secundari. A Espanya se'n diu Programa de Intercambios «Puesto por Puesto» i el gestiona el Ministeri d'Educació i Ciència (hi ha acords amb diferents països).⁵ A Alemanya els intercanvis es fan en el si del Bilateraler Lehreraustausch i, en aquest cas, són competència dels *länder*.⁶

j) Nivell acadèmic necessari

Quan mirem quines qualificacions tenen els enquestats que els autoritzen a fer de professors de llengua estrangera, la visió de conjunt és diferent de la visió per país, tot i que cal fer constar la gran dificultat per trobar fórmules equivalents en les set llengües del qüestionari, atesa la diferent nomenclatura, i tradició de formació, als diferents països. Heus aquí en primer lloc el resultat global:

TAULA 16.
*Nivell acadèmic que ha qualificat l'enquestat de la mostra DROFOLTA
per fer de professor de llengua estrangera*

<i>PhD</i>	Doctorat	230	3,7 %
<i>Higher degree, e. g. M. A.</i>	Llicenciatura	2.177	34,8 %
<i>First degree, e. g. B. A.</i>	Diplomatura	1.824	29,2 %
Diploma	Certificació de magisteri	2.020	32,3 %

3. Vegeu <http://www.britishcouncil.org/learning-tx-europe-what-is-teacher-exchange-europe.htm>.

4. Vegeu, per exemple, <http://www.ac-orleans-tours.fr/daric/files/ciep-fiche.rtf>.

5. Vegeu <http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=puesto>.

6. Hi ha un exemple al web del Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern: http://www.kultus-mv.de/_sites/schule/download/lehreraustausch06_07_hinweise_f.pdf.

Compararem els resultats dels set països indicats més amunt (és a dir, amb més de 300 enquestats). Destaquen, per la banda baixa, Àustria i Itàlia: per a una molt alta proporció dels enquestats, l'acreditació necessària per poder ensenyar llengües estrangeres a l'escola era inferior al títol de grau o de llicenciat; amb un diploma n'hi havia prou. Cal dir de seguida que aquesta no és necessàriament la normativa actual per a nous professors.

En canvi, varen necessitar estudis de postgrau més de la meitat dels professors a Espanya (53 %) i a Polònia (51 %) i —curiosament, pel que hem vist abans— gairebé la meitat a Itàlia (45 %). A continuació es tornen a recollir les dades, en ordre descendent, dels set països amb el nombre més gran d'enquestats.

TAULA 17.

Nivell acadèmic que ha qualificat l'enquestat per fer de professor de llengua estrangera en les mostres dels set països amb més enquestats (elaboració pròpia)

		Àustria	Dinamarca	Espanya	Hongria	Itàlia	Polònia	Turquia
<i>PhD</i>	Doctorat	1 %	6 %	3 %	2 %	2 %	2 %	12 %
<i>Higher degree, e. g. M. A.</i>	Llicenciatura	20 %	11 %	50 %	37 %	43 %	49 %	19 %
<i>First degree, e. g. B. A.</i>	Diplomatura	18 %	46 %	31 %	44 %	3 %	36 %	55 %
Diploma	Certificació de magisteri	61 %	37 %	16 %	17 %	52 %	12 %	14 %

En alguns estats, els professors de llengua reben formació per poder ensenyar altres matèries a més de llengües; en aquesta categoria s'hi trobava més del 40 % dels nostres enquestats (Williams *et al.*, 2006, p. 59).

k) Formació inicial a l'estranger

L'enquesta demanava si en la formació inicial com a professor de llengües era imprescindible passar una temporada en un país estranger. No arriba, en el

conjunt de la mostra, al 15 % la proporció que respon afirmativament. Entre els països amb mostres més grans (i, per tant, amb marges d'error que podem suposar que són més petits) ens trobem amb els següents percentatges destacats: per la banda alta, el Regne Unit, on el 54 % dels enquestats afirmen que aquesta estada era obligatòria; i per la banda baixa, Dinamarca, amb només un 5 %, Itàlia amb un 7 %, Turquia amb un 8 % i Àustria amb un 9 %. Entre els altres països hi ha dos casos que mereixen un comentari, per raons diferents. El 87 % dels professors a Finlàndia varen afirmar haver hagut de passar una temporada a fora, i un 59 % dels que treballen a Liechtenstein. En aquest segon cas, l'explicació és que no hi ha formació de professors al mateix país: han d'anar a l'estranger a rebre una formació superior de totes totes, sigui per esdevenir professors o per cursar qualsevol altra carrera. A continuació es tornen a recollir les dades, en ordre descendent, dels set països amb el nombre més gran d'enquestats:

TAULA 18.

Casos en què, per esdevenir professors de llengües, els professors dels set països amb més enquestats varen haver de fer una estada obligatòria en un país estranger (elaboració pròpia)

<i>País</i>	<i>Sí (1)</i>	<i>No (2)</i>	<i>Total</i>	<i>% Sí</i>
Hongria	71	241	312	23 %
Polònia	48	277	325	15 %
Espanya	44	279	323	14 %
Àustria	37	375	412	9 %
Turquia	25	287	312	8 %
Itàlia	104	1.353	1.457	7 %
Dinamarca	34	638	672	5 %

Tractant-se justament de professors de llengua estrangera, és curiós observar que gairebé el 90 % dels enquestats (normalment) viuen al seu país d'origen (Williams *et al.*, 2006, p. 59). Només trenquen aquesta tònica, substancialment, els nascuts als tres països amb llengües més estudiades a l'exterior: el Regne Unit, França i Alemanya.

LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EUROPEA, CAP A ON?

Ja hem vist que la quantitat i la qualitat de l'ensenyament de llengües estrangeres a les escoles de primària i secundària d'Europa són objectius crucials per a una Europa que vol ser competitiva en el món.

En les conclusions de la Presidència al final del Consell Europeu de Lisboa (23 i 24 de març de 2000), hi consta en primer lloc l'anomenada *Estratègia de Lisboa*, que té el triple objectiu estratègic, per a la pròxima dècada, de contribuir a l'ocupació, la reforma econòmica i la cohesió social, i preparar així el pas a una economia competitiva, dinàmica i basada en el coneixement, modernitzar el model social europeu mitjançant la inversió en capital humà i la constitució d'un estat actiu de benestar, i posar en pràctica les decisions mitjançant un plantejament «més coherent i sistemàtic».

En el paràgraf 26, el Consell insta els estats membres, el Consell i la Comissió a adoptar les mesures necessàries en els seus respectius àmbits de competència per tal de crear, entre altres coses, un marc europeu per definir les noves qualificacions bàsiques que s'han de proporcionar a través de la formació continuada en una sèrie de camps. Entre aquests, el de les llengües estrangeres. Això facilitarà, sens dubte, un altre objectiu: eliminar les barreres per a la mobilitat dels professors abans de 2002 i atreure així professors amb altes qualificacions.

CONCLUSIÓ

Entre la política de la UE en aquest terreny (que exhorta, encoratja i dóna suport però no pot imposar) i la seva incidència real sobre el terreny, com hem vist, hi ha un abisme. Els seus intents d'encoratjar una formació comuna dels ensenyants de llengües estrangeres i d'encoratjar llur mobilitat entre països han tingut un impacte escàs, en bona part a causa de les molt limitades competències que els estats membres atorguen a la Unió en aquest camp.

A més, hi ha aspectes de la temàtica que difícilment tindrien solució ni que la Unió hi tingués competències. Tornem, per exemple, al tema dels obstacles a la mobilitat del professorat de llengües estrangeres. Hi ha barreres de tipus personal que afecten determinats períodes de la vida (quan el professor o la professora té gent molt gran, o fills petits, al seu càrrec) i que fan que la mobilitat no sigui factible per a molts. D'altra banda, l'enorme pressió sobre Irlanda i el Regne Unit dels professors de llengua anglesa, majoritaris arreu d'Europa, fa impossible atendre la demanda de mobilitat cap a aquests països, i més quan tenim present que aquests dos països són dels que menys demanda escolar tenen

per a les llengües estrangeres (tret de l'alemany, el francès, i en menor grau, l'espanyol, l'italià i el rus). Els professors de la resta d'Europa no trobarien escoles on poder ensenyar les seves pròpies llengües: el portuguès, l'hongarès, el finès, el polonès i una dotzena llarga més.

Cap política lingüística europea podrà resoldre fàcilment aquesta mena d'obstacles estructurals. En definitiva, des de la perspectiva de la Unió, i amb les competències que té, més aviat hem de donar la raó a la frase de Tent que encapçalava aquest capítol: «We cannot do much about languages —there are no plans for a single European language!»

BIBLIOGRAFIA

- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. *Education action programme at Community level: The teaching of languages in the Community*. Brussel·les, 1978.
- CONSEJO EUROPEO DE LISBOA. «Conclusiones de la Presidencia. 23 y 24 de marzo 2000». <http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm> [Consulta: 20 abril 2008]
- COUNCIL. «Resolution of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 6 June 1974 on cooperation in the field of education». *OJ C*, 98 (20 agost 1974), p. 2. <http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexapi!prod!CELEXnumdoc&numdoc=41974X0820&model=guichett&lg=en> [Consulta: 28 abril 2008]
- «Resolution of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 9 February 1976 comprising an action programme in the field of education». *OJ C*, núm. 38 (19 febrer 1976), p. 1-5. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41976X0219:EN:HTML>> [Consulta: 28 abril 2008]
- COUNCIL AND THE MINISTERS FOR EDUCATION. «Conclusions. 4 June 1984». *OJ C*, núm. 184 (11 juliol 1984), p. 1.
- EUROPEAN COUNCIL. «Council Decision of 28 July 1989 establishing an action programme to promote foreign language competence in the European Community (Lingua)». *Official Journal L* 239 (16 agost 1989), p. 24-32. [Ref. 89/489/EEC] <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31989D0489:EN:HTML>> [Consulta: 20 abril 2008]
- EUROPEAN COUNCIL. «Resolution of 16 December 1997 on the early teaching of European Union languages». *Official Journal C* 1 (3 gener 1998), p. 2-3. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:1998:001:0002:0003:EN:PDF>> [Consulta: 20 abril 2008; traducció del castellà al català amb www.translendum.com]
- «Presidency Conclusions. Barcelona European Council. 15 and 16 March 2002». p 73. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf>

- EUROPEAN PARLIAMENT. «Resolution of February 11, 1983 on the teaching of foreign languages in the European Community». *OJ C*, núm. 68 (14 març 1983).
- «Resolution of April 13, 1984 on the Use of Languages in the Community». *OJ C*, núm. 127 (14 maig 1984), p. 139.
- EUROPEAN PARLIAMENT AND COUNCIL. «Decision No 819/95/EC of the European Parliament and of the Council of 14 March 1995 establishing the Community action programme 'Socrates'». *Official Journal L*, núm. 87 (20 abril 1995), p. 10-24. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31995D0819:EN:HTML>>
- GRIN, F. «L'enseignement des langues étrangères comme politique publique». *Rapport Établi à la Demande du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École* [França], núm. 19 (setembre 2005). p. 127.
- «Peut-on faire confiance au modèle "1+≥2"? Une évaluation critique des scénarios de communication dans l'Europe multilingue». *Revista de Llengua i Dret*, núm. 45 (juliol 2006), p. 217-231.
- HERMANS, Stefaan. «Promoting foreign language competence in the European Community: The LINGUA programme». *World Englishes*, vol. 16, núm. 1 (1997), p. 45-55. <<http://www.blackwell-synergy.com/doi/pdf/10.1111/1467-971X.00045?cookieSet=1>> [Consulta: 20 abril 2008]
- JANNE, H. «Rapport Pour une politique communautaire de l'éducation». *Bulletin des Communautés Européennes*, suplement 10/73 (1973), p. 6-56.
- LABRIE, Normand. *La Construction Linguistique de la Communauté européenne*. París: Champion, 1993.
- SIEDERSLEBEN, W.; DAHL, B. «Chronology of education and training policy within the European Union». A: PHILLIPS, D.; ERTL, H. [ed.]. *Implementing European Union Education and Training Policy: A Comparative Study of Issues in Four Member States*. Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 319-329.
- STRUBELL, M. [et al.]. *Report on the diversity of language teaching offered in the European Union (DiTLang)*. Brussel·les: European Commission, 2007. <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/divlang_en.pdf> [Consulta: 20 abril 2008]
- TENT, H. *Towards a European Research Area Open to the World*, in: *Special lecture given at the Annual Meeting and Science Innovation Exhibition*. San Francisco, 2001. <<http://ec.europa.eu/research/area/aaas.html>> [Consulta: 28 abril 2008]
- WILLIAMS, G. [et al.]. *Detecting and Removing Obstacles to Foreign Language Teaching Abroad (DROFOLTA)*. Brussel·les: European Commission, 2006. <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/detect_en.pdf> [Consulta: 20 abril 2008]

LA IMPORTÀNCIA DEL PLURILINGÜISME EN L'EDUCACIÓ DELS JOVES EUROPEUS

Tilbert Dídac Stegmann
Universitat Goethe de Frankfurt

RESUM

L'article mostra la necessitat de no conformar-se amb l'aprenentatge d'una sola llengua estrangera. Es parteix del supòsit que, si tothom parlés anglès, en lloc d'un benefici, representaria una pèrdua. No seria raonable ni econòmic. L'autor proposa diversificar l'oferta de llengües i els objectius d'aprenentatge. Defensa que l'escola ha d'ensenyar, no pas una sola llengua internacional, sinó la capacitat d'aprendre'n de noves. Amb el curs EuroComRom es pretén aprofitar la capacitat de transferència dels aprenentatges d'una llengua a una altra, per raons pedagògiques i neurolingüístiques. Es proposa situar l'aprenentatge del català en una posició central que faci de pont per aprendre les altres llengües. Per a educar amb una perspectiva plurilingüe cal una obertura a les altres cultures, respecte, tolerància, solidaritat i educació per a la convivència democràtica i per a la pau.

PARAULES CLAU: multilingüisme, competència multilingüe, consciència lingüística, educació plurilingüe, interdisciplinarietat, globalització, transferència didàctica, aprenentatge de segona llengua.

THE IMPORTANCE OF MULTILINGUALISM IN THE EDUCATION OF YOUNG EUROPEANS

ABSTRACT

This article shows the need not be satisfied with learning only one foreign language. It is based on the assumption that if everyone spoke English, rather than a benefit, that would be a loss. Only English as a second language is not reasonable or economical. The author proposes to diversify the range of languages and learning objectives. He holds the point of view that the school must teach, not a single international language, but the abi-

lity to learn new ones with your language awareness. EuroComRom is an approach that seeks to take advantage of the ability to transfer learning from one language to another, for pedagogical and neurolinguistic reasons. It is proposed to place learning catalan in a central position to make a bridge for learning other languages. To educate in a multilingual perspective is needed openness to other cultures, respect, tolerance, solidarity, education for democratic coexistence and for peace.

KEY WORDS: multilingualism, multilingual competence, linguistic awareness, plurilingual education, interdisciplinarity, globalization, didactic transfer, second language learning, SLL.

Les llengües són moda. Les Nacions Unides ens ho demostren havent declarat el 2008 Any Internacional de les Llengües i la Unió Europea les secunda declarant-lo Any Europeu per al Diàleg Intercultural, un diàleg que per força s'ha de fer a base de... llengües.

Però al mateix moment em demano si veritablement podem parlar de «llengües» en plural. Em demano si no hi ha massa inèrcia general i massa opinió pública que pensa que el «diàleg intercultural» es pot fer en anglès, de manera que l'«Any Internacional» serà potser més aviat l'any d'una sola llengua, és a dir, l'any de la globalització a base de l'anglès.

Fins i tot les autoritats educatives propaguen que cada alumne ha d'aprendre l'anglès com a mínim, i s'autoenganyen no volent veure que si tothom sap l'anglès, ningú no tindrà cap interès, ni motivació, ni necessitat d'aprendre cap llengua estrangera més. Aprendre'n una altra seria un luxe inútil en el món laboral, regit per la necessitat d'economitzar.

L'anglès, així, arribaria a ser el *language killer number 1*, és a dir, el *matalengües número 1*.

Proposar que tothom parlés bé l'anglès no seria un guany per a la intercomunicació de la humanitat, sinó una immensa pèrdua. *Impedir que tothom sàpiga anglès* serà la salvació.

M'explico, perquè no s'espanti ningú, tampoc cap professor d'anglès (encara que crec que tots els que hagin pensat a fons en el problema no s'espantaran i gosaran treure les conseqüències que jo m'he decidit de treure després de donar-hi moltes voltes durant molts anys).

Hem de desfer-nos d'aquesta idea tan bonica a primera vista que regeix el nostre cervell: que seria maco que cada persona del planeta es pogués comunicar amb una segona llengua com l'anglès amb cada altra persona humana. Aquesta idea és un formalisme purament abstracte que, a més, no té sentit pràctic perquè no és necessari que cada ésser humà es comuniqui amb cada altre ésser humà. És

una pura entelèquia per la qual no val la pena sacrificar la diversitat i la riquesa de llengües del món.

Podem conuiuïre molt bé reduint el nostre horitzó de comunicativitat. En lloc de consumir i desaprofitar la comunicació superficialment, la viurem més a fons. Per resumir-ho en una frase: benvinguda la persona que no sap anglès perquè ens forçarà a interessar-nos per la seva llengua i, a través d'ella, a conèixer el seu món.

Demaneu-nos qui de nosaltres necessita l'anglès. En quines ocasions l'hem necessitat urgentment en la nostra vida? Quina part de la població mundial no anglòfona necessita l'anglès?

L'anglès s'ha erigit en una mena de fantasma a qui tothom sembla adorar sense pensar-s'ho.

Deixem de banda de moment que l'anglès és la llengua del president o de la presidenta dels Estats Units i de la propaganda americanitzadora que s'està menjant el món. Això tot sol ja seria una raó per bandejar seriosament l'anglès i proposar una llengua menys poderosa i menys perillosa per a la llibertat mental de la humanitat. (Pensem només en els models de vida propagats per Hollywood i ara fins i tot per Bollywood.) Agafem l'anglès senzillament com a eina de primer auxili. No tinc la intenció de negar a l'anglès l'ús com a mitjà lingüístic de primer auxili comunicatiu. S'està utilitzant pertot arreu i seria il·lusori proposar una cosa contrària. Per a aquest anglès auxiliar basten uns centenars de paraules (de fàcil accés, perquè ja circulen en l'aire amb les cançons i amb els anglicismes incorporats a les nostres llengües) i basten un centenar de frases per als que van de viatge o reben viatgers. Amb això la majoria de la població en té prou. Reservem-nos la resta del temps disponible per a les llengües en el currículum escolar per a una cosa més útil: una educació plurilingüe que pugui respirar-se i desenvolupar-se realment.

Una educació plurilingüe ens obliga a repensar els motlles tradicionals en els quals estem oferint les llengües a les escoles:

—Primer: hem de diversificar més les llengües ofertes.

—Segon: hem de diversificar més les diferents metes que pretenem que els alumnes assoleixin: saber-les llegir i saber-les entendre, saber-les pronunciar correctament, o saber-les parlar una mica o molt, o també saber-les escriure; per exemple, podríem potenciar la capacitat de lectura en la majoria de les llengües ofertes i exigir capacitat d'expressar-se només en alguna.

—Tercer: hem de treure les diferents llengües dels seus compartiments tancats i posar-les en relació; aprofitar els coneixements en una llengua per a l'aprenentatge de les següents o fins i tot tractar diverses noves llengües simultàniament.

—Quart: hem de dedicar una part de les hores de llengua a «aprendre a aprendre llengües», és a dir, a preparar el jovent a aprendre qualsevol llengua, perquè no depenguin durant tota la seva vida de la casualitat de les llengües que hagin tocat a l'escola, sinó que estiguin preparats a fer-se amb la nova llengua que el seu camí biogràfic els exigeixi.

—Cinquè: hem d'enfocar amb més convicció aquest contacte amb les llengües com a contacte amb els nostres veïns (que no són anglòfons!) i amb les altres nacions, com a aprenentatge de civilització i com a educació a la convivència pacífica.

Tot això ens porta a reorganitzar l'ensenyament de llengües més intel·ligentment.¹ Hem d'oferir camins i mètodes més econòmics, més fàcils, per vèncer la barrera psicològica de l'esforç pretesament necessari per entrar en la diversitat de llengües. Hem de construir una cultura del plurilingüisme motivadora en els nostres sistemes educatius i en l'opinió pública. Hem d'oferir una nova didàctica del plurilingüisme que demostrï la facilitat del salt d'una llengua estrangera a d'altres. Hem de posar-nos objectius pràctics i realitzables per a les llengües a conèixer a les escoles, acomiadant-nos de la mai assolida meta de la competència lingüística total, és a dir, de voler aprendre a parlar (a l'escola!) una llengua d'un altre país com un nadiu. Hem de repartir les hores que el nostre jovent té disponibles per a les classes de llengua més solidàriament i més didàcticament entre moltes més llengües. Hem d'organitzar que les classes de català (i d'espanyol i encara més les d'anglès) ja siguin pensades des d'una visió plurilingüe.

L'anglès ha d'ésser ensenyat primer com a mitjà intercomunicatiu d'urgència. *Aquest* tipus d'anglès, com ja he dit, no necessita gaires mesos per fer-lo aprendre a les escoles. Tampoc no és necessari començar-lo al parvulari: allà és molt més important conèixer una mica de francès, italià o portuguès o, fins i tot, apropar-se a la llengua d'algun nen africà present a la classe. Això és el que uns col·legues francesos, catalans i germanistes han desenvolupat com a *Evlang, Éveil aux langues*, «Despertallengües».² O el que fan les Calandreta occitanes que he tingut un goig immens de visitar i veure a Besièrs, Montpelhièr o Pau.³ Allà es formen uns veritables petits europeus plurilingües ja als sis anys, oberts i habituats a les llengües en plural.

1. En les tres pàgines següents aprofito formulacions que ja havia utilitzat en una conferència feta a Castelló l'any 2005. Vegeu Stegmann (2007d) en la bibliografia final.

2. Vegeu <<http://dewey.uab.es/jaling/evlang.htm>> [Consulta: 16 juliol 2008].

3. Vegeu <<http://c-oc.org/calandreta/mp/>> o <<http://www.aprene.org>> [Consulta: 16 juliol 2008].

És a dir: el que necessitem al parvulari i a les primeres dues classes d'escola és un programa «Despertallengües» i una entrada pràctica a una, dues o tres llengües veïnes (saber entendre-les, comparar-les, poder-hi fer una mica de conversa, i més tard, saber llegir coses senzilles). Sobre aquesta base els alumnes es podran encarar amb un anglès d'urgència (però amb bona pronúncia!), cosa per a la qual basta un any.

Tot això cal apuntar-ho (i decidir-ho) des d'un punt de vista eminentment pràctic i metòdicament reflectit a base d'una nova didàctica plurilingüe.

Reflexionem primer sobre l'aspecte pràctic, és a dir, posem-nos la pregunta: per a què li serveix el que li estan ensenyant al jove alumne? Sembla que els polítics i els que decideixen en matèria educativa prescindeixin de posar-se aquesta pregunta.

Torno a l'anglès: és evident que un nen català no *necessita* l'anglès, fins al primer viatge que faci amb els seus pares a l'estranger no espanyol. I si fa intercanvi d'escoles amb Itàlia, Sardenya o França, posem per cas, ho farà perquè aquestes llengües hauran estat mínimament preparades a les classes. No té sentit anar amb la classe a Alemanya per fer pràctiques d'anglès amb els nens alemanys. Sí que té sentit anar al Marroc sabent dir *sababilkhair, kaifalhaal o bikhair, alhambdullee*.

Anem més enllà amb la nostra pregunta: *quan* un català (o un alemany) pot necessitar de debò l'anglès? Jo diria que només després d'acabada l'escola i a la universitat, però igual que hi necessitaria el francès o l'alemany, almenys amb un grau acceptable de competència lectora. Una escola pensada amb racionalitat haurà de proporcionar un bagatge plurilingüe suficient per poder aprofundir en *qualsevol* llengua estrangera en el moment que la necessitem de debò. Un universitari que hagi decidit anar a estudiar a Holanda o a Itàlia, si té una bona base reflexiva i pràctica d'aprendre a aprendre llengües (el que en diuen *language awareness*) i ha experimentat un cop (o més) a la seva vida escolar com entrar ràpidament en una llengua, sabrà fer-se ràpidament amb la nova llengua que li calgui.

El que li ha de proporcionar la seva vida escolar no és, doncs, *una* sola llengua internacional de monopoli, sinó haver adquirit àmpliament els fonaments de com s'aprenen llengües —i de quina manera ell, personalment, «funciona» millor encarant-se amb una nova llengua. Parlo del que els meus col·legues de didàctica avui anomenen l'apropament *constructivista* a les llengües, és a dir, l'aprenentatge autònom, autoguiat i on el professor fa prioritàriament el paper d'acompanyant del procés d'aprenentatge i no de preceptor.⁴

4. Vegeu, entre els múltiples treballs del col·lega Franz-Joseph Meissner sobre la didàctica de la intercomprensió: «Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunter-

El lloc de treball que un català, acabada l'escola, vulgui buscar a fora dels Països Catalans, no el trobarà a base d'anglès —ni a Espanya, és clar, ni a Itàlia o Alemanya—; el trobarà a base d'haver après com fer-se ràpidament amb una nova llengua que necessita. Exigir al total de la població esmerçar anys i anys escolars prioritzant l'anglès com a llengua estrangera no és raonable ni econòmic de cap manera.

Afinem més en aquesta direcció: què ens aporten les últimes descobertes en el camp de la didàctica del plurilingüisme, ciència jove que només fa un decenni que s'està desenvolupant seriosament? I, molt lligat amb la didàctica del plurilingüisme: què ens aporta la neurolingüística, és a dir, els coneixements sobre com funcionen les llengües al nostre cervell?

La neurolingüística ens demostra la *transversalitat* del cervell humà i de les competències lingüístiques, i especialment de les competències plurilingües. Per dir-ho de manera plàstica: les nostres llengües no es troben en compartiments diferents i en llocs diferents del cervell, sinó interrelacionades transversalment. Les competències lingüístiques anàlogues es troben en el mateix lloc cerebral, siguin de la llengua que siguin. I el lèxic de totes les llengües es troba estretament interrelacionat. I si aprenem una nova llengua, els nous coneixements els afegim enganxant-los als que tenim, i fins i tot els podem enganxar amb més rapidesa i facilitat cada vegada que trobem un racó on fer-ho.

És el que en el nostre mètode EuroCom anomenem *transfer*.

Fixeu-vos que la didàctica tradicional monolingüe fa tot el contrari: compartimenta i separa. El professor d'anglès només fa anglès; el de francès, només francès; el d'alemany, només alemany. I és que el professor d'anglès no ha estudiat ni mínimament l'alemany ni el francès i no pot fer veure als seus alumnes que la meitat del vocabulari anglès prové del francès i que l'altra meitat té relació amb l'alemany. Pocs són els professors que, almenys a base de comparar el català i l'espanyol, obren les portes cap a l'italià o el portuguès, tan fàcils d'obrir.

La majoria de professors fan la seva lluita solitària per fer aprendre la «seva» llengua a l'alumnat, sense aprofitar els coneixements preexistents en els cervells dels alumnes.

richt», a H. G. KLEIN i D. RUTKE (ed.), *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*, Aachen, Shaker, 2004, p. 39-66; «Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehension-sunterricht zum Gesamtcurriculum», *Fremdsprachen lehren und lernen*, núm. 34 (2005), p. 125-145; quadern amb el tema «"Neokommunikativer" Fremdsprachenunterricht», editat pel mateix Franz-Joseph Meissner.

O si es vol una visió de conjunt en francès: «Introduction à la didactique de l'eurocompréhension», del mateix Meissner, hom la pot trobar a les p. 7 a 140 del llibre *EuroComRom – Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ*, de F.-J. MEISSNER, C. MEISSNER, H.G. KLEIN i T. D. STEGMANN, Aachen, Shaker, 2004.

El mètode EuroCom, al contrari, sistematitza per primer cop els avantatges de la intercomprensió i aprofita les relacions entre les llengües potenciant el *transfer* des de la llengua coneguda cap a la nova llengua o cap a diverses de noves, especialment quan són emparentades, com ara les romàniques, les eslaves o les germàniques.

EuroCom i la didàctica moderna del plurilingüisme aprofiten la transversalitat neuronal del cervell humà, mentre que la didàctica tradicional monolingüe va en contra del funcionament natural del cervell. Això significa un gran malbaratament d'energia, de temps i d'economia. Per contra, aplicar un mètode com EuroCom significa un guany essencial. Guany que es multiplica si en lloc de dedicar molts anys a una llengua privilegiada, els distribuïm més igualitàriament entre altres llengües. I guany que es multiplica si en lloc d'exigir utòpics objectius de perfecció, ens limitem a objectius pràctics, com ara bona competència lectora, bona pronúncia, capacitat de participar en converses i intercomunicació plurilingüe utilitzant cadascú la pròpia llengua.

Repeteixo que el veritable domini d'una llengua estrangera arribarà quan es converteixi en eina existencialment necessària en un moment precís de la vida professional o emocional de cada persona. Tot el que l'escola ha de garantir és que ens prepari tan bé com es pugui amb sabers amplis i plurilingües i estratègies d'aprenentatge autònom per al moment en què necessitarem una nova llengua, que mai podem preveure a l'escola quina serà.

Al mateix temps, amb aquest veritable plurilingüisme passa una cosa essencial per als Països Catalans: la *re-centralització del català*. El català ja no competeix amb una sola llengua tan forta com ella —o més forta—: l'espanyol. Sinó que competeix tranquil·lament amb diverses llengües —i l'espanyol ja només serà una d'elles. El català és el centre i l'espanyol, el francès, l'italià, l'anglès i l'alemany, l'holandès o l'àrab, etc. són segones llengües; encara que l'espanyol mantingui un pes més important que el portuguès, posem per cas.

El català se situa com a «llengua pont central» i al voltant del català queden situades les altres llengües —tant les veïnes com les més allunyades, accessibles amb l'EuroCom.

Donaré unes pinzellades del mètode EuroCom, encara que se'l pot trobar descrit en diverses publicacions⁵ i a la Xarxa, a www.eurocomresearch.net. En aquest lloc d'Internet es troba en deu pàgines (i en catorze llengües!) l'exposició del funcionament del mètode EuroCom.

5. Vegeu les referències bibliogràfiques al final, especialment el llibre *EuroComRom - Els set sedassos: Aprendre a llegir les llengües romàniques simultàniament*.

EuroCom explica sistemàticament com aprofitar les competències preexistents en cada persona per transferir-les a totes les altres llengües de la mateixa família i fer-ho de tal manera que hom pugui comprendre tot d'una el significat principal d'un text de diari en una d'aquestes llengües encara no apreses i pretesament «desconegudes». Continuant amb la lectura de textos successius en aquesta llengua i acompanyat per l'EuroCom, l'individu comença a construir autònomament unes competències lectores en aquesta llengua que, en poc temps, li permeten passar a la comprensió auditiva. Exercitant aquestes dues competències receptives establirà un fonament per al desenvolupament posterior de competències actives molt més efectivament i molt més econòmicament que amb els mètodes tradicionals monolingües.

El mètode EuroCom l'hem desenvolupat amb el col·lega Horst G. Klein i els nostres estudiants d'ençà de mitjan anys vuitanta i ara ja tenim una trentena de volums i una vintena de CD publicats en la sèrie «Editiones EuroCom».⁶

Amb el nostre mètode posem en relleu que tothom pot transferir coneixements preexistents cap a una nova llengua, emparentada en set camps lingüístics diferents. Els anomenem els set sedassos, aplicant la imatge dels cercadors d'or que treuen els elements de valor del rierol de la nova llengua amb uns sedassos. Així, nosaltres trobem en una llengua pretesament desconeguda una gran quantitat d'elements preciosos que no ens són gens desconeguts, sinó que reconeixem amb alegria perquè ens són intercomprensibles.

Es tracta dels set camps següents, aplicant-los a les llengües romàniques:

1. LI, el lèxic internacional. Cada llengua moderna ha desenvolupat un lèxic que descriu la vida moderna i que representa una part força important dels textos que llegim en els diaris i sentim en les notícies d'actualitat a la televisió o a Internet. És un immens repertori lèxic de provinença llatina o llatinofrancesa o llatinoanglesa que és intercomprensible en la majoria de les llengües europees i fins i tot mundialment.

2. LP, el lèxic panromànic. Les llengües romàniques que tenen l'arrel comuna del llatí han conservat fins avui centenars d'elements lèxics bàsics comuns el significat dels quals és comprensible des de qualsevol llengua romànica.

3. CF, les correspondències fonogràfiques. No totes les possibilitats de lligar una paraula d'una nova llengua amb la paraula etimològicament corresponent de la llengua que coneixem, i detectar-ne així el sentit, són fàcils de fer a primera vista. La raó és que les paraules han canviat, diguem-ho així, «de ves-

6. Vegeu <<http://www.shaker.de>> [Consulta: 16 juliol 2008].

tit». Tenen l'arrel comuna però hem de conèixer la sistemàtica dels canvis per detectar amb rapidesa els significats paral·lels. Amb l'EuroCom oferim aquesta sistemàtica ben elaborada en quinze o vint regles per a cada llengua. Per exemple, la *pi-* inicial italiana de *pieno* correspon a la *pl-* inicial catalana *ple* i si comparem *piano* amb *pla* i *piovere* amb *ploure*, veiem que la *pi-* correspon a una *pl-* com en francès (*plein, plan, pleuvoir*) i que totes aquestes corresponen en castellà a una *ll-*: *lleno, llano, llover* (i en portuguès a *cheio, chã, chover*). Igual com la *clau* i *clé* catalana i francesa corresponen a una *chiave* italiana, a una *llave* espanyola i a una *chave* portuguesa. Amb l'ajuda d'aquestes correspondències fonètiques (i de les gràfiques) ens movem com peix a l'aigua dins de les noves llengües romàniques que preteníem no conèixer.

4. GP, grafies i pronúncies. Per sort, la gran majoria dels sons s'escriuen igual en totes les llengües romàniques, però hi ha algunes «disfresses» on les llengües escriuen i pronuncien diferentment. Per sort, la impressió de desorientació es perd a partir del primer moment en què hem aclarit la situació, per exemple, veient que el *che* italià i romanès es pronuncia [ke], de manera que deduïm que correspon al significat del *que* català, francès, espanyol, portuguès, etc. O que detectem que les *ny* catalanes s'escriuen *gn* en francès i italià, *nh* en portuguès, *ni* en romanès i *ñ* en espanyol, però que es pronuncien igual en totes aquestes llengües. Un cop que hem pres consciència d'aquestes poques diferències, ja no tenim cap més problema d'aprofitar aquest quart sedàs per fer la transferència.

5. SP, sintaxi panromànica. Una altra base ideal per saltar a les altres llengües romàniques és el fet que els nou tipus bàsics sintàctics, és a dir, els nou tipus en els quals construïm bàsicament les nostres frases, són absolutament idèntics en totes les llengües romàniques. No difereixen en res. «La Rosa dona la informació a un col·lega» és igual en portuguès («*Rosa dá a informação a um colega*») o en francès («*Rosa donne l'information à un collègue*»). I també les construccions més llargues i amb parts subordinades es fan transparents.

6. MR, morfologia romànica. També pel que fa a les formes dels articles, a la formació del plural, dels femenins, de les desinències verbals, hi ha tots uns elements comuns entre les llengües de la família romànica. Per exemple, les llengües de l'oest fan els plurals en *-s*, mentre que l'italià i el romanès, les llengües de l'est, el fan en vocal *-i* o *-e*. O les primeres persones del plural en el sistema verbal —*cantem, cantamos, nous chantons, cantiamo*— són recognoscibles per les consonants nasals *-m* o *-n*. Aquestes semblances ben visibles faciliten enormement la transferència de coneixements que ja tenim en altres llengües.

Finalment:

7. FX, prefixos i sufixos. Aquestes partícules lèxiques provinents gairebé totes del llatí o del grec són altament recognoscibles en totes les nostres llengües i permeten comprendre moltes més paraules encara que només sigui parcialment.

Amb aquests set sedassos o set camps lingüístics es veu detalladament el potencial de transferència que posa a disposició de tots nosaltres el fet que les llengües romàniques siguin emparentades.

Podreu comprovar amb la nostra publicació *EuroComGerm*⁷ que el mateix funciona amb el conjunt de les llengües germàniques, l'anglès i l'alemany inclosos. I ja tenim la meitat del llibre *EuroComSlav* penjat a Internet (*www.eurocomprehension.info*, amb clic a «EuroComSlav-intro») [Consulta: 16 juliol 2008], on s'aplica a les llengües eslaves el mateix mètode que hem aplicat a les llengües romàniques amb el mateix èxit.

Amb el mètode EuroCom tenim, doncs, una manera per integrar ja des d'ara el plurilingüisme receptiu, és a dir, lector, a les classes de llengües: cada professor de català o d'espanyol pot aprofitar en les seves classes els llibres i els CD que tenim publicats⁸ per fomentar competències de lectura en francès, italià, portuguès, etc. entre els seus alumnes. I ho pot fer sense necessitat de conèixer bé aquestes llengües, posant-se en la mateixa situació que els seus alumnes davant d'una «nova» llengua romànica. Ho poden fer tots els professors de llengües de tot Europa en les seves classes respectives: el llibre *EuroComRom* existeix en versió polonesa, búlgara, en italià, francès, català, espanyol i portuguès i en neerlandès, anglès i alemany. Aplicat amb prou curiositat lingüística pels professors de llengües europeus, significarà un avanç secular en el plurilingüisme dels joves europeus: plurilingüisme en lectura de documents d'Internet, de premsa i de llibres, però després també, com a conseqüència, plurilingüisme d'intercomprensió auditiva en els mitjans de comunicació auditiu i en les converses entre europeus, en les quals ens podrem habituar a entendre els altres que parlen en les seves respectives llengües i on nosaltres podrem parlar en les nostres i serem entesos.

Hem de fomentar amb coratge un mosaic creatiu i aleatori de combinacions comunicatives entre les nostres llengües i cultures europees en lloc d'un unifor-

7. Britta HUFSEISEN, Nicole MARX (ed.), *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, Aachen: Shaker, 2007, 370 p. ISBN 978-3-8322-6020-0 (Editiones EuroCom, Reihe EuroComGerm, 1).

8. Vegeu a <<http://www.shaker.de>> «Editiones EuroCom», amb moltes publicacions accessibles en línia i la bibliografia del final d'aquesta contribució.

mat i radical empobriment de situacions comunicatives a base d'una sola llengua. Les eines per aconseguir-ho estan a l'abast de la mà.

*

Acabaré posant en relleu una raó més, ja mencionada breument abans, per seguir pel camí del plurilingüisme —una raó que, des del punt de vista del pedagog que se sent responsable per educar uns joves ciutadans europeus que assegurin la convivència futura, sempre amenaçada, potser serà la més important—: educar amb perspectiva plurilingüe significa educar per a l'obertura cap a les altres cultures, cap a les altres nacions, cap al respecte de l'altre, cap a la tolerància, cap a la solidaritat, cap a la convivència, cap a la democràcia i cap a la pau.

Aquest argument es troba molt ben desenvolupat en un document de cent quinze pàgines del Consell d'Europa, redactat per Jean-Claude Beacco i Michael Byram, amb el títol, que tradueixo al català, «Guia per a l'elaboració de polítiques lingüístiques educatives a Europa. De la diversitat lingüística a l'educació plurilingüe».⁹ És el document més intel·ligent que conec en el camp d'aquesta matèria.

Donaré algunes citacions de la versió francesa que corroboren el que he anat exposant a dalt: «Les enseignements de l'anglais doivent être conçus de manière à dynamiser le plurilinguisme des locuteurs et non à en bloquer le développement ultérieur, au nom d'une idéologie monolingue.» (p. 29).¹⁰ Els autors posen en relleu que el perill d'ensenyar primerament l'anglès és de «faire considérer l'appropriation d'autres variétés linguistiques comme superflue [...], parce que la connaissance de l'anglais serait suffisante, à elle seule, à satisfaire les besoins de communication et à modeler les aspirations sociales» (p. 29). Per contra, l'educació al plurilingüisme té un valor molt important per a la formació de la persona a l'escola, desenvolupa la sensibilitat pluricultural i la comunicació intercultural i porta a la tolerància lingüística que ha de ser constitutiva de la

9. El trobareu a <<http://www.coe.int/lang/fr>> amb un clic a «Division des pol. ling.», «Instruments pol.», «Guide» [Consulta: 16 juliol 2008].

10. Els autors del text veuen també molt clarament que el lloc que l'anglès ocupa avui en dia depèn de «la prépondérance actuelle du “modèle américain”, en particulier, sur les cultures de masse. L'importance croissante occupée par les activités culturelles dans la vie sociale et l'efficacité des États-Unis d'Amérique et d'autres nations anglophones dans le domaine des industries culturelles, tout autant que leur apports de toute nature à la collectivité mondiale, ont conduit à la diffusion internationale de modèles de comportement et de valeurs» (p. 28). Els autors no neguen «la demande sociale d'enseignement de l'anglais», però deixen ben clar que aquesta demanda (en la meua opinió aconseguida a base de propaganda americanitzadora consumista) «[ne] favorise [pas] la diffusion des perspectives pluralistes» (p. 29).

ciudadania democràtica a Europa (p. 29). Des d'aquesta perspectiva caldrà fer un esforç de tots els estaments educatius i polítics de «rendre perceptible à tous la valeur économique, sociale et culturelle du plurilinguisme» (p. 113).

I acabo amb la traducció al català d'una frase de la conclusió final del text: «Les polítiques lingüístiques educatives que es fonamentin en el principi del plurilingüisme, com a valor que desenvolupa la competència per a la tolerància democràtica, tenen com a funció social bàsica i decisiva de contrarestar la minorització i la intolerància lingüística» —pensem en el cas català!— «per assegurar la fraternitat i solidaritat democràtica i la pau» (p. 113). Poca cosa hi hem d'afegir per avaluar la importància del plurilingüisme en l'educació dels joves europeus.

BIBLIOGRAFIA

- BEACCO, Jean-Claude; BYRAM, Michael (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Estrasburg: Conseil de l'Europe. Division des Politiques Linguistiques.
- CLUA, Esteve [et al.] (2003). *EuroComRom – Els set sedassos: Aprendre a llegir les llengües romàniques simultàniament*. Aachen: Shaker. 237 p. (Editiones EuroCom; 12). [ISBN 3-8322-0683-3]
- HUFEISEN, Britta; MARX, Nicole [ed.] (2007). *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker. 370 p. (Editiones EuroCom, Reihe EuroComGerm; 1). [ISBN 978-3-8322-6020-0]
- KLEIN, Horst G.; STEGMANN, Tilbert Dídac (2000). *EuroComRom - Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. 3a ed. Aachen: Shaker. 288 p. (Editiones EuroCom; 1; ISSN 1439-7005). [ISBN 3-8265-6947-4]
- MEISSNER, Franz-Joseph (2004a). «Introduction à la didactique de l'eurocompréhension». A: MEISSNER, F.-J. [et al.]. *EuroComRom – Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ*. Aachen, Shaker, p. 7-140.
- (2004b). «Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht». A: KLEIN, H. G.; RUTKE, D. [ed.]. *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen, Shaker, p. 39-66.
- (2005). «Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtcurriculum». *Fremdsprachen lehren und lernen*, núm. 34, p. 125-145. [Quadern amb el tema «"Neokommunikativer" Fremdsprachenunterricht», editat per Franz-Joseph Meissner]
- (2008). «Que peut apporter la didactique de l'intercompréhension aux systèmes éducatifs européens ?» [en línia]. A: <<http://www.APLV-LanguesModernes.org>>. [Consulta: 16 juliol 2008]

- STEGMANN, Tilbert Dídac (1991). «El català com a base per a una planificació plurilingüe europea: L'aprenentatge simultani de llengües emparentades». *Lenga e País d'Oc*, núm. 23 (1991), p. 23-26.
- (1996). «La parenté des langues: Passepartout pour une Europe plurilingüe». *Europe Plurilingüe* 5, núm. 11 (octubre 1996), p. 35-46.
- (1998). «Présentation d'un "cas exemplaire d'innovation dans l'apprentissage des langues": EuroComRecept». A: *Livre Blanc. Enseigner et apprendre: vers la société cognitive. Objectif 4. Maîtriser trois langues communautaires*. Brussel·les: Commission Européenne, DG XXII, Education, Formation et Jeunesse, p. 89-92.
- (1999). «EUROCOM: Una entrada plurilingüe en el món de les llengües romàniques». *Llengua Nacional*, núm. 28 (1999), p. 4-8.
- (2001). «Le Plurilinguisme réceptif à travers la méthode EuroCom». A: *Didactique des langues romanes: Le développement de compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Lowvain-la-Neuve, 27-29 janvier 2000*. Brussel·les: De Boeck Duculot, 2001, p. 447-454.
- (2002a). «Concepts du plurilinguisme pour les langues romanes». A: *EuroCom — Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001, Hagen, 9.-10. November 2001*. Hagen: [Fernuniversität Hagen], p. 473-476.
- (2002b). «Lettre de Til Stegmann [aux parents occitans]». A: *Guide d'accueil de l'école... bilingue Calandreta del Vernhat*, p. 19-28.
- (2003a). «Une lettre du professeur Stegmann [aux parents occitans]». A: *Escòla Calandreta Velava Pèire Cardenal - Libreton d'acuelh*, p. 9-17.
- (2003b). «EuroCom: Una visió més realista i més plurilingüe de l'ensenyament de llengües». A: *L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües*. Ed. a cura de J. Perera, L. Nussbaum i M. Milian. Barcelona: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació, p. 195-204.
- (2003c). «Ser europeus lingüísticament». *Gent del Masnou*, núm. 200, p. 9.
- (2004). «L'intercomprension (EuroCom) en langues romanes - un double atout pour le français». A: *Diversité et spécialités dans l'enseignement des langues - Repères & Applications (IV)*. Ed. a cura de L. Baqué i M. A. Tost. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació, p. 24-31.
- (2005). «EuroComRom — Les sept tamis pour le plurilingüisme réceptif». *Synergies Italie*, núm. 2, p. 35-42.
- (2007a). «Das Katalanische in Europa und der Welt». A: *Katalonien — Kultur der Moderne*. Ed. a cura de R. Sevilla i R. Torrents. Bad Honnef: Horlemann, p. 125-129.
- (2007b). «O método europeu de intercompreensão EuroCom». A: CAPUCHO, Filomena [et al.] [coord.]. *Diálogos em intercompreensão: actas do Colóquio de Lisboa, Setembro de 2007*. Lisboa: Universidade Católica, p. 75-80.

- (2007c). «Ser plurilingües més enllà de l'anglès (i de l'espanyol)». A: *La llengua d'acollida: La llengua a Europa i la integració lingüística a la Plana: comunicació en català dins l'espai cultural europeu*. Ed. a cura de Laia Climent, Vicent Pitarch i Vicent Salvador. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana (Symposia Philologica; 15), p. 25-33.
- [et al.] (2005). *EuroComRom — Los siete tamices: Un fácil aprendizaje de la lectura en todas las lenguas románicas*. Aachen: Shaker. 236 p. (Editiones EuroCom; 13). [ISBN 3-8322-3303-2]
- MORANTA, Sebastià (2007). *Katalanisch express: sofort Katalanisch lesen durch Ihre Brückensprache*, Aachen: Shaker. 104 p. [Amb CD-ROM] [ISBN 978-3-8322-6266-2]

L'ENSENYAMENT DE LES LLENGÜES A CATALUNYA. CAP A UN MODEL CATALÀ ROMANÍSTIC AMB ANGLÈS COM A LLENGUA FRANCA

Martí Teixidó i Planas

Societat Catalana de Pedagogia, president

RESUM

A Catalunya hi ha una realitat sociolingüística com per a pensar un model d'ensenyament de llengües propi. Això s'ha fet respecte a les llengües catalana i castellana, però l'ensenyament de les llengües estrangeres adopta models generalitzats i ignora la base de competència lingüística assolida pels infants ja als cinc anys d'edat. L'autor proposa fer un diagnòstic i pronòstic pedagògic: convida els alumnes d'alta competència lingüística en dues llengües romàniques d'ús habitual a incorporar la llengua francesa, geogràficament pròxima, també romànica, abans d'iniciar l'aprenentatge de la llengua anglesa necessària per a tots com a llengua franca. Els alumnes que haguessin seguit aquest itinerari tindrien coneixement passiu (comprensió oral i lectora) del conjunt de llengües romàniques i sobre aquesta sòlida base s'endinsarien en l'aprenentatge de l'anglès igual o millor que companys que l'haurien iniciat dos cursos abans. Aquesta proposta pedagògica es pot justificar tant des de la psicologia com des de la neurobiologia i es correspon amb les anàlisis que s'aporten des de la sociolingüística, i per això l'autor proposa que sigui estudiada per un equip multidisciplinari.

PARAULES CLAU: bilingüisme, multilingüisme, competència lingüística, ensenyament de llengües.

LANGUAGE TEACHING IN CATALONIA. TOWARDS A ROMANCE MODEL WITH ENGLISH AS THE *LINGUA FRANCA* IN CATALONIA

ABSTRACT

In Catalunya, there is a sociolinguistic environment so to think an own model of language teaching. This has made about the catalan and castilian languages but teaching of foreign languages follow general models ignoring the lingual competency obtained for

children five years old. The author put forward to realize a pedagogic diagnosis and to predict success, inviting pupils with high competency on both usual roman languages to learn French language, close and roman also, before beginning English language, a learning really necessary for all so lingua franca in all the world. Pupils who would had followed this way would have passive knowledge (reading and listening understanding) of a lot roman languages and on this solid base would increase English learning equal or better than partners that begun two years before. This pedagogic proposal it's possible to justify by psychology as neuroscience and it concerns the sociolinguistic analysis so thus the author suggest would be studied by a multidiscipline team.

KEY WORDS: bilingual competency, multilingual competency, communication skills, language's teaching.

Ens cal urgentment posar sobre la taula del debat públic l'ensenyament de les llengües a Catalunya. Després de vint-i-cinc anys d'un ensenyament de la llengua catalana a tots els infants i joves (i el fet social ja és ben positiu per ell mateix), sens perjudici de la competència en llengua castellana (aquell que volen veure els enemics de Catalunya) i amb un migrat nivell de competència en la llengua estrangera, l'anglès concebut com a llengua franca arreu del planeta (no més migrat que a les terres de l'Espanya unilingüe), la pedagogia ha de prendre la iniciativa i dissenyar una didàctica de les llengües integrada i seqüenciada que potenciï la transferència d'aprenentatge en comptes de competir pel nombre d'hores assignat a cadascuna d'elles. D'altra banda, no cal dir que la pedagogia-didàctica ha de donar normes clares i contextualitzades per a l'acció, ancorant el seu fonament en l'aportació d'altres ciències.

No és gens casual que l'inici de la didàctica d'orientació empírica racional que fa Comenius introdueixi l'educació sensorial, l'ensenyament de la llengua materna i de diferents llengües (enfront del llatí, que era la llengua culta) i l'aprenentatge per observació com en la ciència positiva, propostes pedagògiques ja publicades en llibres: *Janua linguarum trilinguis* (cap al 1635), *Didactica magna* (1630, 1658) i *Orbis sensualium pictus* (1658). Aquells mateixos anys, les *Petites Écoles* de Port-Royal (1637-1660) havien introduït la reforma pedagògica: educació racional amb nous mètodes i ensenyament en la llengua del poble, el francès, per bé que l'orientació de Claude Lancelot, el pedagog de les *Petites Écoles*, va estar interessada en la gramàtica i en l'estudi de diferents llengües. Era una educació que volia conjugar bé la formació cultural i científica, l'educació de la personalitat individual i de la vida comunitària i una educació religiosa interioritzada oberta a la mística. A finals del segle XVIII, els il·lustrats, particularment els francesos, són els impulsors de la universalització de la

instrucció i de l'ensenyament en una única llengua dominant que s'estableix com a llengua comuna de tots els ciutadans en la construcció de l'Estat nació del segle XIX.

Moltes llengües han estat minoritzades durant el segle XX en no ser la llengua oficial de l'Estat i han sobreviscut amb grans dificultats, mantingudes actives si més no en el parlar genuí dels habitants d'entorns rurals. La Unió Europea de finals del segle XX, a diferència dels Estats Units d'Amèrica, no ha establert una llengua comuna i ha reconegut el valor de la diversitat de llengües, fet que, d'altra banda, no podia ser d'altra manera amb les històries nacionals dels estats que la integren. Possiblement fóra el temps de reconèixer les diferents llengües i fer l'Europa dels pobles segons la seva identitat lingüística. En qualsevol cas, però, tots els ciutadans són cridats a conèixer tres i quatre llengües, segons les seves possibilitats.

Si la diversitat de llengües es va poder mantenir per l'aïllament de col·lectius de parlants que no van quedar absorbits per la llengua de l'Estat nació, avui la situació és ben diferent. La societat de mitjans de comunicació de masses i consum en la qual estem immersos tendeix a uniformitzar usos i costums, però la llengua pròpia apareix com a element d'identitat diferencial a conservar sens perjudici de conèixer i usar altres llengües que permeten una circulació per tots els territoris i cultures i una comunicació amb habitants de tots els països. Torna a ser, doncs, ocasió d'aprendre diverses llengües, el màxim nombre de llengües, com ja havia projectat Comenius, i avui les oportunitats de practicar-les són in comptables, contínues (viatges a llarga distància, canals de televisió i ràdio, Internet, circulació d'informació...). Aprendre diverses llengües té la seva ocasió i és alhora una necessitat, més enllà de l'utilitarisme, per a la construcció personal i el desenvolupament cultural en un món que ha de basar el diàleg en la diversitat. Solament amb diferents llengües —la pròpia de cadascú, la que es perfili com a llengua franca i altres llengües— ens situarem en pla d'igualtat. Cada llengua aporta la seva cosmovisió, els seus filtres de simbolització, atès que no es redueixen a denotació. Dins la Unió Europea s'impulsen diferents iniciatives. El projecte *Socrates/Lingua, Janua Linguarum reserata* té per objectiu desvetllar entre els infants el màxim nombre de llengües, que sàpiguen de la seva existència, que comencin a identificar-les i més endavant aprendre'n algunes.

Indubtablement, avui la llengua anglesa és la llengua més estesa, més funcional, la que obre més portes arreu del planeta, la *lingua franca* d'avui i, per tant, indubtablement necessària, fins i tot per a aquells alumnes amb limitades expectatives d'estudiar o de viatjar. Un bon nombre d'ofertes d'ocupació laboral està vinculat a la restauració, hoteleria, turisme i comerç, i la llengua anglesa és competència necessària en aquests àmbits. Els models d'aprenentatge de la llen-

gua anglesa desenvolupats durant el segle XX han estat: anglès com a llengua estrangera (que en el nostre país va rellevar el francès entre el 1975 i el 1990) i anglès com a segona llengua (ESL), molt ben consolidat a països d'Europa amb llengua pròpia oficial encara que minoritària (Suècia, Finlàndia, Holanda). Actualment, els models més difosos impulsats són: llengua i continguts integrats al currículum (CLIL), impartint coneixements generals en anglès; anglès com a llengua franca (ELF), que permet anar pel món amb un coneixement bàsic, i aprenentatge primerenc de la llengua anglesa (EYL). El lingüista Graddol proposa el *Global English* com a final de l'anglès com a llengua estrangera.¹ Posa en crisi les distincions entre parlant nadiu, parlant de segona llengua o usuari de llengua estrangera considerant un món globalitzat que té per llengua comuna l'anglès i posa la distinció en el grau de competència, suposem que sens perjudici de la llengua pròpia, encara que no ho deixa clar.

Evidentment, compartim que hi ha un món globalitzat no solament pel comerç i pel consum uniformitzat, sinó també, i encara és més important, pels intercanvis personals humans diversificats, pel diàleg entre diferents cosmovisions i sentits de la vida que es configuren en la llengua de cada família, de cada comunitat i de cada poble. Cal, doncs, que cadascú es presenti en aquesta àgora global amb el seu patrimoni cultural i la diversitat de llengües que hagi pogut assolir des del seu nucli familiar, fent atenció a les llengües del seu entorn i a les llengües properes a la pròpia. Si solament es va amb una segona llengua com a traducció de totes les altres, fem una traïció a les diferents identitats i a la pluralitat de cosmovisions pròpia de l'espècie humana.

Segueixen essent vigents les argumentacions contra el bilingüisme anticipat que el sociolingüista Solé i Camardons publicava a *Escola Catalana* el juliol de 1991,² i l'evidència dels anys transcorreguts mostra que la majoria dels infants han seguit el mètode d'immersió a l'escola i ho han fet quasi tot en català fins als set anys o fins als onze, però després, pel «fet que la llengua 2 és la llengua socialment dominada i caldria que tinguessin per objectiu l'anàlisi del procés de (a)normalització lingüística a l'escola», el català passa a ser una llengua auxiliar i no es fa servir de manera normalitzada en els llocs comuns. Han passat anys i la confrontació entre les llengües catalana i castellana queda sempre reduïda a grups d'interès i al pes que aquests puguin tenir en el discurs polític dominant. I ara vénen i, no en teníem prou, ens proposen el trilingüisme. Ni uns ni altres poden convèncer. Confiam que una opció per la cultura lingüística, pel gust per

1. D. GRADDOL, *English Next*, Londres, British Council, 2006, p. 90-91, 110.

2. J. SOLÉ I CAMARDONS, *Sobirania sociolingüística catalana*, Barcelona, La Llar del Llibre, 1991, p. 81-82.

les llengües, vagi guanyant adeptes, i aquesta opció té una oportunitat selecta en l'àrea romànica on és Catalunya. Més recentment, el 2003, el pedagog Mallart³ també fa palès el poc avanç en l'ús social del català, un cert procés de llengua d'assignatura escolar, molt estudiada però poc utilitzada, i no s'entreté a pronunciar-se sobre les hores i l'allargament de la immersió (què es podia fer més que no s'ha fet?) sinó que «ha de millorar molt la qualitat de l'educació lingüística, per tal que l'objectiu desitjable sigui el domini de quatre llengües, però a través del coneixement perfecte i l'ús automatitzat del català com a llengua principal». Davant de l'augment de la immigració estrangera, fet indefugible al qual cal respondre, Mallart opta per «trobar una resposta pedagògica i didàctica adequada per instruir i, ahora, educar aquest alumnat conjuntament, amb els seus companys, de manera eficaç i sense fer discriminacions».

La qüestió de la mundialització, la interculturalitat i el multilingüisme també és tractada pel sociolingüista I. Marí,⁴ que ha exercit responsabilitats en política lingüística al Departament de Cultura del Govern de Catalunya. Parla de l'acolliment lingüístic emmarcat dins un programa de convivència intercultural: acollir la gran diversitat aportada pels nous immigrants com un valor cultural amb les seves manifestacions, d'una banda, i, de l'altra, amb el compromís d'assumir la llengua catalana com a llengua comuna en els usos públics i les pautes culturals mínimes que els permetin sentir-se vinculats, bo i sense renunciar a la seva pròpia identitat cultural, que despertarà l'interès i admiració de catalans autòctons.

ENSENYAR LLENGUA ESTRANGERA A CATALUNYA HA DE BASTIR-SE SOBRE ELS APRENENTATGES PREVIS

Aquesta direcció a prendre en l'ensenyament de les llengües ha de recollir el que en els darrers anys s'ha fet amb tanta intensitat i eficàcia evident considerant el punt de partida. Els infants de famílies de parla catalana poden aprendre en la seva llengua des de fa trenta anys tan sols; els infants de famílies de parla castellana, a través de la immersió lingüística a l'escola, tenen la seguretat de créixer com a ciutadans competents en les dues llengües, el català i el castellà.

3. J. MALLART I NAVARRA, «Llengua i ensenyament a Catalunya. Situació present de la llengua a l'ensenyament i perspectives de futur», a Manuel CASTELLET, *et al.*, *Llengua i ensenyament: Aportacions per a un debat, CCL Aniversari de les Instruccions de Baldiri Reixac*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans: Fundació Jaume I, 2003, p. 82, 84.

4. I. MARÍ MAYANS, *Mundialització, interculturalitat i multilingüisme*, Palma de Mallorca, Leonard Muntaner, 2006.

Que en vulguin fer ús ja depèn d'altres factors extraescolars, i és ben lamentable que encara en alguns casos hi hagi joves que deixin rovellar un aprenentatge que els és funcionalment necessari i que els obre a una més completa realització personal. De fet, lamentablement, hem de dir, quan falla la competència en català, falla la competència lingüística total, en català i en castellà, que pot quedar reduïda a una llengua de subsistència. Si alguna cosa pot fer encara la institució escolar és encomanar el gust per la llengua, per la comprensió i comunicació en diverses llengües.

Aquesta és una tasca que pot emprendre el conjunt de l'equip de mestres o professors. Que els alumnes trobin en ells dones i homes entusiasmats per un ús correcte i creatiu de la llengua, de les diverses llengües, del català i del castellà, de l'anglès, del francès i d'altres llengües que, sense haver-les estudiat sistemàticament, estan a l'abast de les persones de cultura del nostre entorn (gallec, portuguès, italià). Que cap mestre o professor defugui la incorporació a l'aula, a l'ensenyament dels continguts de ciències, de geografia o d'història, de textos accessibles a Internet en qualsevol de les llengües que ens són properes. També n'hi pot haver que puguin accedir a l'alemany, al rus, al grec, a l'àrab... És una manera de mostrar admiració davant la diversitat de llengües, encara que hom hagi de reconèixer que no ha assolit la comprensió mínima d'algunes d'elles. No ha de quedar exclosa l'oportunitat de saber de l'existència de llengües minoritàries si hi ha alumnes o professors que en són parlants (amazic, quítxua, pakistanès, hindi); aplegar una pàgina d'expressions de comunicació inicial o enregistrar un disc que cada alumne pugui conservar i utilitzar obre a una nova manera de relacionar-se com a habitants del planeta Terra.

Amb tanta migració internacional i multicultural, amb tanta itinerància viatgera o turística, ja és temps d'aprendre com més llengües millor, però cadascú ho ha de fer a partir de les necessitats i oportunitats del seu entorn de manera sistemàtica i dirigida, com sembla que ho fa el nostre cervell. Si dues llengües tenen vocabulari i estructures comuns, cal aprendre-les de manera articulada i no juxtaposada. Segur que ocupen menys circuits de memòria i s'hi accedeix amb menys temps de latència de resposta (expressat en mil·lisegons) si hi ha més proximitat lèxica o gramatical. Queda en entredit la decisió curricular de caràcter utilitarista que, després de donar per segur que cal aprendre català i castellà, vol incorporar com més aviat millor l'aprenentatge de l'anglès, si pot ser als tres anys d'edat, independentment de crear l'entorn d'immersió o funcionalitat que en faci possible l'arrelament. És, al nostre entendre, una simplificació pensar que si l'infant comença als tres anys, o si es fan àrees en aquesta llengua, la competència en llengua anglesa quedarà garantida. Encara menys quan no s'ha pres una de les primeres decisions clau: assignar dues hores de professor de llengua

anglesa per cada hora de classe d'un grup de vint-i-cinc alumnes d'educació primària o d'un grup de trenta alumnes d'educació secundària per tal de fer un grup col·loquial. Efectivament, això té uns costos en recursos humans, com els han tingut les famílies dels alumnes que definitivament han assolit una competència en anglès. És de tots conegut, encara que en estudis d'avaluació s'hagi encobert, que els alumnes solament assoleixen una alta competència lingüística quan han seguit cursos en escoles no oficials d'idiomes en temps extraescolar o han fet estades en països de parla anglesa.

La pedagogia dona normes a partir de les finalitats de l'educació que hàgim decidit: políticament, les mínimes que es demanen a tot ciutadà, i en el marc de cada institució escolar, les opcions diverses possibles segons les aspiracions dels ciutadans i els recursos humans i materials de què pugui disposar. La didàctica ha de donar normes d'acció adaptables a cada context específic segons les característiques comunes dels alumnes en el seu context i sense menystenir les característiques personals diferencials d'alumnes que no coincideixen amb el perfil majoritari.

L'ÀREA ROMÀNICA: UN PATRIMONI DE CULTURA LINGÜÍSTICA QUE NO PODEM DEIXAR PERDRE

L'aprenentatge de llengües convencional comença cada llengua a partir de zero i cada llengua es presenta tancada en ella mateixa per garantir la seva cohesió interna. Això és efecte de la gramaticalització i de la llengua escrita. Això és ben poc motivador per als alumnes, particularment per als alumnes amb competència manifesta i necessitat creativa. En la circulació europea de la baixa edat mitjana i del Renaixement, certament minoritària, les llengües s'aprenien oralment per contacte, per semblances i diferències, per aproximació i millora contínua. Encara que es produïssin errors, la comunicació entre parlants era efectiva.

Entre les aportacions de les altres ciències que poden fonamentar la didàctica, cal considerar la lingüística comparada, la sociolingüística i la lingüística aplicada, que poden donar-nos les claus per passar d'una llengua a les altres pels camins més segurs, i la psicolingüística, amb els camins més enriquidors per a la persona i per a la relació amb els altres (intel·ligència interpersonal de Gardner) i més beneficiosos per a la cohesió social (diàleg multicultural). Aquesta informació és ben necessària a la didàctica.

Concretament, els estudis de romanística tenen ja una llarga trajectòria prou consolidada, difosa inicialment a Catalunya pel professor Badia i Margarit. Amb tot, la puixança de l'anglès com a llengua de comunicació internacional ha

arraconat l'ensenyament del francès, llengua de cultura del país veí, que a Catalunya s'estudiava com a primera llengua estrangera fins als anys setanta. Ara queda com a segona llengua estrangera, a la qual pocs alumnes arriben, perquè no han consolidat sobradament l'anglès, que es presenta com la llengua més útil. D'altra banda, hem desaprofitat durant anys el planter de professors competents en llengua francesa, molts dels quals també es convertiren en professors de llengua anglesa. Actualment s'incorporen molt pocs professors competents en les dues llengües, i de les universitats és més fàcil que surtin llicenciats en filologia anglogermànica.

Estem desaprofitant el pont de proximitat entre llengües que evitaria que sempre haguéssim de començar de zero i que l'aprenentatge de llengües fóra només un aprenentatge instrumental. Els alumnes de Catalunya, coneixedors de ben petits de dues llengües romàniques, prou properes i alhora amb diferències prou clares que desenvolupen la capacitat de discriminar, podrien passar a la llengua francesa sense començar de zero, per expansió natural. Conegudes tres llengües, un triangle de llengües, es tenen suficients referents per comprendre de manera passiva i progressivament activa les altres llengües romàniques. Un equip de professors (Esteve Clua, Pilar Estelrich, Horst G. Klein i Tilbert D. Stegmann) ja va posar a la nostra disposició el 2003 un estudi comparatiu que dona les claus per aprendre a llegir les llengües romàniques simultàniament: *EuroComRom: Els set sedassos*.⁵ Aquest «simultàniament» obre a un aprenentatge intuïtiu, gairebé com un joc, evitant els llargs i segurs camins de la gramàtica que necessita l'estudiós expert però que esdevenen feixucs per al jove aprenent, a qui li convé comprendre i comunicar-se encara que sigui aproximativament. Quan calgui, el perfeccionament en una de les llengües ja es farà. Si aquest mètode, prou sistematitzat, és vàlid per a tota l'àrea romànica, molt més ho és en un territori com Catalunya, on dues llengües ja són habituals, del català se'n comprenen diverses variants i dos terços dels alumnes podrien aprendre aviat el francès, abans de l'anglès.

La circumstància geogràfica i històrica de Catalunya ens converteix en un país singular que pot esdevenir referent en l'Europa de les llengües. Si els països nòrdics amb llengua pròpia diferent de les llengües d'ús internacional han aconseguit per als seus ciutadans un comportament bilingüe amb correcte domini de la llengua pròpia (suec, finès, noruec, danès, holandès...) i de la llengua anglesa, a Catalunya un bon nombre de ciutadans pot adquirir quatre llengües i, a més, una comprensió bàsica, oral i escrita, d'altres llengües romàniques, i, pel cap baix, tres llengües tots els joves que assoleixen la graduació escolar. La multipli-

5. Esteve CLUA, et al., *EuroComRom-Els set sedassos: Aprendre a llegir les llengües romàniques simultàniament*, Aachen, Shaker, 2003, col·l. «Editiones EuroCom», núm. 12.

citat d'ocasions i recursos per exercitar la llengua que avui tenim no s'havia vist mai: cinema en versió original, cinema en versió original subtítulada en la mateixa llengua o en una altra, narrativa en diverses llengües, còmics en diverses llengües, llibres il·lustrats en dues llengües per als més petits (xinès-anglès, tàmil-anglès, francès-àrab..., també algun català-anglès), documents accessibles a Internet en diverses llengües, notícies d'esdeveniments arreu del planeta...

CERVELL I LLENGUATGE.

DARRERES APORTACIONS DE LA NEUROBIOLOGIA

Una nova ciència de fonamentació avui pensem que ha de ser la neurobiologia, amb tot el coneixement assolit els darrers vint anys respecte a cervell i llenguatge i la localització de funcions diferenciades (computació de la cognició, articulació vocal, lexicalització, gramaticalització, alfabetització) i els estudis en curs respecte a la localització compartida o distant de les diverses llengües adquirides amb les diferències segons l'edat en què van ser apreses. Amb els procediments neuroquirúrgics s'han examinat els efectes de l'estimulació elèctrica en les regions del còrtex cerebral i s'han localitzat les funcions diferenciades en àrees diferents de les ja conegudes de Wernicke i de Broca. La revista *Nature Neuroscience* de gener de 2000 donava compte de les diferències observades entre parlants d'anglès, una llengua amb una fonètica més complexa que usa àrees del còrtex frontal esquerre, mentre que un parlant d'italià utilitza més la regió temporal superior. La hipòtesi ja esbossada és que hi pot haver àrees comunes entre llengües que comparteixen arrels semàntiques o regles de composició comunes; que la distància lingüística pot tenir una certa correspondència amb la localització cerebral.

En tot cas, hi ha una coincidència clara, un salt qualitatiu entre els parlants d'una sola llengua en la infància i els que ja de ben petits van viure immersos en més d'una llengua, talment com si el cervell s'hagués estructurat de manera diferent: unilingüe en el primer cas i estereolingüístic en el segon. Això gairebé duu a pensar que, encara que els infants visquin en un context clarament unilingüe, l'escola podria incorporar ja a l'educació infantil contes, narracions, cançons i dites en altres llengües. Que els infants de Castella, on no hi ha dubte que la llengua oficial és el castellà, s'habituessin a sentir un conte ja conegut també en gallec, en bable asturià, en portuguès o en català. Això els predisposaria molt millor a l'aprenentatge posterior de llengües estrangeres.

ENSENYAR DIVERSIFICADAMENT. EL DIAGNÒSTIC I PRONÒSTIC PEDAGÒGIC

La primera decisió a prendre ve derivada de la constatació que els infants presenten diferent capacitat lingüística, que, degudament activada amb les llengües vives en el període de l'educació infantil (fins als cinc anys), es manifesta ja com a competència lingüística. L'observació diària, continuada, dels mestres, amb pautes d'observació potents durant dos o més cursos, ja aporta un gran coneixement de la competència lingüística dels infants. Caldrà també disposar d'alguns tests de diagnòstic pedagògic homologats en el nostre context sociolingüístic com a instruments de contrast que tant serviran per precisar millor en casos dubtosos com per ajustar la fiabilitat observadora del mestre a un patró compartit objectivable.

Al darrer curs d'educació infantil, quan l'infant ja ha complert els cinc anys, serà el moment de procedir al diagnòstic pedagògic i fer un pronòstic pedagògic amb un pla d'aprenentatge inicial de llengües que es presentarà als pares com a orientació per tal de prendre una decisió conjunta, professionalment informada. Dels, posem per cas, cinquanta infants que el curs següent iniciarien l'educació primària, podria ser que, un any, trenta fossin diagnosticats amb una alta competència lingüística, quinze amb una competència mitjana i cinc amb previsibles dificultats. Les dificultats es manifestarien ja en l'aprenentatge de les llengües catalana i castellana i caldria preveure les accions de suport personalitzat per tal que el procés de lectoescriptura no s'iniciés amb falta d'autoconfiança. Per als alumnes de competència mitjana s'iniciaria l'aprenentatge de la llengua anglesa com s'ha previst en l'actual ordenació curricular, evitant d'interferir en els aprenentatges de les llengües vives que han d'anar per davant; quan ja passen a la llengua escrita en català i castellà, en llengua estrangera fan estructures orals: cançons, recitats, estructures de comunicació dramatitzada, jocs i visionat de seqüències verboicòniques, sense procedir a cap escriptura.

No ocultarem, malgrat que molts docents interpreten equitat com a uniformitat, que en l'aprenentatge de llengües estrangeres som partidaris d'una agrupació per nivell de competència. En coneixement del medi i ciències en general, la feina de classe se centra en el contingut i es poden establir diferents nivells en l'activitat, particularment en procediments o en amplitud i aprofundiment de continguts. Semblantment, encara que no tant, en les llengües vives català i castellà es pot fer molta activitat conjunta, però convindria oferir algunes activitats diferencials segons el nivell de competència personal. En el cas de les llengües estrangeres, no presents a l'entorn habitual diari, convé agrupar els alumnes per nivell de competència, aconseguir la màxima proximitat, per tal que els qui

tenen un nivell inferior no s'inhibeixin a l'hora de parlar o bé que els qui tenen un nivell avançat no s'avorreixin i desmotivin. Això és el que ens està passant actualment de manera generalitzada i amb grups de vint-i-cinc o trenta alumnes. Si el professor atén les estructures bàsiques de comunicació per als de nivell inferior, els més avançats, potser els que també fan idioma extraescolar en escoles d'idiomes, passen l'estona; si el professor atén el grup diana, sap que deixen de seguir-lo alguns alumnes que no estan en la zona pròxima d'aprenentatge. El desdoblament parcial del grup en una de les tres hores, mesura prevista per l'Administració educativa, és un pedaç que no resol la distància de nivells.

No acceptarem que agrupar els alumnes per nivell de competència en l'aprenentatge de llengües estrangeres sigui una opció elitista. Que uns companys millorin la seva competència en llengua estrangera més aviat ha de beneficiar també els altres companys, als quals posem en situació d'aprenentatge a la seva mida evitant que quedin enrere; d'altra banda, en activitats de coneixement general, en equips de treball divers, s'haurà de fer ús de documents en altres llengües, i els més destres en llengües afavoriran la bona comprensió en una lectura conjunta.

PLA D'ENSENYAMENT DE LLENGÜES. OPORTUNITATS I ORIENTACIÓ PEDAGÒGICA

La novetat que proposem es refereix als alumnes de competència lingüística alta (un any, d'una promoció en poden ser el 60 %; d'una altra, el 70 % o el 55 %). Als pares d'aquests alumnes se'ls proposa l'aprenentatge d'una tercera llengua romànica per als seus fills; en el cas de Catalunya, sembla que el francès és la més adequada. En els dos primers cursos d'educació primària iniciarien aquesta tercera llengua que els obriria a la comprensió d'altres llengües romàniques com són l'italià, el gallec, el portuguès i qui sap si també el romanès. Després d'aquests dos cursos es faria el manteniment i s'entraria ja a l'aprenentatge de la llengua anglesa. Un primer grup d'alumnes avançat podria fins i tot iniciar-ho al final del darrer curs d'educació infantil.

Una proposta de distribució seqüencial és la que es presenta al quadre adjunt (taula 1). S'indica en hores setmanals, per bé que, especialment a l'inici i quan els infants són més petits, és preferible fer 2 hores en tres mòduls de 40 minuts tres dies diferents o en quatre de 30 minuts quatre dies diferents. Així, en el cas de sis i set anys, les 3 hores de francès o d'anglès podrien ser 2 hores i mitja si s'organitzessin en sessions diàries de 30 minuts. A l'inici cal centrar l'aprenentatge en estructures de comunicació oral, sense escriure i sense passar l'estona dibuixant o acolorint per omplir l'hora.

Ja a l'educació infantil es pot iniciar alguna activitat oral en una altra llengua: el conte de *L'aneguet lleig* ja conegut, explicar-lo en francès o en italià; la cançó d'*En Joan petit quan balla*, en francès; cançons de comptar i repartir en qualsevol llengua...

TAULA 1. *Procés d'iniciació a les diverses llengües segons grup per nivell de competència.*

Hores setmanals	Educació infantil			Diag. DCL*	Educació primària						Educació secundària			
Edat	3 a	4 a	5 a		6 a	7 a	8 a	9 a	10 a	11 a	12 a	13 a	14 a	15 a
				60 %	Alumnes amb alta competència lingüística diagnosticada									
Francès		?			3 h	3 h	2 h	2 h	1 h	1 h				
Anglès					-	-	3 h	3 h	4 h	4 h	4 h	4 h	3 h	3 h
Alemany											2 h	2 h	3 h	3 h
				40 %	Alumnes amb alta competència lingüística diagnosticada									
Anglès					3 h	3 h	3 h	4 h	4 h	4 h	4 h	4 h	4 h	4 h
2a llengua								2 h	2 h	3 h	3 h			
* DCL: competència lingüística ? Un primer grup avançat podria iniciar-lo al tercer trimestre														
<i>Hores de professor necessàries</i>														
Francès	2 línies / 4 gr. + 48 EP				12 h	12 h	8 h	8 h	4 h	4 h				
Anglès	2 línies = 140 EP, 120 ES				12 h	12 h	24 h	28 h	32 h	32 h	32 h	32 h	28 h	28 h
Alemany	per 1 línia = 20 h ES				Previst per a un 50 % dels alumnes						4 h	4 h	6 h	6 h

La distribució no pot ser rígida. Cal revisar-la cada curs en funció de la generació d'alumnes. Alhora, cal que sigui prou flexible per a fer algun canvi dins dels primers mesos, en general per a incorporar-hi alguns infants que a darrera hora han assolit la competència lingüística necessària, i la decisió podrà ser motivadora.

No calen més recursos que els que es necessiten per a l'ensenyament de les llengües estrangeres en qualsevol model i l'increment de recursos que pugui

compensar les necessitats més importants de determinats alumnes. En qualsevol cas, per a ensenyar llengua estrangera a cinquanta infants de sis anys (dos grups complets) o reforçar les llengües pròpies dels que tenen manifestes dificultats, calen quatre mestres per hora de classe de llengua estrangera o de consolidació de les llengües base, català i castellà. Els grups no poden ser en cap cas superiors a quinze alumnes, com no ho són a les escoles d'idiomes per a adults on efectivament s'acaba aprenent una llengua.

Seràn necessaris un bon nombre de professors de llengua estrangera, d'anglès i de francès, i fóra convenient que n'hi hagués un alt nombre que ja fossin competents en les dues llengües. Lamentablement, no hem aprofitat als darrers anys vuitanta i noranta els professors de llengua francesa i és possible que ara calgui formar-ne a corre-cuita.

La llengua francesa o la llengua anglesa no han de quedar reduïdes a la classe de llengua. A qualsevol àrea de coneixement cal introduir textos, documents audiovisuals, consultes a Internet. Tots els temes amb vocabulari específic s'han de completar amb un vocabulari d'equivalències en tres o quatre llengües (per exemple, noms d'animals: *oreneta*, *golondrina*, *hirondelle*, *swallow*; noms d'eines: *tornavís*, *destornillador*, *tournevis*, *screwdriver*; noms de fruites: *maduixa*, *fresa*, *fraise*, *strawberry*). Això comporta desplegar un pla de formació per tal que tants mestres com sigui possible tinguin competència funcional en aquestes llengües. Caldrà estimular els cursos de formació específics amb metodologies fonamentalment orals centrades en la comunicació i la lectura.

APROFUNDIMENT DEL MODEL I ADOPCIÓ PELS EQUIPS DOCENTS DELS CENTRES

Aquí solament presentem un esbós d'urgència. Tant com s'està parlant de millorar l'aprenentatge de llengües estrangeres però des de l'Administració educativa, d'arreu i d'aquí, que estableix el currículum escolar, solament es parla d'anticipar l'aprenentatge de la llengua estrangera o de fer àrees en llengua estrangera. Presentem l'esbós des de l'experiència professional docent, des de la supervisió educativa habitual de centres i des del coneixement que aporten la pedagogia i didàctica. Estem convençuts que no és una opinió sinó que ha de tenir una sòlida fonamentació més enllà de les ciències estrictament pedagògiques a les quals sense pretensió exhaustiva ens hem apropiat.

Pensem i, de fet, convoquem a un estudi pluridisciplinari i a un dictamen final interdisciplinari amb participació d'experts de la neurobiologia, de la psicolingüística, de la sociolingüística, de la romanística i la lingüística comparada.

Si la decisió pedagògica i la seqüència didàctica es poden correspondre amb la configuració de les llengües en el cervell humà; si la proximitat lingüística aporta una seguretat més gran en l'aprenentatge i potencia una comprensió interrelacionada més àmplia; si podem donar una millor resposta amb l'aprenentatge a les necessitats derivades de l'entorn, a les aspiracions diferencials dels grups socials i, per damunt de tot, a la capacitat potencial de cada infant i jove, podrem oferir un model d'ensenyament de llengües sòlid, interessant i alhora eficaç. No podem seguir fent tempteigs en espera de resultats i encara menys aplicar el mateix currículum d'aprenentatge de llengües uniformement a tots els alumnes; tenim prou coneixement disponible, de diferents disciplines científiques, que ha de fonamentar l'opció d'un model d'ensenyament abans d'aplicar-lo.

Quan disposem d'un model sòlid i flexible, alhora caldrà donar-li una àmplia difusió i oferir assessorament presencial. En cap cas som partidaris de normativa administrativa ni de convocatòries públiques. Cal assegurar a cada centre els professionals que puguin dur-ne una direcció clara i formadora. L'equip docent ha de ser l'impulsor, però els pares, amb els representants al Consell Escolar del centre, poden demanar, demanaran, una millora en l'aprenentatge de les llengües estrangeres de manera que s'ajudi els qui necessiten ajuda i es deixi avançar els qui mostren alta competència.

APORTACIÓ DE RECURSOS HUMANS I MATERIALS DE L'ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA

Els recursos humans són posats per tothom com a primera necessitat. Sempre falten recursos humans, a tot arreu. Amb tot, l'activitat de supervisió habitual ens permet veure un rendiment molt diferent dels mateixos recursos. Efectivament, els recursos humans són els que menys es poden inventariar per quantitat, i en canvi, el sistema actual d'assignació es basa en el càlcul de la plantilla docent numèrica en funció de les hores curriculars previstes amb alguns petits correctius per a necessitats educatives de tipus personal o social.

Sabent que es fa una aplicació quantitativa, fa quinze anys que proposem per a tots els centres dos professors per cada hora de classe de llengua estrangera d'un grup d'alumnes, per tal de fer semigrups d'aprenentatge de dotze o quinze alumnes en tot moment. Solament amb això, i evidentment amb un professorat competent en la matèria, ja hauríem millorat molt la competència general dels nostres joves en llengua anglesa. Aparentment l'Administració educativa s'ha estalviat uns costos, però els resultats, si són bons, incorporen els costos en diners i temps que han dedicat els pares per dur els fills a escoles d'idiomes. Si

els alumnes ben capacitats que no han tingut aquesta oferta complementària no han assolit la competència en llengua anglesa, podem pensar que una bona part de la despesa s'ha llençat a perdre. Ben mirat pagava la pena fer un esforç pressupostari, i en alguns centres els pares havien demanat de pagar una quota addicional per incorporar un segon professor, perquè ja l'estaven pagant com a activitat extraescolar amb més cost econòmic i de temps esmerçat.

Cal veure en cada centre quins són els recursos humans necessaris per a l'ensenyament de les llengües estrangeres. S'ha de potenciar que molts docents tinguin competència suficient per a incorporar llengües a les seves classes. És un patrimoni molt gran el dels professors competents en dues llengües estrangeres: en el cas de l'educació primària, francès i anglès. Lamentablement, no vam aprofitar aquest patrimoni quan es va fer el canvi de llengua estrangera, de francès a anglès. Un bon nombre de professors de francès van deixar d'ensenyar llengua estrangera.

Els equipaments didàctics i tecnològics són necessaris a tots els centres, però si hi ha més iniciativa provada, cal afavorir els centres que els puguin donar un rendiment més gran des del primer moment. Fa anys que veiem com les noves tecnologies de la informació s'incorporen al centre, però si els docents no estan preparats, quan comencen a rendibilitzar els equips, han quedat superats, i el nou programari necessita equips de prestacions superiors. Si els equips que rep un centre no són posats a punt dins dels deu dies següents, haurien de ser retirats; si els equips no estan en rendiment per sobre del 60 % del temps escolar, haurien de ser reduïts. Posar encara tots els ordinadors en una aula denota falta d'iniciativa pedagògica, és una clara mostra de manteniment d'un ensenyament escolàstic uniformitzat.

CONCLUSIÓ OBERTA

En qualsevol cas, estem convençuts que ens cal un model propi, atès el nostre patrimoni de llengües, i que ja amb els recursos de qualsevol centre podem millorar molt l'aprenentatge de llengües estrangeres si dissenyem el model general adequat i fem a cada centre els ajustos necessaris.

Convoquem a una presa de posició, elaborada per un equip multidisciplinari en el marc d'una institució clarament compromesa amb la llengua catalana, prou científica i alhora prou plural com és l'Institut d'Estudis Catalans. Serà un bon servei al país.

SIGNIFICACIÓ DE L'ESCOLA CATALANA EN EL SEGLE XXI

Joaquim Arenas i Sampera
Societat Catalana de Pedagogia

RESUM

Catalunya posseeix un model educatiu propi, forjat en un pensament pedagògic concret al llarg dels segles i concretat a la fi del segle XIX. Algunes característiques d'aquest model educatiu són, segons l'autor, que l'escola i tota l'educació s'administra en llengua catalana i partint de continguts catalans; la prioritització de la formació de les persones per damunt de la instrucció, tot fent de les matèries a aprendre instruments educatius, i l'administració dels mateixos instruments a tots els alumnes, autòctons i nouvinguts, a fi que es puguin desenvolupar amb les mateixes oportunitats en el futur. I l'oferiment d'un model únic vàlid d'educació per a tots els ciutadans i que és acceptat per la majoria absoluta a fi de formar ciutadans per a un país concret que es diu Catalunya. Quant als mestres, l'autor, a més de la seva capacitat professional, els demana la consciència de ser formadors d'uns futurs ciutadans d'un país en fase de recobrament, els quals ciutadans han de disposar d'una consistència moral i intel·lectual prou ferma per afrontar els reptes de la nova Europa, per a la qual *l'escola catalana en llengua i continguts i d'actituds positives quant a la catalanitat*, és a dir, el model educatiu català, continua sent de plena validesa.

PARAULES CLAU: escola catalana, sistema educatiu, programa d'immersió lingüística, educació intercultural.

THE SIGNIFICANCE OF THE CATALAN SCHOOL IN THE 21ST CENTURY

ABSTRACT

Catalonia has its own education system, elaborated according to sound pedagogical principles over the centuries and consolidated in the late 19th century. According to the author, the characteristics of the Catalan education system include: a Catalan curriculum dispensed in the Catalan language; learning privileged over teaching, with school subjects used as pedagogical tools; a single curriculum taught to all pupils, whether of Catalan origin or otherwise, giving everyone the same chances in life; and a single pedagogical

model for all citizens, accepted by an absolute majority, that aims to form citizens in the particular country called Catalonia. The author calls on teachers to go beyond professional competence and become aware of their responsibilities in forming citizens who are morally and intellectually sound and strong enough to face the challenges of the new Europe. *Schooling in Catalan, a Catalan curriculum in the Catalan language that instils values of 'Catalanness'*: the Catalan pedagogical model is more valid than ever.

KEY WORDS: catalan school, educative system, linguistic immersion program, intercultural education.

L'existència d'una línia catalana de pensament pedagògic sembla una qüestió innegable a hores d'ara. El seu vivent perllongat i la persistència de la seva aplicació a les aules i a les escoles fins avui mateix ens ha fet, a molts de nosaltres, observadors i constructors alhora d'una manera de fer escola, d'un tractament adequat a cada personalitat de l'alumne i d'una forma d'entendre l'educació catalana com allò més preuat que podíem transmetre a les noves generacions de mestres i de ciutadans, aquests darrers tant autòctons com nouvinguts, sense necessitat de contraposar mai el model d'escola pròpia, basat en els trets nacionals inherents al poble català, a l'impuls de la interculturalitat, ja que aquesta no és altra cosa que la pedagogia de la immigració, segons creiem que s'ha d'entendre.

Gosaríem dir que l'educació d'aquest país, inspirada en el pensament pedagògic català, almenys en una gran part, s'ha avançat en el temps i que el model educatiu que ha concebut i que es fa present avui dia a les escoles i als instituts no s'encongeix davant les expectatives d'un món actual que canvia vertiginosament, que s'intercomunica de manera impressionant a causa de la globalització i els seus efectes, ni s'encongeix tampoc davant dels fluxos humans que es produeixen persistentment.

EXPRESSIÓ I CONCEPTE

Aquest escrit tractarà, doncs, de la importància de l'aplicació del concepte de l'escola catalana en el segle que som i que tants reptes ofereix en tots els àmbits de la societat, en què l'educació no n'és pas una excepció. És un concepte, el d'escola catalana, heretat del segle XIX i que ha anat fent camí sense defallença fins als nostres dies, encara que les seves arrels s'aprofundeixin en temps molt endarrerits de la nostra història.

L'expressió *escola catalana*, en qualitat de model educatiu, ha presentat diverses interpretacions. Una, de base netament administrativa, afirmaria que tota escola establerta a Catalunya és catalana; l'altra interpretació seria aquella

que l'entendria com el model educatiu català per antonomàsia, que desenvolupa la seva tasca escolar basant-se en la llengua i els continguts catalans i les actituds afavoridores de la catalanitat. D'altres, passant per formulacions més constringents, l'aplicarien també a centres concrets d'ensenyament bilingüe estrictes segons la llengua habitual de cada nen. I encara trobaríem qui igualment l'esmentaria, com a model propi, per a aquelles escoles que farien una part de l'ensenyament en català a més de l'aprenentatge d'aquesta llengua, o fins i tot, en què la llengua catalana tan sols hi fos present com a matèria curricular.

De fet, des dels anys cinquanta fins als darrers setanta, totes aquestes circumstàncies eren presents a Catalunya en els temps immediatament anteriors a la democràcia. És cert que força d'aquestes tipologies reclamaven o s'atribuïen la denominació d'escola catalana per a llurs realitats escolars diverses. Una situació absolutament comprensible a causa de la clandestinitat dels projectes escolars que, amb major o menor grau, utilitzaven la llengua catalana i introduïen elements programàtics referits a l'entorn i al país en general, no sense perill a causa de les prohibicions i amb un gran esforç i dedicació admirable. I, sobretot, educaven amb una pedagogia nova, experimental i que s'agombolava amb la responsabilitat dels sectors intervinents en una majoria de casos.

Així, doncs, com que hem de desenvolupar la significació de l'escola catalana en el segle XXI al llarg d'aquest article, ens sembla del tot necessari aclarir què cal entendre per escola catalana des de la perspectiva de l'autor d'aquestes pàgines. Quan diem *escola catalana* no fem referència a cap mètode ni a cap llei o norma. Volem referir-nos a un terme clarament polític, de política educativa, en el sentit genuí de la paraula, referit a la «polis», i, per tant, element bàsic de la constitució de la ciutat, de l'organització de la vida dels ciutadans. Com que el concepte d'escola catalana va lligat, des dels seus inicis, al moviment de renovació pedagògica de l'Escola Nova, mai no s'ha identificat amb cap metodologia concreta; ja Adolphe Ferrière declarava que les escoles noves no tenen mètode propi, quan se li preguntava sobre aquesta qüestió (1899).

En conseqüència, el concepte d'escola catalana que pretenem significar és el definit com aquell que, fruit de la voluntat col·lectiva del poble, es realitza en llengua catalana i es basa en els continguts pedagògics propis programats per als mestres i professors per a llur formació segons la nostra història pedagògica, en els coneixements de les ciències de l'educació emmarcats en àmbits internacionals i en els continguts programàtics que els alumnes han de fer seus, els quals arrenquen de la realitat catalana per estendre's a les realitats culturals del món. El model més definit d'escola catalana l'hem d'agrair al pedagog Alexandre Galí, que el va exposar als primers anys trenta al Centre de Lectura de Reus, concretament l'any 1932.

Tot plegat ens fa arribar a la definició ja coneguda. Ens referirem a l'escola catalana en llengua i continguts catalans i fomentadora d'actituds afavoridores de la catalanitat.

Els principis bàsics de l'*escola catalana* —d'ara endavant l'escriurem en cursiva— són prou coneguts. S'han explanat a bastament en diversos àmbits del món educatiu abans de la democràcia, i una vegada restablerta la Generalitat de Catalunya, el Govern català (1978) la va adoptar com el model educatiu propi per als centres docents de Catalunya, i se n'ha universalitzat a pleret el coneixement i l'aplicació a casa nostra.

VALIDESA PER A AHIR I AVUI

Tot amb tot, no serà balder recordar en aquesta ocasió també els principis fonamentals de l'*escola catalana* i les línies mestres que la conformen. I que li atorguen una validesa vers el futur, tot i el trasbals que experimenta la nova societat europea i els valors canviants que volen agombolar el nostre col·lectiu humà.

Així, el model educatiu català anomenat *escola catalana* és aquell que es realitza en llengua i continguts catalans i actituds cíviques positives, com ja s'ha dit, i que, com a projecte pedagògic, proporciona a tots els nois i noies el mateix contingut educatiu, siguin autòctons o no, a fi que tots es puguin desenvolupar en les mateixes condicions en la nostra societat o en qualsevol situació nova que es puguin trobar, i que fa del català l'ànima de tota acció educativa i el vincle d'igualtat per a tots els alumnes, avalador de la pertinença al poble català, la qual cosa els ha de permetre, quan escaigui, escometre la realitat globalitzadora amb personalitat definida i amb una referència concreta.

I, en aquest sentit, presenta dos aspectes rellevants heretats de la seva tradició tant pel que fa a la formació de mestres com pel que es refereix a l'educació de nois i noies: *no és tant important que s'ensenyi com que s'aprengui*. Quan es diu en el paràgraf anterior «proporciona a tots els nois i noies el mateix contingut educatiu», també és abellidor entendre allò que igualment expressa, és a dir, *augmentar les probabilitats* perquè es captin, els alumnes, és clar, com considerem desitjable que ho facin i aprenguin allò que estem convençuts que els ha de ser útil, i això és igualment vàlid per als docents en llur activitat d'actualització.

I consegüentment, aquesta *escola catalana* ha de fer ciutadans integrats en la societat on viuen, arrelats al país i capaços d'estimar-lo i de transformar-lo, amb un coneixement ampli del món que els permeti interpretar-lo. I davant de

l'esclat de la globalització econòmica i tecnocràtica del planeta, doncs, aquests futurs ciutadans integrats han de saber qui som, on som i què hem estat i quins són els valors que hem heretat els catalans de generació en generació (Torralba, 2008). És essencial fer memòria del passat per construir amb solidesa el futur. Un esdevenidor que ha de ser assumit per tothom, sense exclusió.

LA INTERCULTURALITAT, PRESENT DE SEMPRE

Perquè aquest principi sigui practicable, l'*escola catalana* haurà d'estar inserida en el medi i en l'entorn perquè partint del que el nen és, aquest pugui desenvolupar les seves possibilitats. I així és com es pot arribar a la integració de tots els infants i els pares de Catalunya en una sola comunitat, com una voluntat col·lectiva, el vincle més sensible de la qual sigui el català, la llengua comuna, fomentada també entre les famílies des del mateix centre educatiu.

La feina pedagògica quant a la interculturalitat, fent referència a pares i alumnes arribats d'altres països, l'*escola catalana* l'ha practicada amb una gran obertura basada en el coneixement de llurs cultures, exercici que no li ha vingut de nou perquè des de sempre el model català d'educació ha propiciat el coneixement universal de cultures i l'interès per la seva ubicació en el planeta, això sí, tenint per punt d'arrencada allò que és propi de la nostra identitat. L'educació per a la interculturalitat no s'ha convertit mai en un element que presideix l'obra educativa, ja que s'ha entès que la pedagogia de la diversitat cultural era la interculturalitat mateixa. Car un diàleg entre cultures és també un diàleg entre valors. Fa esfereir la lleugeresa i la superficialitat d'alguns tractaments de la interculturalitat que pretenen afavorir la cohesió social, quan la llengua, per la seva essència, és i ha de ser el gran factor aglutinador dels homes, de les dones i dels infants d'aquest poble.

L'EUROPA QUE ES DEFINEIX I L'EDUCACIÓ QUE SE'N DERIVA

En relació amb el que acabem d'exposar en les línies anteriors, s'imposa convidar a reflexionar i a assumir plenament el seu contingut, ja que aquest «món que hauran d'interpretar» els ciutadans objectes d'educació no és cap altre que aquell que s'insereix, si més no en part ben significada i propera, al que definí el Consell Europeu, a Lisboa l'any 2000, en els objectius educatius que va perfilar per al segle XXI. I deien: «Volem aconseguir una Europa amb economia

basada en el coneixement, que sigui la més competitiva i dinàmica del món, capaç de tenir un creixement sostenible amb més i millors feines i amb una cohesió social més gran.»

Cal considerar que la formulació del model català d'educació que expliquem no és fruit d'una improvisació, ben a la inversa, ha estat fruit d'una gestació de segles i que s'ha inspirat en els grans pensadors del nostre poble quan s'han referit a qüestions educatives en llurs obres, alguns dels quals han tingut gran incidència a Europa, com poden ser Ramon Llull i Francesc Eiximenis a l'edat mitjana; Joan Lluís Vives, al Renaixement; Baldiri Reixac, en plena època del Barroc, i Francesc Flos i Calcat, com un esplet de la Renaixença. A ell devem la denominació i el sentit profund de l'expressió *escola catalana*, com a prototipus d'educació del nostre país. Ja més a prop dels nostres dies, podem fer esment també dels grans pedagogs, dels estudis i de les pràctiques dels quals encara vivim en gran part els qui ens hem dedicat o els qui es dediquen a educar nois i noies des d'una perspectiva de construir una societat identificada i a la qual se sentin orgullosos de pertànyer, i que són Pau Vila, Alexandre Galí, Josepa Herrera, Artur Martorell, Joan Bardina, Narcisa Freixas, Sara Llorens, Joaquim Xirau i Pere Vergés.

No hi són tots, i fem una relació parcial de certs noms propis amb l'esperança que algun lector d'aquestes lletres, possible novençà en les arts educatives, no pugui resistir la temptació i cerqui documentació a fi de conèixer l'obra i el pensament d'aquests artífexs del nostre model educatiu i n'ampliï aquest breu inventari.

CAL TENIR PRESENT, ARA COM MAI, EL CONTINGUT GLOBAL DEL NOSTRE MODEL EDUCATIU

El nostre poble es troba en un moment complex per moltes circumstàncies, no solament per l'afluència de la immigració estrangera, sinó sobretot per un sentit de variació i de provisionalitat que ho inunda tot, com si els valors d'ahir ja no fossin vàlids per a avui. Catalunya no està al marge de la transformació general de valors que pateix Europa. I l'escola, no podem oblidar que forma part del poble, que és objecte d'aquesta circumstància, que viu i que potser pateix, i que per superar-la li cal un ideari, un projecte educatiu clar, basat en la catalanitat de l'ensenyament, la qual sempre ha anteposat determinadament el valor de l'educació per sobre del de la instrucció (Vila, 1979), fent de les matèries a aprendre instruments educatius, en l'afany de basar l'ensenyament en les necessitats dels alumnes per augmentar, com s'ha indicat, les probabilitats de llur èxit.

És per això que actualment, i potser com mai, esdevé una exigència bàsica per als mestres, per als professors i per a l'Administració educativa fer memòria del passat i recordar l'entusiasme educatiu que es produí en diverses etapes temporals força anteriors i també en més properes, com s'esdevingué als anys vuitanta i noranta, tant en els centres educatius com en els diversos estaments dependents del Govern autònom.

Creiem que seria massa còmode deixar-se portar pel corrent de la variació, fins i tot innovar contínuament, volent aplicar projectes i activitats nous adreçats a l'escola que sovint, amb la precipitació amb què potser es generarien, n'arraconarien d'anteriors de ben productius i d'una validesa indiscutible, i que no acabarien potser de satisfer les expectatives que generaven els establerts amb anterioritat.

I s'imposa fer memòria del contingut global de l'*escola catalana*, forjadora d'homes i dones per a un país concret, com ens recorda modernament Neil Postman (2000), quan parla de la funció de l'educació.

Ens trobem en un moment històric en què encara, o ara més que mai, es tracta de donar forma i entitat a la personalitat individual i col·lectiva de Catalunya en aquesta nova Europa i en el món sencer.

I quant al professorat, cal remarcar, en la línia d'*escola catalana* que anem exposant, que, a hores d'ara, cal no només ser un bon mestre, un bon professor, sinó que a més cal formar catalans, gent que de veritat sigui adequada a la tasca de redreçament col·lectiu per inserir-nos amb validesa en l'Europa dels pobles i dels estats, i per aconseguir aquesta fita s'ha de maldar sobretot perquè la nostra institució escolar continuï formant la personalitat dels nois i noies sense defallença.

La nostra tradició pedagògica ha prioritzat, igualment, formar persones senceres amb consistència suficient amb estructura humana ben sòlida, per tal que tinguin la representació necessària i puguin exercir la funció a què estan destinats en qualitat de ciutadans. En poques paraules, i atenent la teoria d'Alexandre Galí, s'ha entès que calia formar persones senceres com a conseqüència d'una educació integral.

Al cap i a la fi, en la definició del Consell Europeu de l'any 2000, suara esmentada, el que s'hi diu és quin model de societat es vol, que s'engloba en tres idees: aquesta és la mena de persona que ens sembla desitjable, aquesta és la mena de capteniment que ens sembla desitjable i aquesta és la mena de societat que ens sembla desitjable (Marina, 2007). La resposta per a cada una d'aquestes idees la trobem en els pressupòsits del prototipus d'escola que hem anat desgranant.

S'IMPOSA CONSIDERAR LES DIRECTRIUS ECONÒMIQUES EUROPEES

S'hi parla, també, d'una economia sostenible; tanmateix, però, en l'època del capitalisme flexible, en la qual la feina fixa, és a dir, el treball estable, està en via d'extinció o gairebé, i en què aquest concepte de capitalisme vol dir que tot ha de ser molt acomodatiu, això, tan senzill d'escriure, pot conduir a un desarrrelament inhumà i a un menfotisme que propiciï una inconsciència generalitzada, ja que res no lliga a res i es pot arribar a no saber on ni en què hom treballarà i, no massa a la llarga, amb qui hom haurà de conviure.

D'aquí ve la gran actualitat dels continguts educatius de l'*escola catalana* i del pregon servei que pot fer i fa al nostre poble en preparar els nois i noies perquè tinguin totes les oportunitats possibles en l'aspecte personal, *mens sana in corpore sano*, i en el de pertinença col·lectiva per afrontar la realitat del futur. Aquesta voluntat de servei pregon mai no s'ha expressat en la materialització de grans recursos. La planificació de l'*escola catalana* s'ha concretat, en l'aspecte material i organitzatiu, en la bona gestió. Recordem que en els resultats i consideracions dels Programs of International Student Assessment (PISA) s'exposa que no sempre hi ha concordança entre la inversió econòmica feta en educació, en qualsevol dels països on s'han administrat aquests programes avaluadors, i l'eficiència dels sistemes educatius. Entre inversió i eficàcia hi ha el factor gestió. Importantíssim perquè demana lucidesa política i administrativa. Algunes realitzacions aplicades en l'àmbit educatiu a casa nostra en els darrers temps en poden ser un exemple, particular si es vol, però clar.

L'EDUCACIÓ COM A SISTEMA. NECESSITAT DE LUCIDESA

No puc deixar de recordar, quan arribo a aquest punt del treball, el doctor Alexandre Sanvisens, catedràtic de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, el qual ens va iniciar, per cert apassionadament, en la teoria dels sistemes. Va ser un innovador en aquest sentit. Perquè, en definitiva, així com tot no s'acaba abocant grans despeses en l'educació, tampoc s'arreglen les coses pensant i actuant com si tot s'hagués de refer. Som del parer que cal que l'educació es concebi com un sistema obert, i un sistema d'aquesta índole és una organització en la qual actuen tots els elements alhora, nous i vells. I tots s'hi tenen en compte. És evident que sempre és millorable l'educació i que cal renovar-la, però si hom intentés fer-hi foc nou, trencaria el sistema. I seria tant, o ha estat tant en certs moments i ocasions viscuts recentment, com canviar-ho tot perquè no canviï res

o canviar-ho tot per no aconseguir cap avanç positiu. I davant del repte d'una Europa basada en una economia del coneixement i en la competitivitat, no és aconsellable malversar el temps.

LA SERENOR, UN ELEMENT INHERENT AL MODEL EDUCATIU CATALÀ

El corrent pedagògic renovador encapçalat per Ferrière va quallar en nombroses realitats arreu d'Europa, totes amb el mateix «generós anhel que senten els qui estimen la infantesa i la humanitat d'alliberar la primera part per tal de regenerar la segona», en paraules d'Artur Martorell. Unes es van anomenar Escola Activa, altres Escola Nova o Escola Serena.

Veiem en aquesta darrera denominació un sentit especial, perquè si alguna cosa ha de mantenir, entre moltes, l'*escola catalana* d'avui és la serenor. Només amb assossec i aplom creiem que es pot realitzar una tasca pedagògica fructuosa en relació amb els objectius de l'ensenyament català en el moment que vivim. Dit d'una altra manera, tan sols amb serenor es pot fer realitat una educació integral de les persones en els paràmetres que necessita actualment el nostre poble.

L'evolució socioafectiva del nen, tan treballada de sempre en el nostre model educatiu propi, és a dir, com l'alumne va adquirint les pautes de regulació de la pròpia conducta, com es relaciona amb els altres, com adquireix valors morals i ètics, necessita aquesta serenor, com també espais de reflexió, tan inherents al model educatiu català. Actualment diríem que es fa difícil la reflexió a l'escola: la intervenció de diversos i nombrosos mestres a la classe d'alumnes en edats primerenques o en els ensenyaments secundaris mateixos sovint fa que el tutor d'aula disposi d'espais temporals ben minsos per relacionar-se amb els seus alumnes; els horaris de cada classe, amb freqüència desgavellats, que prioritzen l'organització horària dels mestres a causa de la introducció de la sisena hora a l'escola pública per damunt de la distribució lògica al llarg de la jornada de les matèries a aprendre en funció de l'espai temporal més adequat per al contingut de cada una. Ens podem trobar amb classes de matemàtiques i de llengua a primera hora de la tarda i amb classes de manualitats a primera hora del matí.

Res d'això no ajuda a la serena reflexió, no col·labora a construir l'*escola catalana* que ha de preparar els nostres alumnes per fer front a les exigències del món actual. I encara que els mestres i els professors siguin conscients que parlar d'educació és parlar d'intel·ligència pràctica aplicada a la seva funció i d'in-

tel·ligència pràctica a desenvolupar en els seus educands, entesa aquesta com el contingent de recursos generals de què els escolars han de disposar per fer front a les noves situacions o problemes que la vida els vagi fornint i que poden ser gairebé sempre de caràcter pràctic (Marina, 2007), els mestres, doncs, veuen massa sovint amb cert desànim la seva funció educativa limitada a proporcionar una educació basada en la intel·ligència teòrica que resol problemes, teòrics tanmateix, amb una solució suposada de caire especulatiu, aïllada sovint, però, de la realitat que es pugui viure, sempre tan canviant.

Tant en l'educació primària com en la secundària hi hagut i hi ha models abundosos de centres que han sabut aplicar a l'educació el model d'*escola catalana*, i cap dels aspectes que hem explicat sobre el seu contingut pedagògic els va ser o els és aliè.

DARRERA REFLEXIÓ

L'exemple de nombrosos centres públics i d'iniciativa social d'abans de la Guerra Civil que aplicaven l'esperit renovador ple de catalanitat amb models que avui encara són referència és exponent de les qualitats del model d'*escola catalana*, que va tenir una gran validesa per a la societat d'aquell temps i que continua tenint avui que, ja generalitzat el model educatiu català des dels òrgans de govern (1978), trobem abundoses realitats escolars, moltes més que als primers anys quaranta del segle XX, les quals, salvant esculls i fent front a les noves circumstàncies, demostren la validesa del model d'*escola catalana* en l'aplicació dels seus pressupòsits de cara al present i amb vista al futur.

És evident que el sistema educatiu, o la xarxa d'escoles de Catalunya, anomenem-la com vulguem, no pot arranjar per si sola tota la problemàtica complexa d'un país. Si tenim en compte, però, la necessària coresponsabilitat en educació, que implica tants i tants sectors de la societat, palesarem sense massa sorpresa la capacitat de renovació cívica i social de l'escola de Catalunya i l'aptitud que demostra per afrontar els temps venidors amb les capacitats de què els ciutadans hem de disposar per viure tal com som en un món canviant, ple de provisionalitat i mancat de valors en tants aspectes.

BIBLIOGRAFIA

ARENAS I SAMPERA, Joaquim. *Assaigs contemporanis*. Barcelona: La Llar del Llibre, 1991.
— *Qüestions d'ahir, qüestions d'avui*. Barcelona: Mediterrània, 2008.

- DURAN, Lluís. *Pàtria i escola. L'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana*. Barcelona: Afers, 1997.
- Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* [Vic], núm. 4 (1999-2000). [Eumo]
- EIXIMENIS, Francesc. *Llibres, mestres i sermons: antologia de textos: Ed. a cura de D. Guixeres i X. Renedo: Estudis introductoris de X. Renedo*. Barcelona: Barcino, 2005.
- Escola Catalana, ahir i avui*. Òmnium Cultural. DEC. Sant Boi de Llobregat: El Mall, 1979.
- GALÍ, Alexandre. *Escrips pedagògics*. Barcelona: Fundació Alexandre Galí, 1990.
- MARINA, José Antonio. «L'educació del futur». A: *Reflexions i propostes per una educació renovada*. Barcelona: Centre d'Estudis Jordi Pujol, 2008, p. 17-43.
- MARTORELL, Artur. *Com realitzar pràcticament una escola nova*. Sant Boi de Llobregat: El Mall, 1978.
- POSTMAN, Neil. *Fi de l'educació: Una redefinició del valor de l'escola*. Vic: Eumo, 2000.
- TORRALBA, F. «La xarxa de coresponsabilitats educatives». A: *Reflexions i propostes per una educació renovada*. Barcelona: Centre d'Estudis Jordi Pujol 2008, p. 45-84.
- VERTECCHI, Benedetto. *Les paraules de la Nova Escola*. Barcelona: La Llar del Llibre, 1988.
- VILA, Pau. *Assaig de recordança i de crítica del que fou l'Escola Horaciana*. Sant Boi de Llobregat: El Mall, 1979.

FONAMENTACIÓ I DIDÀCTICA DE LA MOTIVACIÓ A L'ÀMBIT DE LES LLENGÜES

Joan Mallart i Navarra
Universitat de Barcelona

Si no conec el valor del llenguatge, seré un estranger per al qui parla, i el qui parla,
un estranger per a mi.
SANT PAU

Barbarus hic ego sum, quia non intellegor ulli. [Aquí sóc estranger perquè ningú no m'entén].
OVIDI

Cantava l'aucell en lo verger de l'amat, e venc l'amic, qui dix a l'aucell:
«Si no ens entenem per llenguatge, entenguem-nos per amor».
RAMON LLULL

RESUM

En aquest article, es fonamenta la importància de la motivació de l'aprenentatge a l'àmbit de les llengües. Es tracten alguns factors afectius que influeixen en l'aprenentatge i es desenvolupen els principals models teòrics que han influït arreu del món en els darrers anys. S'extreuen principis d'actuació pràctica i possibles estratègies a utilitzar per millorar l'ensenyament de la llengua. Entre les estratègies que es proposen hi ha la qualitat de les relacions personals a l'aula, la importància del sentit de l'humor i la narració de la pròpia autobiografia lingüística.

PARAULES CLAU: motivació didàctica, ensenyament de la llengua, estratègies didàctiques, aprenentatge lingüístic, educació emocional, aprenentatge de segona llengua, actitud lingüística, esforç.

THE FOUNDATIONS AND DIDACTICS OF MOTIVATION IN THE SPHERE OF LANGUAGES

ABSTRACT

In this article, we shall look at the importance of the language learning motivation. Some affective factors that influence on the learning are treated and the main theoretical

models that have influenced on the last years are developed. Some principles of practical performance are extracted and there are exposed possible strategies to improve the linguistic education. Among the strategies that we propose, there are: the quality of the personal relationships in the classroom, the importance of the humor and the narration of the linguistic autobiography.

KEY WORDS: motivation of language learning, teaching of language, teaching strategies, learning strategies, language learning, emotional education, second language learning, linguistic attitude, effort.

1. PAPER DE L'AFECTIVITAT EN L'APRENTATGE LINGÜÍSTIC

Amb la feliç coincidència de l'Any Internacional de les Llengües i l'Any Europeu del Diàleg Intercultural, s'escau enguany també el centenari del naixement d'Abraham Maslow (1908-1970), un dels representants de la psicologia humanista i el principal teòric de la motivació. Em complau així reprendre una temàtica iniciada en anteriors números de la *Revista Catalana de Pedagogia*,¹ focalitzant-la ara específicament en el llenguatge. La relació entre l'afectivitat i l'aprenentatge d'una llengua ha estat un tema clau de la didàctica, la psicologia social i la lingüística aplicada. Cal fer esment d'autors clàssics com Lambert, Clément, Gardner, Baker, Krashen, Cummins, Arnold i, especialment, MacIntyre i Dörnyei. També a casa nostra podem trobar estudis interessants, com els de Boixaderas i Majó (1999), Gómez (2002), Luna i Francesc (2002), Monegal (1998), Todolí i Cuenca (1994), etc. Tots posen de manifest la clara relació entre els factors afectius i l'èxit en l'aprenentatge en general i en l'aprenentatge d'una llengua en particular. Com també ho havia fet palès Alexandre Galí a *Per la llengua i per l'escola*, on dedica nombroses reflexions a l'entorn del bilingüisme: «L'expressió de les emocions o, d'una manera més àmplia, l'afectivitat, constitueix una de les bases del llenguatge» (Galí, 1931, p. 31).

Aquestes influències afectives són més reconegudes que mai després de les recents aportacions de la neurociència sobre el paper del sistema límbic a l'aprenentatge, com vàrem exposar anteriorment (Mallart, 2002). En relació amb l'aprenentatge de llengües, el *Marc europeu comú de referència* inclou dintre de les competències generals, a més de saber, saber fer i saber aprendre, una competència que denomina «saber ser» i que explica així:

1. «L'educació emocional per viure, aprendre i estimar» (MALLART, 2002) i «Didàctica de la motivació com a motor de l'aprenentatge en una pedagogia humanista» (MALLART, 2005).

Sobre l'activitat comunicativa dels usuaris o aprenents no només influeixen els seus coneixements, la seva capacitat de comprendre i les seves habilitats, sinó també factors personals lligats a la pròpia personalitat i caracteritzats per les actituds, les motivacions, els valors, les creences, els seus estils cognitius i els trets de personalitat que contribueixen a la seva identitat personal (Marc europeu, 2003, p. 127).

Entre els factors afectius, destaquen els sentiments d'estimació o d'aversi6, seguretat o inseguretat, inhibici6, ansietat o temor. En el primer dels articles (Mallart, 2002), es tractava l'autoconcepte, l'autoestima, l'empatia i les expectatives d'6xit o fracàs. El *Marc europeu* esmenta les creences, els valors 6tics i morals, les motivacions (intrínseques o extrínseques; instrumentals o integradores), els estils cognitius i els trets de la personalitat. També hi compten les actituds d'obertura, d'interès o desinterès, envers l'aprenentatge, l'escola, el professorat, els companys... I en el cas que ara ens ocupa, les actituds més o menys favorables a les llengües en general, a la llengua que és objecte d'aprenentatge, a la comunitat que la parla i a la seva cultura.

En resum, l'afectivitat en l'àmbit de l'ensenyament de noves llengües es pot entendre com:

Un contagi de sentiments i valors positius, d'expectatives de progrés envers l'alumnat, de confiança en les seves possibilitats com a persones i com a alumnes. En definitiva, ens sembla que hem de sentir i hem d'expressar estimació perquè els nois i noies puguin sentir-la envers nosaltres, mestres, i el que representem (Boixaderas i Majó, 1999, p. 18).

Aquestes autores veuen el paper de l'afectivitat com una exigència que neix d'un compromís professional profund amb l'alumnat, amb la seva vida i amb el seu progrés.

2. L'ENFOCAMENT HUMANISTA EN L'APRENTATGE DE LLENGÜES

Aquest enfocament educatiu, basat en teories de Rogers, Bühler, Erikson i Maslow, considera la totalitat de l'ésser humà en totes les seves dimensions. A més de la seva conducta, té en compte els pensaments, sentiments i emocions. I es proposa ajudar l'aprenent a progressar intel·lectualment, socialment i emocionalment fins a assolir al màxim la seva autorealització personal.

A partir dels enfocaments comunicatius, els humanistes han pres avui dia una rellevància considerable en l'aprenentatge d'idiomes. Cal destacar que són els que millor recullen la importància de l'afectivitat en aquest aprenentatge.

Podríem apuntar així alguns principis humanistes bàsics: implicar la totalitat de la persona; crear un sentiment positiu de pertinença a un grup ben cohesionat; promoure l'autoconeixement i l'autoestima, el respecte i el desenvolupament de les identitats de tots els estudiants; implicar activament els sentiments i les emocions, la tolerància envers els errors tot minimitzant la crítica; estimular la imaginació i la creativitat permetent eleccions lliures; fomentar el compromís personal amb l'aprenentatge, l'establiment d'objectius propis, l'autoavaluació, i l'autocontrol.

Sentir-se bé durant l'aprenentatge ha estat una de les preocupacions constants dels enfocaments humanistes. Cal considerar aquí la hipòtesi del filtre afectiu, divulgada per Stephen Krashen i proposada abans per Dulay i Burt. Segons aquesta hipòtesi, hi ha una barrera imaginària que impedeix rebre adequadament els *inputs* lingüístics de l'entorn. A partir del filtre afectiu, tots i cadascun dels enfocaments humanistes posteriors han afirmat la necessitat de rebaixar la tensió, produir benestar i evitar sensacions negatives, com les d'ansietat, frustració o impotència en el domini del nou idioma. La conclusió és potenciar la motivació i l'autoconfiança dels aprenents.

No han desaparegut del tot els prejudicis i estereotips envers les llengües i formes de parlar dels altres: *patois, polaco, xarnego...* són denominacions obsoletes que no ajuden gens i que avui no són políticament correctes, però que encara resten massa inconscients... Lluitar contra prejudicis forma part de l'educació en valors, d'una educació per a la ciutadania i la convivència entre persones, pobles i cultures... i forma part també d'una educació emocional per a la felicitat personal i social.²

3. MOTIVACIÓ I ACTITUDS

Per a Gardner (1985, p. 10), la motivació per aprendre una llengua consta de la combinació d'esforç, un desig d'aprendre la llengua i unes actituds favorables envers aquest aprenentatge. Voluntat, desig i actituds provoquen la decisió d'actuar que condueix a un període d'esforç sostingut amb unes activitats de

2. Algú ha definit la felicitat social amb una sola paraula: justícia. I, en el tema que ens ocupa, la justícia s'obté amb el respecte als drets individuals i col·lectius, però l'humanisme reclama molt més que un simple respecte, reclama estimació.

tipus físic o intel·lectual que tenen la finalitat d'aconseguir els objectius que s'hagin establert prèviament.

Un dels especialistes contemporanis més importants i que ha treballat més la motivació a l'àmbit lingüístic, Zoltán Dörnyei, reconeix paradoxalment que el terme *motivació* és discutible, perquè recull una àmplia gamma de variables que sovint no tenen relació entre elles. Probablement per això, Lasagabaster (2003) prefereix parlar d'actituds. També ho ha fet —i molt bé— entre nosaltres Bernat Joan (1999, 2002), els treballs del qual són rellevants a l'escola i sovint també són interessants en situacions no escolars. Cal destacar també l'aportació de Todolí i Cuenca (1994).

Una actitud és una tendència o predisposició interna a comportar-se d'una manera estable davant d'una determinada situació, objecte, fet o persona. Es tracta d'una predisposició per actuar de manera consistent i persistent, un estat latent que permet explicar la direcció i la persistència de la conducta humana. L'actitud respon a la necessitat de l'ésser humà de respondre valorativament davant l'entorn.

Lasagabaster (2003, p. 31) proposa que les actituds són alhora un factor de predisposició i també un resultat. Com a predisposició, amb una actitud més positiva, sempre que no intervinguin variables que puguin dificultar l'aprenentatge, s'obindrà un nivell més alt de competència. I, com a resultat, també com més alt sigui el nivell de competència, més positiva serà l'actitud de l'estudiant envers la llengua que aprèn.

Des de Plató s'han reconegut tres components en tota actitud. Però no cal anar tan lluny: Pestalozzi³ i també autors contemporanis com Rosenberg, Hovland i especialment Baker (1992) coincideixen a afirmar el mateix. Junta-ment amb un component cognitiu, intel·lectual, en trobem un altre d'afectiu o emocional i un tercer de conatiu, volitiu o conductual.

El primer afecta les idees, pensaments, percepcions i creences més o menys arrelades. El segon component de l'actitud, l'afectiu, està reservat per als sentiments i emocions i hi inclou una direcció, una intensitat i un objectiu. El tercer, un component conductual, representa la tendència o disposició per a l'acció, la intenció o planificació de l'acció en un context determinat i sota circumstàncies específiques. També representa l'acció de la voluntat posada en obra.

Si les creences o el convenciment intel·lectual d'una persona la porten a considerar el valor d'una llengua com a important, la seva actitud serà positiva

3. Per a Pestalozzi, l'educació és el desenvolupament natural i harmònic de les disposicions humanes originàries i essencials, capacitats que es revelen en la triple activitat del *cap*, el *cor* i les *mans*; és a dir, en la vida intel·lectual, moral, i artística o tècnica de la persona.

des del primer component, tendirà a utilitzar aquesta llengua tant com pugui i s'hi sentirà favorablement implicada. Des del segon punt de vista, una llengua ens pot despertar ressonàncies afectives positives o contràries, sense que ho puguem explicar raonadament. Se sent afecte o menyspreu, estimació o rebuig envers una llengua, entusiasme o bé ansietat cap al seu aprenentatge. El component conductual pot ser contradictori amb els altres dos, i és el més important per modificar actituds, ja que afecta la voluntat i l'actuació pràctica. Gràcies a aquest factor, ens esforcem en l'aprenentatge, hi dediquem més temps, assistim a classes, estudiem, participem en converses i aprofitem totes les oportunitats per practicar. O bé, en cas contrari, ens inhibim i rebutgem oportunitats d'aprendre.

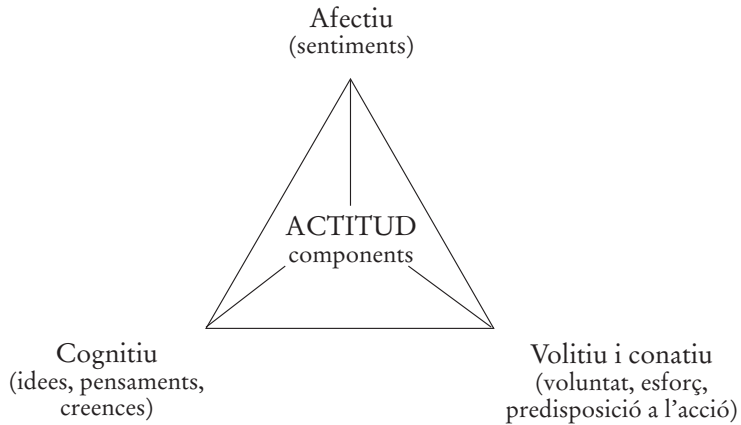


FIGURA 1. *Una actitud és un conjunt de respostes cognitives (idees), afectives (sentiments) i conatives (accions).*

Les llengües, com a codis i com a sistemes socials d'organització de l'experiència, generen actituds, ja sigui sobre la llengua pròpia o bé sobre la llengua dels altres. Els sentiments positius o negatius sobre una llengua recullen les impressions que hom té sobre la complexitat o la simplicitat del mateix codi, sobre la facilitat o la dificultat del seu aprenentatge i sobre el grau d'importància, la utilitat, l'elegància, l'estatus o la vitalitat etnolingüística, així com tot allò que la gent pensa dels parlants d'una llengua, siguin creences més o menys fonamentades o bé simples prejudicis o estereotips.

En el cas de l'actitud envers l'aprenentatge lingüístic, Baker (1992, p. 29) suggereix que convé considerar l'actitud respecte a: *a*) la variació lingüística, dialecte o registre; *b*) l'aprenentatge d'una nova llengua; *c*) una llengua minoritària concreta; *d*) un grup lingüístic, una comunitat o una minoria; *e*) la classe de llengua; *f*) els usos d'una llengua concreta, i *g*) les preferències lingüístiques. També inclou l'actitud dels pares respecte a l'aprenentatge d'una llengua.

Les actituds s'aprenen per contagi de l'exemple que es rep d'una manera difusa a partir de l'ambient, a partir de la interacció amb els subjectes més prestigiosos de l'entorn social. Educadors, pares i mestres en som responsables en gran mesura. Els principals factors d'aprenentatge, origen i canvi d'actituds, segons Dörnyei (2000*b*), són: *a*) en primer lloc, la família, que té una importància decisiva, a la qual també un altre autor bàsic (Gardner, 1985) dedica un capítol sencer; *b*) el professorat, sobretot per la relació alumne-professor que és capaç de crear i pel seu grau d'entusiasme i de compromís; *c*) el grup de companys, i *d*) l'escola amb la seva organització i metodologia.

Les actituds lingüístiques són producte de les normes d'ús lingüístic vigents en una comunitat, però les actituds repetides en molts individus poden reforçar o modificar els usos; per això, l'educació en aquest camp és tan transcendental.⁴ Campanyes de normalització han intentat modificar les actituds lingüístiques i, a través d'elles, els usos lingüístics. Quan encara quedava molt per fer, circumstàncies socials conegudes, com ara l'augment de la immigració, han alterat la situació i fan més necessàries les actuacions educatives en el camp actitudinal. Caldrà ara influir sobre les actituds dels estudiants, siguin nascuts aquí o fora, parlants de qualsevol llengua, a fi de promoure sentiments d'acceptació i estima envers les pròpies llengües i les dels veïns.

La *vitalitat etnolingüística* és un concepte que respon a una teoria elaborada per Giles, Bourhis i Taylor el 1977, teoria que durant els últims trenta anys ha obert nous camins de recerca. Es pot definir com el conjunt de factors socioestructurals que determinen la força d'un grup lingüístic i les possibilitats que es comporti com una entitat col·lectiva i activa en les seves relacions amb altres grups lingüístics i socials. Els factors que determinen aquesta força són tres: l'estatus, la demografia i el suport institucional (Lasagabaster, 2003, p. 79). Aquest concepte es relaciona directament amb la identitat etnolingüística, la

4. El professor Tilbert Stegmann va presentar als anys vuitanta uns interessants decàlegs per al catalanoparlant i per al no catalanoparlant que representen tota una línia de veritable conducta assertiva en relació amb l'actitud que cal manifestar amb la llengua pròpia i amb la llengua d'acollida. Salvant les distàncies, encara són vigents avui. També Bernat Joan (2002, p. 51-52) proposa sengles decàlegs de capteniment lingüístic per al professorat i per a l'alumnat que són dignes de consideració.

identificació dels individus amb la seva llengua. En el cas dels bilingües, el grau de vitalitat de cada llengua pot determinar en part les actituds dels parlants, portant-los a situacions d'autoestima o autoodi que conduiran a formes tan diferents de relació amb la cultura dominant com són les de pura assimilació —renunciant a la llengua i cultura pròpies— o bé de sana integració, mantenint intactes els lligams amb el grup de pertinença.

Desitgem una elevada vitalitat lingüística per a la comunitat de parla catalana, volem contribuir a obtenir-la i mantenir-la, però sense menystenir la resta de llengües parlades al nostre territori. Volem construir sense necessitat de destruir, volem viure i conviure.⁵ Precisament «Viure i conviure, deixant viure» és el títol d'un projecte pedagògic transversal, interessant i molt recomanable, per aprendre la llengua des dels continguts i des de l'afectivitat, portat a terme a l'educació secundària al País Valencià (Luna i Francesc, 2002). L'objectiu individual és la inclusió i l'objectiu col·lectiu és obtenir el major grau de cohesió social possible.

4. MOTIVACIÓ I ESFORÇ

L'aprenentatge és una aventura meravellosa, però no està exempt d'esforç. En parlava també al treball anterior aplicat a la motivació general (Mallart, 2005, p. 77-78). Cal esforç per aprendre i també per aprendre una llengua. No podem amagar que sovint és un treball pesat i que pot resultar avorrit, malgrat totes les accions motivadores del professorat. I és necessari que l'alumnat s'hi esforcí, encara que no els vingui de gust algun dia.

Llegir els clàssics és una aventura apassionant, però s'ha de reconèixer que no ho és tant començar per l'estudi de les declinacions. I no s'arriba al primer objectiu sense haver passat pel segon. Igual que per poder gaudir tocant el piano cal haver superat abans l'exercici d'interpretar els signes d'una partitura, cosa que requereix múltiples esforços previs.

Fan molt bé Marí i MacIntyre de parlar de voluntat de comunicar. Perquè la motivació es podria confondre amb la panacea d'una endolcida *didàctica tova*. Aquest mateix any 2008, en una conferència a Barcelona, l'exministre d'Educació francès Luc Ferry, filòsof i professor, va criticar com una *il·lusió* el fet de pensar que a l'aula es podria substituir el treball pel joc i també pensar

5. «Obrim serens la nostra parla als mil parlars del món amic, amb les clarors d'un verb antic, vora la mar i arreu dels cims. Durs al treball, per terra endins solquem el pla que volem lliure. Oberts a tots: viure i conviure.» Així deia la lletra de Lluís Serrahima per a la cançó *Una veu per al món*, que el 1986 dedicà al II Congrés Internacional de la Llengua Catalana.

que primer cal motivar els alumnes i després fer-los treballar.⁶ Va anomenar «pedagogia de l'ham» tota aquesta visió per a ell desencertada. Va dir que aquestes il·lusions, complementàries entre si, «no han funcionat mai, perquè si bé en un primer moment els alumnes s'interessen pels temes, després no treballen, perquè no tenen assumida la responsabilitat del treball i l'esforç».

Aprendre una llengua és un procés llarg i gradual, requereix moltes hores i no poca ajuda. Pocs ho aconsegueixen sols.⁷ En tot cas, aquest llarg aprenentatge exigeix la intervenció decidida de la voluntat, voluntat de comunicar, tal com indiquen els autors esmentats, MacIntyre i també Marí (2008).

Un marc més complet dels elements de la motivació no deixaria mai de banda, ultra els factors cognitius i afectius, els volutius, és a dir, el paper central de la voluntat que es convertirà en acció. No ens pot convenir una proposta didàctica que obliidi això: la motivació per si sola no produeix l'aprenentatge. Però sense ella, l'aprenentatge no té lloc o no arriba a obtenir els fruits adequats. Reconeixem amb Luc Ferry o Émile Chartier (Alain) que la motivació no és suficient; però afirmem que és necessària com a motor. La motivació ha de provocar un ferm compromís, una participació decidida del subjecte en el seu propi procés d'aprenentatge. Lluny de la cultura fàcil, es tracta de guanyar voluntats compromeses. Formar actituds provocant la implicació lliure de la persona no és senzill, però potser és la millor, si no l'única, manera d'educar.

5. MOTIVACIÓ PER A L'APRENTATGE LINGÜÍSTIC

Tots els models d'adquisició de llengües concedeixen una importància molt gran al paper de la motivació. No caldrà fer una presentació gaire exhaustiva per demostrar-ho. Dörnyei ha repetit sovint que l'habilitat del professorat per motivar els estudiants és el centre neuràlgic de la seva eficàcia.⁸

6. Som obertament i clarament partidaris d'una metodologia divertida i lúdica, sense frivolitzar. Però com que també ho som de no excloure ni amagar l'esforç necessari i tan educatiu, les finalitats bàsiques s'han de tenir presents i no oblidar els fins quan utilitzem els mitjans. Per bé que aprendre una llengua i una cultura ha d'esdevenir una aventura apassionant, no deixa de ser una cosa força seriosa, amb importants repercussions per a la vida de les persones. Per això convé recordar la frase d'Unamuno: «El mestre que ensenya jugant acaba jugant a ensenyar. L'alumne que aprèn jugant acaba jugant a aprendre». Benvingut sigui el joc com a mitjà des de Fröbel i Décroly, sempre que faci més suaus els aprenentatges feixucs i sempre que no oblidem les finalitats que hi ha al darrere.

7. Diuen que Borges va aprendre l'alemany tot sol amb l'ajut d'una gramàtica i un diccionari, però és un cas excepcional. Per assolir el nivell llinar assenyalat pel Consell d'Europa, calen més de 400 o 500 hores de treball, pràctica i estudi.

8. «Teacher skills in motivating learners should be seen as central to teaching effectiveness» (Dörnyei, 2001a, p. 116).

Fins a la dècada dels noranta, les recerques eren dominades per la psicologia social amb els treballs de Gardner, Lambert, Clément i altres canadencs, com MacIntyre i Noels. El primer va fer la seva tesi sobre aquest tema ja l'any 1960. Aquestes teories havien sorgit de la consideració del caràcter social de la llengua. Però, a partir dels anys noranta, es produeix un canvi d'enfocament influenciat per la psicologia cognitiva. S'incorporaven a l'estudi de la motivació tot un conjunt de factors cognitius, a part dels socials que ja eren considerats en els estudis anteriors. La motivació passa a ser vista com un constructe complex i polifacètic, en el qual intervenen les dimensions cognitiva, social i emocional.

5.1. MODEL SOCIOPSIOLÒGIC DE LAMBERT (1979)

Wallace Lambert fou el director de la tesi de Gardner el 1960. Ens presenta una teoria que té en compte el desenvolupament bilingüe i assenyala que l'aprenentatge d'una segona llengua influeix en la identitat personal i, a la vegada, la consciència de la identitat també repercuteix en l'aprenentatge de la segona llengua. Els factors que serveixen per explicar el model són de tipus cognitiu (l'aptitud lingüística i la intel·ligència), però sobretot de tipus afectiu i actitudinal. Todolí i Cuenca (1994, p. 217) resumeixen el model dient que «l'adquisició depèn en gran mesura de les tendències etnocentristes, de les actituds respecte a l'altra comunitat, de l'orientació de l'aprenentatge (instrumental o integrativa) i de la motivació».

Quan s'arriba a un grau de domini de la segona llengua molt elevat, la identitat personal —autoconcepte— es veu afectada i, segons el context sociocultural, s'arribarà a un bilingüisme additiu o subtractiu. Un tipus de bilingüisme o altre, segons Lambert, dependrà de si l'aprenent procedeix d'una comunitat lingüística majoritària o no. En el primer cas, els canvis en la identitat percebuda —autoconcepte— evolucionaran favorablement. Però si procedeix d'un grup lingüístic o cultural minoritari, els canvis en l'autopercepció podrien crear conflictes i arribar a la substitució progressiva o reducció de la primera llengua i parlariem de bilingüisme subtractiu, amb una pèrdua d'identitat.

La crítica d'aquest model procedeix del fet que es presenta de manera estàtica i amb un simplisme que no acaba de reflectir la naturalesa canviant i conflictiva del bilingüisme. Però ens serveix per presentar un dels primers models i mostrar com la motivació hi té un lloc principal.

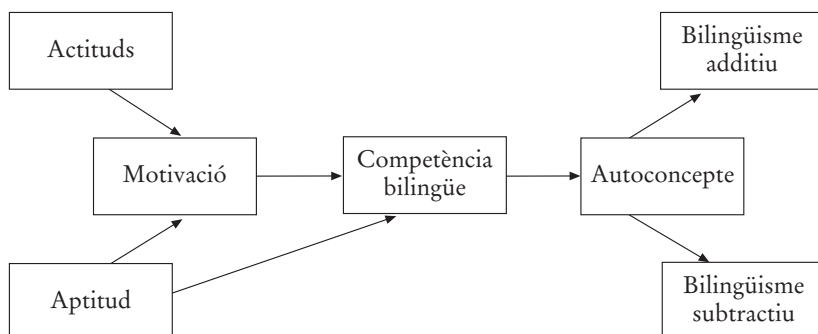


FIGURA 2. *Model sociopsicològic de Lambert (1974). Font: LASAGABASTER (2003, p. 183).*

5.2. MODEL D'AUTOCONFIANÇA DE CLÉMENT (1980)

En aquest segon model, la motivació ocupa una posició central privilegiada. Clément explica com el medi social i cultural influeix en l'aprenentatge d'una segona llengua. Apareixen conceptes potents, com el de *competència comunicativa* de Dell Hymes i el de *vitalitat etnolingüística* de l'escola de Bristol, amb Howard Giles al capdavant. Es treballa la influència de variables contextuais amb factors actitudinals o motivadors juntament amb el sentiment d'autoconfiança.

La motivació, en aquest model, es reparteix entre processos primaris i secundaris. En contextos uniculturals, una de les comunitats en contacte té un nivell més baix de vitalitat. En aquest cas, la principal força de motivació ve dels processos primaris. Els processos motivadors primaris inclouen dues forces antagòniques. Per una banda, el desig d'integració, i, per una altra, el temor de l'assimilació. El primer correspon al desig de ser admès com a membre del grup de la cultura pròpia de la segona llengua i serà la base afectiva positiva, mentre que la base afectiva negativa del procés motivador primari vindrà representada pel temor que l'aprenentatge de la segona llengua porti a la pèrdua de la primera llengua i de la seva cultura.

Segons Clément, quan conflueixen diferents ètnies en un territori, predomina la llengua del grup de major vitalitat, i també s'estableix una relació directa entre la vitalitat etnolingüística pròpia d'una cultura i el seu atractiu per als membres externs. L'avantatge de la integració respecte de l'assimilació és que, en el primer cas, es modifica, perfeccionant-se, la identitat pròpia, i

fins se n'arriba a guanyar una de nova, però sense perdre la primera. Els aprendents en què predomina la por a l'assimilació estan menys motivats per aprendre la segona llengua que no pas aquells que presenten un alt nivell d'integració.

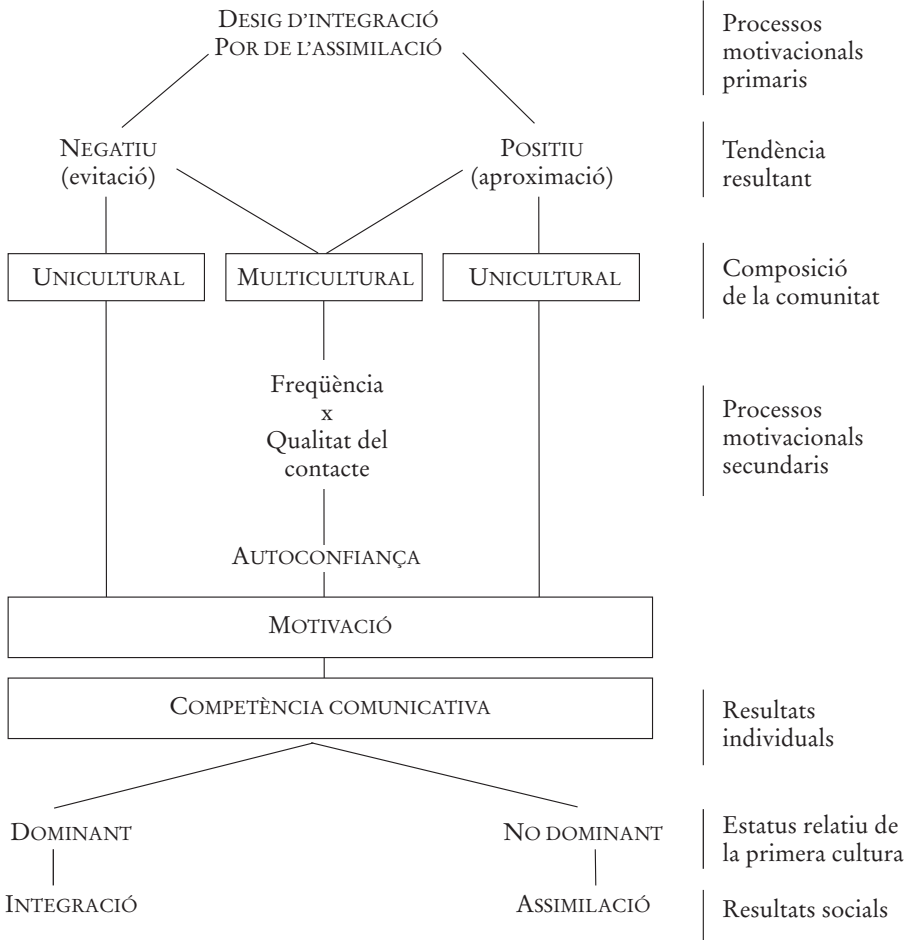


FIGURA 3. Model de Clément (1980). Font: GILES i BYRNE (1981, p. 91).

En comunitats multiculturals, el model proposa que hi funcionen els processos motivacionals secundaris, relacionats amb l'autoconfiança lingüística. S'entén per autoconfiança aquella creença que una persona té sobre la seva habilitat per obtenir l'èxit esperat en el desenvolupament d'una tasca, o bé també es podria dir que és l'autopercepció d'un aprenent sobre la pròpia competència comunicativa i el baix nivell d'ansietat que demostra quan comença a utilitzar una altra llengua. L'autoconfiança és una funció interactiva que depèn de la freqüència i de la qualitat dels contactes amb els membres que parlen la segona llengua. La competència comunicativa dels estudiants en aquests contextos multiculturals ve determinada per tots els processos primaris i secundaris actuant seqüencialment.

Aquest model també ha tingut crítiques, perquè és massa lineal i perquè els processos col·lectius d'integració o assimilació tenen múltiples causes que no hi han estat considerades. Però serveix per posar de manifest el paper central i la importància de la motivació en l'aprenentatge.

5.3. MODEL DE TREMBLAY I GARDNER (1995)

Robert C. Gardner és l'autor canadenc que més models ha elaborat en aquest camp, des d'un model socioeducacional del 1979, passant pel del 1985 i fins al del 1993, en col·laboració amb MacIntyre. Presentem el del 1995, desenvolupat conjuntament amb Tremblay, un dels més coneguts i influents perquè va respondre a un desig d'exposar una visió més global de la motivació.

La seqüència planteja que les actituds lingüístiques delimiten la conducta motivacional i aquesta conducta condueix a l'èxit en l'aprenentatge. Es tracta d'una síntesi dels models anteriors de Gardner, amb l'aportació de nous enfocaments de tipus cognitiu que incorporen al model socioeducatiu del 1985 elements de les teories de les expectatives-valors i l'establiment d'objectius.

A partir de les actituds lingüístiques —i també de les actituds sobre el procés d'aprenentatge— dels estudiants, es passa per tres variables que fan de pont vers la conducta motivacional i els resultats. Aquestes variables o factors personals representen la principal novetat del model i són: *a*) el plantejament d'objectius; *b*) l'atribució de valor a l'aprenentatge de la segona llengua, i *c*) el sentiment d'autoeficiència, que inclou tant les expectatives de dur a terme amb èxit les activitats, com ara l'ansietat que provoca la situació d'aprenentatge. El comportament motivacional comprèn l'atenció, la intensitat i la persistència, tres elements clarament volutius i actius. El punt de partida per a la motivació segueix essent el conjunt de les actituds.

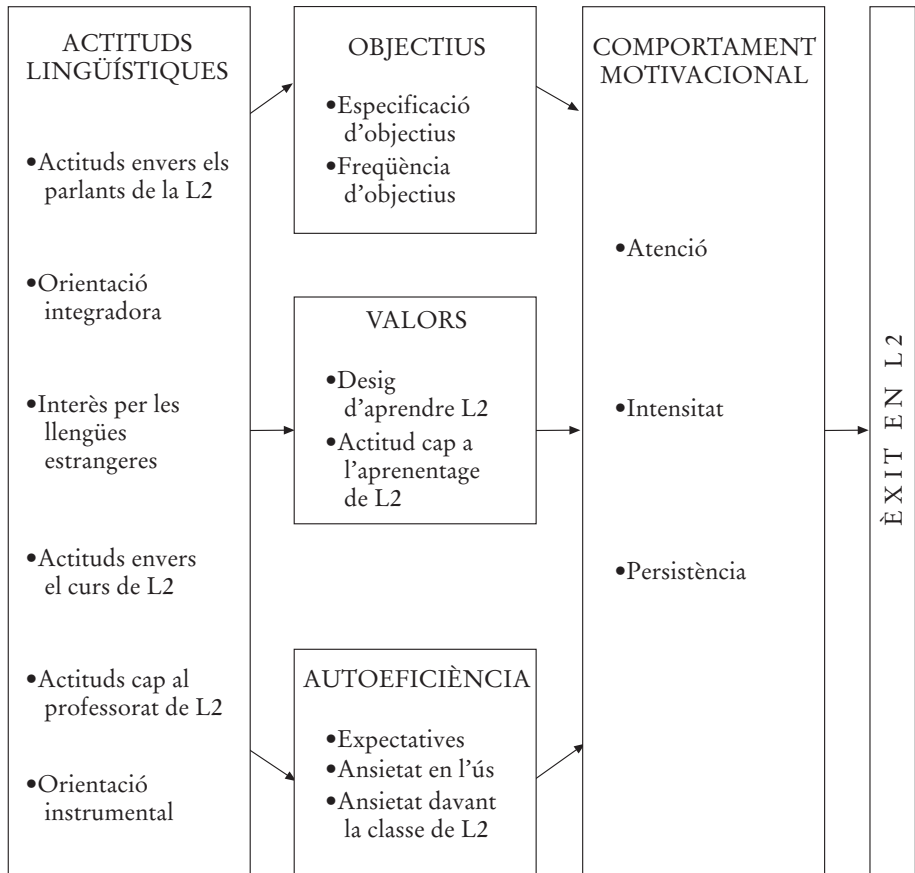


FIGURA 4. *Model socioeducatiu de Tremblay i Gardner (1995).*
 Font: DÖRNYEI (2000b, p. 428).

5.4. MODEL COGNITIU DE DÖRNYEI (1994)

Aplicada a l'aprenentatge de llengües, la motivació didàctica és un constructe multidimensional en el qual els factors situacionals i cognitius tenen una importància cabdal per a un dels autors més importants del moment. El seu model consta de tres nivells: llenguatge, alumne i situació d'aprenentatge. En el

primer, hi trobem orientacions que depenen del tipus de motivació (integradora o instrumental), de manera que els motius tenen a veure amb la cultura, la comunitat o la utilitat de la llengua. En el segon nivell es consideren les característiques individuals de l'alumnat, com ara la necessitat d'obtenir èxit i seguretat o l'autoconfiança. Finalment, el tercer nivell, relatiu a la situació d'aprenentatge, es desenvolupa molt més i comprèn tres components específics sobre el curs, el professorat i la dinàmica del grup.

Els components motivacionals que es refereixen al curs són de tipus didàctic, com ara el programa, el material, els mètodes i les activitats d'aprenentatge. Les condicions motivacionals que apunta Dörnyei són: l'interès intrínsec, la rellevància de la instrucció per a les necessitats o els objectius de l'alumnat, les seves expectatives d'èxit i la satisfacció de resoldre bé l'activitat, així com les recompenses intrínseques i extrínseques que hi van associades.

En relació amb el professorat, es proposa de considerar la seva conducta, la personalitat i l'estil d'ensenyament. El motiu d'afiliació que s'hi incorpora consisteix en la necessitat d'agradar al professor per part de l'alumnat. Es compta aquí el tipus d'autoritat més o menys democràtica i la socialització de la motivació. En els treballs més recents, Dörnyei destaca altres facetes del paper motivador del professorat, com creences, actituds, conductes i compromís del professorat envers l'alumnat i el seu aprenentatge. Considera la relació alumne-professor interactiva i interdependent, però destaca el paper del professor com a líder i responsable de la motivació del grup. Així és com el professor haurà d'utilitzar estratègies de motivació, per bé que reconeix que no sempre es podrà motivar completament tot l'alumnat i es conforma amb un professor motivador que sigui prou bo en aquest camp.

Els components del grup tracten l'orientació de metes i objectius, el sistema de normes i recompenses i l'estructura de la classe, que pot ser competitiva, cooperativa o individual. El model presentat es basa en el context, perquè les variables motivadores poden funcionar en un grup i no fer-ho en un altre.

TAULA 1. *Components de la motivació de l'aprenentatge lingüístic.*
Font: DÖRNYEI (1994, p. 280).

NIVELL DE LLENGUATGE	Subsistema de la motivació integradora Subsistema de la motivació instrumental	
NIVELL DE L'ALUMNE	Necessitat d'èxit Autoconfiança — Ansietat en l'ús del llenguatge — Competència percebuda en L2 — Atribucions causals — Autoeficàcia	
NIVELL DE LA SITUACIÓ D'APRENTATGE	Components motivacionals específics del curs	Interès Rellevància Expectatives Satisfacció
	Components motivacionals específics del professorat	Motiu d'afiliació Tipus d'autoritat Socialització directa de la motivació — Modelatge — Presentació de la tasca — Retroalimentació (<i>feedback</i>)
	Components motivacionals específics del grup	Orientació de metes Normes i sistema de recompenses Cohesió grupal Estructura de les metes grupals

Els deu principis per a la motivació de l'aprenentatge lingüístic que es desprenen d'aquest model i que proposa l'autor explícitament (Dörnyei i Csizér's, 1998; extret de Dörnyei, 2000*b*, p. 431) són una clara expressió d'humanisme:

1. Estableix un exemple personal amb la teva pròpia conducta.
2. Crea una atmosfera agradable i relaxada a l'aula.

3. Presenta la tasca adequadament.
4. Desenvolupa una bona relació amb els estudiants.
5. Incrementa l'autoconfiança lingüística de l'alumnat.
6. Fes les classes interessants.
7. Promou l'autonomia de l'alumnat.
8. Personalitza el procés d'aprenentatge.
9. Incrementa l'orientació cap als objectius de l'alumnat.
10. Familiaritza l'alumnat amb la cultura de la llengua objecte d'aprenentatge.

De tots els models presentats fins aquí, n'extraiem com a conclusions el valor de la confiança, l'autoconfiança i el manteniment de la identitat (de construcció progressiva) i l'autoestima dels estudiants. També n'extraiem la necessitat d'implicació afectiva del docent i d'establir relacions positives mitjançant la consecució d'un bon clima de classe. Finalment, encara que no ho hem trobat explícitament en cap, ens atrevim a apuntar també la reciprocitat en l'interès per la llengua i la cultura de l'altre. Sense això no serà sincer el nostre interès per l'altre i difícilment es podrà dur a terme cap acció educativa que no sigui una simple aculturació, no desitjada per ningú. Almenys des d'un punt de vista ètic i democràtic.

6. ESTRATÈGIES MOTIVADORES

Tot seguint el model anterior i els seus tres nivells respectius, Dörnyei (1994, p. 280-282) suggereix trenta estratègies de motivació molt interessants que compleixen també els deu principis humanistes enunciats. Encara més recentment (Dörnyei, 2001*a*, 2001*b*), proposa una nova classificació d'estratègies atenent la necessitat de crear les condicions motivadores bàsiques: generar la motivació inicial, mantenir i protegir la motivació i, finalment, animar l'autoavaluació positiva. Amb tota seguretat, es tracta de la proposta més completa, sistemàtica i ben organitzada d'estratègies de motivació per a l'aprenentatge d'una llengua.

A partir de la nostra pròpia reflexió i experiència docent, proposem algunes estratègies que han funcionat bé la major part de les vegades i que s'han d'adaptar als contextos concrets.

TAULA 2. *Estratègies didàctiques motivadores.*

<i>Tipus</i>	<i>Exemples</i>	
Intel·lectual	Ús dels mitjans de comunicació	Premsa, ràdio, televisió, cinema, Internet
	Ús lúdic i creatiu de la llengua	Jocs, dites i refranys, enigmes, endevinalles, embarbussaments, cançons
Social	Aprentatge cooperatiu	Treball en grup, projectes, commemoracions
	Dinàmica de grups	Simulació, joc de rol, dramatització, teatre
Emocional	Ús didàctic del sentit de l'humor	Comprensió i producció de textos humorístics
	Autobiografia lingüística	Narració personal, reflexió sobre la identitat

6.1. ESTRATÈGIES DE TIPUS INTEL·LECTUAL

Dirigides sobretot als aspectes cognitius, hem seleccionat aquelles estratègies que es basen en la utilització dels mitjans de comunicació en sentit ampli, juntament amb aquelles que fan un ús lúdic i creatiu de la llengua:

a) Ús dels mitjans de comunicació a l'aula per llegir-los (diaris i revistes, còmics), escoltar-los, comprendre'ls, analitzar-los i fins i tot criticar-los. També, per produir missatges susceptibles de ser transmesos o vehiculats a través dels mitjans treballats. Els més clàssics són la premsa escrita, la ràdio i la televisió. Més complets són el cinema i el teatre. En aquests dos casos, la producció serà força limitada al començament, però el teatre és d'allò més educatiu i força engrescador, de manera que seria un exercici molt complet en segona llengua. I quant al cinema i la televisió, si s'intenta enregistrar alguna escena acaba essent la millor manera també de desmitificar el mitjà.

b) Ús lúdic de la llengua, creativitat i joc, cançó popular.

El *Marc europeu de referència* (2003, p. 82) proposa tres tipus d'activitats en aquest sentit:

- Jocs lingüístics de caràcter social: orals, escrits, audiovisuals, de cartes i de taula (Scrabble), xarades, mim...
- Activitats individuals: endevinalles i enigmes (mots encreuats, jeroglífics...), jocs en mitjans de comunicació (xifres i lletres...).
- Jocs de paraules (publicitat, titulars de premsa, grafits): analitzar o intentar elaborar anuncis publicitaris, i presentar o comprendre titulars de premsa reals o imaginaris, així com grafits i pintades, que representen sovint textos enginyosos, reivindicatius o humorístics.

La bibliografia i el material de referència és extensíssim en totes les llengües. Són molt recomanables les propostes de Gianni Rodari per a la creativitat i de Kieran Egan per a la imaginació. Hem afegit la cançó perquè ens consta que s'utilitza menys del que convindria pel seu extraordinari valor didàctic i motivacional. A través de la cançó s'aprenen els fonemes, el vocabulari, les expressions més genuïnes i peculiars, així com la cultura del país d'origen de la llengua en qüestió, tot desenvolupant alhora la cohesió de grup, el sentit artístic i la sensibilitat. Una escola que canta, que estima la música i l'art, desenvolupa valors i forma persones més felices.

6.2. ESTRATÈGIES DE TIPUS SOCIAL

Les estratègies de tipus social comprenen l'aprenentatge cooperatiu —el treball en equip— i la dinàmica de grups, especialment amb simulacions, dramatitzacions i jocs de rol.

La cohesió d'un grup depèn en bona part del clima que hagi creat el professorat a l'aula, de compartir objectius comuns i de la participació de tothom. El clima agradable, producte d'unes òptimes relacions personals, serà la primera condició. La col·laboració, el treball en equip, amb grups heterogenis, farà que es tingui en compte i es valori la diversitat, també lingüística. A la classe de llengua hi ha moltes activitats que es poden fer en grup. Moltes només es poden fer així. L'intercanvi comunicatiu en la llengua que és objecte d'aprenentatge es pot dur a terme mitjançant diàlegs entre parelles de companys. I per escrit, es pot mantenir correspondència a través del correu convencional o electrònic.

Es poden celebrar conjuntament commemoracions relacionades amb les llengües i les cultures, com el Dia Internacional de la Llengua Materna (21 de febrer) i el Dia Europeu de les Llengües (26 de setembre), amb activitats socials i projectes sensibilitzadors.

6.3. ESTRATÈGIES DE TIPUS EMOCIONAL

Les estratègies de tipus emocional són les més característiques de l'enfocament humanista. N'hem seleccionat només dues entre les diverses que serien possibles.

a) La llengua i el sentit de l'humor

Com en el cas de les activitats creatives, hi ha un ampli ventall de referències bibliogràfiques útils els últims anys (*Études de Linguistique Appliquée*, núm. 147, 2007; *Le Français dans le Monde*, núm. de juliol, 2002). El sentit de l'humor és present en una vida sana i contribueix a fer sentir-se bé i a mostrar i compartir felicitat. A les classes de llengua, el bon humor no hi pot faltar (a cap classe de cap escola no hi podria faltar). Amb mesura i respecte, això sí. No és el mateix riure *amb* els companys que riure's *dels* companys. Per bé que riure's d'un mateix sempre és recomanable perquè mostra una sana actitud. Compartir el bon humor amb tot un grup contribueix a la cohesió social, a mantenir les millors relacions entre els seus membres i a facilitar la solució més ràpida i tranquil·la en casos de conflicte.

En primer lloc, l'humor s'ha de saber reconèixer en un discurs, oral o escrit, s'ha de trobar i poder explicar i no totes les llengües i cultures expressen igualment el seu sentit de l'humor. Des del vocabulari (eufemismes i tabús) fins als aspectes semàntics més subtils, com ara els dobles sentits i la ironia. La comprensió de l'element intercultural de l'humor constitueix una part important de la competència pragmàtica, com saben els especialistes.

Les activitats —comprendives i productives— poden consistir a explicar i entendre contes humorístics breus i acudits o a fer la lectura d'imatges tot explicant el motiu pel qual fan riure. Convé disposar d'un bon arxiu o magatzem de textos i materials gràfics i anar-lo renovant perquè els gustos canvien. No cal insistir que aquestes activitats han de ser presidides sempre per un bon gust i una finesa màximes, defugint tota grolleria maldestra.

L'expressió oral de textos humorístics té un gran valor, primer perquè ben feta és molt motivadora. És una activitat molt seriosa explicar bé un acudit, sense que s'escapi el riure, dominant les emocions i tot el cos, els gestos, les mirades... Es vinculen a aquesta activitat tots els elements de la comunicació verbal i no verbal. Però no se n'ha d'abusar, perquè no perdi el valor motivacional. L'alumnat ha d'esperar amb deler el moment de fer aquest tipus de tasques que valen per a totes les edats i en què el mateix fet de dur-les a terme en una llengua diferent de la pròpia ja constitueix un valor afegit.

b) Autobiografia lingüística

Amb estudiants més madurs, joves adolescents, es pot fer una activitat que escau veritablement dins de l'enfocament humanista perquè considera la totalitat de la persona, el conjunt de la seva vida. No és pas una activitat fàcil, parlar o escriure sobre un mateix. A l'adolescència bullen els sentiments interns, però sovint no es disposa de paraules per descriure'ls ni en la pròpia llengua. No es disposa de vocabulari per parlar d'un mateix des de l'interior...

Amb aquesta activitat de narració autobiogràfica no es pretén només que l'estudiant reflexioni i expliqui la seva vida, sinó també destacar tots els aspectes que tinguin a veure amb les llengües que ha après (en qualsevol context: familiar, escolar...), les llengües que parla en alguna mesura o amb les quals, almenys, ha entrat en contacte per mitjà de viatges o de coneixences. L'autobiografia lingüística també pretén ajudar a comprendre's un mateix i acceptar-se, tot contribuint a formar la pròpia identitat. Concebem aquesta estratègia com un instrument bàsic de motivació. El Consell d'Europa, a través del *Marc europeu*, ha proposat, amb bones guies didàctiques, la realització d'un carnet, portafolis o passaport europeu de llengües que ve a ser una idea molt semblant (Cassany, 2002). En aquest document europeu es recullen les competències que cadascú té en les diverses llengües que és capaç de comprendre o usar.

La nostra proposta és més oberta, narrativa, i consisteix a exposar una història de vida des del punt de vista de les capacitats d'entendre i expressar-se en les diferents llengües, però també des del punt de vista de les actituds que desperten en el subjecte i de les motivacions que porten cada estudiant a interessar-se per una llengua concreta. A través d'una petita relació de preguntes orientatives, portem a reflexionar sobre el grau d'identificació amb les llengües i cultures a fi de mostrar els avantatges de saber i de restar oberts a l'experiència per aprendre'n més.

Els sentiments que es proposa desenvolupar amb la motivació a l'àmbit lingüístic són els de respecte i autoestima per a totes les llengües i persones. I, si ho volem de tot cor per a totes les llengües, cultures i persones, no ho hauríem de voler també per a nosaltres mateixos?

Déu nos do ser catalans,
gent de bella anomenada,
la millor cosa del món:
vella rel i fresca saba.

Si no iguals als venidors,
una artiga els afressàrem;
si no som com els passats,
ens hi trobem retirada...

I si tara hem de sofrir,
Déu nos do la nostra tara,
que, si ve de tan endins,
farà goig un dia o altre.

Josep CARNER

BIBLIOGRAFIA

- ARNOLD, Jane (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- (2006). «Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère». *Études de Linguistique Appliquée*, núm. 139, p. 407-426.
- BAKER, Colin (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BOGAARDS, Paul (1984). «Attitudes et motivations: quelques facteurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère». *Le Français dans le Monde*, núm. 185, p. 38-44.
- BOIXADERAS, Rosa; MAJÓ, Maria (1999). «L'afectivitat en l'aprenentatge de noves llengües». A: *Segon Simposi: Llengua, Educació i Immigració. Incorporació tardana de l'alumnat estranger*. Girona: Universitat de Girona. Institut de Ciències de l'Educació, p. 18-20.
- BÖRJESON, Lena (1994). *Motivar-nos els uns als altres: Idees i consells per a tothom que treballa en formació*. Barcelona: Cúmulus.
- CASSANY, Daniel (2002). «El portafolio europeo de lengua». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 117, p. 13-17.
- CASTELLOTTI, V. (2001). *D'une langue à d'autres: Pratiques et représentations*. Rouen: Université de Rouen.
- CLÉMENT, Richard; KRUIDENIER, B. G. (1985). «Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model». *Journal of Language and Social Psychology*, núm. 4, p. 21-37.
- [et al.] (1994). «Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom». *Language Learning*, núm. 44, p. 417-448.
- CONSELL D'EUROPA (2000). *European language portfolio = Portfolio européen des langues*. Estrasburg: Consell d'Europa.
- DÖRNYEI, Zoltán (1994). «Motivation and motivating in the foreign language classroom». *The Modern Language Journal*, vol. 78, núm. 3, p. 273-284.
- DÖRNYEI, Zoltán (1996). «Moving language learning motivation to a larger platform for theory and practice». A: OXFORD, R. L. [ed.]. *Language learning motivation: Pathways to the new century*. Honolulu: University of Hawaii, p. 89-101.
- (2000a). «Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation». *British Journal of Educational Psychology*, núm. 70, p. 519-538.
- (2000b). «Motivation» i «Motivation theories» A: BYRAM, Michael [ed.]. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Londres; Nova York: Routledge, p. 425-435.
- (2001a). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman: Pearson Education.
- (2001b). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University.
- (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- *Études de Linguistique Appliquée*, núm. 147 (2007). [Núm. monogràfic sobre humor]
- FERNÁNDEZ AGÜERO, María (2002). «Estudio descriptivo de la relación entre motivación y estrategias de aprendizaje en las clases de inglés como lengua extranjera en magisterio». *Indivisa* [Madrid], núm. 2-3, p. 77-87.
- GALÍ, Alexandre (1931). *Per la llengua i per l'escola*. Barcelona: La Revista.
- GARDNER, Robert C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Londres: Arnold.
- CLÉMENT, Richard (1990). «Social psychological perspectives on second language acquisition». A: GILES, H. [et al.] [ed.]. *Handbook of language and social psychology*. Chichester: Wiley.
- LAMBERT, Wallace K. (1972). *Attitudes and motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- MCINTYRE, Peter D. (1993). «A student's contributions to second-language learning. Part II. Affective variables». *Language Teaching*, núm. 26, p. 1-11.
- GENESSEE, Fred; ROGERS, P.; HOLOBOW, N. (1983). «The social psychology of second language learning: another point of view». *Language Learning*, vol. 33, p. 209-224.
- GILES, Howard; BOURHIS, R. Y.; TAYLOR, D. (1977). «Towards a theory of language in ethnic group relations». A: GILES, Howard [ed.]. *Language, ethnicity, and intergroup*. Londres; Nova York: Academic Press, p. 307-349.
- BYRNE, Jane L. (1981). «Aproximación intercomunitaria a la adquisición de la segunda lengua». *Revista de Educació*, núm. 268, p. 77-99.
- HEWSTONE, M.; BALL, P. (1983). «Language attitudes in multilingual settings: prologue with priorities». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 4, núm. 2-3, p. 81-96.
- GÓMEZ I BRUGUERA, Josepa (2002). *Educació emocional i llenguatge en el marc de l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat.
- JOAN I MARÍ, Bernat (1996). *¡Ganemos el catalán (el vasco, el gallego)! Ventajas de la Normalización Lingüística*. Eivissa: Res Publica.
- (1999). «Sobre actituds lingüístiques entre els joves dels Països Catalans». *Escola Catalana*, núm. 364, p. 10-12.
- (2002). *Treballar actituds lingüístiques*. Eivissa: Mediterrània-Eivissa.
- LASAGABASTER, David (2003). *Trilingüismo en la enseñanza: Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Milenio.
- *Le Français dans le Monde* (juliol 2002). [Núm. monogràfic sobre humor]
- LORENZO, Francisco (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- LUNA I SIRERA, Vicent; FRANCESC I TOMÀS, Susanna (2002). «Aprender llengua des de l'afectivitat». *Perspectiva Escolar*, núm. 265, p. 52-62.
- MACINTYRE, P. D. [et al.] (1998). «Conceptualising willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation». *Modern Language Journal*, núm. 82, p. 545-562.

- MALLART I NAVARRA, Joan (2002). «L'educació emocional per viure, aprendre i estimar». *Revista Catalana de Pedagogia*, vol. 1, p. 77-94.
- (2005). «Didàctica de la motivació com a motor de l'aprenentatge en una pedagogia humanista». *Revista Catalana de Pedagogia*, vol. 4, p. 75-99.
- (2007a). «¿Trilingüisme o plurilingüisme?». *Escola Catalana*, núm. 441, p. 34-36.
- (2007b). «Estrategias de motivación didáctica». A: TORRE, Saturnino de la [et al.]. *Estrategias didácticas en el aula*. Madrid: UNED, p. 193-208.
- (2008). «Didáctica de la motivación». A: DE LA HERRÁN [et al.] *Didáctica General*. Madrid: McGraw-Hill, p. 177-195.
- MARC EUROPEU COMÚ DE REFERÈNCIA (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: Aprendre, ensenyar, avaluar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya: Govern d'Andorra: Govern de les Illes Balears, 2003. [Edició original: *Common european framework for languages: Learning, teaching, assessment*. Estrasburg: Consell d'Europa, 2001]
- MARÍ I MAYANS, Isidor (2008). «La voluntat de comunicar (VdC), com a objectiu primordial en l'aprenentatge d'una L2». *Caplletra*. [En premsa]
- MARTÍNEZ AGUDO, Juan de Dios (2001). «La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera». *Didáctica (Lengua y Literatura)*, núm. 13, p. 237-261.
- MONÉGAL MIRAMBELL, Carme (1998). «Estratègies motivacionals per afavorir el procés d'ensenyament-aprenentatge lingüístic dels alumnes d'incorporació tardana». A: *Segon Simposi: Llengua, Educació i Immigració. Incorporació tardana de l'alumnat estranger*. Girona: Universitat de Girona. Institut de Ciències de l'Educació, p. 65-71.
- NOELS, K. [et al.] (2000). «Why are you learning a second language?» *Language Learning*, vol. 50, p. 57-85.
- ORTEGA MARTÍN, José Luis (2002). *Introducción a la motivación en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- (2003). *Estudio experimental sobre los aspectos motivadores del profesor de idioma*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- OXFORD, R. L. [ed.] (1996). *Language learning motivation: pathways to the new century*. Honolulu: University of Hawaii.
- SHEARIN, J. (1994). «Language learning motivation. Expanding the theoretical framework». *The Modern Language Journal*, vol. 78, núm. 3, p. 12-28.
- PAVLENKO, Aneta (2006). *Bilingual minds. Emotional experience, expression and representation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- STRONG, Michael (1984). «Integrative motivation: cause or result of successful second language acquisition». *Language Learning*, vol. 34, núm. 3, p. 1-14.
- TODOLÍ, Júlia; CUENCA, Maria Josep (1994). «El comportament actitudinal a l'ensenyament de llengües». A: CUENCA, Maria Josep. *Lingüística i ensenyament de llengües*. València: Tàndem, p. 209-220.

- TRAGANT, Elsa; MUÑOZ, Carmen (2000). «La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera». A: MUÑOZ, Carmen [ed.]. *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, p. 81-105.
- TREMBLAY, P.; GARDNER, Robert C. (1995). «Expanding the motivation construct in language learning». *The Modern Language Journal*, núm. 79, p. 505-520.
- YOUNG, D. J. [ed.] (1998). *Affect in foreign language and second language learning*. Boston: McGraw-Hill.

LA VOLUNTAT DE COMUNICAR-SE EN UNA SEGONA LLENGUA: LA PRESA DE DECISIONS INDIVIDUAL EN UN CONTEXT SOCIAL

Peter D. MacIntyre
*Universitat de Cape Breton*¹

RESUM

Aquest text de Peter MacIntyre exposa els seus punts de vista sobre la voluntat de comunicar centrant-se en la presa de la decisió individual de cada parlant en un context social determinat. Aquesta decisió es produeix al final d'un temps o procés en el qual influeixen una diversitat de factors, que exposa detalladament el model gràfic de la voluntat de comunicar. En contextos socials com ara el de Nova Escòcia o Catalunya, la suma de les decisions individuals de comunicar, respectivament, en gaèlic o en català té una influència directa en el futur d'aquestes llengües.

PARAULES CLAU: aprenentatge de segones llengües, competència comunicativa, actituds lingüístiques, prejudicis lingüístics, discriminació lingüística, autoconfiança lingüística, motivacions.

THE DESIRE TO COMMUNICATE IN A SECOND LANGUAGE: MAKING PERSONAL DECISIONS IN SOCIAL CONTEXT

ABSTRACT

This text of Peter MacIntyre presents his views on willingness to communicate focusing in the individual decision making of each speaker in a given social context. This decision arrives at the end of a process in time, where a variety of factors have an important influence: the WTC model shows their interrelations in an integrated way. In social contexts like those of Nova Scotia or Catalonia, the sum of individual decisions to communicate, respectively, in Gaelic or Catalan, have a direct effect on the future of these languages.

KEY WORDS: second language learning, communicative competence, language attitude, linguistic prejudice, linguistic discrimination, linguistic self-confidence, motivation.

1. Nota: alguns fragments d'aquesta ponència es van presentar a Barcelona (març 2007) com a part de la celebració de la creació de la Càtedra de Multilingüisme Linguamón-UOC, una iniciativa de la Universitat Oberta de Catalunya i de Linguamón - Casa de les Llengües.

Quan se'ls presenta l'oportunitat de fer servir la seva segona llengua (L2), moltes persones decideixen parlar mentre que d'altres decideixen quedar-se en silenci. Fins i tot després d'haver estudiat una llengua durant anys, molts dels estudiants d'una L2 no es convertiran en parlants de la L2. Els motius per decidir evitar l'ús d'una segona llengua no són clars ni senzills si es tenen en compte els diversos factors individuals, socials, lingüístics, situacionals i d'altra mena que són rellevants per a la decisió de parlar en la L2. La ponència que presento aquest vespre descriu la teoria que hi ha al darrere del concepte central de la nostra investigació *La voluntat de comunicar* (*Willingness to Communicate*, WTC). La WTC representa la preparació psicològica per utilitzar la L2 quan en sorgeix l'oportunitat. Això ens obliga a centrar-nos en el moment específic de la decisió en què un estudiant d'una L2 decideix convertir-se en parlant de la L2. S'ha dit que la decisió d'iniciar una comunicació en una L2 és un dels principals estímuls de l'ús lingüístic i, per tant, pot ser un factor de predicció important de la supervivència d'una llengua.

Les investigacions dutes a terme fins ara sobre l'adquisició de la segona llengua (*second language acquisition*, SLA) no necessàriament han analitzat la convergència dels processos psicològics subjacents en la comunicació en un moment específic. Per exemple, s'han fet molts estudis que analitzen la motivació per a l'aprenentatge de llengües (Dörnyei, 2005; Gardner, 2001) i estudis que analitzen l'ansietat lingüística (Young, 1999); un estudiant experimentat pot presentar tant una alta motivació per a l'aprenentatge com un alt nivell d'ansietat pel que fa a la comunicació. Les investigacions anteriors sobre l'adquisició de la segona llengua mostren sistemàticament que a mesura que augmenti la motivació i disminueixi l'ansietat lingüística, el rendiment en la L2 millorarà. Però en el moment temporal específic en què un estudiant motivat experimenta uns nivells elevats d'ansietat a l'hora de parlar, cal prendre una decisió: decidirà parlar o romandrà en silenci? Aquesta persona estarà disposada a comunicar-se? Si no és així, quines condicions podrien fer augmentar la seva voluntat?

La decisió de parlar o no, amb el temps, exerceix una influència en l'èxit d'aprenentatge de la llengua de la persona. Yashima i Tanaka (2001) van descobrir que la WTC afectava l'ajust psicològic dels estudiants japonesos que vivien i estudiaven durant un temps als Estats Units, ja que els estudiants que estaven més disposats a parlar amb les seves famílies d'acollida aprenien més anglès, feien més amics i vivien una experiència més positiva que els que tenien una WTC més baixa. El concepte de WTC, definit com la probabilitat de parlar quan es té la llibertat de fer-ho (McCroskey i Baer, 1985; MacIntyre [et al.], 1998), ajuda a centrar la nostra atenció cap a una preocupació pels «processos a

micronivell i els canvis sovint ràpids que fomenten o inhibeixen la comunicació en la L2» (MacIntyre, en premsa).

Un segon conjunt de conseqüències de la decisió de parlar o no són els efectes en la vitalitat de la mateixa llengua. Les llengües són apreses per individus que operen en un context social. Així doncs, tant els processos psicològics com sociopolítics seran rellevants per crear la voluntat de comunicar-se. Des de la perspectiva de l'individu, els pensaments i els sentiments influeixen en el comportament que determina l'èxit de l'aprenentatge de llengües. El context social té importància en diversos aspectes, com la determinació de les llengües que es parlen localment, les orientacions que els individus tenen cap aquelles llengües, les relacions demogràfiques i de poder que hi ha entre els grups i la vitalitat etnolingüística de la L1 i la L2 (Bourhis, el-Geledi i Sachdev, 2007; Allard i Landry, 1994). Evidentment, els processos individuals i sociopolítics són interdependents, i sempre cal tenir cura que les preguntes de la investigació es puguin enfocar des de qualsevol perspectiva. Tanmateix, centrant-nos en la WTC, aquesta ponència analitzarà el context social tal com és interpretat per l'individu i tal com l'afecta a l'hora de prendre la decisió. Per exemple, aprendre la llengua d'un grup majoritari quan la L1 pròpia i que és la llengua d'un grup minoritari està en perill d'extinció és molt diferent des del punt de vista psicològic que ser membre d'un grup majoritari que aprèn la llengua d'un grup minoritari. És en la psicologia de l'estudiant, en el seu estat d'ànim, en què ens fixem.

Quan debatem oportunitats de comunicació, tenim en compte moments temporals específics en què la comunicació podria dur-se a terme en una segona llengua. És especialment interessant tenir en compte aquests moments que estan sota control volitiu, és a dir, moments en què un individu té l'opció de parlar en la L2. La voluntat de parlar en la L2 en aquests moments condiona les interaccions socials entre persones de diferents grups lingüístics i, en alguns aspectes, reflecteix l'èxit dels esforços d'aprenentatge de llengües dels interlocutors. Per tal d'establir el context per al debat que seguirà, primer analitzem breument la qüestió del *temps*.

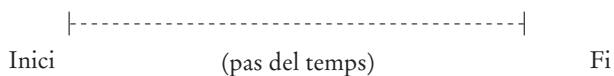
TEMPS

Sovint tenim una visió bastant simple del temps: una activitat comença, continua durant una estona i després finalitza. Per exemple, un examen de la universitat pot començar a les nou del matí, prolongar-se durant tres hores i acabar al migdia. Aquesta noció lineal del temps, en què hi ha un inici definit,

una duració establerta i un final identificable, s'aplica a moltes de les nostres activitats diàries (per exemple, jornada laboral, vacances, programes de televisió) i s'aplica en molts contextos. No obstant això, és difícil aplicar aquesta noció del temps a l'aprenentatge de llengües. Quan comença realment quelcom tan complex i amb tants factors determinants com l'aprenentatge de les llengües? Comença en néixer? Probablement no. Si tenim en compte les vies neurals i els processos que estableixen la base per a l'aprenentatge de llengües, el desenvolupament de la capacitat per a les llengües comença en algun moment *in utero*, abans de néixer. Si adoptem el punt de vista segons el qual l'aprenentatge de llengües és el procés d'adquirir vocabulari específic i gramàtica, llavors és probable que comenci bastant temps després del naixement, però durant el primer any de vida. També se'ns podria argumentar que no és possible especificar el moment temporal en què comença l'aprenentatge de llengües. Una dificultat semblant sorgeix quan intentem especificar el final de l'aprenentatge de llengües. Quan s'estudia l'adquisició de la segona llengua, és difícil conceptualitzar el temps de manera lineal i senzilla, encara que només analitzem l'aprenentatge de llengües d'una única persona.

Per tant, per a l'objectiu del nostre debat d'aquest vespre, plantejem-nos una altra perspectiva sobre el temps. En lloc d'especificar un inici i un final concrets, com si el temps fos una línia recta, imaginem el temps com unes línies convergents (vegeu la figura 1). En aquesta conceptualització, els esdeveniments anteriors en el temps tenen un final obert. Les influències distants, que inclouen el desenvolupament cultural i la contribució genètica àmpliament definits i que han existit durant segles, tenen alguna incidència en el moment actual. Aquests factors distals es combinen amb característiques de situació més localitzades i repercuteixen en qualsevol punt temporal específic. Per exemple, en aquest moment en concret, la capacitat del lector de llegir aquesta frase es veu afectada per factors immediats (per exemple, la il·luminació de la sala, l'interès en el tema, els sorolls o les distraccions, etc.), per factors a més llarg termini (per exemple, l'experiència amb la llengua, el coneixement de vocabulari, la competència lectora, etc.) i per factors a molt llarg termini (per exemple, el desenvolupament humà de la capacitat de llegir i escriure, etc.). Aquests factors convergeixen i exerceixen una influència en el que vostè, el lector, està fent ara mateix. Per a l'objecte d'aquest debat, sembla menys útil especificar el punt temporal en què la comunicació en una L2 comença o finalitza, sinó que és molt més útil suggerir que una diversitat de factors convergeixen per influir en qualsevol moment temporal específic en què la comunicació en la L2 podria ser possible.

1. Lineal



2. Esdeveniments convergents

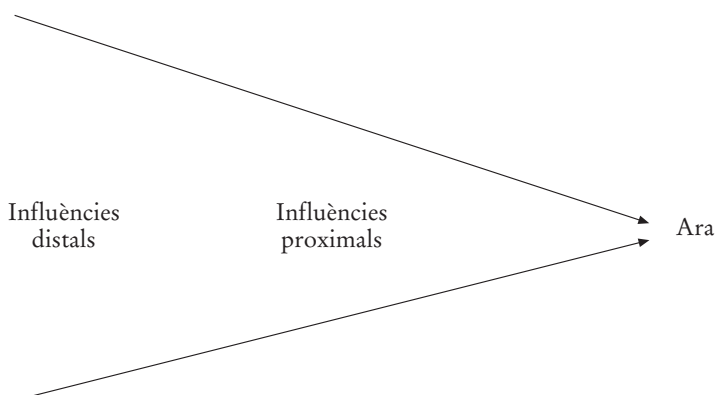


FIGURA 1.
Dues concepcions del temps.

EL MODEL PIRAMIDAL DE WTC

Aquesta convergència de factors afecta la probabilitat d'escollir comunicar-se o no, quan en sorgeix l'oportunitat. Això és el que recull el concepte de WTC. Conceptualitzat originàriament per McCroskey i Baer (1985) com una mena de tret de la personalitat, la WTC fou reconceptualitzada per MacIntyre, Clément, Dörnyei i Noels (1998) com un concepte localitzat que reflecteix l'e-lecció de parlar en un moment temporal concret amb una persona o un grup de-terminat. El concepte es fonamenta amb un esquema organitzatiu piramidal que mostra el model de convergència bàsic que s'indica a la figura 1 i li dóna la volta per crear una forma piramidal. En aquest model, els conceptes utilitzats sovint en la literatura sobre SLA s'organitzen segons un contínuum proximal-distal format per diverses capes (vegeu la figura 2). El model pren la noció del temps amb referència a factors permanents i situacionals i els conceptes que s'hi repre-senten tenen una tendència clarament intergrup.

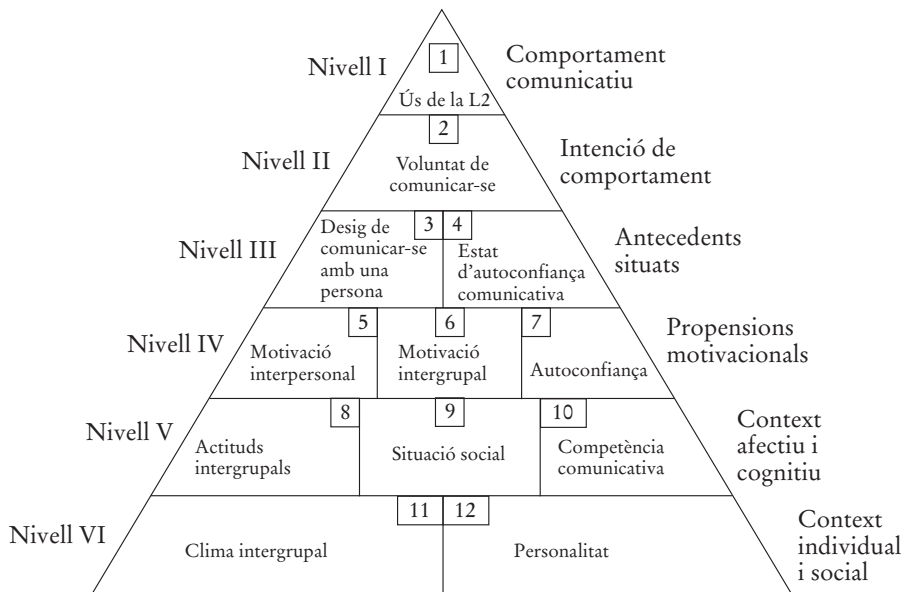


FIGURA 2.
El model piramidal de WTC, model heurístic de la voluntat de comunicar.

A la base de la piràmide hi ha dos conjunts generals d'influències: el clima intergrup i la personalitat. El clima intergrup es defineix per l'ampli context social en què operen diversos grups lingüístics. Les vitalitats etnolingüístiques relatives (Giles, Bourhis i Taylor, 1977) de les comunitats lingüístiques poden moderar-se mitjançant les xarxes de comunicació interpersonal en què participen els individus. Les llengües amb més prestigi tendiran a atraure més parlants, mentre que els vincles estrets entre identitats culturals i lingüístiques en l'herència familiar d'una persona proporcionen una força compensatòria que ajuda a fomentar i protegir les llengües amb relativament pocs parlants. Els processos de culturització i adaptació funcionaran de manera diferent en condicions de contacte o d'aïllament, d'harmonia o de discriminació per prejudicis, i quan els grups percebin competència o desavantatge (Guimond i Tougas, 1994). Les diverses tensions i atraccions entre grups lingüístics sovint precedeixen els estats nació actuals i fan que cada estudiant de llengües individual sigui un fil diminut d'un teixit complex de relacions socials. En aquest context, les reaccions dels

mateixos individus davant les situacions socials varien de manera significativa; reaccions que, en part, són el resultat de trets bàsics de la personalitat (MacIntyre i Charos, 1996), incloses les diferències de sexe (Lin i Rancer, 2003). La constància que es té de l'heretabilitat dels trets bàsics demostra que la contribució genètica té una influència cabdal en les reaccions temperamentals, com ara el nerviosisme o la timidesa (Pedersen, Plomin, McClearn i Friberg, 1988). Aquests temperaments bàsics de la personalitat predisposen els individus a reaccionar amb interès o temor davant persones o cultures «estrangeres». Tenint en compte la interacció dels trets bàsics de la personalitat amb l'entorn social, la base de la piràmide està formada per les diferències individuals a llarg termini que operen en diverses xarxes i estructures socials i que proporcionen models altament estables que predisposen l'individu.

Si ens movem a un nivell més proximal, la següent capa de la piràmide recull el context cognitiu i afectiu típic de l'individu. En assentar les bases de la motivació per aprendre la segona llengua, trobem la tensió entre un desig d'acostar-se al grup lingüístic d'arribada i un sentiment de dubte o temor de les implicacions que té fer-ho. L'evolució del concepte de Gardner i Lambert (1959) d'orientació cap a una motivació integradora més completa, com a part del model socioeducatiu (Gardner, 1985), ha recollit per als lingüistes aplicats la tendència de l'acostament cap a l'altre grup. La tensió dins l'individu sovint es crea amb el grup d'herència o de la L1 a mesura que l'estudiant comença a adaptar-se a un nou grup, i pot percebre o ser percebut com que es distancia del grup de la L1. Per tant, la comunicació en la L2 ha de tenir en compte les tendències d'evasió predictibles que es reflecteixen en el temor d'assimilació (Clément, 1986) i el concepte emparentat de bilingüisme subtractiu (Lambert, 1975). Les motivacions que sorgeixen d'aquestes tensions sostenen o incapaciten l'acció necessària per desenvolupar competències en la L2 (Clément i Noels, 1991). Gairebé no cal dir que la competència lingüística, el coneixement de les regles sintàctiques i morfològiques, els recursos lèxics i els sistemes fonètics i ortogràfics necessaris per a la comunicació tant parlada com escrita són fonamentals. Basades en la dimensió lingüística, hi ha les competències per gestionar el discurs de manera adequada, per resoldre accions comunicatives, per satisfer la diversitat de situacions i, quan tota la resta falli, per compensar estratègicament les deficiències en qualsevol d'aquestes àrees. Aquestes motivacions i competències es desenvolupen en situacions socials amb un nombre gairebé infinit de permutacions dels participants, els entorns, els propòsits, els temes i els canals de comunicació. El model piramidal no és tan específic per ser formulista en l'aplicació d'aquests factors i s'entén que el seu funcionament *in situ* dependrà de les interaccions amb variables d'altres capes.

Si passem a l'última de les capes de les influències permanents, trobem motivacions altament específiques i la cognició autorelacionada. Les motivacions intergrupals són resultat directe del fet de formar part d'un grup social concret i les motivacions interpersonals són resultat de les funcions socials que hom té dins del grup. Tant les motivacions intergrupals com les interpersonals tenen dos orígens clàssics: l'afiliació i el control. Unes relacions intergrupals harmòniques són un objectiu explícit fonamental dels qui defensen la comunicació intercultural (Kim, 1988) i una motivació sòlidament establerta en la literatura d'investigació. Les motivacions de control comprenen el comportament comunicatiu en la L2 que té com a objectiu la limitació de la llibertat de l'interlocutor. En un sentit ampli, això inclou circumstàncies com ara les indicacions d'un supervisor, les instruccions d'un professor i les sol·licituds d'ajuda en la L2. Les motivacions de control recullen ocasions en què el desequilibri de poder és més rellevant que una relació continuada entre els interlocutors. El conjunt final d'influències en aquest nivell inclou l'autoconfiança en la L2; les percepcions de la competència comunicativa unides a una manca d'ansietat defineixen el parlant de la L2 amb autoconfiança. Aquest concepte és bastant més específic que les competències lingüístiques descrites en el nivell inferior per captar la idea que els aprenents poden sobrevalorar o infravalorar les seves capacitats i la manera com les poden aplicar (MacIntyre, Noels i Clément, 1997).

Quan passem a la capa de la piràmide següent, fem una transició de les influències permanents a les situacionals. El sentit temporal arriba a centrar-se en l'aquí i ara. En aquest nivell del model piramidal hi ha el desig de comunicar-se amb una persona determinada, així com un estat d'autoconfiança. Les motivacions i les actituds generals que es troben en nivells inferiors es personifiquen en persones immediatament presents, i poden fer-se excepcions a les regles. En aquest nivell, les motivacions de poder es reconcilien amb l'afiliació, les orientacions de tasca i relació troben les seves expressions i les persones s'accepten o es rebutgen com a companys de comunicació. L'autoconfiança expressada en una situació determinada es basa en les competències reals que posseeix el parlant, en qualsevol desviació sistemàtica en la percepció de les habilitats (MacIntyre, Noels i Clément, 1997) i en elements clau de la situació.

La culminació dels processos descrits fins ara és la voluntat de comunicar-se, és a dir, la voluntat d'iniciar un discurs en una segona llengua en una ocasió específica amb una persona determinada. Això representa el nivell d'intenció conductual de parlar (Ajzen i Fishbein, 1980) si hom en té l'oportunitat. Maneres d'actuar potencials dels estudiants d'idiomes que poden tenir com a resultat un estat mental oposat, en què hom pot escollir si parla o roman en silenci, inclouen (MacIntyre, en premsa):

- Aixeco la mà per respondre una pregunta a la classe; què passa si m'equivoco?
- Ofereixo ajuda a un parlant d'una segona llengua que acabo de trobar-me a l'aeroport; hi ha algú més apte per oferir-li ajuda?
- Provo d'utilitzar la segona llengua en una conversa real; sense saber exactament quina direcció pot prendre o quines dificultats m'esperen?

Dörnyei i Ottó (1998) han comparat aquesta mena de successos a «creuar el Rubicó», un punt sense retorn en què hom es compromet a actuar en la L2. De vegades, es creua aquest llinar amb reticència, indecisió i, fins i tot, temor. Conflictes com aquests emfasitzen la naturalesa ambivalent de moltes de les nostres experiències. Quan sorgeix l'oportunitat d'utilitzar la L2, no és poc freqüent tenir «el pensament dividit»; mentre que per una part es vol aprofitar l'oportunitat, per l'altra es vol deixar escapar (MacIntyre i MacKinnon, 2007).

LA WTC I L'ÈXIT EN L'APRENTATGE DE LLENGÜES

La voluntat per aprofitar les oportunitats d'utilitzar una segona llengua reflecteix un nivell d'èxit en l'aprenentatge d'idiomes i la formació lingüística. A quin professor d'idiomes no li agradaria que els seus estudiants es mostressin disposats a parlar en la L2? Sens dubte, un programa d'idiomes que aconseguessi que l'estudiant es mostri disposat a comunicar-se pot ser considerat tot un èxit. Si analitzem la qüestió des de la perspectiva inversa, arribem a una pregunta interessant: un programa d'idiomes pot considerar-se un èxit si no aconseguix despertar la WTC entre els estudiants (MacIntyre *et al.*, 1998)? Aquesta és una àrea de bastant preocupació per als dissenyadors de plans d'estudis lingüístics i planificadors lingüístics, ja que les converses en L2 són oportunitats de contacte intergrupals i tenen el potencial de promoure relacions intergrupals positives. No obstant això, el contacte entre grups lingüístics també té el poder d'alterar els models de comunicació i aprenentatge de llengües, amb les llengües minoritàries en una posició de cert risc si els parlants parlen constantment la llengua del grup majoritari. Per tant, la WTC reflecteix tant els processos de comunicació a escala individual com social.

La WTC va més enllà de la valoració de la competència comunicativa en el fet que se centra en molt més que la capacitat d'utilitzar una llengua: se centra en la preparació psicològica per comunicar-se en un moment determinat. L'adquisició d'una llengua i el desenvolupament de la competència comunicativa són components clau del procés, però no són necessàriament el punt final. Com a

exemple, prenguem el relat autobiogràfic de Lim (2002), una coreana que aprèn a parlar anglès. Les experiències de Lim quan viatja a Austràlia mostren la diferència entre WTC i competència comunicativa:

Em va sorprendre molt el fet que no tingués gaire problemes viatjant tota sola durant un mes. Vaig poder parlar amb altres parlants anglesos i vaig fer amics sense problemes. Vaig començar a pensar que el meu anglès no devia ser tan dolent i que no calia que la meua pronunciació i l'elaboració de les frases fossin perfectes per fer-me entendre. Com que vaig deixar de pensar que la perfecció era necessària per comunicar-me i com que m'havia demostrat que em podia comunicar, vaig recuperar el control sobre el meu aprenentatge [...]. Aquesta experiència —sortir-me'n amb el meu anglès— em va donar una gran inspiració i motivació per continuar millorant. Vaig descobrir que el que els professors m'havien estat dient no era cert. Podia assolir el meu objectiu sense ser perfecta (p. 100).

Des d'una perspectiva gramatical/lingüística, Lim deixa el lector amb la impressió que encara pot tenir possibilitats de millorar les seves competències amb l'anglès. Però des de la perspectiva de la voluntat de comunicar-se, Lim ha assolit l'èxit com a estudiant d'idiomes, utilitzant amb voluntat la L2 per a la comunicació autèntica malgrat les imperfeccions gramaticals. L'experiència de Lim és similar als resultats de molts programes d'immersió en què els models de comunicació en la L2 són impressionants (Swain i Lapkin, 1986; Krashen, 1984) però les avaluacions lingüístiques indiquen que la competència en la L2 no és de nivell nadiu (Hammerly, 1987; Lyster, 1987). El fet que un resultat com el de Lim sigui positiu o negatiu pot ser qüestió de perspectiva i d'expectatives. Deixem clar que les expectatives dels professors d'idiomes, els dissenyadors de plans d'estudis i els planificadors lingüístics poden variar considerablement respecte a les dels estudiants individuals. Tanmateix, si acceptem que la WTC influeix en l'ús de la llengua i que l'ús és un factor de predicció important de la vitalitat lingüística, llavors és bastant important saber per què els estudiants individuals mostren voluntat d'utilitzar (o evitar d'utilitzar) una segona llengua.

LA WTC I LA PRESERVACIÓ LINGÜÍSTICA

Per acabar, m'agradaria fer un gir cap a una conseqüència social més àmplia de la voluntat de les persones d'utilitzar una segona llengua. L'aprenentatge de les anomenades «llengües heretades» a l'Amèrica del Nord ofereix un cas inte-

ressant d'analitzar. Malgrat que la definició del terme *llengua heretada* és una mica controvertida (Carreira, 2004), la noció que la llengua manté una relació amb la identitat i l'estirp d'una persona és una idea comuna. A la meua província natal de Nova Escòcia (Canadà), l'anglès és clarament la llengua dominant (Statistics Canada, 2001). A la província hi ha dues llengües heretades especialment destacades: la gaèlica i la micmac. Totes dues tenen una llarga història a l'àrea geogràfica i tenen models diferents d'ús real.

La llengua gaèlica va ser duta per immigrants d'Irlanda i d'Escòcia que es van establir a la zona durant el segle XIX; la migració va ser incitada tant per la fam de la patata irlandesa com per l'expulsió dels escocesos de les Terres Altes (Highland Clearances). La tradició cultural celta és rica, i encara és molt destacada en la música i la dansa locals. El gaèlic parlat, que havia estat una llengua pròspera, gairebé s'ha perdut del tot. Recentment, el Govern de la província ha destinat una petita quantitat de diners a la conservació del gaèlic (Nova Scotia Archives & Records Management), però la pèrdua del gaèlic sembla destinada a continuar. John Edwards (2006) comenta la situació que afecta el gaèlic basant-se en un fragment d'una conferència recent:

Són temps difícils per a algunes llengües: les petites, les que no tenen Estat, les d'estatus minoritari o menys utilitzades, etcètera. Un intercanvi d'idees extret de la transcripció d'una conferència recent és il·lustratiu en aquest sentit:

—Ara pensí en el gaèlic; sigui honest!

—Bé, és una llengua que encara et pot servir a les Terres Altes i les illes escoceses, potser en algunes parts de Cape Breton, però fora d'aquestes petites àrees, no et durà gaire lluny...

—No s'utilitza enlloc més, doncs?

—No, és així de senzill: no hi ha ningú amb qui parlar-la. En qui pensaves?

—Potser en els escocesos que hi ha a l'estranger...?

—Mira, fora d'Escòcia, els parlants de gaèlic pràcticament no utilitzen la llengua en absolut, ni entre ells.

—Bé, però què en penses de la llengua en si; és un bon tipus de llengua, o què?

—Bé, de fet, com a llengua en si, no hi estic gaire interessat. S'ha corromput bastant; és com una barreja de diferents dialectes, de préstecs de l'anglès... (p. 197).

Edwards identifica en poques paraules la difícil posició d'una llengua d'aquesta mena: com podem fer que la gent aprengui la llengua si la comunitat d'ús és tan reduïda i com es pot ampliar aquesta comunitat si la gent no aprèn a parlar la llengua? Potser podem extreure algun consell d'un altre grup lingüístic amenaçat de la meua àrea local.

Diria que, per debatre sobre WTC, el grup lingüístic més interessant de la província és la població aborigen, els assentaments de la qual a les zones atlàntiques del Canadà i a Nova Anglaterra són anteriors al contacte amb els colonitzadors europeus procedents del «Nou Món». Conegut en el passat pel terme anglicitzat *MicMac*, el grup va reafirmar sòlidament la seva identitat durant els anys vuitanta i noranta i actualment és conegut a la zona com a *Mi'kmaq* (pronunciat com *Mig-Maw* o *Mig-a-Mah*). Durant aquella època, les comunitats aborígens del Canadà van enfortir la seva identitat ètnica, van reclamar les seves terres i van ser recompensades pels abusos patits a les escoles creades per als aborígens o *residential schools*. La llengua micmac s'ha recuperat i ha experimentat un increment del 8,2 % en l'ús entre els anys 1996 i 2001 (Statistics Canada, 2007, p. 24). El creixement s'ha produït gairebé del tot entre persones que parlen la llengua micmac com a segona llengua, i l'anglès es manté com a *lingua franca*. Els resultats de censos més recents estan previstos per al desembre de 2007, i és probable que mostrin tant un creixement de la població com que la llengua ha continuat abandonant l'estatus de llengua en perill d'extinció: un pas cap a la sostenibilitat.

L'experiència recent amb la llengua micmac mostra que fins i tot en una comunitat petita amb una llengua amenaçada pot augmentar l'ús de la llengua si es produeixen les condicions adequades. Tornant a la WTC, veiem que la població micmac té èxit a l'hora d'augmentar la seva voluntat d'utilitzar la llengua amb la motivació i el suport emocional necessaris basats en la identitat ètnica. No veiem aquest mateix suport per a la llengua gaèlica, per la qual cosa la seva pèrdua sembla inevitable.

Tornant al fragment d'Edwards que acabem d'esmentar, el llegim amb un sentiment de pèrdua d'esperança. Però potser encara no tot està perdut per al gaèlic. El relat d'Edwards, de fet, és una adaptació, un fragment escrit per produir un efecte dramàtic. L'intercanvi d'idees citat anteriorment no és d'una conferència recent ni feia referència originàriament a la llengua gaèlica. L'original fou escrit l'any 1578 i els interlocutors feien referència a l'ús de l'anglès (per a la citació original, Edwards, 2006, p. 198). Tenint en compte l'estatus actual de l'anglès com a llengua dominant i (segons alguns) opressiva mundialment (Macedo, Dendrinós i Gounari, 2003), podem estar segurs que les coses han canviat. Podria semblar que predir l'eventual dominació mundial de l'anglès era difícil l'any 1578, de la mateixa manera que actualment seria difícil predir el futur de qualsevol llengua en concret. Tal com adverteix Edwards (2006): «Hi ha en joc grans forces i històries amb molt de pes, i s'ha de reconèixer la seva presència i reflexionar-hi...» (p. 203). La capacitat d'individus i grups de respondre a aquestes tendències socials pot semblar insignificant si es compara amb les

possibilitats aparentment aclaparadores per a les llengües minoritàries com són la llengua gaèlica, la micmac i moltes altres. La història humana té molts exemples de llengües que actualment només coneixen un nombre reduït d'erudits, i potser aquest és el preu que cal pagar en un món en procés de globalització (Macedo, Dendrinós i Gounari, 2003). Amb tot, no cal que els usuaris de llengües minoritàries simplement es resignin a l'erosió i eventual desaparició de la seva llengua (de fet, no haurien de fer-ho). La llengua forma part del «nucli» d'una persona i és una part essencial de la identitat (Dörnyei, 2005), de manera que no és sorprenent que molts reaccionin amb vehemència davant la possibilitat de la pèrdua de la llengua. Potser la millor i l'única protecció per a una llengua és que els seus parlants estiguin disposats a utilitzar-la per a la comunicació real en situacions quotidianes. «Al cap i a la fi, és el tapís cultural de valors més extens el que determina les condicions contextuais per al domini [d'una llengua]» (Clément, Noels i MacIntyre, 2007, p. 71).

CONCLUSIÓ

La decisió de parlar pot ser l'instrument més crític per garantir la supervivència d'una llengua i l'èxit d'aprenentatge d'un idioma. El model piramidal demostra la gran diversitat de factors que afecten la voluntat psicològica de parlar. Podem identificar tant factors individuals (ansietat, motivació, actituds, atracció interpersonal, etc.) com factors contextuais socials (vitalitat etnolingüística, contacte lingüístic, etc.) que augmenten o disminueixen la WTC. Aquests factors interaccionen en el moment en què una persona escull de parlar en la L2. Això forma part de la batalla en què cal lluitar per intentar preservar les llengües heretades, i esdevindrà una constant a tot el món a mesura que la llengua i la identitat se sentin amenaçades per l'hegemonia de l'anglès mundial (Kiely, 2007). Alguns investigadors prediuen la pèrdua de moltes de les llengües del món, però la presa de decisions individual encara hi té un paper important. És a dir, fins a cert punt, les llengües es poden mantenir i preservar mitjançant accions d'individus que actuen per preservar la seva identitat ètnica. És difícil preservar la llengua, però la motivació que dona una identitat amenaçada hi pot fer molt. Amb prou motivació personal, amb prou persones fent l'esforç, generant la voluntat de comunicar-se, es pot ajudar a preservar les llengües amenaçades.

BIBLIOGRAFIA

- AJZEN, I.; FISHBEIN, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood-Cliffs: Prentice Hall.
- ALLARD, R.; LANDRY, R. (1994). «Subjective ethnolinguistic vitality: A comparison of two measures». *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 108, p. 117-144.
- BOURHIS, R. Y.; EL-GELEDI, S.; SACHDEV, I. (2007). «Language, ethnicity and intergroup relations». A: WETHERALL, A.; WATSON, B. M.; GALLOIS, C. [ed.]. *Language, Discourse and Social Psychology*. Nova York: Palgrave, p. 15-50.
- CARREIRA, M. (2004). «Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term “Heritage Language Learner”» *Heritage Language Journal*, vol. 2, núm. 1. [Extret el 26 de juliol de 2007 de <http://www.heritagelanguages.org/>]
- CLÉMENT, R. (1986). «Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics». *Journal of Language and Social Psychology*, vol. 5, p. 271-290.
- NOELS, K. A. (1991). «Langue, statut et acculturation: Une étude d’individus et de groupes en contact. [Language, status and acculturation : A study of individuals and groups in contact]». A: LAVALLÉE, M.; LAROSE, F. [ed.]. *Identité, culture et changement social: Actes du 3ième colloque de l’Association pour la Recherche Interculturelle*. París: L’Harmattan, p. 315-326.
- NOELS, K. A.; MACINTYRE, P. D. (2007). «Three variations on the social psychology of bilinguality: Context effects in motivation, usage and identity». A: WETHERALL, A.; WATSON, B. M.; GALLOIS, C. [ed.]. *Language, Discourse and Social Psychology*. Nova York: Palgrave, p. 51-77.
- DÖRNYEI, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- OTTÓ, I. (1998). «Motivation in action: A process model of L2 motivation». *Working Papers in Applied Linguistics*, vol. 4, p. 43-69.
- Edwards, J. (2006). «Languages and language learning in the face of world English». A: LURIA, H.; SEYMOUR, D. M.; SMOKE, T. [ed.]. *Language and Linguistics in Context*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, p. 197-205.
- GARDNER, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning*. Londres: Edward Arnold.
- (2001). *Integrative motivation: Past, present and future*. Temple University Japan, Distinguished Lecturer Series, Tòquio, 17 de febrer de 2001; Osaka, 24 de febrer de 2001. [Extret el 26 de juliol de 2007 de <http://publish.uwo.ca/~gardner/GardnerPublicLecture1.pdf>.]
- LAMBERT, W. (1959). «Motivational variables in second language acquisition». *Canadian Journal of Psychology*, vol. 13, p. 266-272.

- GILES, H.; BOURHIS, R. Y.; TAYLOR, D. (1977). «Towards a theory of language in ethnic group relations». A: GILES, H. [ed.]. *Language, ethnicity and intergroup relations*. Londres: Academic Press, p. 307-348.
- GUIMOND, S.; TOUGAS, F. (1994). «Sentiments d'injustice et actions collectives: La privation relative». A: BOURHIS, R. Y.; LEYENS, J.-Ph. [ed.]. *Stéréotypes, discrimination, et relations intergroupes*. Liège (França): Mardaga, p. 201-231.
- HAMMERLY, H. (1987). «The immersion approach: Litmus test of second language acquisition through classroom communication». *The Modern Language Journal*, vol. 71, núm. 4, p. 395-401.
- KIELY, R. (2007). «Through the lens of the privileged language: English in the global age». [Extret el 26 de juliol de 2007 de <http://www.bris.ac.uk/education/research/centres/ges/point/english>]
- KIM, Y. Y. (1988). *Communication and cross-cultural adaptation: An integrative theory*. Filadèlfia: Multilingual Matters.
- KRASHEN, S. D. (1984). «Immersion: Why it works and what it has taught us». *Language and Society Special Issue*, vol. 12, p. 61-64.
- LAMBERT, W. E. (1975). «Culture and language as factors in learning and education». A: WOLFGAND, A. [ed.]. *Education of immigrant students*. Toronto (Canadà): Ontario Institute for Studies in Education, p. 55-83.
- LIM, H.-Y. (2002). «The interaction of motivation, perception, and environment: One EFL learner's experience». *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, vol. 7, núm. 2, p. 91-106.
- LIN, Y.; RANCER, A. S. (2003). «Sex differences in intercultural communication apprehension, ethnocentrism, and intercultural willingness to communicate». *Psychological Reports*, vol. 92, p. 195-200.
- LYSTER, R. (1987). «Speaking immersion». *The Canadian Modern Language Review*, vol. 47, p. 158-176.
- MACEDO, D.; DENDRINOS, B.; GOUNARI, P. (2003). *The Hegemony of English*. Boulder: Paradigm.
- MACINTYRE, P. D. «Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process». *Modern Language Journal*. [En premsa]
- CHAROS, C. (1996). «Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication». *Journal of Language and Social Psychology*, vol. 15, p. 3-26.
- [et al.] (1998). «Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation». *Modern Language Journal*, vol. 82, p. 545-562.
- MACKINNON, S. P. (2007). *Embracing affective ambivalence: A research agenda for understanding the interdependent processes of language anxiety and motivation*. [Presentat a la universitat de la ciutat de Hong Kong, juny de 2007]

- NOELS, K. A.; CLÉMENT, R. (1997). «Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety». *Language Learning*, vol. 47, p. 265-287.
- MCCROSKEY, J. C.; BAER, J. E. (1985). *Willingness to communicate: The construct and its measurement*. [Ponència presentada a la convenció anual de la Speech Communication Association, Denver, Colorado]
- NOVA SCOTIA ARCHIVES & RECORDS MANAGEMENT. *Gaelic Resources: Goireasan Gàidhlig*. [Extret el 26 de juliol de 2007 de <http://www.gov.ns.ca/nsarm/virtual/gaelic/>]
- PEDERSEN, N. L. (1988). «Neuroticism, extraversion, and related traits in adult twins reared apart and reared together». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 55, núm. 6, p. 950-957.
- STATISTICS CANADA (2001). *Languages in Canada: 2001 Census*. [Número de catalogació 96-326-XIE] [Extret el 26 de juliol de 2007 de Statistics Canada: <http://www.statcan.ca/bsolc/english/bsolc?catno=96-326-X>]
- (2007). *Canadian Social Trends*. [Número de catalogació 11-008-XWE] [Extret el 26 de juliol de 2007 de Statistics Canada: <http://www.statcan.ca/bsolc/english/bsolc?catno=11-008-X>]
- SWAIN, M.; LAPKIN, S. (1986). «Immersion French in secondary schools: 'The goods' and 'the bads'». *Contact*, vol. 5, p. 2-9.
- YASHIMA, T.; TANAKA, T. (2001). «Roles of social support and social skills in the intercultural adjustment of Japanese adolescent sojourners in the USA». *Psychological Reports*, vol. 88, p. 1201-1210.
- YOUNG, D. J. (1999). *Affect in foreign language and second language learning*. Boston: McGraw-Hill.

COM ES DESENVOLUPA LA VOLUNTAT DE COMUNICAR?

Isidor Marí i Mayans
Universitat Oberta de Catalunya
Institut d'Estudis Catalans

RESUM

Aquest article comenta el model heurístic de la voluntat de comunicar en una L2, elaborat per MacIntyre *et al.* (1998), des de la perspectiva de la seva aplicació pràctica per part dels ensenyants. Partint de la base que l'objectiu principal d'un curs de llengua és aconseguir que els aprenents adquireixin la voluntat d'utilitzar-la en les ocasions en què puguin comunicar-se, el treball examina de quina manera els ensenyants poden facilitar que els estudiants superin els inconvenients que ho dificulten, en cadascun dels nivells i dels factors que concorren en el model. La possibilitat de modificar les actituds negatives, els prejudicis i els comportaments discriminatoris mereix una atenció específica.

PARAULES CLAU: aprenentatge de segones llengües, competència comunicativa, actituds lingüístiques, prejudicis lingüístics, discriminació lingüística, autoconfiança lingüística, motivacions.

HOW IS THE DESIRE TO COMMUNICATE DEVELOPED?

ABSTRACT

This article deals with the heuristic model of Willingness to Communicate in a L2, conceptualized by MacIntyre *et al.* (1998), from the point of view of its practical application by teachers. Starting from the assumption that the main objective of a language course is achieving that the learners develop a willingness to communicate in it whenever they can, this article analyzes how teachers can facilitate that learners overcome the disadvantages that make it difficult, according to every layer and factor of WTC model. The opportunity to change negative attitudes, prejudices and discriminatory behavior deserves specific attention.

KEY WORDS: second language learning, communicative competence, language attitude, linguistic prejudice, linguistic discrimination, linguistic self-confidence, motivation.

MacIntyre, Dörnyei, Clément i Noels van proposar en un article del 1998¹ un model explicatiu que van anomenar *Willingness to Communicate* (la voluntat de comunicar), perquè mostrava la contribució dels diversos factors que intervenen en l'aprenentatge d'una segona llengua a l'ús real i efectiu d'aquesta llengua per part dels aprenents. El mateix Peter MacIntyre en parla en un altre article d'aquest mateix volum de la *Revista Catalana de Pedagogia*.

Es tracta d'un model enormement atractiu, per diverses raons:

— En primer lloc, perquè mostra de manera global les interrelacions que hi ha entre els aspectes lingüístics, comunicatius i psicosocials que concorren en l'aprenentatge i l'ús d'una segona llengua.

— En segon lloc, perquè subratlla la importància decisiva dels factors psicosocials al llarg del procés d'aprenentatge, que resulten determinants tant per a la participació dels estudiants en les activitats comunicatives del curs com de cara a la seva utilització efectiva de la llengua apresada, i no haurien de ser mai negligits pels ensenyants.

— I sobretot, perquè posa en evidència quin és l'objectiu final i principal de l'aprenentatge d'una segona llengua, el que determina l'èxit o el fracàs d'un curs: desenvolupar en els aprenents la voluntat de comunicar en la llengua apresada quan hi ha ocasió de fer-ho, és a dir, que desitgin fer un ús real i efectiu de la llengua que aprenen en la comunicació.

En el seu article del 1998 aquests autors parteixen d'unes experiències ben corrents i conegudes de tots els ensenyants d'idiomes: hi ha estudiants que tendeixen a buscar i aprofitar totes les ocasions possibles per practicar la llengua que aprenen i altres que, al contrari, miren d'evitar-ho sempre que poden. I aquestes actituds no sempre es corresponen amb el nivell de competència de cadascú en la llengua apresada: hi ha estudiants del primer tipus que sense ser gaire competents en la segona llengua (o precisament perquè encara no ho són gaire) procuren fer-ne pràctiques sovint, mentre que altres estudiants que en tenen un domini superior, malgrat això, defugen les ocasions de fer-ne ús.

En vista d'aquestes tendències contradictòries, MacIntyre *et al.* propugnen encertadament que «l'objectiu definitiu del procés d'aprenentatge hauria de ser

1. Peter D. MacIntyre [*et al.*] (1998), «Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation», *The Modern Language Journal*, vol. 82, núm. 4, p. 545-562.

engendrar en els estudiants de llengua la voluntat de buscar arreu les oportunitats de comunicació i la voluntat de comunicar-s'hi realment». I afegeixen, de manera contundent: «Un programa que fracassa a l'hora de produir estudiants disposats a utilitzar la llengua és simplement un programa fracassat.»

Segons això, la qüestió que es planteja als ensenyants d'una L2 és clara, però no resulta gaire fàcil de respondre: *com s'engendra i es desenvolupa en el procés d'aprenentatge la voluntat de comunicar en la llengua que s'aprèn?*

En aquest text mirarem de recollir alguns suggeriments que es desprenen del mateix treball de MacIntyre *et al.* i que confiem que resultaran orientatius per als ensenyants. Ho farem seguint els diferents nivells i components del mateix model de la voluntat de comunicar (figura 1), perquè d'aquesta manera es veurà la relació que hi ha entre els més bàsics i generals i els que influeixen més directament en l'ús efectiu de la llengua.

En efecte, l'organització piramidal del model situa en la base (nivells VI, V i IV) les influències més estables i duradores —però també menys immediates— sobre la voluntat de comunicar:

— El context individual i social: la personalitat de l'aprenent i el clima intergrupar existent en el context social pel que fa a les relacions entre els parlants de la llengua primera (L1) i els de la segona (L2).

— El context afectiu i cognitiu: la competència comunicativa, l'ús de les llengües segons les situacions socials, les actituds intergrupals entre els parlants de L1 i L2.

— Les propensions motivacionals: l'autoconfiança de l'aprenent i les motivacions intergrupar i interpersonal.

Notem immediatament que hi ha elements en aquests tres nivells que tenen entre ells una afinitat més clara: la personalitat (nivell VI), la competència comunicativa (nivell V) i l'autoconfiança (nivell IV) tenen un caràcter més aviat personal o individual. En canvi, els altres components presenten unes característiques més específicament socials: el clima intergrupar (nivell VI), les actituds intergrupals o les situacions comunicatives (nivell V) i les motivacions interpersonals o intergrupals (nivell IV) formen part de l'entorn en què interactuen i es comuniquen les persones.²

Des del punt de vista d'un professor de llengua, deu resultar obvi que li cal

2. Vegeu la figura piramidal de MacIntyre al seu article en aquest mateix volum de la *Revista Catalana de Pedagogia*.

fer-se responsable de desenvolupar la competència comunicativa dels aprenents (casella 10, nivell v), però no és corrent que els ensenyants, en les seves pràctiques i activitats d'aprenentatge, tinguin en compte que també han de gestionar tots els altres factors psicosocials i de personalitat, si volen tenir èxit en l'aprenentatge i l'ús de la llengua per part dels estudiants. O potser, encara que ho vegin convenient, no saben com actuar davant d'aquests aspectes de l'aprenentatge.

Esperem que els nostres comentaris contribueixin a fer-los conscients de la importància d'aquests altres factors i els resultin orientatius respecte a la manera de gestionar-los.

NIVELL VI: EL CONTEXT INDIVIDUAL I SOCIAL

Pel que fa a la influència dels trets de personalitat dels aprenents sobre la seva predisposició a comunicar-se en la llengua que aprenen, MacIntyre *et al.* adverteixen que no és possible identificar un perfil de personalitat determinat com a definitori del «bon aprenent de llengua». Tot i això, comenten que els estudis recents sobre els trets de personalitat identifiquen cinc grans trets bàsics que incideixen directament en la motivació per l'aprenentatge de llengües i la voluntat de comunicar: l'extraversió, l'amabilitat, la responsabilitat, l'estabilitat emocional i l'obertura a noves experiències. No hi ha dubte que els estudiants que presenten limitacions en alguns d'aquests trets de personalitat poden necessitar un suport específic en el transcurs de les activitats d'aprenentatge. És convenient, doncs, que els ensenyants procurin identificar-los i prestar-los l'atenció addicional necessària.

Una altra observació de MacIntyre *et al.* es refereix als tipus de personalitat autoritaris i etnocèntrics —altament convencionals, submissos amb l'autoritat i agressius envers els que consideren diferents i inferiors. Les persones que tenen aquest perfil difícilment s'implicaran de manera activa en les relacions amb els membres d'un grup lingüístic que considerin inferior. És més probable que assumeixin algun dels prejudicis del clima intergrupar existent en l'entorn social. L'ensenyant procurarà també identificar si entre els aprenents hi ha persones que responen a aquest tipus de perfils de personalitat i en quina mesura poden identificar-se amb els prejudicis etnocèntrics de l'entorn social.

En aquest darrer punt es fa evident la interrelació entre els trets individuals de personalitat i el clima intergrupar, que MacIntyre *et al.* defineixen com la representació recíproca que tenen entre ells els grups lingüístics presents en un context social, la qual és fruit en part de factors estructurals —com la vitalitat

etnolingüística de cada grup i les xarxes de comunicació personal existents entre els seus membres—, però també depèn en bona mesura de factors psicosocials de tipus afectiu, com els valors i les actituds associats amb cadascun dels grups lingüístics.

La vitalitat etnolingüística relativa d'un grup es basa en la percepció de factors com la seva base demogràfica, el seu estatus socioeconòmic o el seu grau d'institucionalització. En principi, la llengua d'un grup amb alta vitalitat etnolingüística gaudirà de prestigi i atraurà aprenents disposats a parlar-la. Tot i això, les xarxes de comunicació personal poden compensar la manca de prestigi de les llengües dels grups amb menys vitalitat etnolingüística, proporcionant contextos i ocasions en què l'aprenentatge i l'ús d'una llengua minoritària resultin especialment atractius per tal de participar plenament en aquestes xarxes.

Però al costat d'aquests factors estructurals, els prejudicis o les discriminacions presents en el context social envers les relacions intergrupals poden tenir efectes molt forts sobre l'aprenentatge de les llengües respectives.

En principi, en una situació de contacte intercultural, els membres de cadascun dels grups lingüístics perceben la necessitat d'adquirir les habilitats lingüístiques i comunicatives que els han de permetre operar de manera eficaç i apropiada en relació amb l'altre grup, perquè comprenen que aquest procés d'adaptació els pot reportar avantatges d'acceptació social i de progrés econòmic. Però aquest concepte harmònic de les relacions intergrupals es pot veure afectat per prejudicis: actituds negatives envers els membres d'un grup lingüístic, basades en informacions injustificades. I els prejudicis poden donar lloc a comportaments discriminatoris, injustament adversos respecte als membres d'un grup lingüístic.

Normalment els prejudicis lingüístics i les discriminacions consegüents són exercits per membres dels grups majoritaris en detriment dels grups lingüístics subordinats, però cal tenir en compte també l'autopejoració lingüística i l'autoodi lingüístic, que pot induir els mateixos parlants dels grups minoritaris a assumir els prejudicis dominants i perdre l'interès per l'aprenentatge i l'ús de la llengua pròpia.

Els ensenyants han de conèixer quin és el clima intergrupal propi del context social en què té lloc l'aprenentatge, entendre quins prejudicis i comportaments discriminatoris poden incidir en l'aprenentatge i l'ús de la llengua apresada i identificar tan bé com puguin els orígens i la naturalesa d'aquests prejudicis i comportaments. D'aquesta manera podran comprovar si es manifesten —i en quina mesura— entre els membres del grup d'aprenents i plantejar-se les activitats d'identificació i de modificació adequades per intentar corregir-los. Després ens hi referirem amb més deteniment.

NIVELL V: EL CONTEXT AFECTIU I COGNITIU

Entre els elements d'aquest nivell hi figura el desenvolupament de la competència comunicativa dels aprenents. I ja hem apuntat abans que aquesta part de la tasca dels ensenyants de llengua sol rebre l'atenció deguda, perquè és obvi que els aprenents només es poden comunicar si han adquirit una competència suficient en la llengua que aprenen.

Ara bé, tal com recorden MacIntyre *et al.*, una de les raons que més han influït tradicionalment en l'escassa propensió dels estudiants a exercitar l'ús de la llengua que aprenen és la persistència de l'enfocament tradicional de l'ensenyament de llengües, eminentment gramatical, basat en el domini de les regles del codi i no en el seu ús pràctic.

L'aprenentatge de llengües centrat en un concepte merament lingüístic i teòric de la competència, en efecte, pot produir estudiants relativament capaços de construir enunciats molt gramaticals i normativament correctes, o de fer anàlisis sintàctiques i transcripcions fonètiques força encertades; però un enfocament així no sols pot arribar a resultar molt àrid per als estudiants, sinó que molt sovint no assegura que la competència porti a l'ús real de la llengua.

Actualment, els enfocaments comunicatius s'han difós molt àmpliament i els ensenyants són conscients que la competència comunicativa va més enllà de la competència merament lingüística i comporta la competència discursiva o textual (la capacitat d'organitzar satisfactòriament els textos com a unitats comunicatives), la competència pragmàtica (saber utilitzar els textos adequats en les diverses situacions d'interacció social), la competència sociocultural (adoptar el registre o l'estil comunicatiu apropiat en cada cas) i la competència estratègica (l'habilitat de compensar les limitacions expressives amb recursos alternatius).

Tanmateix, la consecució de la competència comunicativa és tan sols una condició necessària, però no suficient, ja que no assegura per si sola que es desenvolupa la voluntat de comunicar. Els altres factors d'aquest nivell —les situacions socials en què es pot utilitzar la llengua apresada o les actituds intergrupals concretes— poden facilitar-ne o dificultar-ne l'ús real, i són aspectes que l'ensenyant també ha de tenir presents.

En efecte, el desenvolupament dels aspectes pragmàtics i socioculturals de la competència comunicativa a què abans ens hem referit depèn de les possibilitats reals que ofereix l'entorn social d'utilitzar amb normalitat la llengua apresada en els diferents àmbits d'ús o situacions socials. Si la llengua estudiada, per exemple, no és habitual en l'entorn laboral o en l'àmbit administratiu, resultarà difícil que l'aprenent arribi a desplegar del tot la seva competència comunicativa en aquest tipus de situacions, i probablement mantindrà una certa inseguretats, que limitarà

la seva voluntat de comunicar en aquells contextos. L'ensenyant haurà de valorar, per tant, en quines situacions socials pot confiar que l'entorn ofereixi oportunitats d'exercitar la llengua apresada i en quins altres casos caldrà simular amb caràcter substitutiu, en el mateix entorn d'aprenentatge, les situacions que no ofereix el context social immediat. Només així els aprenents arribaran a desplegar la perícia suficient en un ventall variat de situacions d'ús i podran superar la inseguretat que limitaria la seva voluntat de comunicar en aquests contextos.

Serà aleshores també que caldrà valorar, en cadascuna d'aquestes situacions socials concretes i properes, de quina manera s'hi manifesten les actituds intergrupals que haurem identificat de manera general en el conjunt de l'entorn social (el clima intergrupar bàsic del nivell precedent). Una actitud que, segons MacIntyre *et al.*, pot inhibir la voluntat de comunicar dels aprenents és la por a l'assimilació que a vegades senten els parlants de grups minoritaris quan aprenen la llengua majoritària en situacions de contacte de llengües. La sensació que el propi grup lingüístic és vulnerable i que la seva continuïtat es pot veure amenaçada per un procés de substitució lingüística pot inhibir la motivació per aprendre i usar la llengua majoritària.

En el nostre context sociolingüístic de concurrència entre el català i el castellà, en moltes situacions d'ús sabem prou bé que la propensió dels mateixos catalanoparlants a abandonar el català davant d'una persona desconeguda o que té aspecte d'estrangera és un hàbit que ocasiona dificultats freqüents —sovint injustificades i absurdes— a la voluntat de comunicació dels aprenents de català com a L2. És lògic, per tant, que els ensenyants imaginin estratègies que permetin superar aquestes actituds contradictòries (n'hi ha, per exemple, que organitzen visites en grup amb estudiants a determinats establiments públics i sol·liciten que se'ls faciliti la pràctica comunicativa en català).

NIVELL IV: LES PROPENSIONES MOTIVACIONALS

Els factors d'aquest nivell IV són els que es troben més directament en relació amb els antecedents del comportament comunicatiu en una situació determinada (els antecedents situats del nivell III). Val la pena subratllar, per tant, que són els que constitueixen la base psicossocial que més clarament predisposa a l'ús efectiu de la llengua. Com que el paper de l'ensenyant no pot incidir fàcilment en les situacions reals d'ús de la llengua (que solen tenir lloc fora del context d'aprenentatge), aquest és el nivell en què pot resultar més efectiu que es centri l'actuació dels ensenyants per al desenvolupament de la voluntat de comunicar en la llengua apresada.

L'autoconfiança en la L2 i les motivacions intergrupals o interpersonals són, en principi, aspectes en què les pràctiques d'aprenentatge poden incidir de manera natural i aconseguir efectes positius amb vista a l'ús efectiu de la llengua estudiada.

La confiança de l'aprenent en la L2 té dos components: un de cognitiu, que correspon a l'autoavaluació de les pròpies capacitats expressives —la competència assolida— en aquesta llengua, i un altre d'afectiu, que depèn de l'ansietat lingüística —la incomoditat que sent el parlant quan ha d'utilitzar la llengua. Aquesta ansietat pot variar, com dèiem abans, segons la familiaritat del parlant amb les situacions socials en què ha d'usar la L2, sobretot si el parlant hi ha tingut experiències anteriors desagradables. Els trets de personalitat i la competència comunicativa poden compensar aquesta sensació d'ansietat, i l'ensenyant pot estimular en les pràctiques comunicatives pròpies del context d'aprenentatge que els estudiants que més ho necessitin tinguin experiències positives en les situacions comunicatives que més els inquieten.

És en aquest punt que cal insistir en l'eficàcia de les estratègies de motivació interpersonal o intergrupala que l'ensenyant pot desenvolupar a l'aula de llengua. Des d'un punt de vista interpersonal, la identificació positiva dels aprenents amb determinades persones del grup lingüístic de la L2 pot constituir una motivació molt efectiva perquè es decideixin a aprendre i usar aquesta llengua. A escala grupal, també cal tenir present que els elements que susciten admiració o simpatia envers la comunitat de L2 i la perspectiva d'obtenir avantatges pràctics pel fet de relacionar-s'hi donen lloc, respectivament, a motivacions integradores (o d'afiliació) i instrumentals que poden activar la voluntat de comunicar en aquesta llengua.

Un dels autors de l'article que comentem, Zoltán Dörnyei, ha desenvolupat en un dels seus llibres un repertori d'estratègies de motivació lingüística que en la nostra opinió resulta del màxim interès per a la pràctica de l'ensenyament de segones llengües.³

Dörnyei suggereix que hi ha estratègies especialment indicades per a cadascuna de les etapes del procés d'aprenentatge (vegeu la figura 1):

- Abans d'iniciar el curs, crear les condicions bàsiques de motivació.
- Quan el curs comença, generar la motivació inicial.
- Al llarg del curs, mantenir i protegir la motivació.
- Quan acaba el curs, encoratjar una autoavaluació positiva de l'aprenentatge per part de l'estudiant.

3. *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University, 2001. N'hi ha edició en català: *Estratègies de motivació a l'aula de llengües*, Barcelona, UOC, 2008.

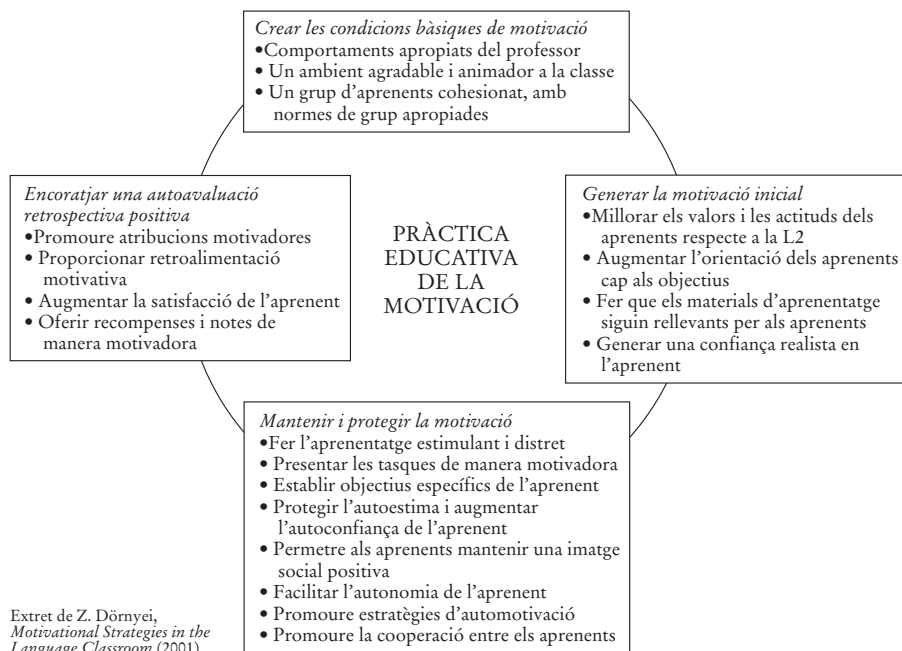


FIGURA 1.
Etales en la pràctica educativa de la motivació.

Com a mostra de la varietat de suggeriments pràctics que presenta Dörnyei en aquest treball, hem pensat que les estratègies de motivació que proposa per superar els prejudicis intergrupals poden resultar especialment il·lustratives en un moment com l'actual en què la diversitat cultural és molt patent a les nostres aules.

És evident que l'aprenentatge i l'ús de la L2 depenen d'una visió positiva dels seus parlants, la comunitat i la cultura que els caracteritza. I més en general, d'una predisposició favorable envers totes les llengües, cultures i pobles. L'aprenentatge d'idiomes va associat al desplegament de la capacitat de relació intercultural —com afirma també el *Marc europeu comú* (Consell d'Europa, 2003). D'aquí que sigui molt recomanable integrar (no juxtaposar) un component sociocultural en tots els programes d'aprenentatge de llengua.

Dörnyei suggereix, concretament amb aquesta finalitat, les estratègies de motivació següents:

- Familiaritzar els aprenents amb aspectes interessants/rellevants de la cultura de la L2.
- Desenvolupar sistemàticament la consciència intercultural dels aprenents a còpia de centrar-se en les afinitats entre cultures (i no sols en les diferències) i usant analogies que converteixin en familiar el que és estrany.
- Recollir estereotips i prejudicis corrents sobre els parlants de la L2 i discutir si són vàlids.
- Compartir a la classe les pròpies experiències positives relatives a la L2.
- Recollir citacions i afirmacions de figures públiques ben conegudes sobre el significat de l'aprenentatge de llengües i compartir-les amb els estudiants.
- Portar a classe diversos productes culturals (per exemple, revistes, música, enregistraments de televisió, vídeos).
- Suplementar el llibre de classe amb materials autèntics disponibles.
- Animar els estudiants a descobrir a Internet (si hi tenen accés) informació interessant sobre el país/països on es parla la L2 i preparar-ne una presentació.
- Organitzar trobades amb parlants de L2 i invitar alguns parlants interessants d'aquesta llengua a classe.
- Organitzar sortides o programes d'intercanvi amb la comunitat de L2.
- Trobar per als estudiants corresponents (postals o electrònics) entre els parlants de L2 i atreure la seva atenció sobre els espais de diàleg a Internet que poden ser accessibles per a ells.

PODEM MODIFICAR ELS PREJUDICIS?⁴

En les relacions intergrupals, com dèiem abans, un prejudici es defineix com una actitud negativa envers els membres d'un altre grup, basada en una informació sobre aquell grup que és objectivament il·lògica o injustificable. Ja hem apuntat també que la importància dels prejudicis és considerable, perquè són la base dels comportaments discriminatoris.

Els prejudicis poden procedir de patrons de pensament inherents a cada

4. En aquest punt ens basem en les síntesis de Deprez i Persoons (1987), GILES *et al.* (1987), BOURHIS i MAASS (2001), i pel que fa a la modificabilitat dels prejudicis, en COLLERETTE i DELISLE (1982). AJZEN i FISHBEIN són els referents teòrics d'aquests plantejaments.

persona o grup, de l'experiència personal de relació amb l'altre grup, de l'acceptació de prejudicis presents en el propi grup (per mitjà dels pares, els companys o els mitjans de comunicació) i també poden ser afavorits pel propi caràcter individual.

Encara que les actituds són bàsicament predisposicions de comportament respecte a un objecte determinat, es considera que consten de tres components:

— *Cognitiu*: els coneixements i les creences sobre l'objecte de l'actitud. Quan aquests atributs es basen en una informació molt esquemàtica i poc diferenciada o matisada, ens trobem davant d'un *estereotip* (l'atribució a tots els membres d'un grup d'una característica suposadament definitòria: els meridionals són mandrosos, per exemple).

— *Avaluatiu*: els valors i les emocions associats amb l'objecte de l'actitud, siguin positius o negatius, més intensos o menys. Si un ensenyant, per exemple, creu en l'estereotip de la mandra dels meridionals, pot fer una valoració fortament negativa del rendiment d'algun estudiant.

— *Conatiu*: la intenció de conducta (discriminatòria) que acompanya els elements cognitius i avaluatius referents a l'objecte de l'actitud. Seguint el nostre exemple, l'ensenyant pot estar predisposat a avaluar amb més rigor o desconfiança un estudiant meridional.

Els estudis i les experiències pràctiques mostren que no tots els prejudicis són modificables en el mateix grau. La modificabilitat de les actituds depèn de factors interns i externs que podem tenir en compte a l'hora de gestionar-les i promoure la superació dels prejudicis.

Els factors interns que influeixen en la major o menor resistència d'una actitud a canviar són:

— La *consistència* entre els components de l'actitud i la conducta real. Si la creença en l'estereotip que pretén que els meridionals són mandrosos i la valoració negativa corresponent van acompanyades d'un comportament habitual discriminatori, de desconsideració envers els meridionals per part de l'ensenyant del nostre exemple, el seu prejudici serà més difícil de modificar.

— La *consonància* amb les altres actituds pròpies i les de l'entorn. Les actituds d'una persona no estan aïllades entre si, ni són independents de les de l'entorn social. Un prejudici envers els meridionals serà més resistent si és present en l'entorn escolar i té coincidències amb altres prejudicis respecte a persones d'origen extern.

— La *funcionalitat* —és a dir, la utilitat percebuda d'una determinada actitud. Continuant amb l'exemple, si el prejudici envers els meridionals permet evitar que competeixin en igualtat de condicions amb la gent del país en la promoció acadèmica o laboral, és possible que la utilitat del prejudici per als altres el faci més resistent al canvi.

Els factors externs de modificabilitat ens indiquen de quina manera es pot afavorir la modificació d'un prejudici:

— La *credibilitat* de qui proposa el canvi. Si la persona o la font que proposa un canvi d'actitud és prestigiosa per al subjecte i mereix la seva confiança, pot tenir més eficàcia el missatge de canvi. Si l'ensenyant del nostre exemple confia en un sociòleg determinat i llegeix un estudi seu que li desmenteix amb dades que els meridionals siguin més mandrosos que els altres, potser modificarà el seu estereotip.

— Un *mitjà pertinent* per proposar el canvi. Si la informació sobre la falsedat de l'estereotip sobre els meridionals arriba per mitjà d'una revista pedagògica prestigiosa o apareix en un curs d'alt nivell sobre la psicologia de l'aprenentatge, és més probable que el nostre ensenyant en faci cas.

— Un *nivell de discrepància* acceptable. Si el prejudici és molt fort, serà més difícil modificar-lo substancialment. Un canvi radical no és gaire fàcil que es produeixi.

— El *suport del grup de pertinença*. Si els membres del mateix col·lectiu no comparteixen el prejudici (o han decidit modificar-lo), aquest context afavoreix la rectificació per part del subjecte. Si els ensenyants que van al curs sobre la psicologia de l'aprenentatge de què parlàvem consideren absurd el prejudici envers els meridionals, el nostre ensenyant estarà més predisposat a canviar d'actitud.

Com podem veure, encara que no resulta fàcil, hi ha maneres d'abordar la modificació dels prejudicis, i convé identificar-los i gestionar-los adequadament en el procés d'aprenentatge, ja que poden incidir de manera important en la voluntat de comunicar en la llengua apresada.

NIVELL III: ELS ANTECEDENTS SITUATS

En el model de MacIntyre *et al.*, quan arribem al nivell III ens trobem en la situació concreta en què ha de tenir lloc la decisió de comunicar-se utilitzant

la llengua apresada; el nivell II correspon a la mateixa voluntat de comunicar, i el nivell I, a l'ús efectiu de la llengua.

Evidentment, els ensenyants no són presents en aquestes situacions de comunicació més que quan corresponen a les activitats que tenen lloc en l'entorn d'aprenentatge. Per tant, serà el grau d'interiorització de les motivacions precedents per part dels aprenents el que al capdavant donarà lloc al seu comportament comunicatiu real.

L'estat d'autoconfiança en la L2 de cada aprenent en aquell tipus concret de situació i el seu desig de comunicar-se amb els interlocutors que aleshores tindrà davant són els dos factors que més influiran en la seva decisió d'usar la L2 o no en aquella ocasió. Però ja hem vist anteriorment que els factors dels nivells precedents actuen darrere de cadascun d'aquests dos components, i poden haver estat desenvolupats o no al llarg del curs.

Aquesta és la gran diferència: un estudiant de L2 que no hagi exercitat tots els elements que influeixen en la voluntat de comunicar previsiblement tindrà més dificultats per activar l'ús de la L2 —encara que hi tingui un cert grau de competència.

Confiem que la nostra exposició hagi resultat convincent, i sobretot orientativa, perquè els ensenyants de llengua donin a tots els components de la voluntat de comunicar —lingüístics, comunicatius i psicosocials— el lloc que els pertoca en el procés d'aprenentatge.

BIBLIOGRAFIA

- AJZEN, I.; FISHBEIN, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood-Cliffs: Prentice Hall.
- BOURHIS, R. Y.; MAASS, A. (2001) «Linguistic prejudice and stereotypes». A: AMMON, U. [ed.]. *Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society*. Berlín; Nova York: Walter de Gruyter, p. 1587-1602.
- COLLERETTE, Pierre; DELISLE, Gilles (1982). *Le changement planifié*. Mont-real: Agence d'ARC.
- CONSELL D'EUROPA (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: Aprenere, ensenyar, avaluar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- DEPREZ, Kas; PERSOONS, Yves (1987). «Attitude». A: AMMON, U. [et al.] [ed.]. *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*. Berlín; Nova York: Walter de Gruyter, p. 125-132.
- DÖRNYEI, Zoltán (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University.

- (2003). «Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications». A: DÖRNYEI, Z. [ed.]. *Attitudes, orientations and motivations in language learning*. Oxford: Blackwell, p. 3-32.
- FISHBEIN, M. (1980). «A theory of reasoned action: Some applications and implications». A: HOWE Jr., H. E.; PAGE, M. M. [ed.]. *Nebraska Symposium on Motivation, 1979*. Vol. 27. Lincoln: University of Nebraska, p. 65-116.
- GILES, H. [et al.] (1987). «Research on language attitudes». A: AMMON, U. [et al.] [ed.]. *An International Handbook of the Science of Language and Society*. Berlín; Nova York: Walter de Gruyter, p. 585-597.
- MACINTYRE, P. D. [et al.] (1998). «Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation». *The Modern Language Journal*, vol. 82, núm. 4, p. 545-562.

LLENGUA, EDUCACIÓ I IMMIGRACIÓ: EL SIMPOSI DE GIRONA

Xavier Besalú Costa

Departament de Pedagogia (Universitat de Girona)

Membre del Comitè Científic del simposi

RESUM

El simposi «Llengua, educació i immigració», que se celebra a Girona des del 1997, arriba aquest 2008 a la seva sisena edició. L'article fa un repàs dels temes tractats al llarg de la seva història i en fa un primer balanç. Se'n destaca l'oportunitat, ja que la immigració ha estat un dels fenòmens més rellevants d'aquests darrers anys; el lligam amb el Seminari de Sitges i la continuïtat sostinguda de les seves edicions, i la vinculació amb el professorat de les diverses etapes del sistema educatiu. Els temes proposats han volgut incidir en la política educativa del país sobre aquestes qüestions i han fet una aposta decidida per l'educació inclusiva, oberta a la comunitat i compromesa amb el país.

PARAULES CLAU: llengua, educació, immigració, diversitat, interculturalitat.

LANGUAGE, EDUCATION AND IMMIGRATION: THE CONFERENCE IN GIRONA

ABSTRACT

The Symposium: Language, Education and Immigration, which takes place in Girona since 1997, is going to celebrate this year its sixth edition. The paper goes over the topics discussed during its history and takes a first stock. Its should be emphasized its opportunity: immigration has been one of the most important phenomenon these years; the relationship with the Sitges Seminar and the continuity of its editions; and the link to the teaching staff of different educational stages. Proposed topics have tried to influence the national educational policy in relation to these questions and have made a determined bet for inclusive, open-to-community and committed-to-nation education.

KEY WORDS: language, education, immigration, diversity, interculturality.

DE SITGES A GIRONA

L'any 1974 naixia, sota l'impuls del doctor Miquel Siguan, catedràtic de Psicologia de la Universitat de Barcelona, el Seminari sobre Llengües i Educació, més conegut com a Seminari de Sitges pel lloc on s'ha celebrat, gairebé ininterrompudament, des del 1977. El Seminari va néixer quan l'ensenyament del català —viví encara el dictador— no tenia cap mena de legalitat i va ser pensat com un altaveu potent i qualificat per donar a conèixer els resultats d'una recerca, endegada per l'ICE de la UB, que demostrava que, a l'escola, es podia aprendre el català i el castellà sense que el coneixement del castellà en sortís perjudicat i que l'alumnat castellanoparlant que rebia ensenyaments sistemàtics de català estrictament de tipus gramatical difícilment aconseguia de poder-lo parlar.

Amb el pas del temps i l'adveniment de la democràcia, el Seminari de Sitges es va convertir, gràcies a la participació —des del primer moment— d'estudiosos de tots els països de l'Estat espanyol amb llengua pròpia diferent del castellà i d'experts internacionals en educació bilingüe i ensenyament de llengües estrangeres, en una plataforma influent i reconeguda de promoció i avaluació de la presència de les llengües minoritàries en el sistema educatiu. Des d'aleshores se n'han celebrat vint-i-cinc edicions.

Atent a la realitat social, l'edició del 1990 del Seminari va tractar sobre l'impacte de les noves migracions en les escoles europees. L'abast de la qüestió i l'increment extraordinari que, en poc temps, va experimentar l'arribada de persones estrangeres a l'Estat espanyol i a les seves escoles van portar els organitzadors del Seminari de Sitges a plantejar si no calia fer un abordatge específic i continuat d'aquest tema en paral·lel al que havien estat les seves preocupacions centrals. Aquesta és justament la prehistòria del simposi de Girona. Conscients de la importància de la presència, cada cop més significativa, de ciutadans i escolars estrangers i parlants de múltiples llengües, i en coherència amb l'obertura i l'altura de mires que havien presidit el Seminari des dels seus inicis, els doctors Miquel Siguan i Joan Perera (que rellevà Siguan en l'organització del Seminari de Sitges) i l'ICE de la UB van plantejar a l'ICE de la Universitat de Girona d'organitzar plegats un nou seminari centrat específicament en aquests temes. El fet que Ignasi Vila, també catedràtic de Psicologia, deixeble del doctor Siguan i exdirector de l'ICE de la UB, fos ara professor de la UdG i que Josep M. Nadal, catedràtic d'Història de la Llengua Catalana i especialment disposat a posar la universitat al servei de la societat i a sortir d'una fal·laç torre d'ivori, en fos el rector van facilitar extraordinàriament les coses. Naixia, amb aquests precedents i aquestes sòlides bases, el simposi de Girona «Llengua,

educació i immigració». Era l'any 1997 i, des d'aleshores, se n'han celebrat cinc edicions.

EL PRIMER SIMPOSI

Aquest primer simposi, tot i no proposar un tema concret de reflexió, va dibuixar molt clarament els eixos pels quals volia transitar a través dels ponents escollits i dels dilemes sotmesos a la consideració de teòrics i investigadors, d'una banda, i professorat, militància i voluntariat, de l'altra.

Un primer pilar fou el de situar les relacions entre llengua, educació i immigració en el marc de l'educació intercultural, un concepte que llavors emergia ple d'ambigüitats, però del qual es valorava la potència explicativa i prospectiva. Justament per aquest motiu, el segon pilar emfasitzava els condicionants socio-polítics, per damunt dels de caràcter psicològic i antropològic, com els factors que més contribuïen a explicar l'experiència escolar i les dificultats educatives de l'alumnat d'origen estranger. El tercer era la voluntat de desmuntar, amb rigor i contundència, alguns dels llocs comuns, dels estereotips, dels supòsits no contrastats, que alimenten les creences de molts polítics i professionals i que, inevitablement, impregnen les seves decisions i pràctiques. El quart era el d'aprofitar a fons l'experiència històrica, l'elaboració teòrica feta i l'abundant recerca realitzada a l'Estat francès, no només per la seva proximitat geogràfica, sinó també perquè el sistema educatiu francès ha estat i continua essent la matriu i el model sobre el qual s'ha bastit el nostre. I, finalment, el cinquè volia mostrar pràcticament la necessitat de promoure el diàleg, la reflexió i el debat entre sectors i professionals que sovint treballen en paral·lel, ignorant-se en alguns casos o menystenint el treball i les percepcions dels altres: professorat universitari, investigadors, gestors públics, professorat de totes les etapes del sistema educatiu, professorat de persones adultes i professionals i voluntaris d'associacions, entitats i ONG que treballen en l'àmbit de les migracions, la cultura i l'antiracisme.

Els ponents d'aquesta primera trobada foren: F. Carbonell, mestre i pedagog, pioner de l'educació intercultural al nostre país, membre del comitè organitzador del simposi en totes les seves edicions, que sintetitza admirablement aquesta voluntat teoricopràctica abans esmentada i que ha treballat successivament a la Fundació SerGi (Servei Gironí de Pedagogia Social), que des de l'any 1990 organitza l'Escola d'Estiu sobre Interculturalitat, en el Programa d'Educació Compensatòria i en el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social del Departament d'Ensenyament i, finalment, com a tècnic del mateix Departament, ara

però d'Educació; M. Siguan, que encarnaria amb la seva presència i participació el vincle estret entre el simposi de Girona i el Seminari de Sitges; els investigadors francesos D. Martuccelli i A. Vasquez-Bronfman (amb A. Xavier de Brito), i A. Cañellas, síndic de greuges de Catalunya, que no es va limitar a fer la cloenda del simposi, sinó que va protagonitzar una intervenció plena de contingut, valenta i enormement compromesa.

Les comunicacions, encomanades pels organitzadors i centrades totes elles en experiències d'ensenyament i aprenentatge del català per part de persones d'origen estranger, foren deu i respongueren a dues coordenades diferents. La primera feia referència a l'edat dels aprenents: infants (4) o adults (6); la segona, als promotors i gestors de l'experiència: organismes oficials (6) o entitats socials (4).

I les qüestions concretes, entorn de les quals va pivotar la reflexió, es podrien resumir en aquests cinc punts:

1. L'educació intercultural no pot jugar a la ingenuïtat política: no pot ser ni uns jocs florals, ni una fira de mostres de diferents cultures, ni un cant a la diversitat, sinó una lluita tenaç per al reconeixement de la igualtat de fet i de dret de tots els éssers humans, siguin quines siguin la seva procedència i les seves pràctiques culturals.

2. La concentració d'alumnat immigrant en determinades escoles no afavoreix el seu aprenentatge, ni la seva integració social i cultural, reforça la lògica de segregació espacial urbana i rebaixa el valor educatiu d'aquestes escoles en el «mercat» escolar: seria operatiu i oportú l'establiment d'un llinar de tolerància, d'un percentatge màxim d'alumnat immigrant per centre?

3. Des del punt de vista dels resultats escolars, no hi ha diferències significatives entre l'alumnat, estranger o autòcton, de nivells socioculturals equivalents. Sí que se n'han trobat en relació amb les adquisicions lingüístiques, sobretot entre l'alumnat d'incorporació tardana.

4. El manteniment de les llengües d'origen de l'alumnat d'origen estranger és un tema especialment controvertit. Mentre que per alguns és un error que entorpeix el seu procés d'aprenentatge i la seva integració, per d'altres és un factor de primer ordre, tant des del punt de vista pedagògic com identitari.

5. L'experiència de «ser» estranger és especialment dolorosa i és un procés que inclou tant l'elaboració del dol migratori com diversos mecanismes de defensa (entre els quals hi ha la tendència a encapsular-se entre els compatriotes, a idealitzar el país d'origen o a rebutjar les normes i els valors culturals dels pares) i la transculturació, un camí diferent del de la primera socialització, ple de dubtes i bloquejos.

EL SEGON SIMPOSI. INCORPORACIÓ TARDANA DE L'ALUMNAT ESTRANGER

El simposi, a partir de la segona edició, celebrada a finals del 1998, sense renunciar a cap de les tres potes que l'identifiquen, va optar per singularitzar-les per tal de focalitzar l'interès, el debat i les propostes entorn d'una qüestió específica, fàcilment recognoscible i especialment reptadora. En aquest cas fou la incorporació tardana de l'alumnat estranger, que preocupava sobretot el professorat d'educació secundària (que havia constituït el nucli més important de participants del primer simposi) i que conformava una bossa significativa de mals resultats escolars i d'abandonament del sistema. Aquesta segona edició va incorporar també dues novetats: al costat de les ponències, es va proposar la realització de taules rodones, i es va obrir les portes a la presentació lliure de comunicacions, de les quals es van acceptar divuit.

El cert és que l'espai que més directament va tractar la incorporació tardana fou una de les taules rodones, que proposava fer-ne l'abordatge des del punt de vista dels migrants. Hi van participar M. Khemissi, algerià¹; D. Zegarra, peruana²; Inongo vi-Makomé, camerunès, i H. Abarkan, marroquí³. Segons Khemissi, el futur escolar dels fills dels immigrants es juga en una relació quadrangular entre alumne, mestres, pares i actors de l'entorn extraescolar: no hi hauria pas un mètode miraculós en aquesta matèria, però sí que es poden crear les condicions necessàries per minimitzar el trauma causat pel canvi en el seu univers humà, social i cultural; les dificultats lingüístiques serien només tècniques i, per tant, superables. En aquest aspecte hi va haver coincidència: els principals problemes no són pas els lingüístics, sinó els emocionals, els d'identitat, els d'adaptació, els socials, contràriament al que pensa la majoria del professorat.

L'investigador B. Py va abordar la qüestió des del punt de vista lingüístic per concloure que, si es treballa bé, una aula multicultural i multilingüe pot ser extraordinàriament favorable a l'aprenentatge natural de llengües i a l'adquisició de competència lingüística, perquè aprendre llengua és superar els obstacles comunicatius (freqüents en aquests contextos), sobrepassar els límits dels propis coneixements lingüístics, explotant al màxim els recursos disponibles o buscant l'ajuda d'interlocutors més competents, és a dir, promovent la interacció entre els aprenents.

1. Membre del Comitè de Liaison d'Associacions en Méditerranée (CLAM) de Marsella.
2. Presidenta de l'Associació Intercultural Llatinoamericana Dosmundosmil.
3. Membre de Grups de Recerca i Actuació amb Minories Culturals i Treballadors Estrangers (GRAMC).

El simposi va reprendre un dels temes plantejats en la seva primera edició, la concentració d'alumnat d'origen estranger en determinades escoles, analitzant des de diverses òptiques un cas real, el de la ciutat de Vic, amb la participació d'una regidora, d'una mestra, d'un representant de les Escoles Cristianes, d'un mediador cultural i d'un investigador de la Universitat de Vic. L'actuació portada a terme és prou coneguda: la fusió de quatre escoles públiques en dues i el compromís de totes les escoles de la ciutat, públiques i concertades, de participar en un procés de distribució equilibrada de l'alumnat, a instàncies de l'Ajuntament, que volia evitar el risc cert de dualització de la ciutadania, procés que es va endegar amb un gran suport social no exempt de problemes, com va posar en relleu uns anys més tard l'eclosió i els bons resultats electorals de Plataforma per Catalunya, un partit que ha fet del recel envers la immigració la seva raó de ser. El debat va fer aflorar algunes de les contradiccions d'aquest procés, alguns dels seus efectes no desitjats, però va palesar també que les escoles són una peça més d'un entramat social molt més complex i que l'aposta per la cohesió social inevitablement comporta lesionar alguns drets individuals.

G. Extra, professor de la Universitat de Tilburg (Països Baixos), va centrar la seva intervenció en la situació de l'ensenyament d'idiomes de minories immigrants en diversos països d'Europa (Bèlgica, Alemanya, França, Gran Bretanya, Països Baixos i Suècia). Les seves conclusions van ser poc falagueres:

1. Hi ha un ampli consens sobre la necessitat d'invertir en l'ensenyament de la L2, la llengua oficial del país de recepció, però en canvi hi ha un suport molt escàs a l'ensenyament de les llengües familiars dels immigrants.

2. Per no haver-hi, ni tan sols hi ha acord en la terminologia utilitzada: mentre que uns països parlen de llengües maternes, altres parlen de llengua i cultura d'origen, i encara, de llengües d'immigrants o de llengües de minories ètniques.

3. En termes generals, es reafirma una percepció ja assenyalada en el primer simposi: que les llengües familiars dels immigrants, lluny de ser considerades com una font d'enriquiment, són vistes, per part del sistema escolar, com un niu de problemes i d'obstacles per a un bon aprenentatge de la L2 i per a una bona integració.

4. Els països que han promogut l'ensenyament de les llengües familiars van iniciar aquests programes pensant en la perspectiva d'un retorn de les famílies immigrades als seus països d'origen; més endavant, els van considerar com un instrument per combatre els dèficits de partida d'aquest alumnat i fomentar d'aquesta manera l'èxit escolar en la resta de matèries (sense considerar la com-

petència assolida en L1 per si mateixa). Finalment, els que encara mantenen aquests programes, ho fan ara pel seu interès intrínsec, com un factor essencialment identitari i funcional.

5. L'ensenyament de les llengües familiars té una consideració molt marginal en l'educació primària i, en general, es fa fora de l'horari escolar. En canvi, a secundària, com que l'ensenyament d'idiomes diferents de l'oficial forma part de la programació oficial, sol tenir una millor consideració i un encaix més normalitzat.

Pel que fa a les comunicacions, la meitat foren presentades per investigadors universitaris,⁴ entre les quals val la pena destacar-ne una que parlava del protagonisme del professorat en la integració de l'alumnat d'origen estranger i una etnografia que estudiava les relacions interètniques en un institut. Sis comunicacions descrivien experiències realitzades en centres educatius: tres a secundària, dues a primària i una en una escola d'adults sobre la competència comunicativa de persones gambianes.

EL TERCER SIMPOSI. INTEGRACIÓ SOCIOCULTURAL I COMUNITAT EDUCATIVA

Com que l'educació no és només allò que s'esdevé a les aules, el tercer simposi, celebrat el novembre del 2000, va voler reflexionar, exemplificar i fer propostes entorn del paper de la comunitat (famílies, entitats socials, administracions locals i comarcals) en els processos d'integració de l'alumnat estranger i de les seves famílies, en un moment en què tant des de l'Administració educativa com des del Departament de Benestar Social i des d'alguns ajuntaments s'havia iniciat un procés de polítiques actives d'intervenció en aquest camp. En síntesi, les aportacions fetes es poden agrupar en cinc grans capítols.

X. Lluch i I. Vila van emfasitzar el paper de l'escola com a referent per al procés d'individualització i socialització d'infants i joves. Ara, això implica que l'escola s'apropi a la família i a la comunitat, facilitant continuïtats educatives entre el que es fa dins del centre i el que es fa a fora, i que sigui oberta i reconeguda com a socialment útil, perquè les grans finalitats de l'educació escolar només es poden assolir amb la complicitat i la col·laboració d'aquesta trama. I és

4. Tres de la Universitat Ramon Llull de Barcelona, dos de la Universitat de Barcelona, dos de la Universitat Autònoma de Barcelona, un de la Universitat Rovira i Virgili i un de la Universitat de Girona.

que la grandesa de l'educació se situa justament, seguint Bruner, en l'aprenentatge d'un conjunt de capacitats i d'habilitats que només són possibles en un ambient descontextualitzat (narrar, escoltar, conversar, representar, simbolitzar...).

Per a això, cal que assumeixi amb naturalitat la diversitat sociocultural, que no es limita a la presència física d'alumnat amb determinades característiques ètniques o pertanyent a contextos socioeconòmics marginals, sinó que és un tret consubstancial amb tota societat complexa i heterogènia des de molts punts de vista; que faci prendre consciència de l'etnocentrisme cultural que modula les mirades; que reveli la construcció interessada d'estereotips, i que treballi per a la prevenció, la gestió i la resolució, si és possible, dels conflictes culturals.

C. Treppte i l'Associació Esbargi tractaren de manera més específica la relació entre famílies i escoles. Treppte es preguntava: de què es tracta exactament quan parlem de la relació entre els pares i l'escola? Quin espai hi ha perquè els pares puguin proposar canvis o modificar el que passa a l'escola? I és que no només les famílies d'origen estranger desconeixen el funcionament de l'escola o no estan satisfetes de la seva relació amb els mestres, de manera que seria més ajustat afirmar que la presència d'alumnat estranger fa més obvis els problemes que ja hi havia. I explicava la reacció d'una mare alemanya: «És veritat que allà els mestres prenen cafè amb els pares? I que et visiten a casa? Mai no m'ho hauria imaginat. Sempre somiava una cosa així. Poder parlar amb la mestra del meu fill d'igual a igual. Podríem xerrar i li demanaria consell. La veritat és que em falta una persona de confiança per parlar del meu fill.»

Molts mestres creuen que les famílies estrangeres no s'interessen per la formació dels seus fills, però les percepcions dels pares i mares estrangers van en una altra direcció: valoren tant la figura del mestre que entenen que la distància és la millor forma de respectar-lo; desconeixen que l'escola espera la seva col·laboració en els afers escolars; troben que els mestres haurien de ser més autoritaris, que la disciplina hauria de ser més estricta; els espanta que els seus fills s'aculturin amb tanta rapidesa i tenen por de perdre'ls; a vegades senzillament és un problema d'horaris o de desconeixement de la llengua...

C. Giménez i A. Surian abordaren específicament una funció controvertida i relativament nova entre nosaltres: la mediació intercultural. El mediador/a es defineix com un especialista en mediació comunitària en contextos de multiculturalitat, que du a terme la seva tasca d'intermediació entre els immigrants i les institucions, entitats i recursos, públics i privats, així com entre la població estrangera i l'autòctona. Més en concret, els seus àmbits d'intervenció són els següents: l'accés als recursos per part de la població estrangera, el suport als pro-

fessionals (orientació, traducció, interpretació, assessorament), la participació ciutadana i la convivència social. En l'àmbit escolar, els mediadors interculturals tenen un paper a desenvolupar en la fase d'acollida, en la relació amb les famílies, en la resolució dels conflictes i en la promoció de la interculturalitat, però en cap cas la seva missió és la de retornar la normalitat a l'aula, en cas que aquesta s'hagi trencat. El mediador/a no pot ser ni el flautista d'Hamelin (que s'endú l'alumnat estranger), ni l'expert en urgències lingüístiques, ni un traductor simultani, ni el professor de L2, ni l'encarregat d'interculturalitzar els centres. De fet, tot professional de l'educació hauria d'incorporar el nucli dur de la competència mediadora: la capacitat d'escoltar i de comunicar-se, d'establir relacions interpersonals i socials positives.

Ja en l'àmbit comunitari, es presentaren les claus i l'abast del Pla Comarcal d'Integració del Vallès Oriental, una iniciativa del Departament de Benestar Social que després es va estendre a un nombre significatiu de comarques catalanes, i el Pla Global d'Acció Social d'Osona Nord, amb uns objectius semblants, però gestionat de forma diferent. Aquests plans es presenten com un instrument de planificació de serveis, actuacions i recursos; com un intent seriós de garantir l'accessibilitat de les persones immigrades als serveis i recursos públics, en igualtat de condicions amb la resta de població, i com una manera de promoure la cohesió social i la relació i la interacció entre els diversos grups amb pràctiques culturals diferenciades dins d'un mateix territori. Com a elements clau d'aquests plans, es destaca la necessitat de consens polític entre les institucions i els partits presents en el territori per dur-los a terme; l'aposta pel desenvolupament dels recursos existents a la zona en lloc de crear estructures sectorials específiques, i la importància de la mediació en totes les direccions i sentits possibles i de la dinamització de les diverses entitats, persones i serveis del territori perquè les bones intencions puguin arribar a bon port.

Finalment, i encara en aquest àmbit comunitari, es va dedicar una atenció especial al lleure i a les activitats extraescolars com un dels factors més potents i més desaprofitats per promoure la integració sociocultural de l'alumnat d'origen estranger. La reflexió es va fer a partir de Calidoscopi, un programa impulsat per la Secretaria General de Joventut i la Fundació Jaume Bofill i que es va dur a terme, en un primer moment, a Manlleu, Salt-Girona, Olesa de Montserrat i Mataró. Els objectius eren clars: estimular la participació dels infants i adolescents d'origen immigrant als centres d'esplai, agrupaments escoltes, casals d'estiu i colònies; engrescar les entitats que treballen en aquest àmbit a elaborar projectes que tinguessin present l'acollida, la sensibilització i el foment de les relacions interculturals entre tots els infants i joves, i formar i donar suport als educadors i monitors del lleure per tal de fer bona feina.

EL QUART SIMPOSI. EL TRACTAMENT DE LA DIVERSITAT: QÜESTIONS ORGANITZATIVES

Malgrat tots els condicionaments, malgrat els informes que conclouen que l'escola és sovint impotent per modificar les desigualtats de partida de l'alumnat, està clar també que l'educació escolar és un instrument valuós i contrastat per intervenir en aquest camp, tot i que a vegades —ho diu també la recerca— tendeix a incrementar i a legitimar aquelles desigualtats d'origen. Per això, cal proclamar ben alt que no tots els mals de l'educació són fora de l'escola, sinó que alguns nien dins d'ella, i que l'escola segueix essent —avui també— l'eina més preciosa i més capaç que la societat ofereix als més desvalguts per escapar de l'exclusió.

Aquest fou el punt de partida del quart simposi, que, sense deixar de banda els aspectes més estructurals, va voler dirigir la mirada a l'interior dels centres educatius per tal de desemascarar algunes estratègies pedagògiques molt esteeses, per errònies, ineficaces i contràries a l'equitat, i per plantejar de nou algunes velles preguntes: quins efectes tenen les classes de nivell? Com s'han d'organitzar les activitats de suport educatiu per tal que resultin efectives i no siguin estigmatitzadores? Cal aïllar l'alumnat d'incorporació tardana per accelerar el seu aprenentatge? Els itineraris diferenciats són una estratègia d'adaptació o de segregació? El simposi, doncs, volia ser una crida a l'optimisme i el possibilisme, perquè no és cert que no hi hagi res a fer i, en canvi, és ben veritat que hi ha molts centres amb unes pràctiques i uns resultats que mereixen ser coneguts i divulgats, en uns moments —estàvem a finals del 2002— en què des del govern de l'Estat, a través de la nova Llei de qualitat de l'educació (LOCE), es feia més aviat un discurs catastrofista i es propugnava un retorn a aquelles estratègies diferenciadores. Mentrestant, a Catalunya, alguns centres assajaven ja (aules i tallers d'acollida, centres acollidors, plans educatius d'entorn i de barri) el que cristal·litzaria dos anys més tard en el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social.

Una primera resposta són les escoles obertes a l'entorn, comunitàries, que aprofiten tots els recursos de què disposen per assolir uns índexs d'aprenentatge i d'integració més grans, que s'esforcen perquè cap noi o noia no es quedi enre-re. Aquest és el cas de les escoles acceleradores californianes (que estan a la base d'un projecte que ha tingut un gran desenvolupament entre nosaltres, les anomenades «comunitats d'aprenentatge») i de l'IES Miquel Guàrdia, d'Alaior (Menorca), que ha apostat per treballar en grups heterogenis reduïts; fer activitats d'ensenyament i aprenentatge capaces de fomentar la col·laboració i la convivència; potenciar l'educació de les emocions i les actituds; unificar els suports; estimular la implicació i la participació de les famílies, i coordinar els diferents

serveis que incideixen en les persones necessitades. També trobem aquesta perspectiva en el programa per a la millora de l'èxit escolar de la Diputació de Barcelona i en el projecte «El barri educa», endegat a l'Hospitalet de Llobregat.

En relació amb els espais i estratègies d'acollida d'alumnat estranger nouvingut, vam tenir ocasió de conèixer l'experiència de trenta anys als Països Baixos (acollida en escoles especials, en les escoles ordinàries o dins de la mateixa aula) i de contrastar-la amb la dels professors i professores del seminari promogut per la Fundació Jaume Bofill, que entenia l'aula d'acollida com un punt de referència per a l'alumne que acaba d'arribar, com un espai on es concentren els recursos per a aquests alumnes, com una eina per establir un contacte més personalitzat i per fer un aprenentatge accelerat, com un mitjà per acompanyar aquests alumnes a inserir-se de ple al seu nou centre i al grup que els pertoca. En una línia molt semblant a la del seminari de la Fundació Bofill es movia el Pla d'Acolliment Lingüístic i Cultural (PALIC) del Govern Balear d'aleshores o la proposta del CEIP Pere Vila de Barcelona.

Dues de les estratègies més controvertides i utilitzades pels centres educatius, sobretot els de secundària, per atendre la diversitat d'alumnat són les classes de nivell suposadament homogeni i l'oferta d'itineraris diferenciats atenent, també suposadament, els interessos o les capacitats de l'alumnat, les seves expectatives de futur (fer el batxillerat, un cicle formatiu o sortir del sistema educatiu) o determinades opcions curriculars (una segona llengua estrangera, el batxillerat europeu, etc.). La investigadora francesa A. van Zanten en va analitzar les causes i els seus efectes. Entre les causes va diferenciar les estructurals (una accentuació de la segregació urbana i de la marginalització econòmica i social de sectors importants de la població, una manera de reintroduir en els sistemes educatius comprensius els antics sistemes de segregació escolar), les internes (adaptar l'ensenyament al nivell real de l'alumnat amb més dificultats, protegir els «bons» alumnes, però també vigoritzar la identitat professional del professorat) i les externes (la pressió d'un sector dels pares i mares, atraure els «millors» alumnes i limitar-ne la deserció). Entre els efectes, va esmentar: la rivalitat entre el professorat per obtenir les millors classes; la degradació dels resultats escolars de l'alumnat de nivell mitjà; la falta de motivació, l'avorriment i la resistència de l'alumnat amb més dificultats, i els problemes de disciplina constants a les classes de nivell baix. Aquest fou el diagnòstic, matisat però contundent.

D'acord amb aquestes conclusions, el Grup de Professors i Professores La Font de Girona proposa justament una didàctica de l'heterogeneïtat, vàlida per a tots i cadascun dels alumnes, siguin quins siguin els seus interessos, les seves capacitats, els seus orígens o les seves conductes. Perquè han comprovat a les seves aules que les dificultats que genera la diversitat són un capital d'apre-

mentatge social i emocional que produeix no només una millor formació humana, sinó també una millor preparació intel·lectual i tècnica. Una didàctica que es fonamenta en la capacitat d'autoaprenentatge, en l'autonomia personal i en la col·laboració del grup.

EL CINQUÈ SIMPOSI. NOUINGUTS, FINS QUAN?

Si bé el cinquè simposi s'havia de fer l'any 2004, el cert és que no va tenir lloc fins al 2006. La causa principal fou que el novembre del 2004 es va celebrar a Girona el IV Congrés sobre la Immigració a Espanya i els organitzadors del simposi van considerar que no era ni lògic, ni oportú, fer coincidir dos actes d'aquesta envergadura i de tema parcialment comú.

Aquesta cinquena edició va voler palesar un cert punt d'inflexió, ja que, més enllà de les repercussions educatives de la incorporació d'alumnat estranger a les escoles, va voler preguntar en veu alta fins quan i de quina manera aquest alumnat havia de ser tractat com a nouvingut, és a dir, com a estranger, com a estrany, com a «altre»; com es podria passar de les mesures específiques a una situació normalitzada dins dels centres educatius amb la màxima celeritat. A fer aquesta reflexió i a mostrar com això és necessari i possible, hi van ajudar, amb dades, exemples i fonaments polítics, ètics i pedagògics, les ponències del professor M. Crahay i de la professora S. Lucchini, de l'àmbit francòfon (Bèlgica, Suïssa), i de les professores L. Taylor i E. Coelho, del Canadà (Quebec i Ontario), un dels referents més estudiats i reconeguts des de Catalunya.

Crahay va centrar la seva intervenció, basada en nombroses investigacions i avaluacions internacionals, en la recerca de dispositius pedagògics capaços de promoure el màxim progrés de l'alumnat amb dificultats, sense perjudicar el «bon» alumnat. L'evidència més clara és que cal mantenir l'heterogeneïtat de l'alumnat, tant en els centres com en les classes (evitar l'existència d'escoles gueto i d'escoles santuari i combatre la constitució de classes de nivell a l'interior dels centres) i desestimar les repeticions de curs, per ineficaces i perquè penalitzen greument l'alumnat pobre o estranger. Pel que fa específicament a l'alumnat immigrant, proposà dos eixos de treball: afavorir un domini intensiu i accelerat de la llengua d'ensenyament i lluitar contra qualsevol forma de segregació escolar. Lucchini, amb dades del sistema educatiu belga, va demostrar que els dispositius diferenciats (les *classes-passerelles*) no han aconseguit que milloressin els resultats escolars de l'alumnat d'origen estranger (de primera i de segona generació), sinó que més aviat han cronificat uns resultats clarament inferiors als dels autòctons.

L. Taylor va titular així la seva intervenció: «Normalitzar la diversitat, diversificar allò que és normal: models canadencs d'educació inclusiva en contextos d'alta diversitat etnolingüística», una intervenció que va interessar extraordinàriament els assistents. Segons Taylor, ens equivocariem si focalitzéssim els nostres esforços només en la situació lingüística, acadèmica i emocional de l'alumnat nouvingut com a factor únic d'una integració reeixida, perquè aquesta integració és un procés dialògic que implica tot el centre. Així, normalitzar la diversitat significa proporcionar eines i contribuir al desenvolupament de les capacitats de l'alumnat nouvingut, de manera que pugui participar plenament en la vida curricular i comunitària de l'escola, i diversificar allò que és normal significa incorporar al currículum ordinari i a la cultura escolar el bagatge, l'experiència i la vida de tot el seu alumnat, és a dir, interculturalitzar l'escola i el currículum. I va explicar com a exemple la política del Consell Escolar de la ciutat de Toronto (Canadà). E. Coelho també va basar la seva intervenció en la pràctica desenvolupada a Ontario i va parlar d'estratègies per ajudar els estudiants a entendre millor les classes; de fer comentaris i observacions per tal que l'alumnat perdi la por de participar-hi i aprengui dels seus errors; d'utilitzar les llengües dels estudiants, encara que el professor/a no les conegui (deixant que treballin amb companys de la mateixa llengua de tant en tant, animant-los a escriure els primers esborranys en la llengua pròpia); de la necessitat d'un entorn escolar inclusiu (tant el físic com el comunitari); d'emprar estratègies d'aprenentatge cooperatiu (per exemple, els equips d'aprenentatge on els estudiants treballen junts per repassar o aplicar un concepte nou o per resoldre problemes matemàtics); de treballar per a una educació antiracista, i de revisar el currículum escolar per fer-lo més intercultural.

Va cloure el cinquè simposi J. Vallcorba, sotsdirector general de Llengua i Cohesió Social del Departament d'Educació. Va començar afirmant que cap dels ponents havia gosat contestar la pregunta que formulava el simposi: «Nouvinguts, fins quan?». Per molts ciutadans, va dir, l'immigrant, el nouvingut, no podrà treure's mai de sobre aquesta marca, aquest estigma; per Maria Aurèlia Capmany, en canvi, «un immigrant deixa de ser-ho en el moment que obre les maletes». Per l'Administració educativa, al cap de vint-i-quatre mesos; des d'un punt de vista social, es necessitaria tota una generació; però, des de l'òptica del professorat, probablement la pregunta es dissol, perquè tots els nois i noies, estrangers o no, tenen problemes i «tots necessiten el nostre afecte i la nostra dedicació professional».

Va mostrar públicament la seva satisfacció perquè el Pla LIC del Govern de Catalunya, segons ell, sintonitzava harmònicament amb les aportacions dels ponents, amb la investigació presentada, amb els fonaments teòrics debatuts i

amb el sentir d'una majoria dels assistents. I, finalment, va voler fer tot un seguit de reflexions en veu alta, que s'havien anat coent al llarg dels dos dies que va durar el simposi de Girona: que els i les alumnes són molt més iguals que diferents; que, a vegades, l'escola, en lloc d'ajudar, humilia, separa; que l'afecte és el millor aperitiu per al coneixement; que l'aprenentatge d'una nova llengua és una tasca molt complexa, però que sabem que hi ha unes metodologies que funcionen millor que les altres; que les llengües no resten, sinó que sumen, que la política i les lleis són importants, però no pas suficients.

En el moment d'escriure aquest article ja està en marxa el procés d'organització del sisè simposi «Llengua, educació i immigració», que se celebrarà el novembre del 2008 i tractarà sobre el multilingüisme, la gestió educativa de la diversitat lingüística, la nova immersió i la ciutadania en una societat multicultural i multilingüe.

UN BALANÇ

Onze anys després del primer simposi «Llengua, educació i immigració» es pot dir sense complexos que ha estat una iniciativa especialment oportuna, tant pel moment en què es va posar en marxa com per l'articulació dels tres pilars que sintetitzen els seus objectius. La immigració ha estat el fenomen social més rellevant d'aquests anys a Catalunya, amb repercussions en tots els àmbits: l'econòmic, el cultural, l'educatiu, el religiós, el sanitari, el polític... L'educació també ha viscut temps turbulents, amb dues lleis estatals d'educació i nombrosos informes i avaluacions internacionals que han somogut les potser massa estancades aigües dels centres i del professorat. I la llengua, en paraules del llavors conseller d'Ensenyament, Josep Xavier Hernández, en el discurs d'obertura del primer simposi, no solament estructura el nostre pensament i ens dóna una visió del món específica, sinó que, en el cas de Catalunya, «és el nervi de la nostra nació i de la nostra identitat com a poble».

El padrinatge i la implicació del doctor Siguan i de l'ICE de la Universitat de Barcelona, el prestigi del Seminari de Sitges i el suport financer i logístic de la Fundació «la Caixa», van donar l'empenta i la solidesa necessàries perquè l'ICE de la Universitat de Girona assumís el repte d'organitzar cada dos anys aquesta trobada científica, que ha comptat amb un nucli estable d'universitaris⁵ que han vetllat per la seva qualitat, coherència i continuïtat.

5. X. Besalú, F. Carbonell, J. Perera, M. Siguan i M. R. Terradellas.

El simposi ha comptat des de sempre amb la complicitat i la participació de les universitats catalanes, del professorat de totes les etapes del sistema educatiu (des de l'educació infantil a l'educació d'adults), dels professionals del camp social i del lleure i de l'Administració educativa. Això ha fet que les tres-centes places disponibles s'hagin omplert sempre i que els debats hagin fet realitat un diàleg a moltes bandes.

En termes generals, els temes proposats i tractats han volgut posar damunt la taula el batec de l'actualitat, els dilemes més punyents i controvertits, les preocupacions del professorat, les necessitats del sistema. I això s'ha traduït en unes ponències sòlides i rigoroses, en unes experiències escollides conscientment per il·lustrar des de la pràctica els camins proposats, en unes taules rodones que han donat veu als que normalment no la poden fer sentir i en unes comunicacions que han enriquit des de tots els punts de vista les previsions dels organitzadors.

Hi ha hagut la voluntat també d'incidir en les polítiques educatives, en uns temps en què gairebé tot estava per fer en aquest camp i en què l'Administració educativa maldava per trobar un discurs ben fonamentat i un pla i unes estratègies que afrontessin les dificultats amb decisió, eficàcia i equitat. Amb tota la modèstia que fa al cas, creiem que, en aquest objectiu, el simposi de Girona també n'ha sortit ben parat.

El simposi, com és fàcil de deduir de la seva curta història, ha apostat per una línia ben definida: la de l'educació inclusiva, amb totes les seves conseqüències; la d'una educació que vetlli tant per l'eficàcia (l'acompliment dels objectius compromesos) com per la justícia (l'encàrrec de corregir les desigualtats de partida per tal de garantir unes competències bàsiques per a tot l'alumnat i d'optimitzar al màxim les capacitats i habilitats de tots i cadascun dels alumnes); la d'una educació que mantingui viu l'objectiu d'igualtat i incorpori, alhora, el reconeixement i les aportacions de la diversitat; la d'una escola compromesa amb el país real i disposada a contribuir, des de l'educació, a fer un país més lliure i més de bon viure per a tots els seus ciutadans; la d'una escola convençuda del seu paper i oberta a l'entorn i a la col·laboració no solament amb els pares i mares dels alumnes, sinó també amb el municipi i els diversos serveis i entitats que conformen una comunitat.

BIBLIOGRAFIA

- AZNAR, S.; BUESA, M. S.; TERRADELLAS, M. R. [coord.]. *Primer Simposi: Llengua, Educació i Immigració*. Girona: Universitat de Girona, 1998.
- AZNAR, S.; TERRADELLAS, M. R. [coord.]. *Segon Simposi: Llengua, Educació i Immigració. Incorporació tardana de l'alumnat estranger. Comunicacions*. Girona: Universitat de Girona, 1999.

- BESALÚ, X.; VILA, I. *La buena educación: Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2007.
- CARBONELL, F. *Immigrants estrangers a l'escola: Desigualtat social i diversitat cultural en l'educació*. Barcelona: Alta Fulla, 1997.
- *Educar en temps d'incertesa: Equitat i interculturalitat a l'escola*. Palma: Lleonard Muntaner, 2004.
- CARBONELL, J.; SIMÓ, N.; TORT, A. *Magribins a les aules: El model de Vic a debat*. Vic: Eumo, 2002.
- COELHO, E. *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals: Una aproximació integrada*. Barcelona: Horsori: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació, 2005.
- CRAHAY, M. *L'école peut-être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Brussel·les: De Boeck Universit , 2000.
- ELBOJ, C.; PUIGDELL VOL, I.; SOLER, M.; VALLS, R. *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó, 2002.
- ESSOMBA, M. A. [coord.]. *Sanduk: Guia per a la formació dels educadors i les educadores en interculturalitat i immigració*. Barcelona: Secretaria General de Joventut.
- FULLANA, J.; BESALÚ, X.; VILÀ, M. *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG, 2003.
- INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ JOSEP PALLACH [ed.]. *El tractament de la diversitat: qüestions organitzatives. Quart Simposi: Llengua, Educació i Immigració*. Girona: Documenta Universitaria, 2004.
- *Nowvinguts, fins quan? La incorporació de l'alumnat estranger nowvingut al currículum ordinari*. Girona: Documenta Universitaria, 2008.
- MIQUEL, L. *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas*. Girona: GRAMC, 1998.
- PALAUDÀRIAS, J. M.; SERRA, C. [ed.]. *La migración extranjera en España: Balance y perspectivas*. Girona: CCG, 2007.
- SERRA, C. *Diversitat, racisme i violència: Conflictes a l'educació secundària*. Vic: Eumo, 2006.
- SIGUAN, M. [coord.]. *La escuela y la migración en la Europa de los 90. XV Seminario sobre «Educación y Lenguas»*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació: Horsori, 1992.
- *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós, 1998.
- TREPPTE, C. *Aprender también quiere decir levantar puentes. Niños y madres turcos de camino hacia el pupitre*. Girona: GRAMC, 1997.
- VILA, I. *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori, 1998.
- AZNAR, S. [coord.]. *Tercer Simposi: Llengua, Educació i Immigració. Integració Socio-cultural i Comunitat Educativa. Comunicacions*. Girona: Universitat de Girona, 2002.
- SIQU S, C.; ROIG, T. *Llengua, escola i immigració: Un debat obert*. Barcelona: Graó, 2006.

LA INSEGURETAT LINGÜÍSTICA I L'APRENENTATGE DE LES LLENGÜES MINORITZADES. REFLEXIONS DES DEL PAÍS VALENCIÀ¹

Josep M. Baldaquí Escandell

*Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana
Universitat d'Alacant*

RESUM

Aquest article és una reflexió sobre el fenomen de la inseguretat lingüística en el context educatiu, especialment pel que fa a l'aprenentatge escolar de la llengua catalana al País Valencià. En una primera part, es repassa la gènesi i l'estat actual de la qüestió del concepte *inseguretat lingüística*. En la segona part, s'analitza el context de l'aprenentatge lingüístic al País Valencià considerant els processos d'inseguretat lingüística que s'hi poden estar produint. Finalment, l'article es tanca amb una reflexió sobre quines estratègies educatives poden implementar-se per a gestionar la inseguretat lingüística escolar en un moment de canvi accelerat de la situació sociolingüística i quan, a més, el model educatiu bilingüe actual hauria d'evolucionar per a convertir-se en un model autènticament plurilingüe.

PARAULES CLAU: inseguretat lingüística, educació lingüística, País Valencià, educació plurilingüe, representacions lingüístiques.

LINGUISTIC INSECURITY AND THE LEARNING OF MINORITY LANGUAGES. REFLECTIONS FROM THE AUTONOMOUS COMMUNITY OF VALENCIA¹

ABSTRACT

This article is a thought about the linguistic insecurity phenomenon in the educational environment, especially in the case of the Catalan language scholar learning at the

1. Aquest treball s'ha realitzat dins del projecte d'investigació «La inseguretat lingüística en l'ús de la llengua minoritzada en el sistema educatiu valencià: Anàlisi i propostes de millora» (HUM2006-10229/FILO), aprovat pel Ministeri d'Educació i Ciència dins del Pla Nacional d'Investigació Científica, Desenvolupament i Innovació Tecnològica 2004-2007 i cofinançat amb fons FEDER.

Community of Valencia. In the first part, we describe the state of the art of the linguistic insecurity concept. In the second part, the environment of linguistic learning at the Community of Valencia is analyzed at the light of the linguistic insecurity processes that are going on there. Finally, the article finishes with a set of suggestions about the strategies that we can use to act on the linguistic insecurity in the educational environment in the present situation of accelerate sociolinguistic changes and in a moment when the monolingual educational models should develop to the real plurilingual ones.

KEY WORDS: linguistic insecurity, linguistic education, Community of Valencia, plurilingual education, linguistic representations.

El concepte *inseguretat lingüística*, si bé va aparèixer i s'ha desenvolupat en el camp de la sociolingüística, té innegables connotacions didàctiques en relació amb l'ensenyament, l'aprenentatge i l'ús de les llengües. És un d'aquells conceptes que, sorgits dins de l'àmbit d'una ciència de caràcter aplicat i transversal, com és el cas de la sociolingüística, té aplicacions en altres ciències també aplicades i transversals, com és el cas de la didàctica de les llengües.

Pensem, per exemple, en les situacions següents: *a)* l'ansietat d'un alumne o alumna de secundària per a fer una presentació d'un tema utilitzant un registre oral formal davant del seu grup classe; *b)* l'autocensura d'un alumne universitari de llengua minoritzada per a utilitzar en públic la primera llengua en una aula en què la major part dels companys són parlants habituals de la llengua dominant; *c)* el docent de secundària que fa classes en una llengua apresada i que, per tal de no incórrer en la producció d'errades, cau ara i adés en l'ús d'hipercorreccions; *d)* la inhibició per a comunicar-se de l'alumne o l'alumna d'educació primària procedent d'un altre país pel fet de no dominar encara suficientment la llengua del sistema escolar... Totes aquestes situacions hipotètiques, i moltes d'altres que de segur ens vénen al cap, són ben possibles en el nostre context immediat i en molts altres contextos de diferents llocs del món, i tenen en comú que es produeixen en un context escolar i que estan relacionades amb la inseguretat en l'ús de la llengua, tant de les primeres llengües com de les llengües apresades posteriorment.

L'objectiu d'aquest article és reflexionar sobre el fenomen de la inseguretat lingüística en el context educatiu, especialment pel que fa a l'aprenentatge escolar de la llengua catalana al País Valencià. En una primera part, farem una introducció a la gènesi i a l'estat actual de la qüestió del concepte *inseguretat lingüística*. En la segona part, analitzarem la situació de l'aprenentatge de llengües al País Valencià considerant els processos d'inseguretat lingüística que s'hi puguen estar produint. Tancarem aquest treball amb una reflexió sobre què es pot fer actualment per tal de gestionar la inseguretat lingüística escolar que, si bé estarà

centrada en el cas concret de l'aprenentatge de la llengua catalana al País Valencià, pensem que podria ser interessant i es pot extrapolar a l'aprenentatge d'altres llengües en l'actual context de multilingüisme en què vivim i a altres territoris amb problemàtiques semblants a la nostra, com és el cas de tot el domini lingüístic de la llengua catalana.

LA INSEGURETAT LINGÜÍSTICA: GÈNESI I EVOLUCIÓ DEL CONCEPTE

El concepte d'inseguretat lingüística es troba des de fa una bona quantitat d'anys entre nosaltres, gairebé tants com la sociolingüística mateixa.² William Labov (1966) va ser el primer a utilitzar aquest concepte en el seu estudi sobre l'estratificació social de l'anglès a la ciutat de Nova York. En la investigació, que seguia una metodologia de caràcter quantitatiu, es va calcular la inseguretat lingüística dels habitants d'aquella ciutat amb un test que constava de divuit mots amb variants de pronunciació socialment significatives. Es demanava als enquestats que diguessen, en primer lloc, quines variants consideraven correctes i, posteriorment, se'ls demanava que indiquessin quines formes utilitzaven habitualment. Contrastant les ocasions en què diferien les formes considerades correctes d'aquelles que els parlants recordaven utilitzar habitualment, Labov va construir un índex d'inseguretat lingüística (ILI, *Index of Linguistic Insecurity*) (Labov, 1966, 2006, p. 95, p. 301-323, p. 421-422).

L'anàlisi dels resultats va posar de manifest que la inseguretat lingüística estava relacionada sobretot amb les classes mitjanes baixes i amb el sexe femení, resultats que van ser interpretats des del punt de vista de la mobilitat social: els grups més sensibles a les formes lingüístiques prestigioses i que primer les incorporen al seu repertori són aquells que aspiren a ascendir en l'escala social. Per tant, la inseguretat lingüística va ser considerada dins del variacionisme labovià com una de les causes del canvi lingüístic.

Entre les manifestacions de la inseguretat lingüística que es van posar de manifest en aquell context es poden destacar fenòmens com ara: *a*) la percepció errònia que els subjectes tenien del propi discurs; *b*) una variació important entre els registres informals i formals, que era menor en el cas de les persones

2. El terme *sociolingüística* es va emprar per primera vegada el 1952 en un article de Haver Currie. La primera utilització del terme *inseguretat lingüística*, per William Labov, és del 1966, però amb anterioritat Einar Haugen ja s'havia referit a aquest concepte l'any 1962 amb el terme *schizoglossia*, una metàfora d'origen mèdic que no ha fet tanta fortuna.

amb un grau menor d'inseguretat; c) l'aparició de fenòmens d'hipercorrecció com a resultat de l'esforç dels individus per corregir la seua manera de parlar, sobretot en situacions formals, i d) reaccions d'hipersensibilització envers les formes lingüístiques estigmatitzades per raó de la seua «incorrecció» (Almeida, 2002, p. 351-353). Els treballs de Labov van ser reproduïts posteriorment en altres contextos amb resultats similars. El cas més citat sol ser l'elaboració d'un índex canadenc d'inseguretat lingüística (CILI, *Canadian Index of Linguistic Insecurity*), realitzat per Owens i Baker (1984), referit també a la inseguretat dels canadencs anglòfons en l'ús de la llengua anglesa.

El concepte d'inseguretat lingüística instaurat per Labov ha estat criticat posteriorment, tant per qüestions metodològiques com per mancances en la construcció del marc teòric. Per exemple, se li ha retret: a) que es basa en un test de caràcter ingenu i que la manera de fer els tests fomenta la resposta aquiescent dels enquestats (Macaulay, 1975, p. 148-150); b) que per elaborar el qüestionari del test només s'han tingut en compte variables de caràcter fonètic, i s'han oblidat, per tant, les de caràcter morfològic o lèxic (Almeida, 2002, p. 356); c) que valora globalment la inseguretat sense tenir en compte les diferents tendències que pot adoptar (López Morales, 1979, p. 165-172); d) que el concepte de prestigi en què es basa la definició laboviana d'inseguretat és insuficient (Milroy, 1992, p. 150-151); e) que la inseguretat és un fenomen que, per la seua complexitat, demana estudis no sols quantitatius, sinó també qualitius, que permeten aprofundir en les representacions dels parlants sobre aquest fenomen (Baggioni, 1996, p. 27-28; De Robillard, 1996, p. 58-62); f) que no té en compte les situacions de multilingüisme social i la inseguretat dels parlants plurilingües en l'ús de diverses llengües (Calvet, 2006, p. 133), i g) que la teorització que fa Labov del concepte d'inseguretat lingüística és feble i restrictiva (Baggioni, 1996, p. 14-15, p. 18-19; De Robillard, 1996, p. 63; Bretegnier, 1996, p. 906; Gueunier, 2003, p. 43).

En la nostra opinió, si bé totes les crítiques poden ser argumentades i, per tant, en general tenen un cert grau de raó, també és cert que moltes vegades aquestes crítiques tenen l'origen en la necessitat de justificar l'extensió del concepte d'inseguretat per a l'explicació de fenòmens i de situacions que originàriament no eren l'objectiu dels estudis de William Labov. Per tant, valorem que no invaliden la proposta de Labov sinó que, en tot cas, posen de manifest algunes de les limitacions que presenta i proposen l'ampliació del marc conceptual de la inseguretat lingüística per a poder analitzar altres situacions no previstes en el model original.

Els estudis sobre la inseguretat lingüística, plantejats inicialment per la sociolingüística anglosaxona, van experimentar una evolució important quan el

concepte va començar a utilitzar-se en l'àmbit de la francofonia per a estudiar la inseguretat en l'ús de la llengua francesa.

L'arribada de l'anglès a l'estatus de llengua mundial en detriment del francès que es produeix al llarg del segle XX va deixar els parlants de la llengua francesa en una situació certament incòmoda. A això cal afegir-hi que el manteniment d'un model purista i centralitzat de la norma culta de la llengua francesa produïa problemes en els parlants francòfons dels territoris on l'ús lingüístic habitual s'apartava del model de l'Académie Française, no només a llocs com ara Luxemburg, Suïssa, Bèlgica, el Quebec o els territoris francòfons mediterranis i africans, sinó també a les regions de l'Hexàgon on l'ús regional del francès s'allunya del model de les «bonnes gents cultivées» de París.

Com a conseqüència del context que acabem de descriure, a la fi de la dècada dels setanta es va iniciar en la sociolingüística francesa una línia de recerca sobre la inseguretat lingüística amb uns objectius diferents, ja que no es tractava d'explicar la variació lingüística dins d'una llengua majoritària com a resultat de les estratègies per a l'ascens social, sinó els sentiments de manca de confiança dels parlants de varietats lingüístiques perifèriques respecte dels usos acceptats com a més prestigiosos de la llengua francesa. Com veurem a continuació, aquesta nova línia de recerca va canviar gradualment el paradigma variacionista i quantitatiu instaurat per Labov per un altre de caràcter qualitatiu que estudia la inseguretat lingüística a partir de les representacions que els parlants fan del seu ús lingüístic, les quals es poden conèixer si s'analitza el seu discurs epilingüístic.

Així, els treballs inicials de Gueunier, Genouvrier i Khomsi (1978), fets en l'àmbit francòfon, segueixen encara les petjades del model labovià. Igualment, el model d'anàlisi econòmica dels intercanvis lingüístics del sociòleg Pierre Bourdieu (1982) considera l'estratificació en grups socials com el factor principal que explica la inseguretat lingüística, ja que són els grups dominants, que controlen a la vegada el capital econòmic i el capital lingüístic, els que determinen quin és l'ús legítim de les llengües, sense que els altres grups socials puguin aspirar a ser reconeguts dins d'aquest mercat lingüístic oficial (Bretegnier, 1996, p. 909-910). Aquesta inseguretat, resultat d'un estat de dominació simbòlica, es manifesta generalment en el discurs en «*corrections, ponctuelles ou durables, auxquelles les dominés, par un effort désespéré vers la correction, soumettent, consciemment ou inconsciemment, les aspects stigmatisés de leur prononciation, de leur lexique (avec toutes les formes d'euphémisme) et de leur syntaxe*» (Bourdieu, 1982, p. 38).

Ja en la dècada dels noranta, prenen protagonisme els treballs que estudien la inseguretat lingüística a Bèlgica, liderats per Michel Francard des del centre de

recerca Valibel,³ de la Universitat Catòlica de Lovaina. Francard, a partir dels seus estudis de caràcter qualitatiu de les representacions sobre la inseguretat expressades pels parlants de comunitats lingüístiques perifèriques respecte d'aquelles des d'on s'irradien les normes d'ús lingüístic més prestigioses, va fer un primer esforç per a posar les bases per a un marc teòric nou del fenomen de la inseguretat lingüística. Segons explica (Francard, 1993*a*, p. 63-68; 1993*b*, p. 14-17), l'estat d'inseguretat es manifesta en representacions com les que descriu per a la comunitat valona de Bèlgica:

— La subjecció a un model lingüístic exogen, que es tradueix en una dependència cultural i lingüística de França.

— La infravaloració de les pràctiques lingüístiques i de la varietat pròpies, que són valorades com a no legítimes.

— Una ambivalència de les representacions lingüístiques que mena els parlants a recórrer a estratègies de compensació, com ara definir la pròpia varietat amb qualitats (afectivitat, complicitat, calor, connivència...) que es neguen a la varietat dominant.

— El pessimisme dels experts respecte del futur del francès, un sentiment d'amenaça que s'expressa sobretot en relació amb el paper del francès en el mercat lingüístic mundial, que ha estat pres totalment per la llengua anglesa.

Una de les conclusions més interessants dels estudis de Francard (1989, 1993*a*) és que posa en relació el nivell d'escolarització amb la inseguretat lingüística i arriba a la conclusió que «il n'est pas arbitraire d'attribuer à l'institution scolaire un rôle essentiel dans l'émergence d'attitudes d'insécurité linguistique» (1993*a*, p. 40). En efecte, actualment és sobretot l'escola la institució que difon les normes socials prestigioses d'ús de la llengua. En conseqüència, la coneixença de la norma prestigiosa està en relació directa amb el grau d'escolarització, i aquesta coneixença permet que els parlants prenguen consciència de la distància entre la seua parla i el model de prestigi. El resultat, paradoxal, és que els parlants amb un millor coneixement de la norma lingüística són els que alhora expressen un grau de confiança menor, és a dir, una major inseguretat en l'ús de la llengua: «les sujets les plus scolarisés ont les appréciations les plus négatives concernant les usages linguistiques» (Francard, 1989, p. 151). En aquest

3. Centre de Recherche sur les Variétés Linguistiques du Français en Belgique. Aquest autor va dinamitzar notablement l'estudi de la inseguretat lingüística amb l'organització en novembre de 1993 del col·loqui «L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques» (M. FRANCARD, G. GERON i R. WILMET (ed.), 1993-1994).

punt voldríem destacar que els treballs fets per Baldaquí (2002, 2006) al País Valencià amb una metodologia diferent, de caràcter quantitatiu, apunten exactament en la mateixa direcció (*infra*, p. 11-12).

Els estudis sobre la inseguretat que hem comentat fins ara analitzen aquest fenomen dins d'una única llengua, siga pel que fa als dialectes de caràcter social, com és el cas dels estudis fets sobre la llengua anglesa per Labov, o siga pel que fa als dialectes de caràcter geogràfic, com és el cas dels estudis realitzats en el context de la llengua francesa a Bèlgica que hem citat. Es tracta, en tots els casos, de situacions de diglòssia interna, és a dir, de relacions entre varietats lingüístiques prestigioses envers varietats lingüístiques poc prestigioses, totes pertanyents a un mateix diasistema lingüístic.

Hem d'esperar a la meitat de la dècada dels noranta per a trobar estudis sobre la inseguretat lingüística que superen la dimensió estrictament intralingüística per a analitzar la inseguretat en situacions de multilingüisme. Així, Aude Bretegnier va ser un dels primers a constatar aquesta limitació i proposar «la possibilité d'une insécurité "bi-linguistique"» (Bretegnier, 1996, p. 916). La seua anàlisi, basada en les relacions entre el francès i el crioll que es parlen al departament francès d'ultramar de l'illa de la Reunió, és que els parlants poden tenir un estat de doble inseguretat lingüística que apareix a la vegada tant en la llengua dominant com en la llengua dominada. En aquests casos, a la manca de legitimitat lingüística dels parlants en francès, deguda sobretot a la manca de competència, caldria sumar-hi una inseguretat social i identitària pel que fa a l'ús del crioll, ja que l'accés al grup lingüístic dominant pot tenir conseqüències negatives a l'hora de ser reconegut com a membre del seu grup d'origen (Bretegnier, 1996, p. 917-918).

Més o menys al mateix temps, Louis-Jean Calvet (1996), en estudiar una comunitat de parla criolla de Louisiana, els edwiniens, va arribar a la conclusió que la inseguretat lingüística pot donar-se també entre llengües diferents en els contextos plurilingües, i per això estableix la diferència entre la inseguretat en la forma (la que va instaurar Labov) i la inseguretat en l'estatus:

Car l'insécurité peut aussi résulter de rapports que j'appellerai *interlinguistiques*, entre des langues différentes, et elle est alors le produit du plurilinguisme. En d'autres termes, il me semble que l'insécurité peut aussi bien résulter de la comparaison de son parler avec le parler légitime (et nous avons alors ici un problème de *forme linguistique* dans le cadre d'une même langue) que du statut accordé a ce parler et intériorisé par le locuteur (et nous avons alors un problème de *statut linguistique* qui résulte de la comparaison avec le statut d'une autre langue) (Calvet, 1996, p. 21-22).

Louis-Jean Calvet (1999, 2006) és el principal responsable de l'últim impuls important que ha rebut la teorització sobre el concepte de la inseguretat lingüística. Calvet, a partir dels estudis anteriors, proposa l'existència de tres tipus diferents d'inseguretat: *a) la inseguretat formal*, que seria el resultat de la no coincidència de les formes lingüístiques que utilitza un parlant i les formes lingüístiques que aquest mateix parlant considera més prestigioses. Es tractaria, doncs, d'un fenomen intralingüístic que coincideix amb el concepte d'inseguretat instaurat per William Labov; *b) la inseguretat en l'estatus*, que es derivaria de la valoració negativa que el parlant realitza de l'estatus de la llengua que utilitza en comparació amb l'estatus d'una altra llengua o varietat. Per tant, els parlants considerarien que la seua manera de parlar és menys valuosa que altres llengües o varietats lingüístiques, i *c) la inseguretat en la identitat*, que estaria relacionada amb el fet que la llengua o la varietat que practica un parlant no es corresponga amb la que és pròpia de la comunitat de què el parlant sent que forma part. Per tant, estaria relacionada amb la funció que té la llengua com a marca identitària de la comunitat que la utilitza. La combinació d'aquestes tres modalitats d'inseguretat dóna com a resultat vuit perfils diferents que explicarien totes les situacions que poden incloure's sota aquesta denominació (Calvet, 2006, p. 133-145).

Arribant a aquest punt, voldríem fer algunes reflexions sobre el concepte d'inseguretat lingüística. En primer lloc, cal referir-se a la denominació mateixa d'inseguretat, ja que, com és obvi, el fenomen també pot veure's des d'un punt de vista oposat i, per tant, també podem parlar de seguretat lingüística. L'ús del terme *inseguretat* comporta un sentit negatiu, de manca d'una qualitat, la seguretat, connotada habitualment de manera positiva. Com a conseqüència d'això, podem tenir tendència a pensar que les conseqüències que s'esdevenen de la inseguretat són necessàriament negatives, cosa que, com veurem, no és necessàriament així (*infra*, p. 15). Si bé el concepte *inseguretat lingüística* està encunyat així des dels anys seixanta dins de la terminologia sociolingüística, i potser per això convé continuar utilitzant-lo en els treballs d'aquesta matèria, en el moment que el seu ús s'amplia a altres àmbits no lingüístics, especialment en el món educatiu, cal tenir present que el nom pot interpretar-se de manera inadequada.

En segon lloc, volem subratllar el fet que quan parlem d'inseguretat/seguretat estem parlant normalment de les representacions que els parlants tenen del seu ús lingüístic en relació amb altres possibles usos lingüístics, no de les seues pràctiques lingüístiques. Les representacions lingüístiques són, segons Calvet (2006, p. 131), la manera com els parlants pensen les seues pràctiques lingüístiques i com les situen en relació amb altres parlants i amb altres pràctiques, o com posicionen la seua llengua en relació amb les altres llengües. Aquestes

representacions poden influir en els judicis que expressen sobre les llengües, en les actituds lingüístiques i, fins i tot, en el comportament lingüístic.

És fàcil adonar-se que el concepte de representació pot solapar-se amb el d'actitud. De fet, en tots dos casos són termes que arriben a la sociolingüística des d'altres ciències (les actituds des de la psicologia social i les representacions des de les ciències socials i la filosofia) sense que hi haja una delimitació clara entre els conceptes. Per a alguns autors, com ara Nicole Gueunier, les representacions són formes de coneixement compartides socialment que contribueixen a crear una visió de la realitat comuna per als grups socials o culturals, que estan relacionades amb les actituds —ja que contribueixen a la seua gènesi— però se'n diferenciarien en dos trets: la *discursivitat*, ja que només són accessibles a través del discurs que les formula, i la *figurativitat*, que implica que les representacions només són accessibles mitjançant tècniques de caràcter qualitatiu (Gueunier, 2003, p. 42). A partir d'aquestes definicions, pensem que: *a*) les representacions (lingüístiques) semblen coincidir amb un dels factors que forma part de les actituds (lingüístiques), que és l'element cognitiu;⁴ *b*) les representacions tenen un caràcter més abstracte i genèric que no les actituds, i *c*) les representacions, en tant que són compartides socialment per una comunitat, tindrien un component social més evident que no les actituds, de caràcter més individual.

Malgrat les crítiques que ha rebut el concepte d'inseguretat lingüística instaurat inicialment per Labov (*supra*, p. 3), creiem que es tracta d'una aportació original, justificada i clarament delimitada des d'un punt de vista conceptual. Labov no només expressa clarament en què consisteix la inseguretat, sinó que també n'analitza les causes en un context concret i indica les conseqüències que aquest fenomen té en el comportament lingüístic.

Les ampliacions que posteriorment s'han fet del concepte per a aplicar-lo a situacions diferents, si bé són globalment valuoses —sobretot perquè serveixen per a ampliar el marc teòric que permet interpretar les representacions dels parlants sobre la seguretat o inseguretat que experimenten en l'ús lingüístic—, pensem que no han reeixit excessivament a delimitar amb precisió el concepte ampliat ni a explicar la seua operativitat. De fet, el discurs autojustificatiu sobre la diversitat de l'objecte *inseguretat lingüística* i la dificultat de conceptualitzar-lo és un lloc comú en els estudis qualitatius que s'han fet sobre el fenomen (per exemple, Bretegnier, 1996, p. 903-904; Gueunier, 2002, p. 36-38).

Així, la introducció d'elements com ara la inseguretat en l'estatus i la inseguretat en la identitat, si bé és cert que són aspectes que poden aparèixer en el discurs epilingüístic dels parlants i, per tant, cal tenir-los en compte en la inter-

4. Cal recordar que és generalment acceptat que les actituds són un constructe complex que està format per tres tipus de factors: cognitiu, afectiu o avaluatius i conatius.

pretació de la seua seguretat o inseguretat en l'ús de la llengua, també és evident que se solapen amb altres marcs teòrics que ja existien prèviament en la sociolingüística, sense que quede clar en quina mesura aquesta ampliació del marc conceptual contribueix a explicar o predir el comportament lingüístic dels subjectes. En comparació, i només a tall d'exemple, caldria recordar que tant l'estatus com la identitat són elements que formen part d'altres propostes teòriques més elaborades que sí que intenten explicar i predir l'ús d'una primera llengua en situacions de contacte intergrupals (per exemple, la teoria de la identitat etnolingüística, de Giles, Bourhis i Taylor, 1977) o l'ús d'una llengua apresada (per exemple, el model sobre la voluntat de comunicar, de MacIntyre *et al.*, 1998).⁵

LA INSEGURETAT LINGÜÍSTICA I L'APRENENTATGE DE LA LLENGUA CATALANA AL PAÍS VALENCIÀ

La situació sociolingüística de la llengua catalana al País Valencià és complexa, i sembla idònia perquè hi haja un grau elevat d'inseguretat lingüística en l'ús de la llengua catalana. D'acord amb l'objectiu d'aquest treball, analitzarem sumàriament els factors que poden estar relacionats amb la inseguretat lingüística en el País Valencià, especialment pel que fa a l'aprenentatge de llengües, a partir del marc teòric proposat per Louis-Jean Calvet.

a) Factors relacionats amb la inseguretat formal. La inseguretat formal és la distància que els parlants interpreten que hi ha entre el seu ús lingüístic i els usos lingüístics prestigiosos. Per tant, en aquest apartat hauríem d'analitzar qüestions relacionades amb: *a)* els processos de normativització de la llengua catalana, en tant que promotors de les variants lingüístiques prestigioses; *b)* l'avaluació que els parlants fan de la qualitat del seu idiolecte o de la qualitat de la varietat lingüística pròpia en relació amb les altres varietats de la mateixa llengua, o *c)* els factors que potencialment poden produir inseguretat lingüística dins dels processos d'aprenentatge de la llengua.

No és ací el lloc per a analitzar la història del procés de normativització de la llengua catalana al País Valencià, però sí que cal tenir present quina és la situació en què ens trobem en el moment actual, amb una pluralitat d'instàncies normativitzadores. De manera resumida, trobem, d'una banda, aquelles instàncies que tenen el reconeixement de la comunitat científica i, en general, de les persones amb un nivell de formació cultural més alt: l'Institut d'Estudis Catalans (IEC) i l'Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana

5. Vegeu els articles de Peter MacIntyre i d'Isidor Marí en aquest mateix volum.

(IIFV).⁶ D'altra banda, hi ha l'Acadèmia Valenciana de la Llengua (AVL), institució que compta amb un suport polític al més alt nivell dins del País Valencià, però que, en la nostra opinió, encara no ha aconseguit el reconeixement general de la comunitat acadèmica ni és gaire coneguda pel públic després de gairebé deu anys des de la seua creació. Finalment, trobaríem les institucions secessionistes,⁷ que ocupen un lloc totalment marginal en aquest procés.

És evident que el fet que hi haja diverses instàncies normativitzadores i diverses propostes normatives —encara que en la pràctica les principals propostes siguen bastant coincidents— és un factor que potencialment pot crear inseguretat als usuaris, ja que la vehiculació de propostes normatives parcialment divergents implica una falta de referents homogenis que pot traduir-se en l'ús de models de llengua formal poc coherents i en l'augment de la inseguretat lingüística.

A l'hora de definir quins són els usos lingüístics prestigiosos, cal tenir present també que en totes les llengües sol haver-hi alguna varietat que té un prestigi superior a la resta, i que aquesta varietat més prestigiosa coincideix habitualment amb la que es parla al territori des d'on s'irradia el poder polític, econòmic o cultural. Es tracta, per dir-ho d'una manera entenedora, d'una «capitalitat lingüística» que sol coincidir amb la capitalitat política, econòmica i cultural. En el cas valencià es produeix una anomalia, ja que la parla de la ciutat de València, que hauria de ser la referència de prestigi per als usuaris de la resta de les comarques valencianoparlants, forma part d'una varietat —l'apitxat— que tradicionalment ha estat estigmatitzada com a poc correcta. L'altre gran centre de prestigi i poder, la ciutat de Barcelona, presenta un model allunyat i relativament poc conegut per causa de la fragmentació del domini lingüístic, de manera que sols pot exercir de model prestigiós per a una part reduïda dels parlants valencians.

Actualment, són l'escola i els mitjans de comunicació audiovisuals els principals vehicles de transmissió de la llengua formal. Al País Valencià, la poca presència del català en els mitjans de comunicació i, en general, en les indústries culturals limita molt el paper que poden tenir en la difusió d'un model normatiu.⁸

6. L'IIFV és l'òrgan que expressa la veu unificada de les universitats valencianes amb estudis filològics en les qüestions referides al corpus formal de la llengua catalana.

7. És a dir, aquelles que defensen que el valencià i el català són llengües totalment diferents.

8. L'audiència de ràdio en llengua catalana al País Valencià és del 2,5 % del total, mentre que l'audiència de televisió és del 12 %, un 0,5 % del qual correspon a TV3 (són dades del Baròmetre de la Comunicació i de la Cultura en el seu *Resum any natural 2007*, publicat el 4-4-2008 <http://www.fundacc.org/docroot/fundacc/pdf/Pvalencia_resum.pdf> [Consulta: 10 maig 2008]). L'escassa oferta existent es redueix, en la pràctica, als mitjans de comunicació públics, especialment la ràdio i la televisió públiques valencianes, que, com és lògic, són molt receptives a les propostes normatives de l'AVL.

La institució escolar és el vehicle de difusió de la normativa per excel·lència i, si atenem els estudis citats anteriorment (Francard, 1989, 1993a), també és el principal vehicle de difusió de la inseguretats lingüística. El món educatiu valencià, especialment el món de l'ensenyament secundari i universitari, encara té la universitat com a entitat principal de referència per a les qüestions de caràcter normatiu, cosa que no és estranya si tenim present el seu prestigi i, a més, que es tracta de la institució on s'han format els ensenyants. També cal tenir en compte el paper que desenvolupen les editorials, que, a través del model de llengua vehicular en els llibres de text, contribueixen en un grau molt important a introduir un determinat model normatiu referencial en els centres educatius.

Dins del món educatiu cal distingir entre els dos actors principals: els ensenyants i l'alumnat. Pel que fa als primers, caldria analitzar quin és el grau de formació lingüística del professorat que ensenya *en* o *la* llengua catalana. Mentre que el professorat que explica l'assignatura de llengua i literatura valencianes en l'ensenyament secundari està format habitualment per llicenciats en filologia catalana amb una formació lingüística adequada, la resta del professorat, tant els mestres d'educació infantil i primària com els professors d'educació secundària que expliquen altres matèries, té, en general, una preparació lingüística més heterogènia. Dins d'aquest col·lectiu s'ha de tenir present que una part considerable dels professionals que el formen han après el valencià estàndard en l'edat adulta, i molts com a segona llengua. Per tant, malgrat la professionalitat i bona predisposició dels ensenyants, que no posem en dubte, cal preguntar-se si aquesta formació lingüística tardana no es traduirà en inseguretats i en dificultats a l'hora de definir el model de llengua formal de l'escola, amb el perill que apareguen fenòmens com ara les hipercorreccions, les solucions lingüístiques poc genuïnes o les interferències de la llengua dominant.

Sobre la situació de l'alumnat pel que fa a la inseguretats, pensem que caldria diferenciar entre: *a*) la inseguretats en l'ús de la llengua que es manifesta com a resultat de dèficits en la competència lingüística i *b*) la inseguretats formal, relacionada amb la consciència de la distància entre els usos lingüístics propis i els usos més prestigiosos.

En referència a aquest segon punt, els treballs de Baldaquí (2002, 2006), que estudien la inseguretats formal dels joves del sud valencià seguint la metodologia quantitativa laboviana, mostren que els joves més insegurs en l'ús de la llengua catalana són, paradoxalment, els que la tenen com a primera llengua i han estudiat en programes educatius vehiculats en aquesta llengua. A més, és el grup de joves que més utilitza el català i el que presenta un model de llengua de millor qualitat. Per contra, i més paradoxalment encara, els alumnes de primera llengua castellana que només han estudiat el valencià com a assignatura expressen una

major seguretat en l'ús d'aquesta llengua, igual que l'alumnat valencianoparlant que ha estudiat en programes vehiculats en castellà.

En analitzar les tendències de la inseguretat en cada grup, el panorama es clarifica. Els joves valencianoparlants escolaritzats en valencià són insegurs perquè coneixen la norma de prestigi però consideren que, en el seu ús lingüístic quotidià, se n'aparten sovint, ja que utilitzen el model de llengua tradicional après en la família. És, per tant, el mateix fenomen que descriu Francard (1989, 1993a) a Bèlgica. El grup valencianoparlant escolaritzat en castellà utilitza també el model de llengua col·loquial-tradicional però, com que la seua consciència de la norma de prestigi és menor, no expressa inseguretat en l'ús de la llengua minoritària, malgrat que l'usa menys que l'altre grup i que el seu model de llengua és de pitjor qualitat. Finalment, el grup castellanoparlant escolaritzat en castellà expressa una menor inseguretat formal perquè només coneix un model de llengua, el model formal vehiculat per l'escola, i, per tant, no pot comparar la norma tradicional (de la qual té molt poca experiència) amb la norma de prestigi. El resultat és una major seguretat formal en l'ús d'una llengua que pràcticament no utilitza. Aquests resultats es poden resumir en el quadre següent:

	<i>Ús del valencià</i>	<i>Contacte amb el model lingüístic col·loquial - tradicional</i>	<i>Programa educatiu bilingüe</i>	<i>Tendència de la seguretat lingüística</i>
Alumnes castellanoparlants del programa monolingüe	Baix	Molt poc	No	Segur en l'ús de les variants més formals o normatives
Alumnes bilingües i catalanoparlants del programa monolingüe	Mitjà	Molt	No	Segur en l'ús de les variants menys formals o menys normatives
Alumnes catalanoparlants dels programes bilingües	Alt	Molt	Sí	Insegur en l'ús de les variants menys formals o menys normatives

(Baldaquí, 2006, p. 111)

b) *Factors relacionats amb la inseguretats en l'estatus.* D'acord amb Louis-Jean Calvet, en aquest punt caldria incloure els fenòmens relacionats amb l'avaluació que el parlant realitza de l'estatus de la llengua o varietat que utilitza en comparació amb l'estatus d'una altra llengua o varietat amb què es compara.

Malgrat que des de l'any 1983 el valencià té l'estatus de llengua oficial, juntament amb el castellà, la realitat sociolingüística valenciana, on la llengua pròpia pateix una forta situació de minorització respecte de la llengua dominant, el castellà, que l'ha portat a perdre parlants⁹ i a tenir una presència reduïda en la major part dels àmbits d'ús prestigiosos, és un indicador clar de la inseguretats que poden patir els parlants valencians en l'ús de la llengua pròpia. La dinàmica dels darrers anys, amb la transformació sobtada de la societat valenciana en un espai multilingüe, ha provocat una major complexitat de les relacions entre les llengües que pensem que pot incidir en la sensació de seguretats o inseguretats dels parlants de la llengua minoritzada.

Ja hem comentat més amunt (p. 8-9) que el concepte d'inseguretats en l'estatus, tal com el caracteritza Calvet, sembla poc definit, sobretot si el comparem amb el grau de detall amb què ha estat descrit en teories com ara la de la identitat etnolingüística (Giles, Bourhis i Taylor, 1977). Aquest darrer marc teòric té en compte tres grups de factors (demografia, estatus i suport institucional) per a valorar la força o la vitalitat que un grup etnolingüístic (i, per tant, la llengua que l'identifica) té en una situació de contacte intergrupals. Segons aquest model, el factor «estatus» estaria format per diversos elements: econòmic, social atribuït, sociohistòric i lingüístic. Dins d'aquest darrer, que és el que millor coincideix amb la definició de Calvet, caldria distingir entre l'estatus de la llengua en relació amb una altra llengua dins de les fronteres lingüístiques i l'estatus de la llengua en relació amb una altra com a llengua internacional.

Baldaquí descriu que la percepció dels joves de les comarques del sud de l'estatus de les llengües oficials (valencià i castellà) del País Valencià és bastant equilibrada, però en una anàlisi més detallada mostra diferències significatives en la percepció de l'estatus intern de la llengua segons el context sociolingüístic: en aquelles localitats on la llengua té més presència social, els joves tenen una percepció equilibrada de l'estatus, mentre que en les localitats on la presència de la llengua catalana és menor, també baixa lògicament la percepció del seu estatus.

9. Les dades indiquen que el percentatge de valencians que utilitzen habitualment a casa la llengua catalana ha passat del 45,8 % en 1989 al 36,5 % en 2004. Igualment, el percentatge de persones que declaren parlar valencià «molt bé» o «perfectament» ha caigut del 65,7 % al 58,43 % en el mateix període. Font: H. ROS (coord.) (2005), *Llibre Blanc d'Ús del Valencià I. Enquesta sobre la situació social del valencià*, 2004, València, AVL, 2005, p. 332 i 338.

Pel que fa a l'estatus internacional de les llengües, la diferència a favor del castellà és en tots els casos molt important (Baldaquí, 2003, p. 78-86).¹⁰

c) *Factors relacionats amb la inseguretat en la identitat.* Segons Louis-Jean Calvet, els parlants poden tenir la percepció que la llengua o la varietat que practiquen no es correspon amb la que és pròpia de la comunitat de la qual el parlant sent que forma part, la qual cosa seria un factor generador d'inseguretat lingüística.

Com sabem, la llengua és un factor fonamental en la conformació de la identitat, tant individual com col·lectiva. La situació del País Valencià pel que fa a les relacions entre llengua i identitat mostra un grau elevat de pèrdua de la identitat etnolingüística que és paral·lel al procés de minorització que hi pateix la llengua catalana: la percepció que tenen els valencians de formar part d'un grup identitari diferencial és mínima en relació amb altres territoris de l'Estat que parlen una llengua pròpia i, consegüentment, el valor de la llengua pròpia com a element conformador de la identitat col·lectiva es percep també com a molt reduït.¹¹ La utilització política de qüestions que tenen una resposta científica i jurídica clara, com és la pertinença de la varietat lingüística valenciana al diasistema comú de la llengua catalana, i la manipulació de qüestions tan emotives com el nom mateix que rep la llengua que parlem, pensem que són elements que contribueixen a aquest estat de coses.

Si atenem a la realitat sociolingüística dels joves valencians, en aquest punt ens trobem que cal fer dues consideracions de caràcter diferent: a) si el fet de parlar la llengua pròpia comporta un augment o una disminució de la inseguretat lingüística en un context de forta minorització lingüística en què la llengua pròpia no es veu com un component clar de la identitat col·lectiva, i b) en quin grau els models de llengua formal a què els joves tenen accés a través de l'escola o a través dels mitjans de comunicació són percebuts com a varietats pròpies o com a varietats alienes.

10. La pregunta del qüestionari (referida tant al castellà com al valencià) per a conèixer la percepció que els joves tenen de l'estatus lingüístic intern era: «Quina consideració creus que tenen les llengües següents a la Comunitat Valenciana». La puntuació mitjana dels grups va ser de 4,86, lleugerament decantada a favor del castellà però molt propera a l'equilibri (5), mentre que en la dimensió internacional de l'estatus («Quina consideració creus que tenen les llengües següents internacionalment»), el desequilibri era molt notable a favor de la llengua castellana (2,89).

11. Només un 10 % dels valencians s'identifica com a bàsicament valencià, enfront d'un 53 % que s'identifica igualment com a valencià i espanyol i un 34 % que s'identifica principalment com a espanyol. Igualment, només el 26 % dels valencians considera que parlar la llengua pròpia és una característica distintiva de la identitat col·lectiva. Font: M. SIGUÁN (1999), *Opiniones y actitudes*, 22. *Conocimiento y uso de las lenguas*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Considerem que actualment tenim poques respostes per a les dues preguntes que acabem de formular. Respecte de la primera, intuïm que deu ser un fenomen molt condicionat pel context sociolingüístic immediat i pel grau d'ús de la llengua catalana en les xarxes de relació social de què formen part els joves. Pel que fa al segon punt, falten estudis que ens permeten conèixer la percepció que tenen els joves del valor identitari de les varietats formals a què tenen accés.¹²

ALGUNES REFLEXIONS FINALS

Com hem pogut veure al llarg de l'article, el fenomen de la inseguretats lingüística és complex i es presenta de maneres diferents segons el context sociolingüístic en què es produeix. Per tant, una primera condició per a dissenyar estratègies didàctiques que ens ajuden a gestionar aquest fenomen és conèixer millor quines són les seues manifestacions en el context escolar valencià: necessitem una informació àmplia sobre la inseguretats lingüística i sobre la percepció i la valoració que els agents principals del sistema educatiu, ensenyants i alumnat, tenen d'aquest fenomen. El millor coneixement de com es desplega la inseguretats hauria de permetre'ns identificar els grups de risc pel que fa a la inseguretats lingüística i detectar-la ràpidament a partir dels símptomes que sol presentar, i així podríem dissenyar estratègies preventives per a minimitzar els efectes negatius que pot comportar.

De tota manera, hem de tenir present que ni la inseguretats en ella mateixa ni els efectes que pot tenir són necessàriament negatius. Alguns autors s'han referit a aquesta qüestió amb analogies de caràcter mèdic: igual que hi ha un colesterol bo i un altre de roí, hi hauria una inseguretats lingüística «sana» i una altra de «patològica» (De Robillard, 1996, p. 68; Coste, 2001). La inseguretats roïna seria aquella que té efectes paralitzants en l'aprenentatge i en l'ús lingüístic, però sempre és convenient que hi haja un mínim d'inseguretats bona, que és el resultat natural de qualsevol procés d'aprenentatge lingüístic i que ens permet ser conscients de la norma per tal d'evitar divergir-ne de manera excessiva. De fet, els estudis mostren que els alumnes més insegurs són els que tenen un millor coneixement de la norma i, en el cas de les llengües minoritzades, els que tenen un grau major de consciència lingüística. Per tant, la inseguretats, vista de manera

12. Analitzar la percepció que tenen els joves del fenomen de la inseguretats lingüística, i en concret de fenòmens com aquest que acabem de definir, és un dels objectius del projecte d'investigació «La inseguretats lingüística en l'ús de la llengua minoritzada en el sistema educatiu valencià: Anàlisi i propostes de millora», dins del qual s'ha produït aquest article.

positiva, pot ser considerada com un conflicte cognitiu que empeny cap a un canvi lingüístic positiu, en definitiva, cap al progrés en l'aprenentatge lingüístic (Coste, 2001; Baldaquí, 2006, p. 112).

Com que la inseguretat pot tenir orígens i manifestacions diferents segons els contextos socials i la història individual de les persones, les estratègies docents per al treball escolar en situacions d'inseguretat no poden ser idèntiques per a totes les circumstàncies i tot l'alumnat, ni tan sols dins d'un mateix grup d'alumnes. Per tant, no és possible receptar un remei miraculós que, amb caràcter universal, done resposta a totes les necessitats. Però pensem que sí que hi ha estratègies de caràcter general que convé tenir en compte.

Els docents han de prendre consciència de l'existència de la inseguretat lingüística i del seu paper en aquest fenomen. Si l'escola és una institució que produeix inseguretat lingüística, els docents són els agents que la transmeten, sobretot en les classes de llengua. I no perquè siguin «com els petits burgesos de Labov», o perquè siguin «fanàtics de la hipercorrecció», tot manllivant les expressions a Coste (2001), sinó pel rol que desenvolupen en aquest procés: per a l'alumnat, el professorat, i molt especialment el professorat especialista en llengües, és la representació dins del sistema d'un model de llengua que pot arribar a semblar inaccessible.

Al mateix temps, els docents poden ser ells mateixos víctimes de la inseguretat, especialment aquells que han après com a segona llengua la llengua que ensenyen i, en alguns casos, el professorat de matèries no lingüístiques en relació amb els seus col·legues que ensenyen llengua (Coste, 2001). I aquesta inseguretat del professorat, que es pot manifestar de manera múltiple (model de llengua poc genuí, pobresa fonètica, morfosintàctica o lèxica, recurs a la hipercorrecció, etc.), és fàcil que s'encomane a l'alumnat. Per tant, prendre consciència del fenomen de la inseguretat lingüística i del fet que el professorat és un vector que el pot propagar és una condició prèvia i imprescindible per a poder-lo gestionar de manera positiva.

Un element clau a tenir en compte per a actuar en els contextos on hi ha inseguretat lingüística és el model de llengua que es transmet a través de l'escola. Cal que siga un model flexible per a poder adequar-se a les diferents situacions de comunicació i que siga, alhora, correcte. Convé que siga genuí i apropat a la norma d'ús local quan cal, i també ha de ser un model suficientment general per permetre la comunicació entre usuaris de procedència dialectal diferent. Ha de ser un model amb el qual els usuaris s'identifiquen i se senten còmodes, un model de llengua fàcil d'utilitzar i també un model de llengua prestigiós. En resum: la quadratura del cercle. És evident que els ensenyants han de ser uns bons coneixedors de la llengua, però la tasca de dissenyar i difondre socialment

un model ideal de llengua estàndard com el que hem descrit va segurament més enllà de les seues possibilitats en un context en què els especialistes que haurien de donar resposta a aquestes demandes no acaben de trobar la solució i on la difusió social del model de llengua formal per altres mitjans diferents dels del sistema educatiu és totalment insuficient.

Les causes que desencadenen els processos d'inseguretat en l'estatus o en la identitat són, en general, externes a les institucions educatives. La minorització de la llengua catalana al País Valencià i el dèficit identitari que arrosseguem els valencians com a poble tenen un origen complex, i l'escola difícilment pot actuar directament sobre els factors que provoquen aquesta situació. Però des de les aules sí que es poden dissenyar estratègies que ajuden a disminuir els efectes negatius d'aquestes modalitats de la inseguretat lingüística i el seu paper paralitzant sobre l'aprenentatge i l'ús lingüístics. Bàsicament, cal pensar i posar en marxa plans d'actuació per a disminuir la inseguretat etnolingüística dels alumnes de primera llengua minoritzada, i cal transmetre a tot l'alumnat i a les seues famílies una visió positiva del plurilingüisme, de l'oportunitat d'enriquiment lingüístic, cognitiu i cultural que implica l'aprenentatge de qualsevol llengua i, a més, de la importància especial que té la llengua del país pel seu caràcter central en la creació i el manteniment de la identitat del grup.

El model educatiu valencià és actualment, o almenys ho hauria de ser, un model bilingüe, que pretén, en paraules de la Llei d'ús i ensenyament del valencià, que «al final dels cicles en què es declara obligatòria la incorporació del valencià a l'ensenyament, i qualsevol que haja estat la llengua habitual en iniciar els estudis, els alumnes han d'estar capacitats per a utilitzar, oralment i per escrit, el valencià en igualtat amb el castellà» (article 19, p. 2). La competència que es descriu en la llei vol establir un bilingüisme idealment equilibrat que implica un domini equivalent de les dues llengües oficials. Aquest tipus d'objectiu, habitual en els sistemes educatius bilingües, ha estat descrit com un «dispositif générateur d'insécurité linguistique» (Coste, 2001). La idea subjacent en aquest model de competència bilingüe és la de dues competències lingüístiques homòlogues posades una al costat de l'altra, però sense interconnexions.

El pas, inevitable, d'un model educatiu bilingüe a un model plurilingüe implicarà un concepte diferent de la competència lingüística, ja que no és possible imaginar la competència plurilingüe com la suma de competències equilibrades en diverses llengües, sinó com una competència plural i complexa, de caràcter dinàmic, que inclou un conjunt de coneixements i d'habilitats en diverses llengües que no són necessàriament idèntics, i que permet mobilitzar els recursos d'aquest repertori plurilingüe de manera estratègica per a la comunicació lingüística i la interacció cultural. Es tracta d'una concepció de la competència

plurilingüe que, tal com s'ha descrit, no sembla incompatible amb la inseguretat lingüística (Coste, 2001). Per tant, cal assumir que en el futur haurem d'aprendre a conviure amb un cert grau d'inseguretat lingüística i que, en conseqüència, caldrà desplegar les estratègies docents necessàries perquè aquesta inseguretat siga percebuda com a normal i necessària i esdevinga un motor de l'aprenentatge lingüístic.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, M. (2002). «Seguridad e inseguridad lingüística en la sociolingüística laboviana». A: LUQUE, J.; PÀMIES, A.; MANJÓN, F. J. *Nuevas tendencias en la investigación lingüística*. Granada: Granada Lingüística, p. 351-360.
- BAGGIONI, D. (1996). «La notion d'insécurité linguistique chez Labov et la sociolinguistique co-variationniste et ses précurseurs littéraires». A: BAVOUX, C. [ed.]. *Français régionaux et insécurité linguistique*. París: L'Harmattan, p. 13-29.
- BALDAQUÍ, J. M. (2002). «La (in)seguretat lingüística dels jòvens valencians». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, vol. 16, p. 147-168.
- (2003). *La percepció de la vitalitat etnolingüística pels jòvens de l'Alacantí*. Barcelona; València: PAMSA: IIFV.
- (2006). *El model de llengua i la seguretat lingüística dels jòvens valencians*. Barcelona; València: PAMSA: IIFV.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. París: Arthème Fayard.
- BRETEGNIER, A. (1996). «L'insécurité linguistiques: objet insécure? Essai de synthèse et perspectives» A: DE ROBILLARD, D.; BENIAMINO, M. [dir.]. *Le Français dans l'espace francophone. Description linguistique et sociolinguistique de la francophonie*. Vol. 2. París: Honoré Champion, p. 903-919.
- CALVET, J.-L. (1996). «Les 'Edwiniens' et leur langue: sentiments et attitudes linguistiques dans une communauté créolophone». *Revue Québécoise de Linguistique Théorique et Appliquée*, vol. 13, p. 9-50.
- (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. París: Plon. [Citem per l'edició anglesa de 2006: *Towards an ecology of world languages*. Cambridge: Polity]
- COSTE, D. (2001). «Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique». *L'École Valdôtaine (supplément au n. 54)*. *Atti del Convegno Valle d'Aosta regione d'Europa: l'educazione bi/plurilingue, ponte verso la cittadinanza europea (4 settembre 2001)* [en línia]. <<http://www.scuole.vda.it/Ecole/Atti/05.htm>> [Consulta: 12 maig 2008]
- CURRIE, H. (1952). «A projection of socio-linguistics: the relationship of speech to social status». *The Southern Speech Journal*, vol. 18, p. 28-37.

- DE ROBILLARD, D. (1996). «Le concept d'insécurité linguistique: à la recherche d'un mode d'emploi». A: BAVOUX, C. [ed.]. *Français régionaux et insécurité linguistique*. Paris: L'Harmattan, p. 55-74.
- FRANCARD, M. (1989). «Insécurité linguistique en situation de diglossie: Le Cas de l'Ardenne Belge». *Revue Québécoise de Linguistique Théorique et Appliquée*, vol. 8, núm. 2, p. 133-163.
- (1993a). «Trop proches pour ne pas être différents. Profils de l'insécurité linguistique dans la Communauté française de Belgique». *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, vol. 19, núm. 3-4, p. 61-70.
- (1993b). *L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique*. Brussel-les: Service de la Langue Française.
- GERON, G.; WILMET, R. [ed.] (1993-1994). *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*. Volum I: *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, vol. 19, núm. 3-4. Volum II: *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, vol. 20, núm. 1-2.
- GILES, H.; BOURHIS, R. Y.; TAYLOR D. W. (1977). «Towards a theory of language in ethnic group relations». A: GILES, H. [ed.]. *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. Nova York: Academic Press, p. 307-348.
- GUEUNIER, N. (2002). «L'insécurité linguistique : objet divers, approches multiples» A: BRETEGNIER, A.; LEDEGEN, G. [ed.]. *Sécurité / Insécurité linguistique. Terrains et approches diversifiées, propositions théoriques et méthodologiques*. Paris: L'Harmattan, p. 35-47.
- (2003). «Attitudes and representations in sociolinguistics: theories and practice». *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 160, p. 41-62.
- GENOUVRIER, E.; KHOMSI, A. (1978). *Les Français devant la Norme*. Paris: Champion.
- HAUGEN, E. (1962). «Schizoglossia and the Linguistic Norm». A: *Thirteenth Annual Round Table Meeting*. Washington: Georgetown University (Georgetown University Monograph Series on Language and Linguistics; 15).
- LABOV, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- (2006). *The Social Stratification of English in New York City*. 2a ed. Cambridge: Cambridge University.
- LÓPEZ MORALES, H. (1979). *Dialectología y sociolingüística. Temas puertorriqueños*. Madrid: Playor.
- MACAULAY, R. K. S. (1975). «Negative Prestige, Linguistic Insecurity and Linguistic Self-Hatred». *Lingua. International Review of General Linguistics*, vol. 36, p. 147-161.
- MACINTYRE, P. D. [et al.] (1998). «Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation». *The Modern Language Journal*, vol. 82, núm. 4, p. 545-562.

- MILROY, J. (1992). «Social network and prestige arguments in Sociolinguistics». A: BOLTON, K.; KWOK, H. [ed.]. *Sociolinguistics today: International perspectives*. Londres: Routledge, p. 146-162.
- OWENS T. W.; BAKER, P. M. (1984). «Linguistic insecurity in Winnipeg: Validation of a Canadian index of linguistic insecurity». *Language in Society*, vol. 13, p. 337-350.
- ROS, H. [coord.] (2005). *Llibre Blanc d'Ús del Valencià I. Enquesta sobre la situació social del valencià. 2004*. València: AVL.

LA BRESSOLA, UN PROJECTE EDUCATIU SINGULAR

Laura Domingo Peñafiel
Universitat de Barcelona

RESUM

Aquest article pretén fer un repàs històric de la Bressola, escoles que es defineixen obertament com a «escoles catalanes, immersives, associatives, concertades i laiques de la Catalunya Nord» i també analitzar la pedagogia que s'hi porta a terme. Aquest segon aspecte, l'anàlisi dels trets que caracteritzen el projecte educatiu de la Bressola, va ser estudiat a partir de l'observació no participant i d'entrevistes en profunditat fetes a mestres de l'escola de Sant Galdric (Perpinyà) i al director general de la Bressola, Joan Pere Le Bihan. L'anàlisi s'ha centrat en la immersió lingüística en català que es du a terme als diferents centres, l'organització de les classes en grups heterogenis pel que fa a l'edat (la verticalitat), la necessitat de crear noves didàctiques i la relació amb les famílies i l'entorn social.

PARAULES CLAU: Bressola, català, Catalunya del Nord, projecte educatiu, immersió lingüística.

LA BRESSOLA, A UNIQUE EDUCATIONAL PROJECT

ABSTRACT

This paper pretends to give an historical overview of La Bressola schools, educational institutions that have openly been defined as "catalan, immersive, associative, secular and private schools sponsored by a public voucher system of Catalunya Nord". It also tries to analyze the Pedagogy carried out in this centers. This latter issue, that characterizes the Educational project of La Bressola, was approached through no participant observation in one school (Sant Galdric, Perpinyà) and in-depth interviews to its teachers and to the national coordination members of La Bressola. The outcomes of this research are focused on the main pedagogical tools of these schools. The key points of

their work are the linguistic immersion of the catalan, the organization of the class in heterogeneous groups of age (verticalitat), the need of create new class didactics and the relationship of schools with parents and society.

KEY WORDS: Bressola, catalan, Catalunya Nord, Educational project, linguistic immersion.

PRESENTACIÓ

Just passat el peatge de la Jonquera podem dir que entrem en territori francès, i si conduïm vint-i-sis quilòmetres i passem el peatge de «Le Perthus» (el Pertús), ens trobarem la sortida número 42. Aquesta ens indica la població de «Perpignan» o Perpinyà. Fa vint-i-cinc minuts érem a Catalunya i ara la sensació que tenim és com si ens trobéssim ben bé al mig de França. Sensació que pot disminuir d'aquí a un cert temps, quan l'Ajuntament de Perpinyà comenci a fer efectiva la decisió de posar la senyalització direccional viària de manera bilingüe (francès i català). Tot són bones notícies per a l'ús de la nostra llengua a la Catalunya del Nord:¹ el 10 de desembre del 2007, el Consell General dels Pirineus Orientals va sorprendre declarant l'oficialitat de la llengua catalana, juntament amb el francès, mitjançant la *Carta en favor del català*.

La carta disposa de nou articles que, a banda de reconèixer l'oficialitat del català, reconeixen també l'Institut d'Estudis Catalans com a autoritat lingüística i pretenen assegurar l'ús i coneixement general de la llengua en l'Administració i la vida socioeconòmica. Entre d'altres, fa referència als mitjans de comunicació públics i privats, l'escola i la retolació viària. La primera escola de la Bressola² es va inaugurar el 16 de setembre de l'any 1976 i avui dia la Bressola la formen un conjunt de vuit centres, set de primària i un de secundària. Tots aquests estan situats a la Catalunya del Nord i es defineixen com a «escoles catalanes, immer-

1. La Catalunya del Nord és la part de França històricament i culturalment catalana i separada de la resta de Catalunya en virtut del Tractat dels Pirineus (7 de novembre del 1659). Comprèn les comarques històriques del Rosselló, el Conflent, el Vallespir, el Capcir i el nord de la Cerdanya (el que es coneix com a Alta Cerdanya). La Fenolleda, malgrat ser majoritàriament occitana, s'inclou sovint en la definició de Catalunya del Nord per les seves relacions geogràfiques i administratives amb el Rosselló.

2. *La realitat d'un somni: Trenta anys d'escoles catalanes a la Catalunya Nord*. Aquest és el títol del llibre que va ser presentat el 19 d'abril del 2007 coincidint amb el trentè aniversari de la primera escola de la Bressola. Repassa en detall la trajectòria de la Bressola parla de l'origen d'aquestes escoles, la continuïtat i l'estat actual. Publicat per Edicions de 1984.

sives, associatives, concertades i laiques de la Catalunya Nord» (Associació de la Bressola, 2007). Les trobem a Càldegues (Cerdanya), Nils (Rosselló), Prada (Conflent), Sant Esteve del Monestir (Rosselló), Perpinyà (Rosselló) les escoles de Sant Galdric i el Vernet i al Soler (Rosselló) hi trobem l'escola de primària El Soler i el Col·legi del Soler, que és de secundària.

1. L'ORIGEN DE LA BRESSOLA

El 2 d'abril de l'any 1700, avui fa més de tres-cents anys, Lluís XIV, mitjançant el Tractat dels Pirineus,³ va signar l'edicte de prohibició del català a l'actual Catalunya del Nord, tot declarant «L'usage du catalan répugne et est contraire à l'honneur de la nation française» (l'ús del català repugna i és contrari a l'honor de la nació francesa). Amb aquestes paraules el rei Lluís XIV va prohibir la llengua catalana en qualsevol acte i document oficial per un edicte reial. També van ser dissoltes les institucions catalanes (Generalitat, cònsols, etc.), malgrat que el mateix tractat les conservava.

Aquestes paraules i la llarga, sistemàtica i ininterrompuda repressió lingüística van fer que un conjunt de ciutadans nord-catalans, al voltant del març del 1976, prenguessin la decisió de crear una escola catalana a Perpinyà. Va ser una decisió profundament revolucionària, ja que es tractava de resistir a la política de destrucció de la personalitat catalana col·lectiva.

1.1. EL NAIXEMENT. LES PRIMERES ESCOLES DE LA BRESSOLA

La Bressola va néixer el 16 de setembre de l'any 1976 a la Croix Bleue (Perpinyà, Rosselló) fruit de l'esforç i la convicció de molta gent, especialment d'Úrsula Ferrer, que va ser la mestra, inicialment de set alumnes, de la primera escola catalana dels temps moderns a la Catalunya del Nord. Aquesta escola, situada al quilòmetre número 1 de la carretera d'Elna a Perpinyà, va estar inspirada en les Seaska, que són les escoles d'Iparralde d'Euskadi Nord.

3. Com a conseqüència de la signatura del rei d'Aragó del Tractat dels Pirineus, el 7 de novembre del 1659, sense la preceptiva convocatòria de Corts, les comarques septentrionals catalanes foren cedides a França. Felip IV va negociar aquest tractat sense consultar les Corts catalanes ni els afectats i els ho va amagar, ja que no es va notificar oficialment el tractat a les institucions catalanes fins a les Corts del 1702.



Un any després, a Nils, neix la segona escola amb el suport del batlle Magenti, que cedirà uns locals abandonats per l'ensenyament francès. Són anys de força dificultats financeres: la Bressola té pocs mitjans, i les institucions departamentals no volen subvencionar-la. La Bressola sobreviu inicialment gràcies a la captació de fonts de finançament a través de recitals musicals solidaris, per exemple, de Lluís Llach, Jordi Barre o Pere Figueres, entre d'altres, i també de l'organització de festes i parades.

1.2. GREU CRISI INTERNA. LA VAGA DE FAM

L'any 1981 una greu crisi interna de divisió sacseja la Bressola i arran d'aquest fet la Mesa dimiteix, se'n va i funda posteriorment l'Associació Arrels.⁴ Val a dir que durant molts anys aquesta crisi ha enterbolit força l'ambient del moviment català del nord, tot i els seus aspectes positius. Poc temps més tard s'elegeix una nova Mesa i s'aprova per unanimitat (menys 10 abstencions) la

4. L'Escola Arrels va ser creada el 1981 per l'Associació Arrels amb l'objectiu d'assegurar un ensenyament en català des de la maternal fins a la fi del primari. Inicialment era una escola només per a nenes. Els principis del projecte Arrels són garantir la modernitat de l'ensenyament i de la pràctica de la llengua catalana, així com la coherència i el lligam del projecte educatiu d'Arrels amb la realitat social i cultural catalana de la Catalunya del Nord i dels Països Catalans. Seguint una voluntat de servir d'exemple i de rigor en el funcionament, Arrels s'integra el 1995 a l'educació pública com a escola experimental.

moció presentada pel nou secretari, Joan Pere Le Bihan,⁵ l'actual director de la Bressola.

A la citació següent es pot llegir la moció presentada per Joan Pere Le Bihan:

Després dels darrers esdeveniments sembla necessari de proposar una plataforma d'orientació.

— Reafirmació de la nostra voluntat de seguir l'objectiu inicial de la Bressola, és a dir de promoure l'ensenyament en català exclusivament, això mitjançant el manteniment de les escoles actuals i l'obertura de noves escoles per una banda, i per altra banda creant escoles primàries en català tant punt la realitat interna de la Bressola ho permetrà.

— Afirmem la nostra voluntat de col·laborar amb les altres associacions catalanes, tant de Catalunya Nord com dels altres països catalans, per mor de fomentar la unitat dins la lluita per la nostra recuperació cultural i lingüística.

— Afirmem la independència de la Bressola de cara als partits polítics i les religions, tot i garantint per a qualsevol membre de tenir individualment les conviccions que vulgui.

— Ens oposem a qualsevol sectarisme sigui quina sigui la seva procedència.

— Reafirmem la llibertat d'expressió dins la Bressola (en especial dins el butlletí) tot i recomanant als autors dels textos de limitar-se a anàlisis i crítiques de fets concrets sense arribar a atacs personals o insultants (que poden ser inadmissibles tractant-se de militants que fan o han fet una tasca desinteressada).

— Desitgem que per raons tant culturals com pedagògiques, els pares i els socis s'associïn al treball de recuperació lingüística emprant el català com a llengua prioritària (recordem que de totes maneres mai no s'ha prohibit a ningú d'emprar la llengua que vulgui).

— Cal considerar de nou la política d'obertura de Bressoles procurant crear-les d'ara endavant sobre una base militant sòlida.

— Insistim en la necessitat d'arrelar com més possible la Bressola dins el país per arribar a un finançament sa, tot i tenint en compte el fet que tant les escoles com la premsa, com la ràdio i la TV i la proporció de població d'origen no català porten la gent a renunciar a la llengua i a la cultura pròpies.

— Per fi tenint en compte l'estat actual de les finances de la Bressola, insistim en la necessitat d'adaptar el funcionament intern de manera que tothom hi pugui participar activament. (Le Bihan, 2007)

5. Joan Pere Le Bihan (Marsella, Provença, 1948). L'any 1979 es va fer càrrec de la segona escola Bressola, al municipi de Nils (Rosselló). Amb motiu de la crisi que va portar a l'escissió de la Bressola (1981), va assumir a partir d'aquell any la responsabilitat de l'entitat amb diversos càrrecs (secretari general, president...) fins al dia d'avui que n'és el director general.

L'any 1982 és clau, ja que el Consell General del Pirineu Oriental es nega a revisar la subvenció de la Bressola. Al mes de gener, Miquel Mayol, membre fundador, amb d'altres com ara Francis Fabre, Odile Corbel, Pepi Minaya i Joan Pere Le Bihan fan una vaga⁶ de fam pública de cinc dies per protestar davant la indiferència del Consell General del Pirineu Oriental. Anys després, el Consell concedirà una subvenció.

1.3. NEGOCIACIONS AMB L'ESTAT FRANCÈS

Joan Pere Le Bihan, prop de Montpeller, parla amb Jack Lang (ministre de Cultura de François Mitterrand) i poc temps més tard la Bressola és rebuda al Ministeri, el 16 d'abril del 1982, i obté la primera subvenció de l'Estat francès: 156.000 francs. Un any més tard s'engeguen negociacions amb el Ministeri d'Educació i se signa el primer conveni. El batlle de Perpinyà, Pau Alduy, visita la Bressola i anuncia que disposarà d'igualtat amb les escoles públiques de la vila pel que fa a serveis municipals. El 19 de novembre del 1985, la Bressola accepta el principi de la integració a l'Éducation Nationale, però el desembre del mateix any, el Consell Constitucional francès anul·la la llei de finances que estableix aquesta integració. Poc temps després, el nou Govern executiu de Jacques Chirac proposa a la Bressola de signar «contractes d'associació» (concerts) amb la «condició» d'oferir el 50% de l'ensenyament en francès. La Bressola considera l'oferta com un xantatge i la rebutja: l'Estat retira tots els ajuts. En conseqüència, la Bressola avisa el ministre un mes abans que es veu obligada a acomiadar tot el seu personal el dia 1 de març del 1987 i que els mestres han decidit, per sentit de la responsabilitat davant dels alumnes, de continuar treballant tot i cobrant de l'atur. El Ministeri, posat al corrent d'aquesta actuació il·legal, no porta ni els mestres ni la Bressola al tribunal. El mateix any es fa oficial a la Generalitat de Catalunya l'associació Amics de la Bressola,⁷ presidida per Francesc Ferrer i Gironès.

6. Durant els cinc dies que va durar la protesta, els vaguistes, al Castellet de Perpinyà, a l'hora de dinar passaven amb pancartes per davant dels restaurants on dinaven els consellers declarant que «en un país que pretén defensar els drets de l'home sembla increïble que el Consell General del País Català refusi de subvencionar correctament l'escola catalana».

7. L'Associació d'Amics de la Bressola és una entitat amb més de quatre-cents socis sensibles a la tasca que desenvolupa la Bressola que procura divulgar-la i obtenir suports morals, materials i econòmics per dotar la Bressola de mitjans: tots els recursos que aconsegueix l'Associació es destinen íntegrament a la Bressola. L'any 1986 va ser el de la constitució formal com a associació. Però, abans, des de l'any 1980, Francesc Ferrer i Gironès i més amics van fer campanyes per canalitzar ajuts a les escoles de la Catalunya del Nord. Aquestes campanyes van permetre de sobreviure a la

L'any 1987, mentre els mestres continuen treballant tot cobrant de l'atur, es publica el llibre *La Bressola, 10 anys d'escola catalana a Catalunya Nord* (Associació de la Bressola, 1987). L'any següent, amb la victòria de François Mitterrand a l'elecció presidencial i l'arribada de Michel Rocard com a primer ministre, es permet que es tornin les subvencions a la Bressola. S'inaugura l'escola de Prada, amb Joan Pere Le Bihan com a director i amb el suport del batlle Pau Blanc, l'any 1990, i se signa un nou conveni amb Jack Lang, ministre d'Educació.

Però l'any 1991 hi ha una nova crisi a la Bressola; la Mesa d'aleshores presenta un balanç financer i moral força negatiu. Joan Pere Le Bihan torna a la presidència que havia deixat l'any 1989. A la Mesa hi ha Albert Bertrana, Roger Vila, Gerard Thorent i Mònica Peytavi. En vista de les dificultats per dur a terme les reformes necessàries per salvar la Bressola, Joan Pere Le Bihan i Albert Bertrana convoquen una assemblea general extraordinària i presenten una proposta de nous estatuts en què es distingeix entre socis de la Bressola, mestres i pares d'alumnes per poder repartir correctament les responsabilitats. La proposta és aprovada per unanimitat menys un vot en contra. Sense la feina d'Albert Bertrana, la Bressola no hauria tingut l'eficàcia que ha demostrat.

1.4. UNA NOVA EMPENTA

Finalment, després de dos anys de negociació amb el ministre F. Bayrou, l'any 1995 se signa el protocol d'acord que permet que les escoles de la Bressola s'acullin a la llei de 1959 sobre ensenyament privat (contracte d'associació o concert), aquesta vegada sense xantatge lingüístic. Una nova empenta que permetrà l'obertura successiva de noves escoles. Aquest conveni amb l'Estat, que encara és vigent, accepta el català com a llengua vehicular. L'Estat es fa càrrec del sou dels mestres, després que en els cinc primers anys de funcionament ho fes la mateixa Bressola. És a partir d'aquest conveni quan es dispara el creixement: entre els anys 1975 i 1995 es creen tres escoles i a partir de l'any 1996, quatre escoles i un centre de secundària. La Bressola, en els seus trenta anys d'història, passa de set nins i nines fins als sis-cents deu que té actualment.

Bressola en un moment en què l'actitud de l'Estat francès era més bel·ligerant encara. Actualment, més de cent cinquanta ajuntaments del nostre país donen suport econòmic a la Bressola i aquesta podria créixer a bastament si aconseguís de millorar el seu finançament. En aquest sentit, convé que aquest sigui independent de la conjuntura política. És per això que des dels Amics de la Bressola, l'any 1993, es va constituir la Fundació la Bressola, que té l'objectiu de protegir l'obra educativa de la Bressola i és el vehicle més indicat per a les empreses que vulguin protegir la Bressola o patrocinar-ne les activitats.

Un altre dels principals factors que expliquen el creixement de la Bressola és l'existència dels Amics de la Bressola i el fet que les principals institucions del país li donin suport econòmic. La Bressola ha rebut el suport econòmic del Govern Balear, de la Diputació de Girona, de la Diputació de Barcelona i de nombrosos ajuntaments. Però cal destacar també com a factor impulsor del creixement el suport de la Generalitat de Catalunya: és l'aportació anual més important que reben les escoles catalanes de la Catalunya del Nord. També subvencionen la Bressola el departament francès dels Pirineus Orientals i la regió Llenguadoc-Rosselló. I cal destacar que el Ministeri d'Educació francès es fa càrrec del sou de molts dels mestres. Un altre pilar del reconeixement de la Bressola és la participació en projectes europeus.

2. PEDAGOGIA DE LA BRESSOLA. ESCOLA DE SANT GALDRIC (PERPINYÀ)

A LA BRESSOLA L'INDIVIDU EMERGEIX AMB MÉS FORÇA

La metodologia emprada per portar a terme aquest article ha estat la socio-crítica, ja que no només s'han emprat tècniques qualitatives d'anàlisi, com les entrevistes en profunditat i l'observació no participant, sinó que també s'han inclòs en l'anàlisi elements històrics i culturals a tenir en compte per descriure de manera més global el procés que ha viscut i viu la Bressola.

Es pot parlar d'una «pedagogia Bressola»? David Altimir,⁸ mestre de l'escola de Sant Galdric, tot i que ens pugui resultar contradictori, respon amb claredat aquesta pregunta: no. Per Joan Pere Le Bihan, el director de la Bressola, tampoc. Per tant, els set centres que formen la Bressola funcionen de manera diferent, però tots ells comparteixen una sèrie d'elements que caracteritzen el projecte educatiu de la Bressola. Un projecte educatiu amb una imatge de l'infant, de la societat, de la llengua i de la cultura comuna. Podria comparar-se, en el cas de Catalunya, amb el projecte educatiu que comparteixen les escoles rurals d'una mateixa zona d'escola rural (ZER).⁹

8. David Altimir és mestre de l'escola Bressola de Sant Galdric, a Perpinyà. Autor del llibre *Com escoltar els infants?*, Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat, 2006. (Temes d'Infància, 53). Va ser mestre de les escoles Regio Emilia, a Itàlia.

9. Les zones d'escola rural coordinen les escoles amb uns criteris organitzatius i educatius destinats a optimitzar al màxim els recursos humans i materials de què disposen.

La ZER, que dona entitat al Claustre d'Escoles i al Consell Escolar de tota una zona, respecta la identitat de les escoles de cada poble i intenta trobar l'equilibri per a una bona entesa.

Le Bihan no creu que sigui positiu imposar un model pedagògic concret a totes les Bressoles, ja que el més important per a ell és que els mestres dels diferents centres se sentin còmodes treballant i que realment creguin en allò que fan. Es parla, doncs, de diferents elements que defineixen el projecte educatiu de la Bressola en general però no d'un model pedagògic concret. Le Bihan també creu molt important el procés de selecció dels mestres que treballaran a la Bressola. Aquests, a diferència de les escoles públiques catalanes, no arriben a la Bressola nomenats per una Administració externa. Són nomenats pel Consell d'Administració, que examina les propostes del director general.

El primer pas és veure la persona en acció a dins de la classe durant un període de pràctiques: aquesta és la millor manera de veure si l'aspirant encaixa amb la realitat de la pràctica quotidiana de la Bressola i amb la resta de mestres. El segon pas és decidir-ho amb la resta de mestres, especialment amb aquells amb els quals l'aspirant haurà de treballar directament, i, finalment, un cop seleccionada la persona, aquesta haurà de fer un curs de formació inicial i permanent per poder fer-se càrrec del projecte lingüístic que es requereix. La Bressola, en col·laboració amb altres escoles occitanes, bretones i basques de l'Estat francès, ha creat un centre¹⁰ de formació de mestres. Des dels acords del 1995 amb l'Estat francès, aquest es fa càrrec de les despeses de funcionament. Per tant, els i les mestres de la Bressola han de tenir molt clars els diferents elements que caracteritzen el projecte educatiu: la immersió lingüística en català, la verticalitat a l'aula, la necessitat d'inventar didàctiques i la relació amb les famílies i la societat en general.

2.1. IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA

L'espai de la classe vol ser l'indret on s'alimenten relacions, descobertes, jocs, oportunitats per a aprendre i per a créixer junts

La justificació profunda de l'ensenyament en català a la Bressola és que el català, encara que actualment sigui poc utilitzat, és la llengua de la identitat de la Catalunya del Nord. L'objectiu principal és recuperar el català com a llengua

10. En aquest centre s'hi fa la part de formació comuna necessària per a aprovar les oposicions i els concursos oficials de mestres de l'Estat francès, i es fa a Besiers (Occitània). A part de la programació oficial, s'hi pot trobar una formació psicolingüística a càrrec del professor Jean Petit, de les universitats de Reims i Constança (Alemanya). Aquest ha estudiat mundialment experiències d'immersió lingüística i coneix perfectament la Bressola, concretament l'escola de Prada.

d'ús quotidià normal en la relació entre persones i famílies que componen un poble. Per tant, des de la Bressola no es considera el català com a llengua estrangera, ja que, tot i que els nens i les nenes no parlen català abans de ser escolaritzats, sí que el senten gràcies als repetidors de TV3 i a la presència sovintejada de catalans del sud a la Catalunya del Nord.

Per aconseguir que els nens i nenes assoleixin un nivell d'expressió en català tan natural i operacional com el que tenen en francès és imprescindible prendre unes certes mesures. Aquestes van des dels aspectes que cal tenir en compte quan s'obre una Bressola nova i com s'ha de treballar amb els alumnes aquest primer any fins a la rebuda dels alumnes nous l'any següent fins a completar, any rere any afegint-li un curs, una escola Bressola.

a) Hi ha mesures que s'han de prendre des del primer dia a les escoles de nova creació, així com en el moment de la primera socialització dels nens i nenes, és a dir, des del parvulari. En el moment de la creació d'una nova escola no es pot fer amb tots els cursos, cal fer-ho només amb el parvulari —és important destacar que a la Bressola s'escolaritzen els alumnes a partir dels dos anys. Es farà una classe amb mainada entre dos i quatre anys i amb un nombre limitat d'alumnes, com a màxim deu. Amb aquestes estratègies es pretén aconseguir la simultaneïtat entre l'aprenentatge de la llengua i l'ús.

Els programes oficials de l'ensenyament de parvulari, pel que fa als conceptes i objectius, concorden molt bé amb els objectius lingüístics. Activitats teatrals, cançons, contes, plàstica, motricitat..., un seguit d'activitats en què es va introduint vocabulari en català sense passar per la mediació del francès o del castellà. I és important destacar la importància que el mestre utilitzi estratègies com ara anticipar-se a introduir noves paraules quan veu que l'alumne està interessat i té curiositat per alguna cosa en concret, gesticular molt, oferir el model català d'una expressió dita en francès, etc. La part dirigida funciona prou bé, però la utilització del català a l'hora del pati és el repte. S'ha de fer amb tacte, ja que una no-intervenció o una intervenció exagerada podria crear reaccions negatives dels alumnes. A fi i efecte de no caure en aquests dos paranys, el que es fa a la Bressola pel que toca al pati és crear un marc general ben explicat als alumnes, que generalment pren la forma d'una *regla de joc*. Aquesta regla de joc generalment és exposada a començament de curs mitjançant l'estudi a classe del tema de *l'escola*. Durant aquest estudi es tracten les diverses normes de convivència i, a més de les qüestions d'endreça, de respecte mutu entre els nens i nenes..., s'introdueix l'explicació sobre la necessitat d'un *entrenament*, d'una pràctica per a l'ús de la llengua.

b) La continuïtat s'ha pogut comprovar que és força més fàcil, ja que els alumnes en el segon curs ja disposen d'una base lingüística. Aquests han passat

la primera etapa i s'ha aconseguit l'aprenentatge i l'ús de la llengua al pati, però el repte següent es presenta al moment de començar el curs al setembre amb nous alumnes. La primera dificultat es troba en el fet que entre curs i curs hi ha hagut les vacances d'estiu i que en alumnes que al juny tenien un nivell lingüístic elevat, al setembre aquest ha disminuït considerablement. Cal, doncs, prendre també certes mesures per aconseguir que els alumnes de segon any recuperin el seu nivell i que els que arriben nous comencin a adquirir la llengua. La Bressola comença el curs en dues etapes: primer comencen els nens i nenes que ja hi eren el curs anterior per recuperar durant dos o tres dies l'ús de la llengua que ja tenien. A més a més, es farà una tasca educativa amb aquests explicant-los que hauran d'acollir els alumnes nous amablement i que se n'hauran de responsabilitzar pel que fa a la integració lingüística. Per facilitar la tasca dels alumnes que ja hi eren el curs passat, es matricularan alumnes més petits. Així, els més grans disposaran d'una autoritat natural i els més petits, motivats per aprendre la llengua dels grans, tindran tendència a imitar-los. Cal tenir en compte que la matrícula ha de ser limitada, ja que els grans han de poder assumir la responsabilitat encomanada. Any rere any es comprova que aquesta mesura té molt d'èxit. En aquesta etapa, tot i que el mestre continua estant molt present, el seu rol és diferent: actua no tant intervenint directament sinó que fa recordar les responsabilitats als grans.

c) És important cada any fer una anàlisi de la situació pel que fa als alumnes antics, nous, mestres... i constantment cal estar preparat per adaptar l'organització de l'escola. La situació canvia cada any i fins i tot la baixa o l'alta d'un alumne hi pot influir. La Bressola va creixent a poc a poc, aquest és el secret: a partir del tercer any normalment ja podem obtenir una classe de primer i successivament anem afegint un curs més cada any. Un curs més que pot estar format per diverses classes; això sí, totes elles han de ser heterogènies pel que fa a l'edat.

2.2. LA VERTICALITAT A L'AULA

La feina del mestre en una etapa d'ensenyament bàsic és fer que cada alumne arribi a desenvolupar al màxim les seves capacitats i que tot el grup tingui el mínim més elevat. Aquesta afirmació significa acceptar la diversitat i obligar-te a partir del punt inicial de cada alumne. Tasca molt difícil, potser la més difícil, però que l'equip de mestres ha d'anar assolint. Acceptar això significa negar la validesa al fracàs escolar. Significa deixar sense oxigen els defensors dels nivells homogenis. Tota criatura aprèn. Una altra cosa és que la societat imposi i classifiqui. L'escola no hauria de deixar-se arrossegar per aquest corrent. I que no em surti ara el cridaner de torn que assegura que seguir aquest postulat és

abaixar els nivells, perquè els nivells són els que són i la nostra obligació ens porta a millorar-los, no pas a fer que tots arribin al mateix punt (J. Cela i J. Palou, 1992, p. 101).

Com diuen Juli Palou i Jaume Cela (1992), acceptar la diversitat i partir del punt inicial de cada alumne és una tasca difícil, potser la més difícil, però que l'equip de mestres ha d'anar assolint. A l'escola de Sant Galdric (Perpinyà) trobem un grup de mestres molt compacte i amb un convenciment ferm sobre el projecte educatiu de la Bressola. Els cent seixanta alumnes aproximadament de l'escola estan organitzats en classes heterogènies pel que fa a l'edat, d'aquesta forma:

Hi ha tres classes de cicle 1 (de dos a quatre anys), amb dinou infants a cada classe, una mestra i una mainadera per cada grup classe. Seria l'equivalent a l'educació infantil a Catalunya, tot i que començant un any abans, als dos anys, i sense P5. Trobem tres classes de cicle 2 (de cinc a set anys), amb vint infants per classe i quatre persones a tot el cicle. En el nostre sistema educatiu equival a cicle inicial i P5. I finalment hi ha dues classes, més nombroses, de cicle 3 (de vuit a onze anys), amb vint-i-quatre infants per classe i tres mestres i mitja, que seria el cicle mitjà i cinquè de primària català (sisè ja forma part de la secundària en el sistema educatiu francès).

Francesc Bitlloch, mestre de cicle 3 de l'escola de Sant Galdric, està d'acord que l'organització de les escoles de la Bressola recorda molt les escoles rurals que trobem a Catalunya. Compartim la idea que les dues tenen uns trets específics diferents respecte a les escoles ordinàries que fan que siguin un model d'escola diferent. I en el cas concret de la Bressola encara més, pel tema de la immersió lingüística. Els trets diferencials que comparteixen la Bressola i les escoles rurals són:

a) Interacció entre alumnes de diferents nivells, cursos i edats i entre mestre/a i alumnes. Agrupaments flexibles i enriquiment en un doble vessant, ja que fan matèries (com ara educació física, plàstica, música...) tots els alumnes de la mateixa edat junts i altres matèries en grups heterogenis d'edat. L'aula esdevindrà un grup molt familiar en el qual cada alumne canviarà de rol, amb el que això comporta, i serà successivament el petit, el mitjà i el gran. Els alumnes, segons el rol, adoptaran un comportament i assumiran una responsabilitat dintre del grup. Viure aquesta realitat és inserir-se més fàcilment en la societat diversa en què vivim, molt més que si es fragmenta en grups d'edat, ja que aquesta no és la realitat. En el cas concret de la Bressola, és important afegir-hi que, pel que fa a l'ús de la llengua catalana, la responsabilització és individual i alhora col·lectiva.

b) Atenció individual mitjançant mètodes de treball propers i «a la mida» dels nens i nenes i, alhora, una manera d'organitzar l'aprenentatge a l'aula de forma cooperativa i no competitiva o individualista. Diferents estudis demostren que l'aprenentatge cooperatiu¹¹ és positiu en molts aspectes (Pujolàs, 2002).

c) Atenció a la diversitat, que permet respectar els ritmes de treball, de maduració i d'aprenentatge de cada alumne/a. La igualtat d'edats en un grup porta associada la idea, falsa, que tots els alumnes es troben en el mateix punt de la seva vida, amb el mateix grau d'aprenentatge, amb el mateix ritme de creixement i comprensió, amb el mateix grau de maduresa o amb la mateixa capacitat de concentració. A l'escola de Sant Galdric, es du a terme a partir dels plans de treball i es diferencien quatre estructures relacionals: el treball amb tot el grup, el treball per grups, el treball personal lliure i el temps dirigit pel mestre. Aquests s'elaboren conjuntament entre el mestre i l'infant i la seva avaluació també és conjunta.

d) Flexibilitat. Una manera de treballar lliure dins una organització general més pautaada (flexibilitat d'horaris, de currículum, de materials, de recursos, d'agrupaments, de tasques, d'activitats, d'espais...) permet que els nens i nenes de diferents edats, interessos i necessitats convisquin i aprenguin en un espai organitzat de manera heterogènia i flexible, de manera que permeti arribar a tots i cadascun dels nens i nenes. En relació amb l'espai, l'escola de Sant Galdric destaca la importància que els alumnes es puguin desplaçar lliurement per l'espai i que alguns espais han de ser privats i altres, espais de treball compartits.

e) Metodologia que potencia l'autonomia, la responsabilitat i els hàbits de treball (plans de treball, projectes, assemblees, conferències, desdoblaments de grups, treball individual, per parelles, en petit grup, en gran grup...) i la globalització dels continguts curriculars i la seva adequació plena a l'entorn i la realitat pro-

11. Diferents autors han portat a terme investigacions sobre l'aprenentatge cooperatiu, per exemple, Pujolàs i Maset (2002). Un dels últims estudis és el de Johnson i Johnson (1994), i amb trets generals assenyala les següents potencialitats de l'aprenentatge cooperatiu: *a)* el rendiment dels alumnes és clarament superior respecte de l'individualista o competitiu. A més, en les situacions d'aprenentatge cooperatiu es produeix un nivell més alt de raonament, una elaboració més freqüent de noves idees i solucions i una millor transferència, des del grup cap a l'individu, d'allò que s'ha après; *b)* les relacions interpersonals entre els alumnes milloren i aprenen a acceptar les diferències, i també millora la relació amb el mestre; *c)* desenvolupament de la capacitat dels alumnes de veure les coses des del punt de vista dels altres, que s'anomena presa de perspectiva social; *d)* desenvolupament de la creativitat; *e)* reforç de l'autoestima de l'alumne; *f)* ajuda per entendre la interdependència entre alumnes, i *g)* influència mútua entre rendiment, qualitat de les relacions interpersonals i salut psicològica.

pera. És important crear un context, oferir possibilitats de recerca, de joc, de descobriment... i un teixit «quotidià» a partir de diferents recursos, com per exemple, responsabilitzar els alumnes amb càrrecs compartits per cursos.

f) Habilitats i capacitats bàsiques treballades i desenvolupades en la manera de fer de l'escola, en la pròpia metodologia intrínseca i constant.

2.3. NECESSITAT D'INVENTAR DIDÀCTIQUES

Tot i que, com s'ha comentat anteriorment, no hi ha una pedagogia de la Bressola concreta, és evident que per ensenyar una llengua als alumnes, que ben sovint no és la seva llengua materna, es necessita una didàctica, una manera de fer. La Bressola ha adaptat diferents mètodes ja existents a la seva realitat. Per exemple el mètode immersiu importat de la regió del Quebec i de les escoles de la Seaska. També, des del punt de vista més pedagògic, l'experiència de Celestin Freinet, que posa èmfasi a treballar a partir de les motivacions dels infants, l'edició de textos a l'escola, l'organització cooperativa de la classe, començar la jornada amb reunió del grup..., aspectes del seu pensament que han influït molt en el dia a dia a la Bressola. Pel que fa a l'àmbit educatiu francòfon, molts mestres comparteixen els principis de «*l'école moderne*» dels anys vint i trenta. I en relació amb Catalunya, hi ha força lligam amb els moviments de renovació pedagògica de Catalunya, amb Marta Mata i l'Associació Rosa Sensat. També hi ha una forta relació amb la Universitat de Girona, la Universitat de Vic i la Blanquerna. La Bressola va participar, amb la Universitat de Girona, la Diputació de Girona i l'Institut Supérieur des Langues de la République Française, en el projecte Interreg,¹² que es va tancar el 2006 amb una valoració molt positiva i

12. Els objectius del programa, tots ells complerts, són: a) promoure i desenvolupar les formacions comunes en llengua catalana i posar en funcionament una formació inicial transfronterera de mestres que els faciliti el coneixement de la llengua catalana. Aquesta acció de complement de formació per als alumnes de la Catalunya del Nord, que es desenvolupa a la Facultat d'Educació de Girona, es reforça amb l'estada d'alumnes de magisteri del Principat a les escoles Bressola per a la realització de les pràctiques; b) desenvolupar la formació continuada dels mestres des de la perspectiva de la investigació-acció per millorar l'acció educativa. Es requereix la participació dels mestres, l'experimentació de noves propostes i entendre la innovació com un element clau de la formació continuada que ens permet la retroalimentació permanent de tot procés educatiu, c) desenvolupar els intercanvis escolars transfronterers entre les set escoles de la Bressola i les comarques de Barcelona i Girona. Aquests són un complement metodològic molt interessant en el procés de formació lingüística dels alumnes de la Bressola, ja que utilitzen de forma natural la llengua, la descobreixen en un context d'oficialitat i també en un context econòmic dinàmic.

que va permetre establir fortes relacions que actualment encara són vigents: per exemple, el curs 2006/2007, la Bressola ha tingut alumnes de pràctiques de Catalunya dels ensenyaments de magisteri i de pedagogia.

2.4. LA RELACIÓ AMB LES FAMÍLIES I LA SOCIETAT

Considerant les famílies com a coresponsables de l'educació dels nens i nenes, des de la Bressola es demana un diàleg constant i fluid amb els pares i mares; és a dir, crear una dinàmica de col·laboració. Aquests participen, conjuntament amb el mestre o la mestra i l'alumne, en el procés d'avaluació per poder així compartir les diferents opinions i fer una suma de mirades. Les estratègies i els instruments utilitzats són, per exemple, els panells de comunicació, les llibretes de missatges, la disponibilitat per parlar a l'inici i al final de la jornada, les reunions informatives, les entrevistes individuals, les reunions de cicle i els consells d'escola. Sense aquesta complicitat de les famílies no es podrien assolir de cap de les maneres els objectius, de llengua i acadèmics, del projecte educatiu. Un dels trets característics de la relació de la Bressola amb les famílies és la voluntat de convertir les situacions informatives en situacions de participació, i és per aquesta raó que totes les escoles de la Bressola han creat les seves pròpies associacions¹³ de pares i mares que hi participen molt activament. Aquestes estan formades per pares i mares d'alumnes, però també tenen la voluntat d'acollir amics, antics alumnes i ciutadans que vulguin donar-hi suport i participar-hi.

3. CONCLUSIONS

És important fer un repàs de la història de la Bressola per així poder entendre'n l'origen i la situació actual en què es troba. Després de molts anys de negociacions amb l'Estat francès i amb Catalunya, actualment les escoles de la Bressola en tenen el suport polític, social i econòmic. El creixement ha estat lent i encara ho és, però no per falta d'alumnes, al contrari, el nombre d'alumnes que sol·liciten matricular-se a la Bressola és molt més elevat que els que poden matricular-s'hi finalment. La Bressola creix lentament —als centres de nova crea-

13. Les associacions de pares i mares dels diferents centres de la Bressola són les següents: Renaixença, a Nils; Onofre d'Alentorn, a Prada; Fem Pinya, a Perpinyà, de Sant Galdric; Tots Junts, a Sant Esteve; Tots Endavant, al Soler; Associació de Pares d'Alumnes de la Bressola, a Câldegues, i Obrim Fronteres, al Vernet.

ció, un curs per any— per poder portar a terme una correcta immersió lingüística en català amb els seus alumnes, la major part de pares francòfons. La immersió lingüística és un dels trets que caracteritza el projecte educatiu de la Bressola, com també ho són l'heterogeneïtat a dins de l'aula, les didàctiques que s'utilitzen i la relació de l'escola amb les famílies.

Aquests trets constitueixen una manera d'educar concreta en què es prioritza l'alumne, fent que aquest participi activament en el seu procés d'ensenyament i d'aprenentatge i trobant les seves pròpies motivacions personals. Aquesta serà la clau per aconseguir la seva estimulació intel·lectual i el desig d'ampliar el seu coneixement. També la dinàmica a la classe de la Bressola, col·lectiva i alhora unitària, permet la convivència i la confrontació entre alumnes de diferents edats, sexes i caràcters i permet assolir un alt grau de sociabilitat, esperit d'autonomia, maduresa personal i iniciativa. Característiques pròpies d'un ciutadà feliç amb un pensament crític, capaç de viure sol/a i, alhora, de conviure amb els altres. Pel que fa a futures recerques en el món de l'educació, és necessari obrir una escletxa en aquest sentit. Seria interessant analitzar els aspectes concrets del procés d'ensenyament/aprenentatge en un grup heterogeni d'edats (amb verticalitat), analitzar també el cas concret de l'adquisició d'una nova llengua, així com els diferents rols que adopten els alumnes i com aquests afavoreixen la seva maduresa personal o no. Són moltes les preguntes obertes en relació amb els diferents trets que caracteritzen el projecte educatiu de la Bressola. Un projecte educatiu d'unes escoles de la Catalunya del Nord de gran valor pedagògic en què els alumnes aprenen de manera significativa i en català.

BIBLIOGRAFIA

- ALTIMIR, D. *Com escoltar els infants?* Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2006.
- ASSOCIACIÓ DE LA BRESSOLA. *La realitat d'un somni: Trenta anys d'escoles catalanes a la Catalunya Nord*. Barcelona: Bat a Bat, 2007.
- *La Bressola: Deu anys d'escola catalana a la Catalunya Nord*. Barcelona: Edicions 62, 1987.
- ASSOCIACIÓ D'AMICS DE LA BRESSOLA. *Butlletí de l'Associació de la Bressola*. Perpinyà: Escola la Bressola, 1995.
- CELA, J.; PALOU, J. *Amb veu de mestre: Un epistolari sobre l'experiència docent*. Barcelona: Edicions 62, 1992.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós, 1994.

- LE BIHAN, Joan Pere. «El creixement de les escoles catalanes a la Catalunya Nord». A: *La renovació pedagògica. Comunicacions de les XVI Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans*. Girona: CCG, 2003 (Joan Puigvert), p. 16-26.
- *La Bressola: Un nou sistema d'immersió lingüística*. Perpinyà: Escola La Bressola, 2007.
- PUJOLÀS I MASET, Pere. *Aprendre junts alumnes diferents: Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo, 2002.

Pàgines web:

<<http://www.bressola.cat>> [Consulta: 23 d'abril de 2008]

<<http://www.amicsbressola.cat>> [Consulta: 25 d'abril de 2008]

<<http://www.xtec.cat/sedec/iepi/revista/num1/BRESSOLA.pdf>> [Consulta: 25 d'abril de 2008]

<<http://www.seaska.com>> [Consulta: 29 d'abril de 2008]

<<http://erural.pangea.org>> [Consulta: 29 d'abril de 2008]

SEMINARI DE TARDOR 2007 LA SOCIETAT EN TRANSICIÓ. LA SEGONA RENOVACIÓ DE L'ESCOLA

Els dies 29 i 30 de novembre de 2007 va tenir lloc, organitzada per la Societat Catalana de Pedagogia, l'edició del Seminari de Tardor que es va dedicar al tema «La societat en transició. La segona renovació de l'escola». Els organitzadors van partir de la constatació que els mestres i professors continuen dient que el nivell ha baixat, que els alumnes d'avui són diferents, que han canviat. Sovint, a continuació es pregunten: ens podem quedar aturats i lamentar-nos que abans tot era millor?

Així, doncs, aquest Seminari de Tardor de la Societat Catalana de Pedagogia pretenia trobar-hi resposta a partir de l'anàlisi de dues variables clau —la influència de la televisió i les tendències en els valors juvenils— que es van confrontar a partir de la presència de persones especialitzades en el camp de l'educació, de la televisió i de l'axiologia. Ara bé, per damunt de tot, aquest Seminari va pretendre mantenir la seva condició d'espai obert de debat, de diàleg i de construcció cooperativa, per tal de formular les respostes que la societat demana a la pedagogia.

El programa es va estructurar de la manera següent:

Dijous 29 de novembre

17.30 Conferència

Televisió i educació: un binomi compatible?

Sra. Núria Llorach i Boladeras

Psicòloga i màster en polítiques públiques. Consellera del Consell de l'Audiovisual de Catalunya

- 19.30 Conferència
Repensar la institució escolar i les pràctiques pedagògiques a la Catalunya d'avui
Sr. Joan-Josep Llansana i González
Mestre i pedagog. Professor d'educació secundària i inspector d'educació a la zona de Manlleu

Divendres 30 de novembre

- 17.15 Conferència
Tendències actuals en els valors dels joves catalans
Sr. Lluís Sáez i Giol
Sociòleg i professor d'universitat. Coautor de l'estudi *Joves i valors*, de l'Observatori de Valors d'ESADE i de la Fundació Lluís Carulla
- 19.15 Conferència
Pedagogia, política educativa i els reptes en l'educació
Sr. Joaquim Núñez i Cabanillas
Mestre i pedagog. Professor d'educació secundària. Subdirector general de Formació Permanent i Recursos Pedagògics del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya

Totes les sessions —que van tenir lloc a la Reial Acadèmia de Medicina de Catalunya, perquè van coincidir amb els actes del Centenari de l'Institut d'Estudis Catalans— van restar obertes a la participació del públic assistent, a través d'espais per a la discussió que es van establir al final de cada conferència. El nombre de persones assistents, el nivell de les ponències presentades i les participacions del públic assistent ens fan pensar que aquest seminari va ser un èxit.

De les diferents contribucions dels ponents, reproduïm tot seguit la intervenció de la senyora Núria Llorach, que es va referir en la seva exposició a les tasques del Consell de l'Audiovisual de Catalunya. La segueix el text íntegre de la conferència que va impartir el senyor Joan-Josep Llansana, que, després de presentar un seguit d'elements per a l'anàlisi de la institució escolar, va oferir un ampli ventall de propostes de millora. A continuació, oferim una breu pinzellada a tall de síntesi de la intervenció del senyor Lluís Sáez i Giol, que es va referir en el seu parlament als resultats de l'estudi *Joves i valors*, treball de Teodor Mallén i Lluís Sáez editat per ESADE i la Fundació Lluís Carulla. Finalment, es reproduïx una part important de la intervenció del senyor Joaquim Núñez, que, amb el títol «Pedagogia, política educativa i els reptes en l'educació», va abordar l'educació des de la perspectiva del discurs necessari, del discurs social, del discurs polític i del discurs pedagògic.

TELEVISIÓ I EDUCACIÓ: UN BINOMI COMPATIBLE?

Núria Llorach i Boladeras
Consell de l'Audiovisual de Catalunya

Primer de tot voldria agrair a la Societat Catalana de Pedagogia haver-me convidat i donar-me l'oportunitat de poder participar en aquest Seminari de Tardor sobre «La societat en transició. La segona renovació de l'escola», en un moment en què hi ha un debat obert entorn de l'alfabetització mediàtica.

És una gran responsabilitat per a mi ser la primera d'intervenir en aquest marc, envoltada d'acadèmics experts en matèria educativa. Per tant, lluny de voler fer de professora —perquè no en sóc—, m'agradaria explicar la feina que, com a consellera del CAC, desenvolupo, evidentment vinculada a la influència que la televisió té en la nostra societat, i sobretot, com aquesta condiciona l'aprenentatge dels nostres infants i joves.

Tot i que la tasca educativa no és una de les funcions encomanades als consells audiovisuals, la major part d'aquests organismes s'hi ha acostat i l'ha convertit en una part important dels seus estudis.

Estructuraré la meva intervenció en tres apartats:

- Primer i breument, els comentaré què és el Consell de l'Audiovisual de Catalunya; com intentem contribuir al debat sobre continguts televisius; quines funcions tenim, i com les exercim.

- En segon lloc, intentaré fer una aproximació a la regulació dels continguts audiovisuals, la directiva europea, la legislació que apliquem i com l'hem desenvolupat a Catalunya en l'aplicació de les nostres funcions i com fem la supervisió dels continguts de les televisions públiques i privades, pel que fa tant a la programació com a la publicitat.

- En tercer lloc, parlaré de la qualitat dels continguts televisius, dels valors de la programació televisiva i de la vinculació entre televisió, escola i família.

QUÈ ÉS EL CONSELL DE L'AUDIOVISUAL DE CATALUNYA?

El Consell de l'Audiovisual de Catalunya és una autoritat independent creada l'any 2000 per llei del Parlament de Catalunya, té personalitat jurídica pròpia i actua com a organisme regulador dels serveis de comunicació audiovisual a Catalunya.

Integren el Consell deu membres, nou dels quals són elegits pel Parlament de Catalunya a proposta, com a mínim, de tres grups parlamentaris per la majoria de dos terços. L'altre membre, que n'és el president o presidenta, és proposat i nomenat pel Govern després d'escoltar l'opinió majoritària dels nou membres elegits pel Parlament.

El mandat és, en tots els casos, de sis anys i no renovable. Els membres del Consell estan sotmesos a un règim d'incompatibilitats que els impedeix tenir interessos, directes o indirectes, en empreses del sector.

Espanya és l'únic país de la Unió Europea que no té una autoritat de regulació audiovisual.

La llei encomana al CAC un seguit de *funcions*. Les més destacades poden enquadrar-se en els quatre àmbits següents:

TÍTOL HABILITANT

Atorgar els títols que habiliten per prestar el servei de comunicació audiovisual i garantir el compliment de les condicions concessionals. El CAC convoca els concursos per atorgar les concessions de ràdio i televisió.

CONTINGUTS

- Vetllar pel compliment de la normativa reguladora de l'audiovisual, en particular pel que fa als principis de pluralisme polític, social, religiós, cultural i de pensament.
- Vetllar pel compliment del pluralisme lingüístic i pel compliment de la normativa sobre el català i l'aranès.
- Vetllar pel compliment de la legislació sobre publicitat.
- Garantir el compliment de les missions de servei públic assignades als mitjans de gestió pública.
- I amb una especial cura, vetllar pel compliment de la legislació sobre protecció dels infants i els adolescents.

INFORMES

- Emetre un informe previ pel que fa als avantprojectes de llei relatius al sector audiovisual.
- Emetre informes a iniciativa pròpia, del Parlament o del Govern de la Generalitat.
- Emetre un informe anual sobre l'actuació del CAC i la situació del sistema audiovisual a Catalunya.

COREGULACIÓ, AUTOREGULACIÓ I ARBITRATGE

- Promoure l'adopció de mesures de coregulació i d'autoregulació en el sector audiovisual.
- Exercir, a instàncies de les parts en conflicte, funcions arbitrals de mediació.

Per tal de dur a terme les funcions encomanades, la llei atorga al CAC un seguit de *potestats*, de les quals destaquen les tres següents:

REGLAMENTÀRIA

El CAC pot aprovar disposicions reglamentàries que desenvolupin la legislació existent. Se les anomena *instruccions*, i són vinculants per als prestadors de servei de comunicació audiovisual.

SANCIONADORA

El CAC disposa de la potestat d'imposar sancions per l'incompliment de la legislació sobre l'audiovisual, així com d'adoptar mesures pel que fa a l'emissió de continguts que atemptin contra la dignitat humana i el principi d'igualtat.

INSPECTORA

El CAC pot requerir informació i demanar la compareixença dels prestadors i distribuïdors de serveis de comunicació audiovisual.

LA REGULACIÓ DELS CONTINGUTS AUDIOVISUALS

Tres són les grans lleis que regulen els continguts que emeten les televisions:

- La directiva de televisió sense fronteres.
- La transposició d'aquesta a l'ordenament jurídic espanyol (Llei 25/1994 i Llei 22/1999).
- La Llei 22/2005 de la comunicació audiovisual a Catalunya, de desembre de 2005.

La Directiva europea de televisió sense fronteres —en revisió actualment— estableix un principi bàsic de respecte i protecció de la infància i l'adolescència, especialment pel que fa a la representació d'escenes o missatges que puguin perjudicar el desenvolupament físic, mental i moral del menor.

COM ES FA EFECTIVA AQUESTA PROTECCIÓ?

S'ha de fer efectiva mitjançant la no emissió de continguts de sexe o de violència expressos o d'incitació a conductes antisocials en horari protegit i l'aplicació de la classificació per edats mitjançant senyals acústics i/o òptics. A Catalunya, el CAC, mitjançant una instrucció, ha desenvolupat aquesta normativa:

- Tenim un sistema de classificació de continguts per edats.
- Hi ha la prohibició expressa d'emetre continguts classificats per a més grans de divuit anys en horari protegit, o sigui, entre les sis del matí i les deu de la nit.
 - La pornografia i la violència gratuïta estan prohibides.
 - Els programes de tarots, vidència... s'hauran d'emetre fora de l'horari protegit.
 - Els programes per a més grans de tretze o divuit anys hauran de mantenir el símbol corresponent durant tota l'emissió per advertir els pares de la idoneïtat del contingut.

Pel que fa a la publicitat:

- La infància ha de ser especialment protegida dels missatges publicitaris o promocionals.
 - No es poden aprofitar de la seva inexperiència i credulitat.
 - No se la pot incitar directament a la compra de productes.

- No se la pot mostrar en situacions perilloses o de risc.
- Tampoc es pot usar indiscriminadament la seva imatge en productes i serveis que no van destinats a ella, per exemple, alcohol, tabac...

A banda d'aquests principis generals, hi ha un article sencer dedicat a regular:

- La publicitat adreçada a la infància i l'adolescència (exclusivament joguines).
- La no incitació a la violència i la no-discriminació per raó de sexe, ètnia, orientació sexual, religió, nacionalitat, opinió o qualsevol altra circumstància personal o social.

Tenim un servei d'atenció a l'audiència al qual els ciutadans i les ciutadanes poden adreçar-se per presentar les seves queixes o suggeriments sobre la programació o la publicitat. Totes les persones que s'hi dirigeixen reben una resposta sobre les actuacions dutes a terme.

D'una manera sistemàtica, el CAC fa un seguiment de les instruccions elaborades per tal de verificar el compliment per part dels operadors de la senyalització de la programació com a mitjà de protecció de la infància, així com dels continguts que s'emeten dins de l'horari protegit.

Des de la seva creació i fins a l'any 2006, l'actuació del Consell s'havia centrat en un seguiment permanent de les emissions de TV3 i K3/33 pel que fa a les seves diverses obligacions, incloses les de protecció de la infància. Així, durant aquest període s'analitzaven totes les sèries de televisió emeses per TV3 i el K3/33 en la franja horària protegida i es comprovava si l'operador complia l'obligació de senyalitzar adequadament els programes i si els continguts d'aquests respectaven els drets fonamentals i els valors democràtics.

A títol d'exemple, cal assenyalar que durant l'any 2006 es van analitzar 87 sèries, de les quals 57 anaven destinades a un públic infantil i/o juvenil. La ficció d'animació era el format habitual d'aquestes telesèries.

Al llarg de l'any 2006 es van donar una sèrie de circumstàncies que modificaven el panorama inicial i, a la vegada, creaven noves necessitats.

D'una banda, va entrar en vigor la Llei 22/2005, de 29 de desembre, de la comunicació audiovisual de Catalunya, la qual regula el sector audiovisual de Catalunya, ordena les normes que afecten aquest sector i amplia l'àmbit competencial del Consell de l'Audiovisual de Catalunya, especialment pel que fa a l'atorgament de concessions i a la capacitat sancionadora.

D'altra banda, la imminent entrada en funcionament de la televisió digital terrestre —les concessions d'emissió van ser resoltes durant el 2006—, així com, el també imminent, atorgament de noves concessions de FM, multipliquen con-

siderablement el nombre de prestadors de serveis audiovisuals que es troben sota la competència del CAC.

El resultat és que el Consell ha d'assumir més competències i ha d'actuar, en matèria de continguts, sobre un nombre més gran de prestadors de serveis audiovisuals. Per tant, s'ha fet necessària una adaptació de la mecànica i les metodologies aplicades fins ara en matèria de seguiment dels continguts audiovisuals.

Actualment, el seguiment es fa sobre tots els prestadors de serveis de televisió, analitzant-ne de manera aleatòria una setmana d'emissió. En aquesta anàlisi, es presta especial atenció als continguts emesos dins de la franja horària protegida, tant pel que fa a la presència d'elements que puguin ser susceptibles de perjudicar els menors com pel que fa a la senyalització orientativa adreçada a mares i pares.

Crec que aquestes dades serveixen per exemplificar l'exhaustiu seguiment que es fa de la programació per tal de garantir la protecció del menor, i en el cas dels operadors públics, vetllar pel compliment de les missions específiques que tenen encomanades per llei.

LA QUALITAT DELS CONTINGUTS TELEVISIUS:

VALORS

El CAC, l'any 2001, ja es va pronunciar a favor de la qualitat televisiva en l'informe sobre la definició del model de servei públic en el sector audiovisual. El CAC va establir un conjunt d'indicadors sobre la programació televisiva que permeten anar més enllà de la supervisió pressupostària, els resultats d'audiència o el genèric judici de valors sobre la qualitat de les programacions. Es tracta dels índexs següents:

- *Varietat programàtica general*: és a dir, la combinació de gèneres diferents.
- *Varietat genèrica per franges horàries*: en aquest punt ens referim a la diversitat de gèneres dins d'una mateixa franja horària.
- *Diversitat informativa*: o el que és el mateix, l'ampli ús dels gèneres que componen el macrogènere de la informació.
- *Pluralisme polític i social*: consisteix en un tractament efectivament independent i d'acord amb els criteris de màxima exigència professional.
- *Valors*: en aquest cas es tracta de la mesura dels valors cívics, democràtics, socials i culturals presents en els continguts audiovisuals (com són els drets humans, la tolerància, el sexisme, la violència...).

• *Respecte a l'audiència*: quant al compliment curós de la graella anunciada, tant pel que fa als horaris com als continguts, que només poden alterar-se per motius justificats.

• *Quantia i diversitat d'audiència*: és l'equilibri entre la quantitat (quota d'audiència) i la diversitat de l'audiència (diferents segments de la societat).

• *Èxit de target o satisfacció del públic objectiu*: també en els programes de gust minoritari.

• *Innovació*: és a dir, l'experimentació per promoure la innovació en l'oferta programàtica i els formats.

• *Saturació publicitària*: atendre la limitació de la durada dels blocs publicitaris i la regulació de la seva inserció entre programes.

• *Motor de la indústria audiovisual*: a través de coproduccions, produccions d'encàrrec i contribucions a l'assentament de productores amb capacitat de promoure projectes de producció autònoms i destinats a altres cadenes, a més a més d'iniciatives comercials, de producció o serveis.

• *Compliment específic del mandat marc relatiu a la programació*: concretat en el càlcul d'una sèrie de quotes:

- quota de penetració marcada com a objectiu
- quota de producció pròpia/externa
- quota de compra de programes
- quota de programes informatius
- quota de programes infantils i juvenils
- quota de programes per a minories
- quota de programes culturals
- quota de programes de debat¹

Veiem, doncs, que *l'existència de programació infantil* apareix per si mateixa com a *criteri per avaluar la qualitat del mitjà televisiu en el model de servei públic del sector audiovisual*. Però la programació infantil ha de tenir també un conjunt de criteris de qualitat propis. Segons un estudi fet a Portugal entre el 1992 i el 2002, una televisió infantil de qualitat ha de combinar components formatius i pedagògics amb components lúdics i d'entreteniment, atenent sempre la relació afectiva, emocional i de gratificació que els nens i les nenes estableixen amb la televisió. Per això, aquest estudi conclou que una programació infantil ha de tenir les característiques següents:

1. CONSELL DE L'AUDIOVISUAL DE CATALUNYA (2001), *La definició del model de servei públic al sector de l'audiovisual*, Barcelona, Consell de l'Audiovisual de Catalunya.

- Oferir diversitat de continguts, orígens, formats, personatges i gèneres.
- Atendre la diversitat de públics que hi ha dins del públic infantil i juvenil i apostar específicament a favor de l'edat preescolar.
- Tenir cura de la qualitat estètica.
- Emetre's en horaris de consum infantil.
- Associar-se tant a components pedagògics com a components lúdics i d'entreteniment.
- Ser formativa i informativa.
- Apostar fortament per la producció nacional, sense deixar d'afavorir l'accés a la producció d'orígens i contextos culturals diversos i ajudar a la construcció de la identitat sociocultural de la infància.
- Sensibilitzar els nens i les nenes davant el món de les arts, estimulants-los a la pràctica de les diferents expressions artístiques, com ara la música, la dansa, la pintura, el teatre, etc.
- Oferir productes que responguin —i fomentin— la curiositat i la imaginació de la infància.
- Contribuir al desenvolupament de l'esperit crític.

El Fòrum d'Entitats de Persones Usuàries de l'Audiovisual, que es va crear l'any 2001 a iniciativa del CAC amb l'objectiu de ser un marc de referència per intercanviar coneixements i idees i donar resposta a les demandes de la societat civil, va elaborar el document *Els valors en els continguts dels programes televisius adreçats als infants i els joves*. Aquest document és un marc de referència i ofereix un seguit de recomanacions que serveixen d'orientació tant als productors, realitzadors i responsables de l'emissió a l'hora de crear i seleccionar els programes infantils i per a adolescents com als pares i mares i altres responsables educatius que participen en el procés de recepció dels missatges televisius. Aquest conjunt de propostes apel·la a la responsabilitat ètica dels diferents agents que intervenen en el procés de producció, emissió i recepció televisiva.

La televisió és un mitjà de comunicació que, explícitament o implícitament, transmet uns determinats valors. Cal que els valors que transmeten les televisions públiques i privades no s'allunyin dels valors universals (la justícia, la llibertat, la solidaritat, el respecte a les diferències, la igualtat, la vida, la pau...) ni els contradiguin.

El document parla de valors i contravalors que transmeten els diferents missatges televisius i de la necessitat d'inscriure l'aprenentatge del llenguatge audiovisual en el marc de l'educació.

Les recomanacions que es fan en el document s'haurien d'aplicar als continguts televisius de la programació infantil i juvenil quan es decanten per un

tipus de programació que no està concebuda per a ells. Per aquest motiu, les recomanacions que es fan en aquest document s'han d'extrapol·lar a la programació televisiva en horari de protecció de menors.

El document recull vint recomanacions, agrupades en tres àmbits:

1. *Valors que fan referència al respecte entre les persones i als conflictes socials.* En aquest àmbit s'agrupen els valors d'igualtat i respecte entre les persones, resolució dels conflictes i pluralitat cultural, ètnica, social, ideològica o sexual. Cal intentar que en les representacions narratives s'inclouï no només un tipus de representació estereotipada sinó que també se'n representin les conseqüències.

2. *Valors que fan referència al respecte envers el medi ambient.* En aquest àmbit es planteja que s'han de mostrar les actituds responsables de sostenibilitat en relació amb el medi ambient en totes les activitats diàries i no de manera excepcional.

3. *Valors que fan referència a la identitat personal.* Potenciar actituds d'acceptació del propi cos i de la pròpia identitat, per afavorir l'aparició de personatges autònoms i coherents en la presa de decisions.

Aquest document és l'inici d'un treball que vol recollir les inquietuds, les opinions i les propostes de la societat per col·laborar i aconseguir uns mitjans audiovisuals de qualitat, que facin compatible la funció lúdica amb la informativa i l'educativa.

Tot i que la tasca educativa no és una de les funcions encomanades al CAC, com he dit al principi de la meua intervenció, aquesta s'ha convertit en una part important dels seus estudis, anàlisis i actuacions. Tal com he dit anteriorment, el CAC té com una de les seves funcions prioritàries protegir la infància i l'adolescència, d'acord amb tota la normativa que ja he explicat.

Tots estem d'acord quan afirmem que la televisió té una gran influència en el desenvolupament personal i social dels nens i joves. Però els valors positius o negatius d'aquesta influència suposen un tema que aixeca polèmica i debat entre els col·lectius de professionals i investigadors de la psicologia i la pedagogia. N'hi ha que parlen de l'efecte perjudicial de determinats continguts inclosos en la programació televisiva, mentre que d'altres defensen l'efecte catàrtic i psicològicament beneficiós d'aquests continguts.

Hi ha en els dos punts de vista una convergència: les dues parts del debat afirmen que la televisió influeix en el comportament individual i col·lectiu. Per tant, la clau del debat podria estar en l'ús que es fa de la televisió, sobretot si parlem del binomi televisió-població infantil i juvenil o televisió-educació.

Això ens ha portat, com a Consell, a estudiar la influència i els efectes que determinats continguts audiovisuals tenen de cara a la socialització i a l'educació d'infants i adolescents. Hem plasmat aquest diagnòstic en el *Llibre blanc: L'educació en l'entorn audiovisual*. En aquest document s'identifica quins continguts audiovisuals són caracteritzables com a *continguts de risc*, que són aquells que comporten un perill potencial que pot tenir conseqüències directes per a certs individus o no, però que a la llarga sí que comporten danys notoris a la societat. Aquests continguts incideixen en l'educació dels nens, les nenes i els joves i són els següents:

- *Continguts violents*: entesos com aquells que representen accions d'agressió directa o indirecta a la integritat de les persones i altres éssers vius.
- *Continguts sexistes o racistes*: entesos com aquells que degraden la imatge de la dona o de certs col·lectius i es converteixen en vehicles de segregació o desigualtat.
- *Continguts pornogràfics*: entesos com aquells que representen aspectes de la vida íntima o privada relacionats amb l'activitat sexual sense la correcció, el pudor o la discreció que habitualment s'accepten com a vàlids i oportuns en determinades societats. Potencien, generalment, una actitud *voyeurista* i obsessiva.
- *Continguts consumistes*: entesos com aquells que converteixen la utilització i el gaudi de productes i serveis no en una finalitat concreta o en un mitjà pràctic, sinó en una necessitat compulsiva, abstracta, que difícilment es pot saciar i que tendeix a augmentar exponencialment. Aquests continguts els promou la hipertròfia de la publicitat i la comercialització dels productes de consum.
- *Continguts que tendeixen a corrompre el llenguatge i que atempten contra les normes de seguretat i respecte a l'altre*: es tracta de continguts que presenten un llenguatge degradat —des del punt de vista de la forma lèxica, sintàctica o pragmàtica— que vulnera, sense consciència de fer-ho, les normes establertes per a l'eficàcia de la comunicació lingüística i que, tot sovint, transgredeixen greument el pacte comunicatiu inherent a la relació entre interlocutors.
- *Continguts que violen el dret a l'honor, la intimitat i la privacitat de les persones*: és a dir, aquells que es nodreixen de la violació de les fronteres entre vida privada i pública. Generalment s'oposen explícitament o implícita a les normes legals establertes o, si més no, s'hi acosten amb morbositat. Determinats programes *roses* emesos en horari protegit estarien inclosos dins d'aquest apartat.

Aquests continguts han de ser exclosos de la programació de l'horari protegit (entre les 06.00 h i les 22.00 h), ja que són aquests els que solen preocupar la societat i els que poden tenir efectes negatius entre els infants i els joves.

Tot i que és difícil parlar de l'efecte *directe* dels continguts de risc sobre els comportaments personals, sí que es pot parlar d'un efecte anul·lador que acabi degradant el context social i cultural i, més especialment, que produeixi una total confusió i desconcert respecte dels principis morals més fonamentals.

Analitzats els riscos, voldria contextualitzar i caracteritzar el consum infantil de televisió.

Pel que fa al context, l'estructura familiar, els hàbits de la família i l'organització de la llar determinen, en gran part, el tipus de consum televisiu. La televisió compleix la funció de *cangur automàtic*. L'estructura i organització dels habitatges fan que la televisió no només estigui present a la sala: també hi és a la cuina i als dormitoris dels nens i les nenes.

Pel que fa al temps de consum, aquest és extens, continuat i intens; generalment és un consum sense control familiar, neix l'autonomia i la llibertat d'accés dels nens i nenes als continguts televisius; en haver-hi més d'un aparell, els menors veuen la televisió sense control patern o matern. Aquest consum és en gran part de programes d'adults: els nens s'asseuen davant del televisor sobretot entre les nou i les dotze de la nit i miren allò que troben.

Des del Consell de l'Audiovisual de Catalunya pensem que regular i educar poden ser activitats complementàries.

La responsabilitat és compartida entre operadors, família i escola. Els operadors tenen l'obligació de complir amb la normativa vigent de continguts audiovisuals; això implica vetllar pels continguts especialment dirigits a menors, per exemple, senyalitzant correctament els continguts televisius per tal d'informar les persones adultes de la idoneïtat d'aquests.

Les famílies han de tenir present el que podríem anomenar una *dieta televisiva adequada*. El Consell, a través de l'organisme consultiu Fòrum d'Entitats de Persones Usuàries de l'Audiovisual, va elaborar unes recomanacions sobre la televisió i la família dirigides a pares i mares per fer un consum televisiu responsable. El document aposta per limitar el consum dels nens i nenes, proposa que aquests pactin amb els seus progenitors la selecció dels programes més adequats per a la seva edat i també indica que la televisió no ha de ser l'única font d'informació o l'única opció cultural, sinó que és important que es promogui l'interès dels infants pel cinema, el teatre, la premsa, la ràdio o altres.

El tercer element d'aquesta responsabilitat compartida seria l'escola. L'escola hauria d'alfabetitzar nens i joves en el llenguatge audiovisual. Per què? Perquè és necessari tenir receptors i consumidors autònoms que siguin capaços de

ser espectadors actius que interpreten i analitzen críticament els missatges televisius.

Tal com diu Joan Ferrés, una escola que no educa a veure la televisió és una escola que no educa. Avui en dia, no es pot educar deixant de banda la televisió. L'escola ha d'ensenyar els alumnes a no deixar-se seduir pels mecanismes que tenen els audiovisuals.

Per exemple, l'escola estimula l'esforç i la televisió l'elimina; hi ha un excés de violència a la televisió i aquesta està naturalitzada, o s'utilitzen de forma frívola determinats valors com la llibertat. S'ha d'ensenyar els alumnes a descobrir les trampes de la publicitat, com aquesta persuadeix el públic i intenta, amb un bombardeig constant de marques de productes, fer individus consumidors.

El Consell ha actualitzat i reeditat recentment material audiovisual per a les escoles amb manuals d'aplicació per al professorat.

Aquest material didàctic, titulat *Com veure la tv?*, consisteix en quatre volums dedicats a relats de ficció, informatius, publicitat i altres formats. L'objectiu dels materials és facilitar al professorat la formació dels alumnes com a telespectadors més conscients i lúcids i introduir la capacitat crítica sobre allò que miren.

Vegem algunes dades:

- Els nens i les nenes d'entre quatre i dotze anys dediquen unes nou-centes noranta hores l'any a veure la televisió i a l'escola se n'hi passen nou-centes seixanta.
- La població infantil o adolescent passa davant la televisió una mitjana de dinou hores setmanals. Si sumem a aquestes hores les que passen jugant amb les videoconsoles i les que passen davant l'ordinador, arribem a trenta hores setmanals.
- Hi ha una presència molt elevada de població infantil d'entre quatre i dotze anys que consumeix programes que s'emeten a partir de les 22.00 hores, és a dir, fora de l'horari protegit.
- El consum audiovisual infantil es produeix majoritàriament fora de qualsevol control per part dels adults, i són molt pocs els espais dedicats al públic infantil.
- El consum de televisió s'incrementa els caps de setmana i en els períodes de vacances.

En vista d'aquestes dades i xifres, podem concloure que cal més coordinació i més diàleg entre operadors, productors, famílies, educadors, associacions i totes les administracions que es dediquen a l'educació i la infància.

REPENSAR LA INSTITUCIÓ ESCOLAR I LES PRÀCTIQUES PEDAGÒGIQUES A LA CATALUNYA D'AVUI

Joan-Josep Llansana i González
Inspecció Educativa - Universitat de Barcelona

INTRODUCCIÓ

Quan vaig veure per primera vegada l'excel·lent pel·lícula de Bertrand Tavernier *Ça Commence Aujourd'hui*, una de les escenes que em va quedar enregistrada a la memòria mostrava un monòleg d'una mestra que es reconeixia confusa i un xic desbordada per tot allò que havia canviat en el dia a dia de la seva feina: l'actitud de l'alumnat, la relació amb les famílies... Com és ben sabut, els mecanismes de la nostra memòria estan estretament lligats a les nostres experiències quotidianes, a les nostres vivències. Segurament per això, recordo aquella escena: al llarg de la meua vida professional he sentit moltes vegades mestres, professors i professores que han manifestat el seu desconcert sobre el sentit i el significat que actualment té la seva feina d'una manera semblant a la mestra de la pel·lícula de Tavernier.

La preocupació per les funcions de la institució escolar en la nostra societat actual és sens dubte una preocupació, més o menys explícita, de bona part dels professionals de l'educació. Tinc la impressió, però, que s'està estenent també a altres sectors. Quan estic acabant d'escriure el text que servirà com a base de la meua conferència, s'ha presentat *l'Informe-Anuari: L'estat de l'educació a Catalunya 2006-2007*, estudi editat per la Fundació Jaume Bofill, el contingut del qual està tenint un ampli ressò mediàtic que podria contribuir a obrir un debat social més ampli sobre el sistema educatiu i el sistema escolar a la Catalunya del segle XXI. Des del meu punt de vista, obrir un debat ampli, en profunditat, serè i rigorós seria desitjable per donar una resposta més ajustada a les necessitats educatives dels nens i nenes i dels nois i noies del nostre país i,

ahora, ens situaria en uns paràmetres semblants als dels nostres conciutadans europeus (l'Estat francès, el Regne Unit... tenen o han tingut recentment debats semblants).

La finalitat d'aquesta exposició és presentar quin és l'estat de la qüestió en relació amb les funcions, els límits i les propostes de millora de la institució escolar a la Catalunya d'avui.

He estructurat l'exposició en dos apartats: el primer, considerablement més extens, en què intentaré presentar un seguit d'elements per a l'anàlisi de la institució escolar a la societat actual, i el segon, força breu, en què em centraré en algunes de les propostes de millora que s'han formulat en diferents estudis.

Pel que fa a la metodologia, he intentat construir la meua exposició com una reflexió sobre la pràctica. Dit d'una altra manera: a l'hora de seleccionar allò que vull explicar-vos, he escollit aquelles reflexions teòriques o aquelles aportacions d'estudis empírics que m'han estat útils en la meua vida professional per entendre millor la realitat escolar del nostre país i intervenir-hi educativament.

1. ELEMENTS PER A L'ANÀLISI DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR

1.1. ELEMENTS PER A LA COMPENSIÓ DEL CONTEXT SOCIAL

En general, hi ha un cert acord a pensar la institució escolar com un subsistema social. Sense entrar a debatre l'encert o no d'una visió sistemicocibernètica de la institució escolar, sembla prou evident que existeixen múltiples interaccions entre l'escola i la societat.

Els termes *societat postindustrial*, *societat de la informació*, *societat del coneixement*, *capitalisme informacional*, *postmodernitat* i un llarg etcètera han estat sovint utilitzats en els estudis que intenten caracteritzar la societat actual. Des del meu punt de vista, una de les aportacions més suggeridores és la del sociòleg polonès Zygmunt Bauman, professor de la Universitat de Leeds (Regne Unit), que ha caracteritzat la nostra societat com l'era de la *modernitat líquida*. El que exposaré tot seguit està basat en una conferència que Bauman va pronunciar a Barcelona l'any 2006, convidat per la Fundació Collserola, i que s'ha editat amb el nom *Els reptes de l'educació a la modernitat líquida*.¹

1. Zygmunt BAUMAN, *Els reptes de l'educació a la modernitat líquida*, Barcelona, Arcàdia, 2007.

Quins són per a aquest autor els aspectes que caracteritzen la nostra societat avui?

a) Una concepció fragmentària del temps: «En la “societat de consum” de la modernitat líquida, el temps no és cíclic ni lineal, com en altres societats conegudes de la història moderna o premoderna. És, al contrari, un temps “puntillista”, desintegrat en un cúmul de fragments diversos, cada un dels quals es redueix a un punt que cada vegada s’aproxima més a la idealització geomètrica de la manca de dimensions» (Bauman, 2006, p. 5-6). Aquesta concepció del temps comportarà que «[...] la modernitat líquida ofereixi una llibertat dins a un grau mai no vist, completament inconcebible en qualsevol altra societat que coneguem» (Bauman, 2006, p. 9) i que «[...] la “tirania del moment” que caracteritza la modernitat tardana, amb el precepte del *carpe diem*, ha substituït la “tirania de l’eternitat” premoderna i el lema del *memento mori*» (Bauman, 2006, p. 11). És evident que llibertat il·limitada i «tirania del moment» són dues característiques força incompatibles amb una visió tradicional de la institució escolar, que s’ha sustentat sobre els pilars del «límit-control» i de la motivació diferida («aprenem això per tal que en un futur...»).

b) Una concepció inestable de la identitat: «[...] la identitat ha patit la mateixa sort que altres empreses i ha viscut un procés idèntic de “puntillització”. Si abans era un “projecte vital” contemporani a la durada de la pròpia existència, avui dia s’ha transformat en un atribut del moment» (Bauman, 2006, p. 11). Aquesta identitat esmunyedissa, com l’anomena el mateix Bauman, comportarà el declivi dels valors d’esforç i de superació (dos dels valors que sovint més es troben a faltar i més es reivindiquen en els debats sobre l’educació escolar al nostre context social).² L’autor considera també que aquesta concepció pot suposar un fet sense precedents: somniar que ens evadim de nosaltres mateixos. Finalment, Bauman assenyala que «[...] és [...] la facilitat amb què abandonem les identitats individuals i els lligams entre els uns i els altres, allò que representa la substància de la llibertat individual en l’àmbit de la cultura contemporània» (Bauman, 2006, p. 19).

Aquesta concepció de la inestabilitat de la identitat i dels vincles socials com a element característic de la cultura contemporània de les nostres societats ha estat formulada també, en termes semblants però no idèntics, per un altre sociòleg, Richard Sennett, professor de la London School of Economics, en una

2. En aquest sentit, és interessant recordar que la reivindicació de l’esforç es convertí en un dels arguments recurrents que el Govern del PP va utilitzar per justificar la promulgació de la LOCE, fins al punt de tenir un paper fonamental en l’argumentari que consta al preàmbul d’aquesta llei orgànica.

magnífica obra sobre el que ell anomena el «nou capitalisme»:³ «¿Cómo puede un ser humano desarrollar un relato de identidad e historia vital en una sociedad compuesta de episodios y fragmentos? [...] el capitalismo del corto plazo amenaza con corroer su carácter, en especial aquellos aspectos del carácter que unen a los seres humanos entre sí y brindan a cada uno de ellos sensación de un yo sostenible» (Sennett, 2000, p. 48). Per a Sennett, aquesta necessitat de canvi no ens allibera, ans al contrari: genera noves estructures de poder i de control que ens allunyen encara més de les condicions d'alliberament.

c) Un «diluvi» d'informació que ens ofega i que ens porta a ser incapaços de separar allò que és important del soroll. En aquesta qüestió, les reflexions que Bauman planteja en relació amb la societat de la informació no són noves; són més conegudes i han estat analitzades en profunditat per altres autors. Penso, però, que podríem destacar-ne la tendència a mostrar una actitud indiferent envers el saber, el treball i la vida, que Bauman considera com una de les conseqüències importants d'aquest «diluvi». Si acceptem aquesta anàlisi, podem entendre potser millor el fet que existeixi un progressiu distanciament entre escola i societat.⁴

d) La necessitat d'una educació al llarg de tota la vida. «[...] en el món de la modernitat líquida, l'educació i l'aprenentatge, perquè donin fruit, han de ser continus i durar tota la vida. En cas contrari, no es pot concebre cap mena d'educació o d'aprenentatge, o totes dues coses alhora; la “formació” dels jocs o les personalitats és inimaginable de cap altra forma que no impliqui una “reformació” constant i sempre inacabada» (Bauman, 2006, p. 37). No cal dir que la necessitat de l'educació al llarg de la vida no és una aportació original de Bauman, sinó que és present en bona part dels estudis i assaigs que s'han publicat sobre educació.

Tanmateix, és interessant veure com l'autor justifica aquesta necessitat com a fruit de la construcció d'identitats inestables pròpia de la nostra societat actual i la vincula directament a la capacitat per prendre decisions. És indubtable que això qüestiona el monopoli de la institució escolar en el procés de construcció del ciutadà.

3. Richard SENNETT, *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama, 2000.

4. Una altra anàlisi interessant d'aquest distanciament, en el cas de l'Estat espanyol, el trobem a Álvaro MARCHESI, *Controversias en la educación española*, Madrid, Alianza, 2000.

1.2. ELEMENTS PER A LA COMPRESIÓ DE LA INSTITUCIÓ I DEL SISTEMA ESCOLAR A LA CATALUNYA D'AVUI

A començaments de la dècada dels setanta, Everett Reimer publicà el seu llibre *La escuela ha muerto: Alternativas en materia de educación*.⁵ En aquest afirmava: «[...] las escuelas de todas las naciones, de todos los tipos y de todos los niveles se caracterizan por reunir cuatro funciones sociales distintas: la de custodia, la de selección del papel social, la doctrinaria y la educativa, entendida esta última tal como se acostumbra a definirla en términos del desarrollo de habilidades y conocimientos. [...] Los conflictos entre estas funciones es lo que hace que las escuelas sean educativamente ineficaces. Y la combinación de estas funciones es también la que tiende a hacer de la escuela una institución total; hizo de ella una institución internacional; hace de ella un instrumento de control social tan eficaz» (Reimer, 1973, p. 29). La referència a l'obra de Reimer m'ha semblat útil per començar aquest subapartat, ja que penso que m'ajuda a situar on és el debat en relació amb la institució escolar: de les quatre funcions que Reimer li atribuïa, possiblement avui ningú no qüestionaria que segueix exercint la primera (la custòdia), però cada vegada es posa més en dubte que, en la nostra societat, sigui capaç d'assumir les altres tres.⁶ De fet, els treballs de Reimer (que juntament amb Ivan Illich és considerat un dels representants de les anomenades «teories de la desescolarització») es produïren en un context, la dècada dels setanta i començaments de la dècada dels vuitanta del segle XX, en què es començà a plantejar de manera oberta el concepte de crisi del sistema educatiu.⁷ Actualment, el debat sobre la crisi de l'educació en general i del siste-

5. Everett REIMER, *La escuela ha muerto: Alternativas en materia de educación*. Barcelona, Labor, 1973, col·l. «Punto Omega», núm. 261.

6. Per fonamentar aquesta afirmació, transcrivim, a tall d'exemple, dues citacions: «[...] Sin embargo, sólo una quinta parte de los puestos de trabajo en el mercado norteamericano requiere un título universitario, y el porcentaje de estos puestos de trabajo altamente cualificados sólo asciende muy lentamente» (SENNETT, 2000, p. 92).

«Als anys noranta, Europa descobreix el problema de la sobreeducació, referit principalment als excedents de diplomats i llicenciats universitaris. És llavors quan es va comprovar que, sent l'educació un potent instrument d'igualació social, no era la solució a tots els mals i que, com va assenyalar un expert del sistema educatiu suec: "l'educació fa més competent el pobre, però no elimina la pobresa"» (PRATS i RAVENTÓS, 2005, p. 227).

7. L'obra de Philip H. Coombs *La crisis mundial de la educación* (amb dues edicions, que corresponen als anys 1968 i 1984) acostuma a ser una referència ineludible. En la literatura sobre aquesta qüestió, igual que en molts dels discursos polítics, es tendeix a identificar «sistema escolar» amb «sistema educatiu». Considero que aquesta identificació és errònia i reduccionista, ja que el sistema escolar, com el mateix Coombs apunta, és un subsistema de l'educatiu.

ma escolar en particular segueix present al que podríem anomenar la nostra agenda pedagògica,⁸ si bé es desenvolupa dins d'uns paràmetres força allunyats dels plantejaments de Reimer i d'Illich.

A continuació intentaré presentar els reptes més importants de la institució escolar a la Catalunya d'avui a partir de dos estudis recents⁹ que constitueixen un bon reflex de com s'aborda el debat sobre la crisi del sistema escolar al nostre país, alhora que ens proposen un seguit d'elements de reflexió prou interessants.

D'acord amb aquests estudis, els principals reptes del sistema escolar a Europa, en general, i a Catalunya, en particular, serien els següents:

a) Millorar els mals rendiments en l'educació secundària obligatòria, base de la formació comuna de la ciutadania. Aquest mal rendiment està, a més, desigualment distribuït, la qual cosa contribueix a reproduir les divisions socials: «Les escoles públiques presenten taxes de repetició més altes (18,5 %) que les escoles privades (7,1 %), i aquestes diferències són més grans a Catalunya que a la resta de comunitats autònomes —amb l'única excepció de Canàries. Si bé aquestes diferències es poden atribuir a lògiques d'avaluació diferenciades, són conseqüència fonamentalment de la divisió social que existeix entre sectors. Les mateixes proves PISA indiquen que el sector públic dobla el percentatge d'alumnat amb insuficiència formativa que el sector privat. Des d'una perspectiva comparada a escala estatal, Catalunya presenta una taxa de graduació comparativament baixa, 6 punts percentuals per sota de la mitjana espanyola (75,3 %)» (Albaigés i Ferrer, 2007, p. 11-12).

b) Posar en relació el sistema escolar i el sistema productiu: «A la UE-25 no és possible que els sistemes educatius es desentenguin dels sistemes productius; és a dir, avui a Europa és inútil i absurd aïllar l'educació del mercat de treball, qüestió singularment important en països com ara Espanya i Portugal, els sistemes educatius dels quals han patit tradicionalment les desconexions i els allunyaments de l'àmbit laboral. Això no obstant, caldria reflexionar a fons sobre els riscos que comporta sotmetre i relegar l'educació al mercat laboral»

8. «D'aquesta manera, a Europa, a més del descontentament generalitzat per les tensions que es pateixen en els sistemes amb pitjors rendiments, es manté l'antic debat derivat de les disfuncions entre necessitats i respostes del sistema educatiu, que incita a qüestionar de manera contínua el sistema en el seu conjunt, incloent-hi objectius, continguts, recursos, mètodes, etc. Per tant, es pot continuar defensant l'existència d'una crisi educativa, que, en una societat canviant, hi ha qui considera que es tracta d'una crisi estructural» (PRATS i RAVENTÓS, 2005, p. 227-228).

9. Joaquim PRATS i Francesc RAVENTÓS (coord.), *Els sistemes educatius europeus: ¿Crisi o transformació?*, Barcelona, Fundació La Caixa. Obra Social, 2005, col·l. «Estudis Socials», núm. 18; Bernat Albaigés i Ferran Ferrer (coord.), *Informe-Anuari: L'Estat de l'educació a Catalunya 2006-2007*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill, 2007.

(Prats i Raventós, 2005, p. 16). Dues observacions sobre aquesta qüestió: en primer lloc, aquest repte no s'ha d'entendre només pel que fa als centres de formació professional específica, sinó que l'afirmació va dirigida als centres docents de totes les etapes, i en segon i darrer lloc, és evident que posar en relació sistema escolar i sistema productiu, com apunten Prats i Raventós, té perills. Per aquest motiu, cal tenir especial cura en la selecció dels mecanismes que han de canalitzar aquesta relació, de manera que no se sotmetin encara més els objectius de l'educació escolar a les necessitats del mercat.¹⁰

c) Incorporar al món escolar els nous avenços per a la transmissió de la informació i del coneixement així com l'aparició de noves formes de cultura i sociabilitat. Certament, podríem afirmar que la gran majoria dels centres escolars de Catalunya han fet un esforç important durant els darrers anys per incorporar l'ús de les TIC (tecnologies de la informació i del coneixement) en la seva pràctica quotidiana. Tanmateix, els experts sobre aquest tema consideren que encara s'ha de fer un pas endavant i passar de les TIC a les TAC (tecnologies de l'aprenentatge i el coneixement). Dit d'una altra manera, hem d'integrar plenament les tecnologies de la informació i del coneixement en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Més complex resulta encara el tema de la incorporació al món escolar de les noves formes de cultura i sociabilitat, ja que, com vèiem al subapartat anterior, algunes d'elles (fragmentació del temps, individualització, contingència de la identitat, etc.) entren en contradicció flagrant amb allò que podríem anomenar el «nucli dur» de la institució escolar (temps cíclic, abordatge col·lectiu de la persona, recerca d'una identitat estable, etc.).

d) Assumir els problemes que genera la incorporació massiva a les escoles de població immigrant d'arribada més o menys recent a Catalunya: «En aquest mateix període [es refereix al 1998-2006], el pes de l'alumnat estranger ha passat de l'1,9 % inicial al 12,3 % actual» (Albaigés i Ferrer, 2007, p. 8). L'impacte de la incorporació massiva a la institució escolar de població immigrant genera problemes diversos d'ordre cultural: aparició en el si de l'escola de tradicions culturals no conegudes, dificultats en la interiorització de determinats hàbits i rutines escolars per part de la població d'origen immigrant, manifestacions de tipus racista o xenòfob... Però també d'ordre social: «[...] a la majoria de països hi ha una relació fàcilment detectable entre, d'una banda, la condició sociocultural dels estudiants i, de l'altra, l'esperança de vida dins del sistema. També la posició social té relació amb els nivells d'èxit en els resultats educatius i amb el

10. Sobre la relació escola-mercat és interessant el text: Christian LAVAL, *Per què l'escola no és una empresa?*, Barcelona, UOC: Fundació Jaume Bofill, 2005. (Edició digital a <http://www.uoc.edu/dt/cat/laval0505.pdf>)

tipus de titulació que s'aconsegueix. Si això passa a nivell general, es manifesta d'una manera molt més evident amb els estudiants fills de població immigrant de primera i segona generació» (Prats i Raventós, 2005, p. 230). Aquesta darre-ra citació posa en evidència també que, sovint, la incorporació massiva de població d'origen immigrant als centres ha fet veure i ha accentuat problemes de la institució escolar que ja existien, més que no pas generar-ne de nous.

e) Renovar el «contracte» família-escola: «Cal un nou contracte entre escola i família, atès que la família ha canviat de composició i han canviat els vincles, mentre que l'escola continua sent força semblant, almenys en allò que és essencial» (Prats i Raventós, 2005, p. 20). En una línia molt semblant, Álvaro Marchesi ja advertia ara fa set anys que les famílies demanaven cada vegada més educació però que també delegaven cada vegada més l'acció educativa en l'escola i que, fins i tot, actuaven de manera oposada a la llar. En general, Marchesi considerava que la nostra societat era exigent amb l'educació, però poc compromesa amb la pràctica educativa (Marchesi, 2000, p. 232-236). Per aquesta raó, és imprescindible reformular i redistribuir els àmbits educatius que s'assumiran a la institució familiar i a la institució escolar.

f) Reposicionar-se enfront de la pèrdua del «monopoli educatiu». Com veïem al subapartat anterior, la configuració de noves necessitats socials fa imprescindible que ens plantejem l'educació com un procés continu que s'estén al llarg de tot el cicle vital. Ensenms, les institucions que tradicionalment havien assumit determinades funcions educatives (sobretot, família i escola) han de replantejar-se les seves funcions i objectius i han de compartir-los amb altres institucions educatives que cada vegada tenen un paper més actiu en la dinàmica social (entitats de lleure, esportives, culturals...). Al Principat hi ha un fenomen que fa visible de manera clara aquesta necessitat de redefinir allò que és propi de la institució escolar: l'aparició i extensió dels plans educatius d'entorn (PÉE), que parteixen de la convicció que l'escola no pot assumir tota sola les necessitats educatives que genera la societat actual i emfasitzen la necessitat del treball en xarxa dels diferents agents educatius i de les institucions socials per tal d'assumir-les.

g) Recuperar la motivació i la implicació del professorat. La citació que transcriu a continuació resumeix prou bé quin és l'estat de la qüestió: «La preparació, actuació i implicació del professorat és un dels factors clau per al bon funcionament d'un sistema educatiu. [...] La progressiva pèrdua d'autoritat i prestigi social, la complexitat de la tasca d'ensenyar, les dificultats més grans per mantenir controlades les classes, sobretot en determinats cursos de l'educació secundària obligatòria, la insuficient ajuda externa que té el professorat per enfrontar-se amb la pressió, la inhibició de les famílies en certs contextos educatius, etc. fan de la docència una opció cada vegada menys atractiva» (Prats i Raventós, 2005, p. 233).

Certament, podríem allargar encara més aquesta enumeració, però els set reptes que acabo de presentar semblen suficients per orientar la reflexió i el debat sobre el paper que ha de desenvolupar la institució escolar a la Catalunya actual.

Passem, doncs, sense més dilacions, a la segona part d'aquesta exposició.

2. PROPOSTES DE MILLORA

Si pel que fa a l'anàlisi he pogut consultar diverses fonts, per contra, és molt difícil trobar estudis de caràcter propositiu. La major part d'estudis solen tenir com a finalitat informar, analitzar, criticar, comparar, etc., però difícilment gosen articular propostes concretes fruit d'un procés d'anàlisi i valoració de la realitat. En honor a la veritat, però, s'ha de reconèixer que un dels dos treballs als quals he fet referència a l'apartat anterior, concretament el que han coordinat Bernat Albaigés i Ferran Ferrer i que ha editat la Fundació Jaume Bofill, sí que s'endinsa en el terreny de les propostes. Utilitzaré com a eix vertebrador d'aquest apartat, doncs, les catorze propostes per a la millora del sistema escolar que recull aquest informe, per ser coherent amb el fil argumental que he intentat seguir fins ara.

Aquestes propostes són les següents:

1. Accelerar el desplegament del Pacte Nacional per a l'Educació més enllà de la sisena hora, traslladant a la població en general i a la comunitat educativa en particular la necessitat de donar prioritat a l'educació i de tenir consensos fonamentals entorn d'aquesta temàtica.

2. Promocionar el valor de l'excel·lència i de l'equitat en educació entre la comunitat educativa i la societat en general.

3. Augmentar les mesures de reforç de l'aprenentatge de les matèries instrumentals, de manera molt especial, entre la població escolar amb més dificultats.

4. Incrementar les mesures de suport dels alumnes amb dificultats a l'escola i a l'institut.

5. Impulsar l'educació d'adults, no només entesa des de la perspectiva de l'educació de base sinó també com a formació contínua en el mercat laboral i com a formació personal per ampliar el bagatge cultural propi.

6. Millorar la qualificació de l'ocupació i combatre la precarietat des de l'Administració pública i des del sector empresarial.

7. Impulsar un gran acord entre sector públic i sector privat sostingut amb fons públics per respectar els principis d'equitat i de llibertat d'elecció de centres.

8. Potenciar la imatge del Servei Públic en Educació.

9. Augmentar molt significativament la inversió pública en educació, de manera sostinguda en els propers anys, prioritzant les etapes i els elements del sistema educatiu que més ho necessiten. En concret: les etapes infantil, secundària, superior i d'adults, els contractes programa, la formació del professorat i l'avaluació de professors, de centres i del conjunt del sistema educatiu.

10. Millorar la formació inicial del professorat i el procés d'accés al lloc de treball.

11. Millorar la formació permanent del professorat i canviar el model actual.

12. Incrementar l'autonomia de centres escolars públics, tant en els aspectes pedagògics i organitzatius com pel que fa a la contractació del professorat. Aquesta mesura ha d'anar acompanyada d'una clara i real professionalització dels equips directius (molt especialment del director o directora) per gestionar adequadament aquesta autonomia escolar.

13. Reforçar una cultura d'avaluació del sistema educatiu transparent, rigorosa, independent i al servei de la societat.

14. Impulsar la millora de la recerca educativa promovent, tanmateix, la seva valoració tant entre la comunitat educativa com entre la població en general (Albajés i Ferrer, 2007, p. 25).

La major part d'aquestes propostes es plantegen en termes de requeriment als òrgans directius del sistema escolar per tal que abordin reformes estructurals (millor finançament, ple desenvolupament del Pacte Nacional per a l'Educació...) que se suposa que faran possible una millora de la resposta educativa de la institució escolar. Tanmateix, des del meu punt de vista, la gran majoria de propostes no qüestionen el sentit i les funcions que la institució escolar ha de tenir en la nostra societat i, en aquest sentit, no acaben de donar resposta als reptes que enumeràvem a l'apartat anterior.

A tall d'exemple, les propostes 3 i 4, que fan referència a la necessitat d'oferir suports per a l'alumnat que manifesta més dificultats en la seva trajectòria acadèmica, són una resposta parcial als reptes de la millora del rendiment, especialment a l'ensenyament secundari obligatori, o a la incorporació massiva d'alumnat de famílies immigrants al sistema escolar. En la mateixa línia, la millora de la formació inicial i permanent del professorat i de les vies d'accés a la funció docent són també respostes parcials als reptes de manca de motivació i d'impliació dels docents.

Crec que donar resposta als reptes del sistema escolar en la nostra societat implica necessàriament formular propostes que abordin sense complexos quines han de ser les funcions que la institució escolar ha de tenir avui i quina ha de ser

la seva articulació amb els àmbits educatius no formals (família, institucions d'educació del lleure...) i informals (mitjans de comunicació social). Creure que la institució escolar, amb una més gran injecció de recursos econòmics, materials i formals, podrà seguir exercint les mateixes funcions que fa cinquanta anys només pot ser fruit de la ingenuïtat o de la voluntat de manipulació. En una societat que viu en la immediatesa, en què la identitat és quelcom provisional (qüestió que, possiblement, està directament relacionada amb la percepció que augmenten les malalties mentals), en què l'èxit social s'interpreta en termes de capacitat per consumir, l'escola no pot intervenir educativament com ho feia anys enrere.

3. A TALL DE CONCLUSIÓ

Encara que pugui semblar contradictori amb el que acabo de dir, penso que les propostes de millora del nostre sistema escolar s'han de buscar en el que podríem anomenar «respostes clàssiques de la pedagogia»: facilitar que els centres construeixin sistemes d'intervenció propis, pedagògicament fonamentats; situar els nens i les nenes, els nois i les noies, com a protagonistes de l'acció educativa; optar per un enfocament humanístic que contribueixi a la construcció d'una ciutadania crítica; aconseguir que els centres treballin en col·laboració amb el seu entorn (que la mirada educativa salti el mur de l'escola)... haurien de ser els principis que informessin les noves propostes per repensar el sentit i les funcions de l'escola avui. Hauríem de ser capaços de restablir els ponts amb la tradició renovadora del primer terç del segle XX a fi de construir una segona renovació de l'escola.

I en aquesta contesa ens hi juguem molt ja que com diu Zygmunt Bauman: «No solament cal renovar a cada instant, i al llarg de tota la vida, les habilitats tècniques i l'educació centrada en el treball; cal fer el mateix, i encara amb més urgència, amb l'educació per crear ciutadans.»

TENDÈNCIES ACTUALS EN ELS VALORS DELS JOVES CATALANS

Lluís Sáez i Giol

ESADE - *Universitat Ramon Llull*

En aquesta conferència el ponent va realitzar una exposició dels resultats de l'estudi *Joves i valors*, de Teodor Mallén i Lluís Sáez i editat per ESADE i la Fundació Lluís Carulla en el marc de la col·lecció «Observatori de Valors». L'estudi situa els i les joves catalans en un món en ple trànsit als «valors» de la postmodernitat i descriu com llurs estàndards individuals s'edifiquen sobre les runes de valors socials abans hegemònics. Amb la pèrdua de prestigi de les institucions tradicionals, ens trobem davant un pluralisme atomitzat de cosmovisions que es disputen en peu d'una discutible igualtat el difícil tema dels valors i de les orientacions vitals. En paral·lel, hi ha nous agents de socialització amb una força de penetració inusitada i que actuen per lliure i amb poc sentit de responsabilitat o cap. Ara més que mai, la societat adulta adopta i transmet uns valors lligats a l'individualisme exacerbant, al consumisme i a l'hedonisme, mentre que els antics valors socials i col·lectius entren en franc declivi. En aquest context, el jovent es mostra especialment receptiu a aquest nou paradigma de valors, i això marca la situació actual dels nostres joves. L'estudi esmentat pretén esdevenir un toc d'alarma envers aquesta situació dels i les joves catalans, els seus problemes, i les possibilitats de superar-los a través d'un nou compromís de totes les instàncies per una millor socialització en valors per a infants, joves i adults.

PEDAGOGIA, POLÍTICA EDUCATIVA I ELS REPTES EN L'EDUCACIÓ

Joaquim Núñez i Cabanillas

Departament d'Educació - Generalitat de Catalunya

*L'educació pública és l'eix vertebrador del conjunt del sistema educatiu català i cal garantir que pugui acomplir la seva funció social i el seu caràcter *universal, públic, laic, democràtic, coeducatiu, científic, integrador i compensador de desigualtats**

ACORD DEL TINELL

L'EDUCACIÓ I EL DISCURS NECESSARI

Els estats no han perdut la convicció que l'educació és un element clau per garantir el progrés i la competitivitat econòmica, juntament amb la mobilitat social i en el mercat de treball, és a dir, de la incidència de l'educació sobre l'economia. Sí que, en canvi, hi ha hagut una progressiva disminució de la capacitat d'incidència dels estats sobre l'economia. Els canvis produïts els darrers anys per l'anomenat fenomen de la globalització han suposat canvis profunds en la manera com els estats incideixen en els processos econòmics. Han caigut les fronteres i s'ha mundialitzat la producció, amb fenòmens com ara la deslocalització, s'ha anat diversificant i adaptant la producció a necessitats de mercat més àmplies, s'han reduït costos directes de producció i s'han incrementat costos de distribució i serveis, etcètera.

En canvi, en relació amb l'educació, sembla que hi ha un cert consens internacional que els canvis que provoquen la globalització i les noves tecnologies poden ser afrontats amb més garanties des d'una formació inicial i permanent, tot i que, paradoxalment, molts dels nous i canviants llocs de treball no van associats necessàriament a l'increment de competències noves, canviants o tradicionals.

Així, la relació entre nivell d'instrucció i nivell del lloc de treball és discutible. No podem afirmar que les titulacions donin un accés directe al mercat de treball, i sí que faciliten els processos de selecció. Tampoc podem afirmar que els coneixements i competències acreditats per un títol siguin allò que demana el mercat de treball. Mentre que l'empleabilitat està cada vegada més vinculada amb competències i habilitats personals i socials —intel·ligència inter i intraper-

sonal— com són la sociabilitat, el coneixement d'un mateix, l'empatia, el treball en equip, etc., el sistema educatiu continua prioritzant competències instruccionals vinculades a disciplines acadèmiques per als alumnes que les segueixen, deixant les competències personals i socials en un segon pla i, amb caràcter compensatori, per a aquells que no poden acreditar-les en les àrees curriculars.

D'altra banda, allò central i fonamental en la nova estructura social està configurant-se al voltant de la informació i el coneixement. El factor fonamental que està transformant els elements tradicionals —recursos naturals, capital, tecnologia, producció— és el coneixement. En els nostres processos productius, en la nostra manera de relacionar-nos, en el nostre paper de ciutadans, els factors més determinants estan en l'accés al coneixement i la informació i en la manera de gestionar-los, alhora que constitueixen els elements centrals amb els quals treballa el sistema educatiu.

S'ha produït un cert canvi des de les primeres aproximacions al que havia de ser la societat de la informació i el coneixement. Semblava que seria una societat més igualitària i més democràtica, atès que el coneixement és en essència democràtic, no així l'accés ni la informació. L'accés al coneixement i la informació i la informació mateixa estan configurant una societat on s'enfronta més igualtat amb més desigualtat.

La societat de la informació i el coneixement tendeix a ser menys jerarquitzada, perquè el factor que genera autoritat és el coneixement i no la posició d'atribució de poder. El coneixement, la informació i, per descomptat, la intel·ligència poden distribuir-se de manera més democràtica, més equitativa i més homogènia que altres fonts d'autoritat com ara els recursos naturals, els béns de consum o el mateix capital.

La paradoxa es produeix quan es comprova que el coneixement i la informació són els elements que estan transformant aquestes fonts d'autoritat i, per tant, de relació social. El fet de no accedir al coneixement i la informació produeix un fenomen anomenat *exclusió*, no només del coneixement i de la informació, sinó també dels recursos naturals, dels béns i del capital. Aquesta exclusió, no accedir al coneixement, té un caràcter molt més crònic que l'exclusió dels recursos, béns i capital.

Tot i que sembla que el paper del coneixement ha esdevingut un fenomen modern, la informació i el coneixement sempre han produït aquests efectes de desigualtat; la diferència en el temps ha estat la seva progressiva universalització gràcies a la tecnologia.

Som, doncs, en una cruïlla conceptual: el coneixement facilitarà i afavorirà una societat menys jerarquitzada, més democràtica, més igualitària, més cohesionada? O, al contrari, el no-coneixement, el no-accés, facilitarà i afavorirà

l'exclusió en totes les seves formes? Evidentment, resulta més engrescador i optimista pensar en la primera opció, però això només es produirà en la mesura que l'educació i el sistema educatiu, com a variables de canvi, siguin elements de qualitat, universalitzats, equitatius, justos, democràtics i solidaris.

La variable educació com a factor de canvi, produint coneixement, gestionant informació i construint valors, pot i ha de garantir tres grans qüestions:

- l'equitat social
- l'exercici de la ciutadania
- la competitivitat econòmica

L'educació és l'única variable que, actuant en un sentit o en un altre sobre aquestes tres qüestions, pot produir més o menys cohesió, igualtat i inclusió social, alhora que pot garantir l'equilibri i la sostenibilitat del sistema econòmic.

Des d'aquest punt de vista, es formen nous escenaris educatius que impliquen, necessàriament, nous escenaris socials que, fonamentant-se en el capital social —èxit escolar i cohesió social—, tendeixen a enfortir l'exercici de la ciutadania, la competitivitat econòmica i l'equitat i la cohesió social.

L'EDUCACIÓ I EL DISCURS SOCIAL

El discurs social sobre l'educació es podria centrar al voltant de les precisions següents:

Tots els sistemes educatius es donen dins un context social i polític.

Darrere de tota pràctica educativa hi ha una manera d'entendre i viure el món.

El paper de l'educació està situat en el centre del debat sobre el nou model de societat, la difusió dels nous models productius, el pas de la societat industrial a la del coneixement, els nous mecanismes de poder, els nous llocs de presa de decisions, els canvis en els valors culturals i les pautes de comportament.

Sempre que es produeix un canvi, comporta una època d'incerteses, de reaccions retrògrades, de pors... però també de grans aportacions i oportunitats i de noves finestres que s'obren.

En els antics elements socialitzadors (família, treball, comunitat) hi ha hagut grans modificacions, i l'escola es troba en la primera línia de la crisi que tot plegat provoca. La societat encara considera que és la institució més adequada per a la socialització dels infants i joves, però, al mateix temps, l'aparició d'altres elements de socialització li fa perdre autoritat i prestigi, sense els quals es fa molt difícil crear confiança, element indispensable per a l'educació.

Encara es diu i es comparteix que l'escola ha de ser un element central en la cohesió social i compensadora de desigualtats socials. No és l'única eina, però és un element indispensable.

La cultura escolar, els valors i la mena de coneixements que s'hi transmeten i la mena de llenguatge que s'hi utilitza estan molt més a prop dels nois i noies que pertanyen a sectors econòmics més afavorits, la qual cosa suposa que els sectors que estan més lluny de la cultura dominant han de fer un sobre esforç per obtenir bons resultats escolars, i això determina un major fracàs social per a les classes amb menys poder social i menys recursos econòmics.

La consideració de l'educació com un dret universal és una realitat al nostre país; ara cal definir què vol dir un ensenyament de qualitat que compensi desigualtats i com s'ha d'aconseguir. No n'hi ha prou amb donar entrada als més desfavorits al sistema educatiu i a l'escola, ara toca encertar amb la resposta educativa necessària que els faci més equitatius, més cohesionats, més ciutadans, més lliures i més feliços.

L'EDUCACIÓ I EL DISCURS POLÍTIC

Des del punt de vista de la presa de decisions i de les actuacions per respondre a les necessitats educatives plantejades com a conseqüència dels dos discursos anteriors, apareix el punt de vista polític o la política educativa, per establir prioritats i línies d'actuació estratègiques. Aquestes les podem concretar a:

Construir una escola més inclusiva, i això vol dir:

- Prevenir i reduir el fracàs escolar a primària i secundària.
- Acollir l'alumnat nouvingut.
- Evitar el risc de marginació social.
- Millorar l'escolarització de l'alumnat amb discapacitats.

Construir una escola de qualitat i innovadora, i això vol dir:

- Aprenentatge per competències.
- Millorar l'ensenyament i l'aprenentatge de les àrees bàsiques: llengües, matemàtiques i ciències.
- Donar pes específic i importància a cada àrea.
- Donar pes específic i importància a la resta, és a dir, a les competències i habilitats bàsiques.
- Possibilitar i identificar innovacions: mediació, biblioteca escolar, educació mediambiental, comunicació audiovisual, coeducació, ciutadania, ensenyament de llengües...

— Educació de qualitat, vinculada a l'equitat i l'excel·lència, amb l'esforç dels uns i dels altres.

Introduir les TIC a l'aula, i això vol dir:

- TIC al servei de l'escola inclusiva i de la innovació i el currículum.
- Aprofitar les experiències innovadores en TAC.
- Evitar la fractura digital: recursos TIC en tots els centres i aules.
- Impulsar el treball en xarxa.
- Dotar de nous equipaments els centres i fer-ne un ús pedagògic, racional, eficaç i eficient.

Vetllar per l'estat de salut personal del professorat i contribuir al seu desenvolupament professional, i això vol dir:

- Identificar i prevenir les malalties professionals: salut del docent.
- Mantenir un bon clima relacional en els centres o millorar-lo.
- Definir millor l'accés a la funció docent: formació inicial, accés, formació d'acollida i permanent (pràctiques, interinitat, estabilitat, mobilitat).
- Proposar fites professionals: formadors/res, recerca i innovació educativa, experiències educatives singulars, bones pràctiques docents...
- Millorar els horitzons professionals. Motivació.

Impulsar l'autonomia dels centres i la millora dels serveis educatius, i això vol dir:

- Incrementar l'autonomia de gestió organitzativa, metodològica i curricular dels centres.
- Incrementar-la al servei de l'escola inclusiva i de qualitat.
- Estimular la participació i el treball en equip.
- Millorar la gestió: identificar funcions i assignar responsabilitats. Gestió de qualitat.
- Participació de pares i alumnes. Drets i deures.
- Centres oberts a l'entorn. Escola i comunitat.
- Millora dels serveis educatius: al servei dels centres i del professorat.
- Assessorament, acompanyament, supervisió i avaluació de la inspecció educativa.

És als centres i als serveis educatius on es materialitzen aquestes línies polítiques i estratègiques, però com són percebudes actualment les institucions educatives?

Articulades de manera dèbil? Amb absència de processos de col·laboració i treball cooperatiu i en equip? Desmotivades, burocratitzades, centralitzades, dependents? Allunyades dels centres de funcionament i de decisió? Allunyades

de les demandes, dels canvis socials? Aïllades del mercat, de la innovació tecnològica i de la informació i del coneixement?...

En aquests escenaris, el paper que hi desenvolupin la gestió i l'organització en relació amb les tres grans qüestions plantejades, l'exercici de la ciutadania, la competitivitat econòmica i l'equitat i la cohesió social, és determinant. Les organitzacions que aprenen i canvien actuen de manera intel·ligent, i això vol dir, entre altres coses, que tenen una sèrie de competències organitzatives:

1. Capacitat d'identificar les necessitats.
2. Participació dels agents que integren l'organització.
3. Capacitat de projectar eficàcia i eficiència a la comunitat. Generar confiança interna i externa.
4. Capacitat de treballar en xarxa amb altres organitzacions.
5. Capacitat d'adaptar-se al canvi.

És en aquest context on té sentit el discurs pedagògic i la necessitat de recuperar-lo.

L'EDUCACIÓ I EL DISCURS PEDAGÒGIC

Tot i que ens esforcem molt a fer visibles les innovacions i els progressos metodològics en les diferents maneres de facilitar els aprenentatges dels alumnes, el model pedagògic gira al voltant de la tradició, i avui el guix i la pissarra, tot i seguir sent necessaris, no són suficients.

Aquest model pedagògic tradicional es caracteritza per:

- Centrar-se en el/la docent i en els processos d'ensenyar/instruir.
- S'aprèn individualment i seguint els processos que marca el/la docent.
- El/la docent (expert/ta) exposa: com s'ensenyava equival a com es transmeten i reproduïen millor els coneixements de l'expert/ta (docent).

• L'avaluació vol dir examen/control. Es valoren els errors i es penalitzen. Lògica de la infal·libilitat.

- Es tracta de determinar com ensenyar, és a dir, com exposar millor (facilitació dels mitjans expositius: pissarra, pòsters, retroprojector, diapositives, llibres...), com exercitar els continguts nous introduïts i com valorar/controlar els errors.

Aquest model pedagògic no ha canviat gaire quant a la seva concepció nuclear. Sí que ha millorat en relació amb els aspectes més perifèrics: mitjans tecnològics, audiovisuals, ràdios, materials curriculars, context, interdisciplinarietat, didàctiques específiques, etc., però l'aprenentatge continua sent verbalista i poc aplicatiu (funcional).

Tot continua girant al voltant de com s'ensenyava el mateix de diferents maneres, incorporant a la perifèria el com s'aprèn el mateix de maneres diferents. És necessari recuperar el discurs pedagògic des dels plantejaments d'una política educativa que possibiliti la intervenció educativa des dels centres educatius. «El centre és el centre» és la frase que més em va impactar del discurs del conseller Maragall en la presentació de les idees per a una llei catalana d'educació. El centre és el centre des d'una perspectiva integral. Això vol dir, en paraules de Phillippe Meireu, «incloure els sabers acumulats en la nostra història i en la nostra cultura al voltant de la transmissió de coneixement, de la trobada entre generacions, de la possibilitat de vincular-se legítimament. Però, d'altra banda, és també assumir que qualsevol acte educatiu implica una intervenció política, no exempta de prescripcions, d'horitzons i de finalitats.» Què vull dir amb això? Vull significar la importància de fer compatibles els discursos socials, polítics i pedagògics des de la transmissió de coneixements i de cultura i la construcció de competències. La política educativa ha de possibilitar la recuperació del discurs pedagògic des de la formació, la innovació i la recerca; és a dir, des de conèixer, actuar i cercar.

La recuperació del discurs pedagògic passa per aquests punts:

— Canvi a un model que giri al voltant de com s'aprenen coses diferents de maneres diferents (gestió del coneixement —compartida i pròpia— en col·laboració, en el fer, en l'ús de les tecnologies, en l'accés i la gestió de la informació, en l'adaptació a entorns canviants i plurals, en competències, en autonomia, en projectes, en interdisciplinarietat i en globalitat) i, per tant, com s'ensenyen coses diferents de maneres diferents.

— Centrar-se en els mitjans d'aprenentatge dels alumnes. És a dir, en allò que podríem anomenar competències genèriques: atenció, reflexió, memòria, comprensió, imaginació/creativitat.

— Treball en competències. Quins són els aprenentatges necessaris i de quina manera s'han de fer?

— Quines competències tenen caràcter instrumental i, per tant, estan lligades a un determinat moment de desenvolupament de l'alumne i són necessàries per fer altres aprenentatges. Quines competències tenen un caràcter culturitzant i, per tant, no són tan determinants quant al moment en què s'assoleixen i no són tan necessàries per fer altres aprenentatges.

— L'aprenentatge ha de girar al voltant de les idees, dels projectes, de les emocions, de les relacions, de l'ús dels coneixements en contextos diferents... de les competències.

— La qüestió clau no és determinar quins coneixements sinó quines competències són necessàries i han de tenir els alumnes.

— Les competències van sempre unides al fer. El currículum és el que s'aprèn, no el que s'ensenya. S'aprèn resolent problemes. Es desenvolupen competències realitzant tasques associades a les competències. El coneixement és transferible, la competència no.

— Partir de la realitat de qui aprèn, potenciant allò que es fa bé com a inici de nous aprenentatges i focalitzant l'atenció en aspectes susceptibles de millora.

— El subjecte que aprèn ha de prendre consciència d'allò en què vol millorar, i ho ha de fer de manera no només individual, sinó contrastant-ho amb els diversos punts de vista que aporta el treball cooperatiu.

— A la presa de consciència s'hi arriba a partir de l'observació i l'anàlisi de la pròpia pràctica, de la pròpia manera de fer, de la pròpia manera de ser.

— El contrast necessari entre els diferents punts de vista que tenen els membres d'un grup sobre la mateixa realitat només és productiu si va precedit d'una reflexió personal profunda.

— La implicació emocional és un factor clau com a catalitzadora de processos d'aprenentatge. La teoria i les aportacions de la recerca educativa només tenen incidència si es poden interioritzar i comprendre quan són la resposta a un problema que es viu com a propi, i no quan són explicacions a fenòmens que no ens afecten.

És també necessari i urgent recuperar la responsabilització dels docents en els processos educatius. Som els docents els qui tenim la gran responsabilitat de generar futur, i aquest el podem predir i preveure per fer-lo possible. Encara no hem superat el discurs de la responsabilització i del paper fonamental i transcendent que tenim els docents en el futur de les generacions i en les generacions del futur. En aquest discurs es dilueixen moltes percepcions de quines són les responsabilitats i les funcions que la societat, els pares i mares, l'Administració i l'alumnat atribueixen als docents. El discurs del paper de guia, model i punt de referència del procés de construcció d'aprenentatges (conceptes científics i valors socials i culturals) no està tan assumit, integrat i desenvolupat com creiem que hauria d'estar.

En qualsevol cas, no tenim la resposta a totes les preguntes que ens formula el fet de desenvolupar aquests quatre discursos, i, per tant, no resoldrem des de l'educació definitivament tots els problemes que ens planteja aquest món incert i canviant, però sí que estem convençuts que tenim les preguntes i la voluntat de treballar formant part d'una generació que, com totes les anteriors, donarà una empenta més al progrés, a l'equitat social i a l'exercici de la ciutadania.

CENT ANYS DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS. CENT ANYS DE PEDAGOGIA¹

Jordi Monés i Pujol-Busquets

*President d'honor de la Societat d'Història
de l'Educació dels Països de Llengua Catalana*

RESUM

Aquest text correspon a la conferència d'inauguració de curs de la Societat Catalana de Pedagogia que l'autor va impartir l'1 d'octubre de 2007. Es tractava d'una exposició visual i parlada en què es combinaven les imatges de personatges, institucions educatives i esdeveniments històrics amb el text llegit que es transcriu en aquest article. Tot coincidint amb el centenari de la fundació de l'Institut d'Estudis Catalans, l'autor va fer un repàs dels punts més significatius de la història de la pedagogia catalana del darrer segle, per bé que s'inclouen referències als mestres catalans de finals del segle XIX. En conjunt, s'ofereix una visió panoràmica de l'evolució de la pedagogia catalana en què —entre altres aspectes— es reflecteixen les influències foranes, les iniciatives més significatives, el problema de la llengua i la resistència cultural i educativa, sense perdre de vista les diferents etapes o períodes de la nostra història més recent.

PARAULES CLAU: història de l'educació, història de la pedagogia, Catalunya, pedagogia catalana.

ONE HUNDRED YEARS OF THE INSTITUTE OF CATALAN STUDIES. ONE HUNDRED YEARS OF PEDAGOGY

ABSTRAC

This text corresponds to the conference given by the author on 1 October 2007 to celebrate the beginning of the academic year at the Catalan Society of Pedagogy. The

1. Aquest text correspon a la conferència inaugural del curs 2007-2008 de la Societat Catalana de Pedagogia, que l'autor va impartir el dia 1 d'octubre de 2007 a la seu de l'Institut d'Estudis Catalans. La conferència va ser il·lustrada a través d'un seguit d'imatges que completaven el text escrit que reproduïm a continuació.

presentation was spoken and included visual projections of personalities, educational institutions and historic events. The text of the conference is transcribed in this article. Coinciding with the centenary of the founding of the Institute of Catalan Studies, the author gave an overview of the most important points in the history of Catalan pedagogy in the last century, although references to Catalan teachers from the end of the 19th century were also made. All in all, the presentation gave a panoramic view of the evolution of Catalan pedagogy in which, amongst other aspects, foreign influences, significant initiatives, the problem of language and cultural and educational resistance are reflected without losing sight of the different stages or periods of our recent history.

KEY WORDS: history of education, pedagogy history, Catalonia, Catalan pedagogy.

1. INTEGRACIÓ A L'ESTAT MODERN. LA MANCA D'ENCAIX. DEFECTES ESTRUCTURALS

1.1. CREACIÓ D'UN ESTAT MODERN. APARENT MODEL FRANCÈS. CONNIVÈNCIA DE LES CLASSES DIRIGENTS CATALANES AMB EL NOU MODEL

Les classes dirigents espanyoles, a l'hora d'intentar establir una estructura política moderna que ja es començà a configurar a partir de les Corts de Cadis, adoptaren el model francès amb alguns canvis significatius quant a l'estructura sociomoral. Pel que fa al món educatiu, però, el paradigma era tot un altre. Hom partia de la base d'un model mixt: l'ensenyament superior dependria del Govern central, el mitjà de les diputacions i el primari dels ajuntaments.

Es tractava, en realitat, d'una fal·làcia, perquè ni les esmentades institucions tenien llibertat per aplicar cap tipus de programa específic ni tampoc facilitats econòmiques per endegar un programa capaç de solucionar mínimament la problemàtica quantitativa de l'ensenyament. Aquesta situació sociolaboral determinà que molts pares es veiessin obligats a renunciar a l'educació de llurs fills i que aquest fet originés que la desproporció oferta-demanda no fos tan gran.

Altrament, cal no oblidar que l'estructura educativa, que dividia l'ensenyament en tres graus: elemental, mitjà i superior, que s'havia començat a treballar durant el Trienni Liberal (1820-1823), no acabà de superar l'herència medieval. Es va mantenir el batxillerat amb una fórmula sense sortides laborals pròpies.

El batxillerat era una avantsala de l'ensenyament superior, tot i que la majoria dels estudiants de batxillerat, majoritàriament xicots, no continuaven els estudis universitaris. Hom justificava aquesta contradicció dient que s'adquiria una cultura general. D'altra banda, una societat que iniciava la industrialització necessitava uns tècnics qualificats que l'estructura educativa no facilitava.

La connivència de les classes dirigents catalanes amb l'estructura suara esmentada s'ha de considerar quasi total. Tot i que aquestes classes no hi tingueren una participació decisiva, ni molt menys, acabaren acceptant aquest Estat que considerava que el centre, en aquest cas el Govern de Madrid, ho havia de controlar pràcticament tot. Quant als mestres catalans acceptaren, amb més o menys resignació, el paper que l'estructura escolar, aparentment descentralitzada, els assignava.

1.2. LA REALITAT SOCIOCULTURAL I SOCIOEDUCATIVA

La burgesia catalana, que s'havia aliat durant la dècada reformista (1844-1854) amb les classes oligàrquiques de l'Estat espanyol per defensar-se de la classe obrera i assegurar el mercat espanyol per als seus productes industrials, no treia d'aquesta aliança tot el rèdit que esperava. A mesura que avançava el segle XIX, els industrials catalans s'adonaven que l'estructura política i indirectament econòmica no satisfia les seves aspiracions.

Després del fracàs de la Revolució de Setembre (1868-1875), que va intentar superar les mancances de la democràcia liberal, durant la Restauració i seguint, en part, l'experiència d'aquests anys, aparegueren les primeres reclamacions al Govern de la monarquia i directament a la mateixa corona per reivindicar la singularitat de la tradició cultural i idiomàtica del país, en les quals sempre apareixia la problemàtica educativa i la llengua, amb més o menys pes, segons els casos.

En el món escolar, això es concretà especialment en el Congreso Pedagógico de Barcelona del 1888, any de l'Exposició Universal, on es va sol·licitar, sense èxit, però, la reintroducció del català a l'escola, de moment només al parvulari i com a avantsala per aprendre millor la llengua castellana. Les reivindicacions no quedaren únicament circumscrites a la llengua, sinó que hi trobem més d'una referència a la geografia i a la història del país, ignorades totalment en els programes escolars.

1.3. RECORD DELS MESTRES CATALANS DE FINALS DEL SEGLE XIX

Voldria finalment fer esment d'una qüestió que convé tenir molt en compte i que mereixeria que estudiéssim amb més deteniment. Faig referència al fet que a Catalunya apareixen, en aquests anys, una sèrie de mestres que prefiguren els grans educadors que sorgiran a principis del segle XX i dels quals m'ocuparé més

endavant. A tall d'exemple, us recordaré quatre mestres representatius d'un col·lectiu que tenia, poca o molta, consciència de pertànyer a un grup amb característiques pròpies. Heus aquí els seus noms: Ot Fonoll, Francesc Feliu i Vegués, Antoni Balmanya i Antoni Bori i Fontestà.² Són personatges que us recordo com una mostra significativa d'aquests mestres que sobresortien per damunt d'una mitjana que podia fer pensar en la idea del «mestretites».

No podem oblidar, d'altra banda, un altre aspecte molt interessant d'aquest període, del qual generalment ens oblidem. Em refereixo al paper que van desenvolupar moltes mestres en defensa de llurs drets professionals. En aquest sentit, val la pena recordar que fou el primer col·lectiu que va aconseguir una equiparació de salaris amb els seus companys masculins.³

2. LA CRISI COLONIAL DEL 1898 I LES DERIVACIONS POSTERIORS

Ja des de finals del segle XIX, com ja apuntava, i especialment des de principis del segle XX, es posava sobre la taula la crisi latent que presentaven els dos grans partits de la Restauració: liberals i conservadors. En l'àmbit de l'Estat espanyol, aquesta situació tindrà derivacions en el camp de l'ensenyament, la qual cosa implicava un qüestionament des de diverses instàncies.

En el cas català, arran d'aquest nou context, adquiriren un gran protagonisme els dos sectors que tindrien una presència més gran en el món politicoeducatiu del segle XX, especialment en els períodes d'una certa llibertat democràtica. Es tracta, evidentment, del catalanisme i de l'obrerisme, en les seves diferents versions. Ja veurem més endavant les solucions que un cert gruix de les classes dirigents espanyoles, amb efluvis militaristes, adoptaran per restaurar les essències de la pàtria, amb molt èxit en determinats moments.

2. Ot Fonoll fou un dels mestres de la primera generació que es va formar a Madrid. Director de les Escoles Normals de Lleida i Barcelona, va estar amatent als canvis de l'època i fou, en certa manera, un resistent enfront de la uniformització lingüística. Francesc Feliu i Vegués, que exercí durant quaranta anys a Badalona, fou un mestre laic, tolerant, acadèmic de la Reial Acadèmia de Ciències, molt preparat, realment un revulsiu en la societat del seu temps. Antoni Balmanya fou un precursor de la renovació pedagògica que inicià el magnífic estol de mestres que sorgiran a les escoles de les comarques gironines. Antoni Bori i Fontestà, deixeble i col·laborador de Feliu i Vegués, tindrà un paper decisiu en la modernització i, sobretot, la catalanització de l'escola.

3. Tot i que va continuar havent-hi una discriminació a favor dels mestres masculins, especialment en els llocs de direcció, el Reial decret que equiparava salaris va ser un pas endavant molt important.

2.1. SOLUCIONS POSITIVES QUE ADOPTARAN ELS ORGANISMES DEPENDENTS DE L'ESTAT PER INTENTAR POSAR FI A LA CRISI EN EL MÓN EDUCATIU

— La primera solució està clarament relacionada amb el món educatiu. Em refereixo a la creació del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, el 1900; fins aleshores no es comptava amb ministeri propi. Amb aquesta actuació, els problemes del món educatiu tindran més possibilitats de resoldre's.

— L'altre aspecte que convé ressaltar és l'establiment, l'any 1907, de la Junta de Ampliación de Estudios, que tindrà una certa incidència en el context escolar, especialment a partir del 1911, gràcies a la concessió de beques a un nombre important de mestres per conèixer les institucions pedagògiques estrangeres, ajuts als quals s'acolliren alguns educadors/res del nostre país.

— Finalment, vinculat també als organismes governamentals, no hem d'oblidar l'establiment de l'Escuela de Altos Estudios del Magisterio, el 1909, un precedent de les facultats de pedagogia, a la qual estudiaren diversos catalans i catalanes, estudis imprescindibles per entrar a formar part d'una certa elit del magisteri.

Quant als organismes catalans, dependents del Ministeri, que tingueren un paper capdavanter i renovador, recordaré:

— La sucursal de la ILE (Institución Libre de Enseñanza), creada a Sabadell per Fabián Palasí el 1895.

— Les Converses Pedagògiques de Girona, que començaren el 1903 i s'estengueren per tot Catalunya.

— L'Extensión Universitaria que es creà el 1905 a la Universitat de Barcelona promoguda pel rector Rafael Rodríguez Méndez.

— Finalment, l'Escola Normal de Girona (1914-1923), amb Cassià Costal com a director destacat, que superà, almenys en part, la mediocritat general de les escoles de magisteri catalanes.

2.2. LA RESPOSTA DE LA SOCIETAT CATALANA

El xoc que representà la crisi colonial tingué conseqüències quasi immediates en el món políticocial, que determinaren l'aparició de nous partits polítics que acabaren dominant els ajuntaments i les diputacions, especialment a les zones urbanes. El caciquisme començarà a fer marxa enrere i el catalanisme i l'obrisme centraran el debat polític i l'activitat en el món educatiu.

La idea dels grups renovadors partia, en ambdós casos, de la premissa que si l'escola és un reflex de la societat, si canviem l'escola canviarem la societat.

Quant al catalanisme i l'obrerisme, tot i que els seus objectius eren radicalment diferents, en aquesta concepció sobre el canvi de la societat presentaven molts punts de contacte.

2.2.1. *El catalanisme polític*

Pel que fa al catalanisme polític, la Lliga Regionalista⁴ encapçalà el moviment i el seu líder, Enric Prat de la Riba, es va proposar, amb la col·laboració de Joan Bardina, un exseminarista, la reforma de l'escola sense fer massa trencadissa, tot i que, en aquella societat, qualsevol proposta de canvi provocava recels a les classes dirigents establertes a Madrid.

Probablement, els dos aspectes que cal remarcar de l'activitat del catalanisme polític durant aquests anys són aquests:

— Quant als seus trets ideològics, hi tenen un paper important els postulats del regeneracionisme espanyol, que a Catalunya acabaria prenent la forma del noucentisme, el qual anava més enllà d'una proposta fonamentalment teòrica, ja que proposava un programa concret que cercava les seves coordenades en el món clàssic.

— L'aplicació pràctica de la seva doctrina en el món de l'ensenyament. No es pot oblidar l'interès per la modernització educativa, que derivà d'una manera especial en la preocupació per conèixer tot allò que passava als països d'avantguarda en el camp educatiu.

2.2.1a. Activitats privades. Creació d'escoles renovadores

La idea inicial de Prat de la Riba era la creació d'un nombre important d'escoles. Joan Bardina, però, li va aconsellar que prèviament s'havia d'establir una Escola de Mestres privada finançada per la societat civil, perquè els que sortien de les Normals de l'Estat no estaven prou preparats, ni pedagògicament ni, sobretot, nacionalment. Aquest centre, que esdevindrà un referent per a les noves escoles de formació de mestres que es crearan més endavant, va durar només dos cursos, atès que no va aconseguir el permís per lliurar títols oficials, reservat només a les escoles de l'Estat.

Al marge d'aquesta escola, van anar sorgint establiments docents arreu de Catalunya, especialment en zones urbanes, amb el propòsit d'oferir una escola

4. Creada amb la idea de representar globalment el catalanisme naixent, acabarà sent la portaveu dels sectors conservadors del catalanisme.

més vinculada socioculturalment al país. Aquests centres, almenys en els primers temps, no sempre van reeixir des de l'angle pedagògic. L'Església catalana va tenir un cert paper en aquesta renovació pedagògica, circumscrita més aviat, però, a casos individuals.

2.2.1b. Introducció del català a l'escola

Cal parlar, en primer lloc, de la creació, el 1898, de l'Escola Sant Jordi, la primera escola que fa del català la llengua vehicular, i l'establiment, l'any següent, de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, que va prestar ajut, malgrat les limitacions legals, a la catalanització de l'escola, que prendria una gran volada entre el 1914 i el 1923. Al marge de l'Escola Sant Jordi, apareixeran diversos centres a tot el país, sempre, però, percentualment minoritaris.

2.2.1c. Activitats públiques. Ajuntaments, pressupost de cultura del 1908, diputacions, Mancomunitat

Els canvis que s'observen en les institucions públiques autòctones incidiren en diverses propostes de modernització de l'escola, no sempre factibles perquè l'ensenyament depenia totalment de l'Estat. Malgrat que els ajuntaments i les diputacions estaven en mans dels sectors reformistes, hom només hi podia actuar de manera indirecta. La primera gran proposta renovadora fou el pressupost extraordinari de cultura de l'Ajuntament de Barcelona del 1908,⁵ que projectava la creació de quatre centres pilot on s'aplicaria el bilingüisme, la coeducació, la neutralitat escolar i la dignificació del mestre, projecte que generà un gran debat i dures crítiques sobretot per part de l'Església i el Partit Republicà Radical (PRR), tot i que per motius diferents. Malgrat la seva aprovació, aquest pressupost extraordinari no tirà endavant per la manca d'acceptació per part del Govern central.

Davant de la impossibilitat de l'establiment de nous centres pedagògics, hom es decantà vers els canvis qualitius. En aquest sentit, convé assenyalar les colònies organitzades per molts ajuntaments catalans; les cantines; els centres experimentals, generalment escoles a l'aire lliure; les revistes i els organismes pedagògics, i les escoles d'estiu organitzades per la Diputació de Barcelona i la Mancomunitat de Catalunya.

Finalment, cal referir-se a la participació dels organismes públics catalans a la catalanització de l'escola, que pren carta de naturalesa a partir sobretot del 1918,

5. La bibliografia sobre aquest esdeveniment és molt àmplia. No cal insistir-hi.

quan el català esdevé llengua oficial de totes les activitats educatives organitzades per l'Ajuntament i la Diputació de Barcelona i la Mancomunitat de Catalunya.

2.2.2. *L'obrerisme*

D'altra banda, quasi paral·lelament amb el catalanisme, emergeix, també, amb gran força, el republicanisme, moviment dividit entre els que aspiraven a solucions federals, representats pel moviment llibertari, i els que proposaven una Espanya unitària, en aquest cas de la mà, sobretot, del Partit Radical, el primer partit espanyol de caràcter modern.

2.2.2a. El moviment llibertari

Els trets més característics de l'ensenyament llibertari poden concretar-se en els punts següents:

- Ensenyament integral que representava donar la mateixa importància a l'ensenyament llibre que a la formació vinculada al món de l'activitat professional.
- Vocació internacionalista, si més no per conèixer què passava al voltant nostre.
- Llibertat de l'infant.
- Novetats pel que fa als continguts, amb la introducció de disciplines científiques.

La seva implantació no es limità a la Catalunya estricta sinó que adquirí, a més, una importància remarcable al País Valencià, així com també en altres zones de l'Estat, especialment Andalusia. L'acusació, sense proves, de Ferrer i Guàrdia, per la seva participació en la revolta de la Setmana Tràgica (1909), i la seva execució sumària van tenir i encara tenen un gran ressò internacional. L'actitud governamental enfront d'aquesta qüestió produí molts problemes en aquest moviment, el qual, però, tot i les dificultats, continuà la seva activitat educativa.

2.2.2b. El Partit Republicà Radical. L'espanyolisme català d'esquerres

Es tracta d'una obra educativa que es pot considerar més politicoescolar que no pas pedagògica, per la qual cosa no m'hi referiré quan parli de renovació

pedagògica. La seva influència escolar a les zones urbanoindustrials fou més rellevant del que hom pensa. Aquesta importància es deixà sentir primordialment en les escoles establertes pel Partit Radical a la primera dècada del segle XX i en la política escolar de molts ajuntaments catalans, de la qual no hem d'oblidar les propostes per tal d'impulsar l'ensenyament dependent de l'Estat central.

En aquesta política educativa hi tingué un paper destacadíssim Hermenegildo Giner de los Ríos, germà de Don Francisco, sobretot com a regidor de l'Ajuntament de Barcelona. Gràcies al seu tarannà dialogant, es guanyà la simpatia dels seus enemics, malgrat la seva animadversió, a vegades malaltissa, envers el catalanisme polític.

3. LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA

Els canvis polítics de principis del segle XX afavoriren aquesta renovació. Hi intervingueren diversos grups amb una reivindicació comuna: renovar l'escola per superar l'ambient casernari i situar la llibertat de l'infant en un primer pla. Les diferències entre aquests dos grups se centraven en els objectius i les finalitats.

3.1. LA RENOVACIÓ EN EL MARC DEL CATALANISME POLÍTIC

Aquest tipus de renovació és un concepte més proper a la idea de pedagogia transformadora que no pas a la denominació d'innovació pedagògica. El moviment de l'Escola Nova, del qual deriva la dita renovació, es fonamenta primordialment en:

— La necessitat d'adaptar els mètodes a les exigències del desenvolupament natural de la intel·ligència infantil, seguint els diferents estadis d'aquest desenvolupament.

— La utilització dels ressorts naturals de l'activitat i l'esforç que trobem en els organismes vivents per a una mobilització de les activitats profundes.

— L'actitud del mestre, el qual no ha d'influir en la formació de l'infant. La seva missió és purament d'observació i ajut quan el discent ho demana. La seva funció específica és dirigir l'activitat psíquica de l'infant i col·laborar al seu creixement psicològic.

— A l'escola s'aprèn a viure, i per aprendre a viure en una societat on les relacions socials són molt complexes, l'activitat de l'educand s'ha de desenvolupar.

par amb tota llibertat, per poder adquirir l'experiència necessària per adequar-se a l'ambient.

3.1.1. *Influències de fora*

Es tracta, com ja he assenyalat, d'un dels trets més sobresortints de la dita renovació. Em limitaré a assenyalat les més importants, d'acord amb la seva procedència:

- Madrid. Institución Libre de Enseñanza. Influències i coincidències.
- Itàlia. Montessori i Gentile.
- França. Cousinet, Freinet. Influència del jacobinisme i el laïcisme.
- Bèlgica. Decroly.
- Suïssa. Institut Rousseau, Claparède, Bovet, Piaget, Ferrière.
- Món de parla anglesa. Escoles noves angleses. Pragmatisme. Dewey. Pla Dalton.

A continuació em referiré a les escoles més emblemàtiques i als trets que les caracteritzaven:

Escola Horaciana: creada per Pau Vila (1905-1912). L'educació per damunt de la instrucció. Respecte per la personalitat de l'educand. Ensenyament integral. Foment de la participació, promoció de la responsabilitat individual i social. Eliminació de premis i càstigs. Llengua vehicular: el castellà.

Mont d'Or o Nou Mont d'Or. Professors: Palau Vera, Manuel Ainaud. Internat de tipus anglès. Ensenyament integral. Pràctiques i exercicis froebeliens per a l'adquisició de coneixements i aptituds, Montessori, lectoescriptura. Curs preparatori, centres d'interès de Decroly: l'infant i les seves necessitats, l'infant i la societat, l'infant i les plantes. Andreu Nin criticà el seu caire aristocràtic i que la llengua d'escolarització fos el castellà.

Escola Vallparadís (Terrassa). Galí, Martorell, Marcel·lí Antich, Narcís Masó i Valentí, Enric Gibert i Camins, Joan Llongueras i Josepa Herrera i Serra. La seva concepció pedagògica radicava en l'escola viva, on l'alumnat pogués desenvolupar-se d'una manera franca, lliure i completa, contextualitzada en el medi físic i en l'entorn social i humà. Ni premis ni càstigs. Ús escolar de la premsa diària. Setmanalment, una hora de contes, dues de música —cançons i expressió rítmica—, dues d'educació física i dues més per a cultiu de plantes, formació de col·leccions i cria d'animals. Bilingüisme, amb el català com a llengua preferent.

Escola del Bosc. Manuel Antolí i Rosa Sensat. Aquesta escola adoptà bona part dels principis de l'Escola Nova que ja s'havien experimentat en assaigs

pedagògics en altres països europeus, com ara Bèlgica, Suïssa, França, Itàlia i Anglaterra, i que a Catalunya s'estaven aplicant en altres centres privats d'ensenyament renovador. L'Escola del Bosc fou el primer centre oficial en el qual es van desenvolupar aquests principis. Es pretenia formar l'alumnat per a la vida, no només amb coneixements, sinó vivint-la amb dinamisme, estimulant l'activitat dels infants tot valorant-ne les pròpies experiències i observacions. Castellà els primers anys i català a partir del 1918.

Escoles de formació de mestres i altres centres. Escola d'Estiu, Estudis Normals i Escola Normal Generalitat-Estat, continuadores de l'Escola de Mestres de Joan Bardina (centre privat).

Hi havia molts altres centres a tenir en compte. Entre els públics: escoles a l'aire lliure, escoles de la Mancomunitat, escoles del Patronat Escolar de l'Ajuntament de Barcelona (organisme significatiu durant la República) i altres ajuntaments, especialment Girona.

Entre els centres privats, es poden destacar els següents: Sant Jordi, Mossèn Cinto, escoles catalanes del Districte II i VI, Acadèmia Miralles de Sabadell, Liceu Escolar de Lleida, Patronat Domènec, Mútua Escolar Blanquerna, Escola Marcel·lí Antich de Badalona, Escola S'Agaró, etc.

3.2. LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA DINS DEL MOVIMENT OBRER

Com ja he indicat, hi hagué diversos mestres, amb títol o sense, que seguiren l'ideari escolar del moviment llibertari, encapçalat per Ferrer i Guàrdia, amb resultats irregulars, en part a causa de les dificultats polítiques per poder-lo desenvolupar. Em limitaré a deixar constància de tres de les escoles més renovadores:

— Escuela Moderna, de Ferrer i Guàrdia. Trets polítics i pedagògics i influències

— Escola laica anticlerical.

— Defensa de la solidaritat comunista.

— Coeducació de sexes i de classes.

— Optimisme racionalista. Valoració de la ciència experimental. Ètica darwinista. Lligam escola-medi. Contactes amb la natura. Adscripció al moviment higienista.

— Abolició dels premis i dels càstigs.

— Llengua d'escolarització: el castellà.

— Influències: educadors anarquistes, republicans radicals francesos, Rousseau, Tolstoi, Ellen Key, Eslander, Spencer, Ardigò, Haeckel.

Escola Integral, d'Alban Rosell (Montgat, Sabadell)

Gran admirador de Ferrer. Havia treballat amb ell, però creia que no era un bon pedagog i que calia tornar al model d'escola integral de Paul Robin, tot seguint les recomanacions de P. Kropotkin (1898). No oblidava Tolstoi, ni Pestalozzi. Recordava les experiències de Cels Gomis i Bartomeu Gabarró i era enemic de tot tipus de militarisme. Per això, era contrari a les experiències dels *boys scouts*. No veia possible l'escola gratuïta i no creia en el parany d'una escola estatal gratuïta deformatora de les consciències.

Escola Natura o Farigola del Clot, de Joan Puig i Elias

Centre diürn i nocturn. Escola pilot del racionalisme, barreja d'escola activa i d'escola racionalista. Participació dels pares, règim de coeducació. Fraternitat mestre-alumne. L'escola publicava un butlletí. Interès per la música i el teatre.

Joan Puig i Elias, segons els seus seguidors i deixebles, era més proper a l'apòstol que al pedagog. Contrari al fatalisme i al determinisme. Va ser president del CENU.

Hi va haver moltes altres escoles vinculades als ateneus llibertaris i republicans. Altres educadors racionalistes van ser, entre altres, J. Casasola, J. Roigé, Josep Torres Tribó i Floreal Ocaña.

4. ELS CANVIS EN L'ENSENYAMENT DE LA DONA

— Regularització de la matrícula universitària per a les dones (1910).

— Creació a Barcelona d'un Institut Femení de segon ensenyament (1910).

H. Giner.

— Establiment de carreres específiques per a la dona a càrrec de la Diputació de Barcelona.

— Establiment per part d'algunes institucions privades de centres per aixecar el nivell cultural i professional de les noies.

Algunes feministes laiques destacades van ser Teresa Mañé (Soledad Gustavo), Teresa Claramunt, Amàlia Domingo i Àngels López Ayala.

Entre el feminisme vinculat al catalanisme, cal recordar els noms de Dolors Monserdà, Carme Karr, Francesca Bonnemaison i Rosa Sensat.

Reprodueixo algunes frases que ens dibuixen, en certa manera, el pensament de cadascun dels grups, entre els quals destaquen, en més d'una ocasió, les coincidències.

Feminisme laic:

En España están cerradas para la mujer los oficios y carreras que dependan del estudio, con el pretexto que no tiene inteligencia para cursarlas... (Teresa Mañé)

La mujer es y ha sido para el hombre un ser incapacitado para todo y, salvo muy honrosas excepciones, nadie durante tantos siglos la ha defendido de su usurpación de facultades. Se la ha considerado como el eterno niño (Teresa Claramunt).

Hay que despertar a esas dormidas siervas que besan las argollas que las aprisionan (Amàlia Domingo)

Feminisme vinculat al catalanisme:

[...] la injustícia que em privava dels drets de ciutadania, dels quals, en canvi, gaudeixen l'escombriaire del carrer, el mosso, el criat... (Carme Karr)

No. La dona en les seves reivindicacions no pretén lluitar contra vosaltres; no es tracta de buscar la competència amb vosaltres, sinó de duplicar energies al vostre costat...

En aquesta lluita no us podeu negar a ajudar-la. I llavors vencerà (Leonor SERRANO, *Conferència Ateneu Barcelonès*, 1916)

Aplicació de les ciències a l'alimentació, lliçons vinculades a les pràctiques de cuina.

Aplicació de les ciències al coneixement de matèries de vestir i llur conservació, en relació als ensenyaments pràctics de rentar i planxar.

Aplicació de les ciències al coneixement de l'individu i la seva vida a la llar. «Lliçons de Fisiologia, Higiene, Puericultura i Economia domèstica» (Rosa SENSAT, *Aplicació de les ciències a l'ensenyament de la llar*)

5. EL PARÈNTESI DE LA DICTADURA DE PRIMO DE RIVERA

Les dictadures de 1923-1930 i 1939-1975 van actuar decisivament contra els diferents plantejaments abans esmentats per tal de salvar els valors de la unitat de la pàtria espanyola, basada en «una sola llengua, el castellà, una sola religió, la catòlica» i en un pilar fonamental, la família. El primer assaig el va portar a terme el general Primo de Rivera, de fet, un precedent de la dictadura franquista.

La política repressiva en aquest període, que va mantenir la Mancomunitat de Catalunya fins al gener del 1925, però sense cap mena de protagonisme, queda reflectida en els casos següents:

— Afer Dwelshauwers. Aquest psicòleg belga fou acomiadat del seu càrrec a la Diputació de Barcelona purament perquè era estranger. La majoria dels pro-

fessors (al voltant de cent cinquanta) de la Universitat Nova, centres docents dependents de la Mancomunitat, foren també acomiadats a causa del seu suport a l'esmentat psicòleg.

— Dura repressió contra el catalanisme i el moviment llibertari, sobretot en el camp de la llengua i de l'ensenyament en general.

— El moviment renovador de qualsevol tendència es va refugiar totalment en la iniciativa privada. Neixen la Mútua Escolar Blanquerna i l'Ateneu Polytechnicum.

6. LA REPÚBLICA. INTENTS DE CANVI. LIMITACIONS POLÍTIQUES I PEDAGÒGIQUES

Heus aquí alguns trets que caracteritzen els intents de canvi i els problemes que hom trobà en el camí vers nous horitzons.

— Arran de les eleccions municipals del 12 d'abril de 1931, dos dies després es va proclamar la República amb un gran fervor popular. El dia 17 es va restablir l'organisme suprimit el 1714, la Generalitat de Catalunya, que es regirà per un futur Estatut.

— La Constitució de desembre del 1931 limità l'Estatut de l'agost del mateix any, en el qual l'ensenyament depenia directament de la Generalitat. Així doncs, l'Estatut de setembre del 1932 implantà una dualitat estructural: Estat-Generalitat.

— Les reivindicacions del Pressupost Extraordinari de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona del 1908 (bilingüisme, laïcisme, coeducació, dignificació econòmica i professional del mestre) es fan realitat. El mestre esdevé el primer ciutadà de la República.

— La dona adquireix drets polítics. Més integració de les noies al batxillerat.

— La Llei de congregacions i associacions religioses (juny del 1933) limita les facultats educatives de l'Església, que, a la pràctica, però, es mantenen fins a la guerra.

— La pedagogia esdevé disciplina universitària, amb Joaquim Xirau com a figura principal.

— L'ètica republicana suplanta l'estètica del Noucentisme.

— Realitzacions interessants: Escola Normal experimental i Institut Escola del Parc, establerts el 1931, i la Universitat Autònoma, creada el 1933. També caldria recordar els instituts escola Pi i Margall i Ausiàs March, establerts el 1933, i el de Sabadell, que va néixer el 1936, en plena guerra.

— La societat civil adquireix un gran protagonisme.

Arran de l'intent de cop d'Estat de juliol del 1936, que comportà la persecució religiosa, els religiosos abandonen les seves escoles. La pèrdua de poder del Govern central determinà que la Generalitat esdevingués, durant un temps, el veritable poder a Catalunya. Això va significar, pel que fa a l'ensenyament, l'aprovació i l'endegament del CENU (Comitè o Consell de l'Escola Nova Unificada), organisme dependent de la Generalitat, sota el control dels sindicats.

Ens manquen dades globals per fer valoracions definitives pel que fa als resultats escolars pràctics en aquests anys.

— Quant al projecte, l'organigrama s'avançava al seu temps: trenta-quatre anys a la Llei general d'educació i cinquanta-quatre a la LOGSE (Llei d'ordenació general del sistema educatiu).

— Respecte a la realització, es presentaren problemes d'aplicació a causa de les condicions de la guerra i els mestres en exercici criticaren les facilitats que s'atorgaren per obtenir el títol de magisteri. El CENU, però, va garantir l'ensenyament durant la guerra.

7. EL PROBLEMA DE LA LLENGUA EN EL PERÍODE 1900-1938

Partint de l'opinió d'alguns personatges representatius i l'herència històrica, us intento explicar les dificultats que es van trobar per avançar en la catalanització de l'escola, que fins a la proclamació de la República només es va poder implantar en les escoles privades i en els centres dependents dels organismes públics catalans. Des de les esferes governamentals, hom no preveia la incorporació del català a l'escola, com pot deduir-se dels exemples que us poso a continuació, provinents de personatges molt influents i representatius:

Debe ser una la doctrina en nuestras escuelas y unos los métodos de enseñanza a que es consiguiente que sea también una la lengua en que se enseña y que esta sea la lengua castellana. (*Informe Quintana*, 1813)

En las escuelas de España no se puede admitir que se enseñe en idioma o dialecto que no sea el español. (Comte de Romanones, 1902)

El catalán puede ser empleado como medio para enseñar el castellano a aquellos que no lo sepan pero nada más... (Comte de Romanones, 1916)

La imposición de la lengua española es acaso la mayor obra de cultura de España. (Miguel de Unamuno)

Segons el mateix Unamuno, el millor que es podia fer amb els altres idiomes de l'Estat era:

...dejarlos que mueran en paz, sin ejercer sobre ellos violencias ni acelerar su natural tisis, pero sin permitir tampoco que se trate de prolongarles la vida de una manera oficial. (*La Ven de Catalunya*, 1 agost 1908)

Hermenegildo Giner de los Ríos, tot i una certa comprensió envers la literatura catalana, mostrava clarament la seva posició envers la llengua escolar:

Hoy vais con un motivo, mañana con otro, como ese de la Escuela Montessori, por bajo de la cual, con no ser más que Montessori, vemos que preparáis también un nuevo peligro. Porque ése es otro jalón que colocáis para hacer la Escuela catalana, atrayendo a la gente con los espejuelos de la novedad, para que incautamente vayan a formar la escuela que en realidad no es montessorismo; en realidad, eso es catalanismo.

Nosotros queremos que el día de mañana se constituya Cataluña, no como queréis vosotros, sino como una región; y toda España la reunión de todas estas regiones; [...] donde sea una la enseñanza, entregada en tutela y como función social más alta, al Estado Nacional, como decía Pi y Margall, y que esta enseñanza, por consiguiente, no puede ser en vascuence, ni en gallego, ni en catalán, sino que ha de ser castellano, en todos y cada uno de sus órdenes, y en todos y cada uno de sus grados. (*Las Juventudes Republicanas Radicales*, 1916)

Des de Catalunya, les coses es veien d'una altra manera:

Mirant-me la meua llibreria, he pensat més d'una vegada en el que he tret de l'idioma de Castella i el que perdria si l'oblidés per complert [...] El castellà intel·lectualment m'ha servit d'intermediari inútil entre el català i el francès, m'ha obligat a un treball de traducció tota la vida i l'activitat intel·lectual posada en traduir, he deixat de posar-la en una altra cosa. (Josep Puig i Cadafalch, 1901)

La República començava amb bons auguris, per la qual cosa alguns intel·lectuals catalans varen creure, com per exemple Carner, que amb el nou règim la relació amb Espanya prendria un altre rumb. Una mostra d'això és el text que reproduïxo a continuació:

El castellà no serà ací exponent d'absolutisme vivificador, comerç de baixa cuina i compilador de fracassos. La noble llengua avui servida amb tant d'esclat per esperits lliures que són amics del dret, ja no farà el paper a Catalunya de *patois* de la inferioritat. D'ara en endavant el castellà és promogut en l'estima dels catalans, a l'amor i respecte i estudi acurat d'una llengua de cultura. (Josep Carner, mitjan 1931?)

El temps demostraria que, malgrat una millor predisposició governamental, la realitat va estar molt per sota de les esperances que havia suscitat la República.

Tot i les novetats que ara us presento, els avenços, en el conjunt del període, foren més aviat migrats. Les limitacions legals hi tingueren un paper decisiu.

— La trajectòria efectiva de la Protectora, gràcies a una empenta més gran a partir del 1914, però frenada durant la dictadura de Primo de Rivera.

— Les *Normes ortogràfiques* i el *Diccionari general de la llengua catalana* de Pompeu Fabra.

— Les Diades de la Llengua a la segona meitat de la dècada dels anys 1910.

— L'actitud a favor de la llengua de les institucions públiques catalanes.

— La introducció del català a l'escola pública a partir del 1931. El Congrés de la Protectora de l'abril del 1936 en plantejà, però, les mancances.

— Cal preguntar-se, però, dues coses: l'escola catalana i la renovació pedagògica van anar sempre de bracet, com generalment s'afirma? I, sobretot, va haver-hi propostes a favor del català com a llengua nacional?

No tot, però, va ser culpa dels espanyols. El país, abans de la proclamació de la República i després, tampoc no va estar gaire a l'altura, com intento exposar a continuació:

Cap dels ensenyaments substantius de l'escola no els tenim sistematitzats. Qui ens dona la norma per l'ensenyament de la nostra llengua? On és el material, on és l'estudi dels clàssics, on són la selecta d'autors, on és la crítica literària i gramatical que orientin l'esperit públic i facin viable la tasca del mestre? És que cada mestre en la seva escola s'ho ha d'inventar? (Alexandre GALÍ, *Butlletí dels Mestres*, 1922)

El mateix Alexandre Galí va continuar sent molt crític, en aquest aspecte, durant la República.

8. EL FRANQUISME EDUCATIU

8.1. PERÍODE 1939-1960

Heus aquí els seus trets més rellevants en el període 1939-1960:

— Espanyolisme exacerbant. *Caudillaje*, dictadura fèrria, Estat totalitari. Renovació total de la legislació.

— Maniqueisme. Bons i dolents. Retorn a l'escola tradicional: burocràtica, centralista, classista, conservadora, uniformista i polititzada d'acord amb els postulats del totalitarisme.

— Diferents formes de repressió. Depuració física, acadèmica, moral i psicològica.

— Subsidiarietat de l'Estat, sobretot a l'ensenyament secundari clàssic. Paper preponderant de l'Església, nacionalcatolicisme. Arran de la Llei d'ensenyament primari del 1945, l'Església podrà establir Escoles Normals, prerrogativa reservada fins aleshores a l'Estat.

— Exili i depuració política dels ensenyants, substituïts per personal addicte.

— Ús exclusiu de la llengua castellana com a llengua d'escolarització.

Aquest darrer aspecte queda reflectit en les citacions següents:

Estad seguros catalanes, de que vuestro lenguaje, en el uso privado y particular, no será perseguido. (Álvarez Arenas, general de les forces d'ocupació, *La Vanguardia Española*, 27 gener 1939)

Ha de mantenersse la unidad lingüística como elemento de poder, seguros, como Nebrija decía con razón, de que la lengua es compañera del Imperio. (*González Palencia*, cicle de conferències a la Universitat de Barcelona, 1939)

L'Estat esdevé confessional d'una sola religió, la catòlica.

Hombre no hay más que uno; religión una; como una sola es la verdad... Esta consideración es de máxima importancia, hasta el punto de acusar falsedad la pedagogía, la educación que no concediera a la religiosidad su carácter de constitutiva esencial, y su presencia, por lo mismo en todos los aspectos de la educación. (Andrés Sopena)

D'això se'n deriva que la pedagogia ha de ser espanyola, que significa catòlica, tradicional i revolucionària.

Estamos construyendo una Ciencia y una Técnica pedagógicas de contenido español y de sentido revolucionario y aquí no valen traducciones. No valen las pedanterías y barbarismos con que nos obsequiaban los botafumerios de la Institución Libre de Enseñanza. Nuestra Pedagogía, la que estamos construyendo ha de ser nuestra, es decir, católica, tradicional y revolucionaria. (*Revista Nacional de Educación*, abril 1941)

La finalitat de l'escola estarà dirigida essencialment al fi suprem, i per tant, cal que eviti tots els errors condemnats per l'Església.

[...] la escuela [...] ha de ser esencialmente educativa y sólo instructiva de manera accidental; es decir que ha de formar al hombre desarrollando todas las facultades y dirigiéndolas al fin supremo. (*Ezequiel Solana*, 1940)

Los principales errores condenados por la Iglesia son trece: el materialismo, el darwinismo, el ateísmo, el panteísmo, el deísmo, el racionalismo, el protestantismo, el socialismo, el comunismo, el sindicalismo, el liberalismo, el modernismo y la francmasonería. (Padre Ripalda)

L'autoritarisme i la disciplina, baluards de l'ensenyament tradicional, seran dues de les bases del sistema.

El maestro enseñará a los niños el respeto que debemos a las autoridades civiles y religiosas. Hay que hacer que se penetren de la necesidad absoluta de la autoridad, sin la cual, rotos los vínculos sociales, dominará la anarquía y el desorden.

Entre los castigos han de mencionarse, la vergüenza, la pérdida de puestos, el trabajo reservado, el aviso a la familia y los que producen algún dolor físico, como la reclusión, el castigo corporal, y, en último término, la expulsión de la escuela. (*Ezequiel SOLANA, Curso de Pedagogía*, 1940)

Un altre tret característic serà l'educació diferenciada segons el sexe. La dona serà reclosa novament a la llar. Les reivindicacions que començaven a fer-se efectives durant la República es faran totalment fonedisses. Heus aquí alguns exemples significatius de la nova moral:

A la mujer le ha reservado Dios los dolores del parto, los trabajos de la lactancia y de la primera educación de los hijos. (Pius XII, 11 novembre 1943)

Al hombre la primacía en la unidad, el vigor del cuerpo, los dones necesarios para el trabajo con que ha de proveerse y asegurar el sustento de la familia; a él le fue dicho en efecto «con el sudor de tu frente te ganarás el pan».

A la niña [...] como creadora de valores morales principalmente y colaboradora del hombre en el ejercicio de autoridad.

[...] al niño como futuro productor de valores económicos y como sujeto y autoridad y de fuerza.

El niño mirará al mundo, la niña mirará el Hogar. (*Francisca Bohigas*, 1942)

Una razón contra la coeducación. No sólo es cuestión de moral o de interés lo que repugna a la coeducación es que la naturaleza del educando, hombre o mujer, exige distinta educación. La organización cerebral de la mujer es distinta fisiológicamente a la del hombre, siendo también distinta la corriente nerviosa [...] (*A. AGUADO. Pedagogía elemental*, 1940).

8.2. EL FINAL DEL FRANQUISME. 1960-1978

8.2.1. *Canvis politicoeducatius*

L'entrada de l'Estat espanyol als organismes internacionals i els canvis econòmics interns originaran novetats en el món educatiu, sense, però, que canviï en l'essència el sistema polític i les coordenades morals en què el dit sistema se sustentava. Heus aquí alguns trets que definiran la nova situació educativa:

— Tímida obertura del règim a partir de Joaquín Ruiz Jiménez, en els nivells mitjà i universitari. Més racionalització del sistema escolar.

— Fiançament del nou sistema politicoeducatiu. El personal docent està constituït, en bona part, per ensenyants formats durant el franquisme. Pràctica desaparició de l'herència republicana.

— L'Església estableix una manera d'influir en la societat a través de l'educació. Creació, el 1956, de la FERE (Federación Española de Religiosos de Enseñanza), nou grup de pressió.

— Triomf del sistema capitalista a l'Estat. La renovació tecnocràtica esdevé important en el món educatiu.

La nova situació queda molt ben reflectida en el paràgraf següent:

Por una curiosa coincidencia histórica, el interés del Estado por los problemas educativos se despierta cuando el sistema de producción capitalista empieza a necesitar mano de obra cualificada. Desde este momento, como esta necesidad no se satisface de la noche a la mañana y de un plumazo, las medidas de democratización han continuado [...]. (Antonio LINARES, *Ruedo Ibérico*, 1966)

8.2.2. *Resistència cultural i educativa a Catalunya*

Aquesta resistència presenta diferents vessants:

— Recuperació de la pedagogia i la cultura republicanes i, sobretot, intents de recuperació de la llengua.⁶ Tenien menys controls les llars d'infants i el batxillerat que depenien de l'escola privada. L'escola primària estatal estava molt controlada per la Falange.

6. La resistència a l'absorció lingüística es manifesta des dels primers anys del franquisme, pràcticament sempre de manera clandestina, en classes privades de català.

— A partir de la segona meitat de la dècada dels cinquanta del segle passat, naixien les primeres escoles que farien possible el naixement del nou moviment de renovació encapçalat per Rosa Sensat. Alexandre Galí, Artur Martorell i altres educadors oferiren pautes per a les noves generacions.

— Les escoles vinculades al moviment suara esmentat acabaran creant, el 1977, el CEPEPC (Coordinació d'Escoles per a l'Escola Pública Catalana), que s'integrarà a l'escola pública a la segona meitat de la dècada dels vuitanta del segle passat.

— A partir dels anys setanta de la centúria passada, neixen altres moviments importants, a Girona per exemple, basant-se en la tradició de l'escola pública.

— A partir del 1966, es recuperen les escoles d'estiu, les quals es projecten als Països Catalans i a la resta de l'Estat. Recuperació gradual de l'escola catalana i democràtica.

— Dificultats per recuperar la tradició i adaptar-se a la nova realitat socioescolar, intentant superar la trampa tecnocràtica.

El paràgraf següent expressa la importància que donava el moviment a la integració a la realitat social.

L'Escola ha d'introduir els alumnes a la realitat social. En una societat democràtica els ha de fer conèixer les diverses opcions i els ha de donar progressivament la metodologia per analitzar aquesta realitat social i transformar-la cada cop de forma més autònoma, començant ja des de l'Escola. (*Per una nova escola pública catalana, XI Escola d'Estiu*. 1976)

A les velles influències pedagògiques que s'han anat recuperant s'hi afegiran altres corrents i mètodes:

- El cooperativisme escolar.
- L'escola soviètica, Makarenko.
- L'escola moderna de Freinet. La pedagogia institucional.
- Les experiències de Neil.
- La psicologia genètica de Piaget. Els testimoniatges de Milani i de Freire.
- Les darreres tendències: Bernstein, Stenhouse...

Pel que fa específicament al grup classe, apareixen noves preocupacions escolars: l'educació ambiental, cívica, per la pau, sanitària, viària, sexual, per la sostenibilitat, pel consum...

Abans de tancar aquest apartat, voldria esmentar dues qüestions:

— Entre les escoles de les congregacions religioses vinculades a la renovació pedagògica, especialment en aquests anys, destaquen els escolapis.

— Altrament, a partir de finals dels anys seixanta i principis dels setanta del segle passat, esdevé important, en l'àmbit politicoescolar, la influència del marxisme oficial, d'una manera especial a l'ensenyament. Aquest corrent ajuda a situar-nos en una nova òrbita i col·labora en la recuperació de la tradició perduda. Quan aquests grups sociopolítics s'integren al poder, però, acaben adoptant posicions conformistes, en la línia del conservadorisme de l'esquerra oficial europea.

9. EL MOVIMENT FEMINISTA

La reivindicació feminista és un dels fets més importants dels darrers quaranta o cinquanta anys. Al marge de la conscienciació de la dona, hi ha altres aspectes que ajuden a aquesta conscienciació i que, en certa manera, la complementen. Altrament, cal esmentar una sèrie de dones que capitalitzaren, als anys setanta del segle xx, el moviment des de diferents vessants i que amb el temps arrossegaran moltes companyes.⁷ Al marge de la fortalesa del mateix moviment, hi ha una sèrie de condicionants que convé recordar:

— El nou capitalisme dels anys seixanta genera necessitat de mà d'obra, amb la qual cosa augmenta la presència de les dones al mercat de treball.

— Al marge d'aquests canvis en el mercat de treball, no podem oblidar el fenomen del turisme, d'Europa cap a Catalunya i de Catalunya cap a Europa. Arran d'aquest fet, les dones del nostre país prenen consciència dels drets que tenen les seves companyes a l'Europa comunitària i en general a tot el món occidental.

— Les noies s'incorporen primerament al batxillerat, després a la universitat i recentment a les carreres tècniques. En el darrer decenni, la presència de les dones en el món intel·lectual i científic comença a tenir una certa importància.

— Continua la discriminació en els càrrecs directius, menys evident en el món acadèmic.

7. Posaria com a exemples en el cas català: Maria Aurèlia Capmany i Montserrat Roig, com a escriptores amb molta influència social; com a gran lluitadora, Lidia Falcón, i Mary Nash com a historiadora del moviment feminista de casa nostra, que ha estat un exemple per a una nova fornada de joves historiadores.

10. LA LLEI GENERAL D'EDUCACIÓ, LA MORT DEL DICTADOR, LA TRANSICIÓ I LA RECUPERACIÓ DEMOCRÀTICA

La LGE és, en realitat, el primer intent seriós d'incorporar l'estructura educativa de l'Estat espanyol a les coordenades de la Comunitat Europea, tot i que la situació política impedia l'entrada a les institucions comunitàries. Haurem d'esperar a la mort del dictador per «democratitzar» les institucions polítiques i, consegüentment, el món educatiu. La nova situació comportarà una sèrie de canvis que intento resumir.

Abans de la mort del general Franco i en els anys posteriors, convé tenir en compte:

- Els problemes per l'aplicació de la LGE en una situació política adversa.
- L'inici d'unes noves relacions entre l'Església i l'Estat, preludi de la gestació de l'escola concertada.
- La immigració d'altres zones de l'Estat abans de la mort del dictador, continuadora, en certa manera, de la immigració dels anys vint de la passada centúria. Hi ha una sèrie de diferències polítiques i geogràfiques que originen que la integració no es pugui considerar total ni molt menys. L'existència de grups clarament diferenciats no ha plantejat, malgrat tot, problemes reals de confrontació en cap moment.

Amb l'aprovació de la nova Constitució i el nou Estatut es configura l'Estat de les autonomies, que, en el cas català, originà en l'àmbit educatiu una descentralització de les funcions i, sobretot, la legalització de la nostra llengua com a llengua vehicular de l'ensenyament. Tot i això, s'observen canvis i llacunes:

- En primer lloc, cal parlar d'una reforma total de la legislació educativa estatal que arribarà al seu zenit amb l'aprovació, el 1990, de la LOGSE.
- En l'àmbit català, cal remarcar les lleis de normalització lingüística de 18 d'octubre de 1983 i 7 de gener de 1998. La seva gran aportació és la immersió lingüística⁸ i el reciclatge de català per als mestres; són lleis que afectaran molt més l'ensenyament primari que no pas el secundari.
- Amb la nova estructura, al marge de l'educació infantil, estan desapareixent els tres nivells tradicionals de l'ensenyament, primari, secundari i superior, que es converteixen en dos: universitari i no universitari.

8. El fet de decidir-se per una sola xarxa, en les primeres etapes en català, ha tingut un paper important per mantenir la cohesió social.

— L'Estatut ha quedat desvirtuat arran del seu desenvolupament per mitjà de lleis orgàniques. Ja fa un temps que es planteja el dubte de si actualment ens trobem enfront d'una autonomia o d'una simple descentralització.

— Tot i les aparences democràtiques, continua existint un control polític directe o indirecte.

— La Generalitat i els ajuntaments democràtics tenen limitacions pressupostàries i sobretot de decisió en relació amb l'organització general de l'ensenyament.

11. LA CRISI DE L'EDUCACIÓ. LA CRISI DE LA RAÓ. MODERNITAT I POSTMODERNITAT

Tot i que en el nostre país alguns dels problemes que exposo a continuació no apareixeran fins als anys vuitanta del segle passat, a Europa ja s'arrossegaven des de finals de la Segona Guerra Mundial. D'altra banda, apareixeran noves problemàtiques derivades fonamentalment de la globalització, i els paradigmes, tant tradicionals com renovadors, no han estat capaços de donar resposta a aquestes noves problemàtiques. Heus aquí algunes qüestions a tenir en compte:

— Des de finals de la Segona Guerra Mundial els problemes quantitius releguen a un segon terme la problemàtica qualitativa.

— Sorgeixen noves ciències, generalment de caràcter social, relacionades amb el món educatiu, que s'agrupen amb el nom de *ciències de l'educació*, que agafaren gran protagonisme als anys setanta del segle passat.

— A partir dels anys setanta, hi ha una aturada de la immigració de la resta de l'Estat, però a partir dels noranta, apareix una nova immigració de països àrabs, exsoviètics, de l'Amèrica Llatina i d'alguns estats asiàtics que planteja molts problemes a l'Administració i sobretot als docents, malgrat els esforços d'ambdós sectors.

— En aquest context, la nostra llengua es veu obligada a superar el repte de la supervivència en unes condicions internes i externes gens favorables.

Des de fa aproximadament uns vint-i-cinc anys ens trobem davant d'una nova conjuntura que no té per protagonista principal el món de la pedagogia. Hem d'enfrontar-nos amb nous problemes o amb altres que ja coneixíem i que potser no havíem valorat degudament. La tecnologia està tenint un impacte molt superior al que era previsible en tots els establiments docents. Ara per ara,

ens resulta certament difícil, des de l'anàlisi històrica, valorar l'abast real que adquiriran la modernitat i la postmodernitat. Per això, em limito a presentar-vos un parell de paràgrafs que ens poden ajudar a entendre les formulacions de la modernitat i la postmodernitat.

[...] la pedagogia filosòfica fou suplantada per una concepció pragmàtica i tecnocràtica que s'allunyava expressament de la reflexió i la metafísica [...] Així, doncs, la filosofia deixava de ser l'emparedada de la pedagogia com confirma el fet que les seccions de filosofia abandonessin l'aixopluc de les Facultats de Filosofia i Lletres. La pedagogia caminava —sota el paradigma de les ciències de l'educació— a la recerca d'una identitat que trobaria en el binomi saber-fer de la tecnologia el seu tret més característic. Ras i curt: l'educació havia d'estar al servei del poder tecnològic que representava una emergent racionalitat econòmica de caràcter neoliberal i transnacional.⁹

L'objecte de l'educació consistirà a aconseguir, mitjançant el coneixement, aquest home autosuficient i creador de la seva pròpia vida. En aquest sentit potser la postmodernitat se'ns presenta com l'únic discurs humanista veritablement constituït fins ara, simplement perquè fonamenta un home autosuficient i no dependent de morals externes (les religions) o de valors sociopolítics també externs (els marxismes). L'home postmodern és el veritable constructor i protagonista de la història ja que sols el desenvolupament de les seves capacitats li dona la possibilitat de constituir-se a si mateix.¹⁰

12. L'ESCOLA DEL FUTUR

12.1. LLIÇONS DEL PASSAT

El millor que hom pot dir de qualsevol procés educatiu és que posi el subjecte en condicions d'una nova educació. (John Dewey)

L'ideal que personalment tracto d'assolir: seguir sent infant fins al final. La infantesa és la fase creadora per excel·lència! (Jean Piaget)

9. C. VILANOU, «La pedagogia al deixant del segle XX», *Temps d'Educació*, núm. 24 (segon semestre 2000), p. 51.

10. A. COLOM, «La pedagogia al segle XX. Entre la modernitat i la postmodernitat», *Temps d'Educació*, núm. 24 (segon semestre 2000), p. 75.

12.2. LA VISIÓ DELS INFANTS

L'escola del futur és com una màquina de colorins. (Ribera)

A algunes hores tocarà biblioteca; i si tens set, estàs cansat o tens gana
prems un botó i et surt un llit, una ampolla o menjar. (Itziar)

Moltes gràcies a tothom.

LA DIVERSITAT CULTURAL EN ELS CENTRES RESIDENCIALS D'ACCIÓ EDUCATIVA

Sandra Costa i Camara
Universitat de Barcelona

RESUM

L'article s'endinsa en el concepte i la realitat de la diversitat cultural present en els Centres Residencials d'Acció Educativa, fruit de l'experiència professional d'educadors/res socials que treballen en aquests contextos socioeducatius. La finalitat de tot educador/ra en aquests contextos és atendre i acompanyar els infants i adolescents que conviuen en un centre d'atenció i protecció des de la unitat, tot treballant des de la particularitat i la diferència que aporta cadascú i acceptant-les. En qualsevol cas, sempre s'ha de tenir present la dinàmica identitària en el si dels processos educatius per tal d'evitar caure en l'homogeneïtzació i l'assimilació de les diferències.

PARAULES CLAU: educació social, diversitat cultural, Centre Residencial d'Acció Educativa, intervenció socioeducativa, infància i adolescència, professionals.

CULTURAL DIVERSITY IN EDUCATIONAL ACTION RESIDENTIAL CENTRES (CRAE)

ABSTRACT

The article researches the concept and reality of the cultural diversity that exists in the CRAE and is fruit of the professional experience of social education professionals who work in these socio-educational contexts. The role of such professionals is to care for and accompany the children and young people that live together in protection and care centres from a perspective of oneness, working with the unique characteristics and differences of each child and accepting them. The identity dynamic should always be at the heart of the educational processes so as to avoid homogenisation and the assimilation of differences.

KEY WORDS: social education, cultural diversity, educational action residential centres, CRAE, socio-educational intervention, childhood, young people, adolescence, professionals.

1. LA DIVERSITAT, UNA CARACTERÍSTICA INTRÍNSECA DELS CENTRES RESIDENCIALS D'ACCIÓ EDUCATIVA (CRAE)

Si fixem la mirada en una de les realitats de l'educació social com és el treball en els Centres Residencials d'Acció Educativa (CRAE), ens adonarem de la gran quantitat d'informació i de coneixement que aquests ens aporten sobre diversitat personal, social i cultural. El recurs residencial compleix una funció d'atenció i protecció de la infància i adolescència en situacions de risc social i desemparament. La diversitat en aquests espais és una realitat evident. En primer lloc, *la diversitat personal és una característica intrínseca a la condició humana, atesa la individualitat de tot ésser humà*. En la institució educativa, la diversitat es manifesta amb la presència del grup: de nens i nenes i nois i noies, d'educadors/res, de famílies, d'altres referents de l'entorn, dels i les professionals externs que intervenen en l'acció educativa, etc. En segon lloc, *la diversitat social* es reflecteix a través de les múltiples circumstàncies socials, familiars i personals de la població atesa en els centres així com del perfil dels educadors/res. En aquest sentit, observar les diferents realitats socials dels nens/nenes que viuen al centre és establir una relació, a petita escala, de les problemàtiques socials més generals de la societat. Analitzar-la des d'una perspectiva crítica suposa llegir aquesta realitat en clau de desigualtats socials. I, finalment, cal tenir en compte *la diversitat cultural* pròpia de tota societat plural i multicultural. I tot això sense perdre de vista que en la societat catalana de principis del segle XXI la diversitat cultural obeeix a una situació social, històrica, política i econòmica en la qual els processos migratoris evidencien les diferents identitats culturals que conviuen en un mateix territori.

El CRAE, concebut com un microsystema d'aquesta realitat global, també participa dels processos de canvi i transformació social. Les necessitats emergents en qualsevol context educatiu demanen una resposta educativa i social, global i local. Una de les noves realitats que es fa present avui en dia en els diferents espais de l'educació social és l'atenció a la diversitat des de la particularitat personal, social i cultural en els escenaris de la vida quotidiana. El respecte per les diferències personals, la convivència i l'intercanvi mutu obren interrogants als i les professionals de l'educació, per saber com orientar les respostes sense caure en visions etnocèntriques ni models compensatoris i assimilacionistes.

L'educació està inscrita, interrelacionada i permanentment lligada a l'entorn social i a la idea de context (Petrus, Romans i Trilla, 2000, p. 105-106). L'educació ha de respondre a noves necessitats tot assumint com a marc de referència les societats complexes, els processos de globalització econòmica i cultural i la multiplicitat de formes de vida, context en el qual prenen una importància cab-

dal les dinàmiques identitàries. El procés de construcció de la identitat personal i cultural parteix del reconeixement de les particularitats de tot individu i s'haurà de treballar des de la individualitat per fer possible no només l'atenció a la diferència, sinó també la promoció social i la capacitat d'elecció del subjecte. Parlar de possibilitats i limitacions de l'educació en els temps actuals i des dels diferents espais socioeducatius suposa retornar a la idea d'incertesa que, com diu Morin (2001b, p. 74-75), és pròpia d'una època en què hi ha canvis de valors ambivalents i en la qual tot està lligat i interrelacionat. La pràctica educativa mostra que la realitat demana atendre la identitat cultural dels educands des del procés educatiu tot buscant les respostes a la diversitat cultural i a la complexitat (Marí Ytarte, 2002).

2. EL CENTRE RESIDENCIAL D'ACCIÓ EDUCATIVA I ELS NOUS REPTES PER ATENDRE LA DIVERSITAT

Tal com queda recollit en la Llei 37/1991, de 30 de setembre, el CRAE és aquell recurs específic creat per *protegir* la infància *desemparada* que està en situació de *risc social*, és a dir, a qui li manquen els elements bàsics per al desenvolupament integral de la seva personalitat. Tal com apunten Panchón, Petrus i Gallego (2002, p. 19-22) a l'informe *La infància i les famílies als inicis del segle XXI*: «Les situacions de risc s'han d'analitzar sempre des d'una perspectiva relacional o interactiva. Quan amb la confluència de diversos factors es dona lloc a situacions familiars que impedeixen oferir una adequada atenció a un infant o adolescent i el seu consegüent desenvolupament està exposat a dificultats, conflictes socials, problemes de socialització... és quan caldrà protegir-lo». En aquests casos, l'Administració competent en matèria de serveis socials i protecció —la Direcció General d'Atenció a la Infància i Adolescència, en el cas de Catalunya— assumeix la tutela i la protecció de l'infant o adolescent. Una vegada dictaminada l'ordre de desemparament, l'infant és acollit en el recurs del CRAE i el centre n'assumeix la guarda. Segons l'article 172 del Codi civil, la intervenció pública té lloc davant la vulneració dels drets civils propis dels infants i/o adolescents en relació amb la potestat o la guarda que es té d'ells, quan no hi ha les persones a qui correspon aquesta responsabilitat o bé quan es produeix una impossibilitat per a l'exercici dels deures de la pàtria potestat. En aquest sentit, tots aquells nens/nenes que es trobin en alguna d'aquestes situacions es consideraran que estan en situació de desemparament.

L'objectiu dels centres de menors és atendre i acollir els infants i adolescents que han estat separats dels seus nuclis familiars i han passat a viure en una

altra institució, en substitució de la pròpia família, durant un període de temps transitori. Algunes de les funcions que compleixen aquestes institucions són: *a)* l'atenció integral als infants que hi són ingressats a proposta dels equips tècnics corresponents, per contribuir al seu procés educatiu i de desenvolupament personal; *b)* la cura de la seva salut física i psíquica i la vetlla pel desenvolupament harmoniós de la seva personalitat; *c)* el disseny del projecte educatiu individual dels menors a partir del diagnòstic o l'avaluació inicial; *d)* la coordinació amb els altres serveis i professionals que intervenen en el procés d'atenció i protecció als menors, i *e)* la promoció, en els casos en què sigui possible, del retorn del menor amb la família d'origen o, en cas contrari, l'acolliment en la família extensa o una família aliena (Amorós i Ayerbe, 2000, p. 201).

Els responsables de portar a terme la tasca educativa dels CRAE són els educadors i educadores socials. Aquests es converteixen en un element principal del sistema d'atenció i protecció de la infància dins el recurs especialitzat, i, per tant, constitueixen un element important del context d'intervenció socioeducativa. L'eina bàsica d'actuació de l'educador/ra social en un CRAE està en l'entramat de la vida quotidiana. La vida quotidiana pot tenir una connotació de rutina o d'inèrcia, però precisament és aquí on es desenvolupen moments aparentment trivials que poden desembocar en vertaderes accions educatives. El mot *trivial*, segons el diccionari Alcover-Moll, s'utilitza quan una cosa «és massa dita», és quelcom «conegut per tothom» o «mancat d'elevació». Altrament dit, quan té poca rellevància, o poca importància. Amb el llenguatge de la complexitat i segons Morin (2001*b*, p. 25), s'utilitza la paraula *serendipisme*, de l'anglès *serendipity*, per referir-se a «l'art de transformar detalls aparentment insignificants en indicis que permetin reconstruir tota una història».

En la vida quotidiana del CRAE conviuen dos principis evidents: el d'*homogeneïtat* i el de *diversitat*, ambdós íntimament relacionats. Per exemple, l'equip educatiu és homogeni, es presenta com *un* davant les decisions que es prenen, i intenta unificar criteris i trobar l'equilibri entre diferents punts de vista, tot i que és divers i heterogeni alhora. La diversitat de punts de vista, d'experiències, d'interessos i d'inquietuds enriqueix l'equip i al mateix temps és el que pot ajudar a fer-lo evolucionar. També els nens/nenes que viuen en el recurs residencial tenen un comú denominador que els homogeneïtza (han estat separats de les seves famílies, comparteixen un espai comú de convivència, la seva tutela la té l'Administració i la guarda la direcció del centre, i la causa de la separació ha estat un problema social) i al mateix temps es diferencien per les característiques particulars de cadascun/a d'ells/d'elles i les conseqüències i repercussions de les situacions viscudes, diferències que exigeixen identificar les particularitats i treballar amb aquestes des de la individualitat.

La diversitat és un fet en l'espècie humana i en les espècies naturals del nostre planeta, i, sense ella, l'evolució i la transformació no serien possibles. Edgar Morin (2001a, p. 67-69) argumenta que, per comprendre el fet humà, cal comprendre la seva unitat en la diversitat i la seva diversitat en la unitat. Segons aquest autor, l'educació ha d'il·lustrar aquest principi d'unitat i diversitat en tots els seus camps. La diversitat cultural i la pluralitat d'individus és una característica de les nostres societats, no només de les actuals, sinó de les que han existit al llarg de la història. Avui, en el context del CRAE, la diversitat cultural també es fa present, tant en l'evidència de l'arribada de nens/nenes procedents d'altres indrets, regions i cultures com en el fet que cadascun dels residents participa d'una *cultura* diferent. Entenem per cultura el conjunt dels *saber fer*, regles, normes, creences, mites, prohibicions, estratègies, valors... que es transmeten d'una generació a una altra i que estan en constant intercanvi i dinamisme. No podem parlar de cultures tancades, encara que aparentment sembli que ho estan per tal de preservar una identitat singular. Les característiques dels nens/nenes que viuen en el CRAE aporten diversitat sigui quin sigui el seu origen, per la qual cosa és important oferir elements que connectin, que intercanviïn i que possibilitin un enriquiment individual i col·lectiu.

2.1. ELS EDUCADORS I EDUCADORES DELS CRAE:

PRIMERES OPINIONS ENTORN DE LA IDEA DE DIVERSITAT CULTURAL

Conèixer l'opinió dels educadors i les educadores sobre la diversitat cultural pot ajudar a orientar la millora d'un treball educatiu diari i avaluar la formació d'aquests agents socials. Partint de la idea global de *context*, les opinions, les percepcions i els conceptes que tenen els educadors/res de la realitat en què treballen constitueixen un element més a ser tingut en compte per comprendre l'acció educativa i el seu desenvolupament. Com a conseqüència de les inquietuds que genera l'atenció educativa des de la perspectiva de la diversitat, es planteja una qüestió que neix del mateix context del CRAE i que busca aprofundir en *la idea de diversitat (cultura) que tenen els agents socials que hi treballen*.

Fruit de l'experiència professional en un centre residencial i en el marc de la recerca duta a terme per a l'obtenció del diploma d'estudis avançats (DEA) en els cursos de doctorat 2001-2003 Educació i democràcia del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat de Pedagogia (Universitat de Barcelona), tingué lloc el disseny d'una tècnica pròpia de la recerca qualitativa en les ciències socials i l'educació: el grup de discussió. La temàtica plantejada per

a la discussió girava entorn de la diversitat cultural percebuda, viscuda i sentida pels mateixos professionals. En el grup van participar un total de set educadors/res (quatre educadores i tres educadors), procedents de centres diversos de la ciutat de Barcelona: centres propis, centres col·laboradors i de gestió delegada.

Les conclusions que es deriven d'aquesta experiència pilot han permès extreure elements d'anàlisi i reflexió i plantejar nous camins per continuar treballant aquestes qüestions en aquests espais educatius. Amb la posada en pràctica d'aquest instrument es pretén copsar quins són els sentiments i les experiències reals que els educadors i les educadores viuen davant les noves necessitats socioculturals i adonar-se dels recursos personals i professionals de què es disposa. La investigació no té com a objectiu fer un judici de valor ni una anàlisi crítica de la manera d'actuar dels educadors i educadores davant la diversitat cultural en el CRAE, sinó contribuir a crear espais de diàleg i de reflexió entorn del tema plantejat. Els objectius pretesos amb el grup de discussió són: *a)* saber què entenen els educadors/res per diversitat cultural i si aquest tema pot plantejar-se per treballar educativament en el CRAE; *b)* identificar aquells elements educatius del CRAE que siguin òptims per ser treballats des de la diversitat cultural i l'educació intercultural; *c)* compartir experiències professionals a partir de situacions concretes que ajudin a reflectir la realitat de la diversitat cultural; *d)* anomenar els recursos personals i professionals necessaris per treballar educativament la diversitat cultural en els CRAE i, finalment, *e)* detectar les limitacions del treball educatiu en el CRAE per donar respostes a la diversitat cultural i als sentiments que se'n desprenen.

Un dels primers temes de debat ha estat *la relació de la diversitat cultural amb el context educatiu on treballen*. En termes generals, hi ha unanimitat a equiparar diversitat cultural amb la idea de diferència, d'heterogeneïtat d'opcions i de procedències culturals diverses. Es considera, per tant, que les diferències culturals són un aspecte més de la diferència que incorpora tota persona. En la major part de casos es relaciona diversitat cultural amb la procedència de la població atesa; és a dir, si hi ha presència de nens/nenes immigrants en el recurs residencial, especialment d'aquells que procedeixen del nord d'Àfrica. Algunes expressions que s'han pogut recollir de la discussió parlen de *poca* o *molta* diversitat cultural. Quan s'ha parlat de *poca* diversitat en els centres de treball, els educadors/res que s'han expressat en aquests termes han estat tant els que treballen en un recurs especialitzat en què tota la població és immigrada com els que treballen en centres on la gran majoria és «autòctona» i hi ha un percentatge baix de població immigrada. Aquesta distinció entre *autòctons* i *immigrats* podria fer pensar que els anomenats *autòctons* participen tots/totes d'una cultura

comuna i que només amb la presència de la població immigrada es planteja la diversitat cultural. Sembla que en aquests centres educatius la representativitat de cultures encara no pot ser considerada multicultural, si ens referim al concepte de procedències culturals. La realitat, però, és que cada vegada més les necessitats de protecció d'infants i adolescents estan augmentant, en general, a tota la població. Les situacions de precarietat en què viuen moltes persones immigrades que han arribat a Catalunya les converteixen en vulnerables socialment parlant, i en algunes ocasions són necessaris els serveis socials per donar resposta a les mancances que pateixen. La diversitat de situacions i casos que hi ha dins als CRAE posa en evidència el que s'està vivint socialment: un augment de les problemàtiques socials causades per una desigual redistribució dels recursos econòmics i socials, que provoca dificultats d'accés als serveis bàsics, atur, manca d'habitatge en condicions dignes, etc., situacions que afecten tant les famílies com els infants i adolescents. Tal com s'apunta en l'informe esmentat anteriorment (Panchón, Petrus i Gallego, 2002, p. 19): «és responsabilitat de les administracions competents evitar els processos d'exclusió o marginalització que poden afectar a determinats col·lectius que es troben en situacions de risc o amb un grau important de vulnerabilitat».

La diversitat cultural en el si de les nostres societats ha obert un repte social i educatiu en els contextos escolars, però cal plantejar, des de l'àmbit de l'educació social, aquelles qüestions relacionades amb les necessitats emergents de la població atesa per tal d'implicar el nostre treball en els processos de canvi i de transformació social i cultural. En el transcurs de la discussió també s'ha introduït la idea de diversitat més enllà de la concepció cultural i s'ha apuntat que la diversitat és una característica intrínseca de l'equip educatiu, necessària, però que no està lliure de conflictes i de dificultats pel que fa a la responsabilitat educativa, ja que no sempre és fàcil acceptar les diferències dels altres i treballar-hi. En relació amb la diversitat cultural, els educadors/res han fet esment de manera repetida d'alguns conceptes que hi estan vinculats, als quals es fa referència tot seguit.

En primer lloc, quan s'ha parlat de la cultura dels nens i nenes dels centres, en la gran majoria de casos, s'ha relacionat aquesta amb *els costums i les tradicions*, i en el cas de la cultura àrab, s'ha identificat concretament amb els estereotips de l'Islam i la religió musulmana que s'estableixen des de la concepció occidental. El desconeixement del món àrab ens porta sovint a identificar determinats costums com els pilars d'una cultura i això fa que tinguem en la mateixa consideració totes les persones immigrades que procedeixen d'aquestes regions o que comparteixen un tret comú com ara la religió o alguna tradició cultural, tot i les diferències en altres aspectes. Es reconeix que sovint es cau en l'error de fixar-se,

únicament, en els *aspectes folklòrics de la cultura*, que fa identificar determinats trets com a essencialitats d'una cultura, defugint una visió molt més àmplia i dinàmica de tot allò considerat cultural. Per tal de no fer estigmatitzacions, des de l'educació, caldrà partir d'una visió molt més global de les dinàmiques culturals.

La distinció entre *minoria i majoria cultural* en el context educatiu del CRAE ens ha de fer pensar que, malgrat que el nombre de nens i nenes immigrants sigui major o menor, cadascun dels residents que viuen en el recurs especialitzat té una individualitat i, lluny de voler protegir els aspectes culturals, caldrà observar i plantejar conjuntament amb ell/ella qui és, com viu i quines són les eleccions que decideix prendre. En aquest procés de treball individual i de les eleccions particulars entren en joc els referents que un/una té, ja siguin de la pròpia família, del grup de convivència, dels nous referents tutorials, de l'entorn social, etc. Si s'analitza més a fons el fenomen de la majoria i minoria cultural, podem adonar-nos de la posició de domini que sol exercir el grup majoritari respecte de la resta, i per tant, sovint, sol ocórrer que un/una no es decideixi per determinades opcions per no sentir-se «menor» i supeditat a les relacions de poder del grup majoritari.

Tenint en compte que s'ha relacionat la diversitat cultural amb la presència en el centre de nens i nenes immigrants, ja sigui dels anomenats de segona generació o dels adolescents immigrants sols (els anomenats MEINA), aquest fenomen està estretament relacionat amb *les causes de la immigració* i, per tant, amb la idea del projecte migratori, en què no només s'expressa la necessitat d'abandonar el país d'origen sinó que també se'n desdibuixen les expectatives de futur. La distinció establerta entre els dos grups de població atesos en els centres residencials (per un costat, els nois/noies immigrants sols i desemparats, i, per l'altre, els fills/filles d'immigrants en els quals el projecte migratori ha estat decidit per la seva família) comporta un treball en determinats aspectes culturals i en el desenvolupament dels trets identitaris de manera diferenciada. La influència que exerceixen el centre, l'entorn social i els companys/nyes és molt forta i els referents —entre els quals hi ha els culturals— seran diferents dels que els oferiria la seva família. La vinculació que el nen/nena tingui amb la seva família d'origen i les expectatives de retorn són variables que cal tenir en compte de cara al procés identitari. En relació amb *la idea d'identitat*, en el grup de discussió s'ha esmentat més d'un exemple en què es reflecteixen aspectes identitaris que convé incloure en el treball educatiu individual. S'ha parlat de nens/nenes o nois/noies marroquins que no accepten el seu origen, que s'avergonyeixen *de ser marroquins*, del seu cabell, del seu color de pell, i expressen que volen *ser europeus*. Aquest fet ha estat definit com a *contradicció* que un/una pot arribar a sentir ateses les

diferents referències que es tenen. En el procés de construcció d'identitat, el noi/noia acaba assimilant maneres de fer, hàbits i costums i participa de la cultura de la institució al mateix temps que assimila la cultura dominant del moment. La causa d'aquesta assimilació, segons l'opinió dels educadors i educadores, no és altra que la necessitat que té l'infant de sobreviure i fer front a la discriminació social tot buscant les estratègies per *integrar-se i per ser acceptat* en el grup social de referència.

Si partim de la idea que la societat on vivim és diversa i plural, les opcions i alternatives que aquesta pot arribar a oferir també hauran d'incloure's en els processos de transmissió educativa i cultural que es facin des del centre. L'equip educatiu haurà de plantejar si realment ofereix un ventall ampli d'opcions per tal que cadascú pugui escollir i, en aquest punt, analitzar què transmet l'educador/ra en l'acte d'educar. L'educador/ra, en la relació educativa, transmet cultura, models educatius i referents identitaris que els nois/noies acaben interioritzant i fent-se propis. Els educadors/res han coincidit a considerar que en la relació educativa s'acostuma a exercir una influència molt orientada a una única visió: l'europea, i d'aquesta manera s'acaben normalitzant uns referents culturals, educatius i socials. Aquest fet porta a preguntar si les intervencions educatives es plantegen des d'una perspectiva més global i si el ventall de possibilitats que es pot oferir, des de la institució i com a professionals, és suficientment ampli i representatiu per a tothom. La resposta que l'educador/ra hagi de donar a les diferències personals, socials i culturals del nen/nena estarà condicionada pel grau de coneixement i d'inquietuds personals i professionals que es tinguin o que es puguin anar adquirint amb el temps.

Una altra idea relacionada amb la diversitat cultural que es despren de la recerca duta a terme és la vivència d'aquesta com a *conflicte*, que pot manifestar-se de tres maneres diferents. En primer lloc, el conflicte pot ser viscut *individualment*, és a dir, quan el nen/nena o adolescent viu les particularitats culturals originàries com una contradicció i l'expressa en forma de vergonya, rebuig o negació. El conflicte personal pot estar associat a altres problemàtiques socials que poden aparèixer de formes diverses al llarg del seu desenvolupament: bloqueigs, sentiments contradictoris, etc. Des de la responsabilitat que l'educador/ra assumeix en el centre, cal buscar les estratègies i els recursos educatius per fer-hi front i, si convé, comptar amb els serveis psicosanitaris perquè complementin el treball educatiu. En segon lloc, el conflicte pot manifestar-se en *el grup de convivència* quan alguns nois/noies estableixen dinàmiques de rebuig i de no acceptació de les diferències personals, socials i culturals d'un subjecte. És aleshores quan es pot produir un enfrontament entre les parts. Aquest conflicte sovint s'expressa amb insults, discussions o la marginació de l'altre. I, en tercer lloc, no

podem oblidar que avui en dia la discriminació i el racisme són l'expressió més clara del conflicte que suposa la diversitat cultural, no només a partir de manifestacions xenòfobes sinó a través de l'imaginari social, el qual projecta atribucions negatives i actituds despectives envers un col·lectiu determinat. *L'entorn social*, per tant, és un element més del context educatiu del CRAE. En la funció educativa destinada a la inserció social, s'haurà de tenir en compte que l'imaginari social exerceix una influència i classifica els individus segons les seves característiques i les seves eleccions personals.

2.2. ELEMENTS EDUCATIUS DEL CRAE I PLANTEJAMENT DE LA DIVERSITAT CULTURAL

Els educadors i les educadores compten amb un seguit d'estratègies i instruments útils per dur a terme el treball educatiu. Atenent la realitat de diversitat cultural present en els Centres Residencials d'Acció Educativa, els mateixos educadors/res mencionaven, en el grup de discussió, els elements òptims per ser treballats segons el principi de la diversitat i aplicant una pedagogia intercultural. Els elements considerats pels educadors/res pertanyen a un nivell de proximitat i familiaritat en l'exercici de les seves funcions en el centre. D'entre aquests elements, destaca el projecte educatiu individualitzat (PEI), perquè és l'eina principal en què se sistematitza el treball educatiu personal i es recullen les necessitats i les demandes personals, socials i culturals dels infants i adolescents. El PEI és l'instrument de treball en què es recullen els objectius, les estratègies i els recursos de què es disposa. El projecte individual hauria de ser elaborat amb la col·laboració del noi/noia, tot fent-lo partícip de les decisions preses. D'altra banda, també s'ha considerat que *les tutories i les assemblees* són els instruments de treball que ajuden a atendre la individualitat i, al mateix temps, fomenten les dinàmiques de convivència i participació grupal per promoure el respecte i l'acceptació en les relacions interpersonals. *L'entorn social i cultural* del barri, del poble o de la ciutat ofereix els recursos de què podem disposar a l'hora de treballar educativament les necessitats de cadascú. És important tenir un bon coneixement dels recursos que ofereix l'entorn per incorporar-los a la planificació de les accions educatives, ja siguin individuals o grupals.

Una última qüestió que cal apuntar en aquest apartat està relacionada amb la qüestió del treball en *valors* que es fa en el CRAE. El treball diari en valors es fa de manera implícita i a partir de la relació interpersonal, tant entre l'educador/ra i l'infant i/o adolescent com entre el grup de residents. El principal valor que esmenten els educadors/res és el respecte per les diferències. El CRAE pot

arribar a ser un espai on s'aprèn a conviure enmig de la diversitat de circumstàncies personals, socials i culturals. En la vida quotidiana, les diferències culturals, expressades a partir del seguiment de determinats costums, s'acaben vivint des de la normalitat. Més enllà del respecte pels costums de cadascú, un dels objectius principals és treballar l'acceptació de l'altre en la seva totalitat.

En l'acte d'educar i atendre la diversitat cultural en el CRAE, l'educador/ra expressa sentiments de dificultat, i per tant, *les limitacions* es fan explícites. Aquestes, però, cal considerar-les com una possibilitat i no com una manifestació de poca professionalitat. Una d'aquestes limitacions, expressades al grup de discussió, és la manca d'informació i el desconeixement general dels referents culturals d'un nen/nena procedent d'un altre país, així com la falta d'informació sobre les circumstàncies viscudes en el país d'origen, sobre el procés migratori individual i familiar, etc. Si no es tenen els recursos necessaris per atendre aquestes especificitats, la tasca educativa es pot veure limitada. L'Administració o les altres institucions, com poden ser les federacions de centres d'atenció i protecció a la infància, els EAIA o les universitats, haurien d'encapçalar el suport i la formació dels agents socials que garantís el bon desenvolupament de la tasca educativa.

Els elements educatius que constitueixen la pràctica educativa en el CRAE caldria que fossin revisats i aprofundits en els seus aspectes teòrics i pràctics, així com els diferents protocols, els models dels informes que s'elaboren, el diari, els projectes educatius de centres (PEC), el reglament de règim intern (RRI), etc. Tots aquests recursos són òptims per ser plantejats des del principi de l'atenció a la diversitat, i, per tant, s'enceta una nova possibilitat de continuar investigant en aquestes qüestions. Els estudis en profunditat sobre els Centres Residencials d'Acció Educativa encara són insuficients: cal continuar apostant perquè aquests puguin portar-se a terme tot comptant amb la col·laboració i l'assessorament de l'Administració, les universitats, el Col·legi Oficial d'Educaores i Educadors Socials de Catalunya i la Federació d'Entitats d'Atenció a la Infància i Adolescència (FEDAIA), entre d'altres.

2.3. LES PROPOSTES I IMPLICACIONS EDUCATIVES

L'anàlisi del Centre Residencial des de la perspectiva de la diversitat cultural ha permès entreveure quines són les necessitats que cal tenir en compte en les propostes de treball que des de la pedagogia social s'haurien d'assumir com a pròpies per tal de millorar la tasca que els educadors i educadores socials duen a terme en el dia a dia de la seva professió. La pedagogia social hauria de generar respostes en què teoria i pràctica s'interrelacionessin.

Com s'apuntava més amunt, una primera qüestió a tenir en compte és l'aprofundiment en els aspectes teóricoconceptuals que hi ha darrere els discursos de la diversitat cultural i que els educadors i les educadores socials utilitzen per explicar la realitat educativa amb la qual treballen. La revisió conceptual comença per concebre la diversitat i les diferències —socials, personals i culturals— com una característica intrínseca de la persona, sense fer un tractament diferenciat del nen/nena o grup concret respecte de la resta, per tal d'evitar la separació en dos grups: *nosaltres* i *els altres* (Larrosa i Pérez de Lara, 1997). Més enllà d'un model estàtic de les diferències culturals, atribuïdes només a la població immigrant, hem de partir de la idea de diversitat com a característica intrínseca a la condició humana.

Si tenim en compte que un dels principis legals de l'atenció i protecció a la infància i adolescència en els recursos especialitzats dels serveis socials és el desenvolupament integral de les característiques de cadascú com a individu únic, l'atenció a les diferències culturals dels nens/nenes suposa una resposta guiada pel principi d'igualtat, sota el qual no podem eximir el centre de la responsabilitat que li pertoca com a entitat tutelar de la població atesa.

Tal com apunta Marí (2002, p. 334) en la seva tesi: «la interculturalitat ens interroga sobre la individualitat i la identitat en el context educatiu, més enllà d'una orientació pedagògica tancada exclusivament en els aprenentatges instrumentals». En el CRAE es fa necessari buscar les maneres de sortir de les visions culturalistes a l'hora de donar resposta a les necessitats personals (culturals) de cada nen/nena. El desconeixement ens porta a prendre com a veritats les característiques d'una cultura d'origen i a explicar *l'altre* des dels elements folklòrics de la seva cultura. Per tant, cal ampliar la visió del concepte *cultura* per no acabar estereotipant i prenent-la com una realitat permanent i inamovible i partir de la idea que totes les cultures són susceptibles de canvi i transformacions.

El Centre Residencial és un espai on els principis comuns de convivència coexisteixen amb les decisions individuals preses per a cadascun dels nens i nenes que hi viuen. Avui en dia, articular la individualitat en la societat plural i multicultural comportarà partir d'uns principis comuns vàlids per a totes les opcions personals, socials i culturals i, per tant, trobar punts de contacte, influències, interdependències històriques i transferències culturals mútues que enriqueixin i que facin evolucionar els temps socials i culturals del grup i de la persona. Per què no començar a treballar des d'aquesta perspectiva en els diferents espais educatius?

L'educació ha d'incloure la diversitat/pluralitat com a principi i actuar en conseqüència. Igualment, ha de tenir en compte les particularitats de tots els subjectes, comprendre'ls des d'una perspectiva global, i concebre el subjecte

com aquell que té les capacitats per prendre decisions en relació amb les seves necessitats individuals, ja siguin socials, personals i/o culturals. D'una manera contrària, es tendeix a legitimar processos d'homogeneïtzació i assimilació de les identitats personals en els diferents espais socials i educatius. És ben sabut que la cultura hegemònica s'ha imposat com a universal i no és res més que la resposta que dóna el model occidental d'organització social, a partir de les maneres de fer estandarditzades, del pensament únic i dels models i estils de vida uniformitzats. El i la professional de l'educació social hauria de qüestionar aquest model hegemònic des del qual s'educa, explicar-lo i analitzar-lo críticament per tal d'actuar conseqüentment.

Lluny de voler identificar la diversitat cultural amb la presència de població immigrada en espais educatius, l'educador/ra social, sigui quin sigui el seu context laboral, hauria de conèixer quines són les causes reals de la immigració, analitzar els processos de globalització i les dificultats d'integració social de tota la ciutadania, conèixer les polítiques i els plans migratoris dissenyats des de les diferents administracions, analitzar críticament la llei d'estrangeria, etc. Així descobriríem quins són els efectes i les conseqüències d'un model neoliberal que percep la immigració com un problema i una amenaça, un model que sota el paraigua de la integració social i cultural aposta per un procés d'assimilació i d'homogeneïtzació dels «altres».

L'articulació de la individualitat amb la idea de globalitat implica treballar quines han estat les causes que han portat el subjecte o la seva família a emigrar, quines són les expectatives del projecte migratori i les possibilitats d'inserció social, el desenvolupament de les capacitats personals, la voluntat de canvi i transformació personal, la participació i la implicació personal i familiar, la resposta a les particularitats i diferències culturals, socials i personals, el diàleg i l'obertura envers la societat i l'entorn social més proper, etc.

En el propòsit d'educar en realitats complexes i multiculturals, el principi de la *confiança per sobre de la desconfiança* hauria d'orientar la feina de tot educador/ra. Sovint les relacions entre persones diferents, pel senzill fet de poder qüestionar un ordre o una dinàmica establerta, poden ser motiu de desestabilització. Ara bé, si ens ho mirem des d'un altre punt de vista, poden arribar a convertir-se en una oportunitat única per créixer a partir de qüestionar els punts de vista propis i sortir d'esquemes establerts que han acabat naturalitzant-se.

En segon lloc, per tal de poder incorporar des de la pedagogia social un cos teóricoconceptual que atengui els aspectes mencionats, cal incorporar en la *formació inicial* de l'educador/ra social la interrelació entre teoria i pràctica i els principis i continguts de l'educació intercultural en diferents contextos educatius on aquest treballarà.

Al mateix temps serà important dissenyar un currículum de *formació continuada* per tal de reforçar i orientar el dia a dia del professional de l'educació social. Les necessitats de cada moment social i cultural canvien i estan en consonància amb les transformacions i els fenòmens del context global.

Les necessitats emergents en els diferents espais educatius ens qüestionen les capacitats de l'educador/ra en l'exercici de la seva *missió*. Segons Morin (2001), en l'acte d'educar s'exerceix una missió, la de la transmissió. Per desenvolupar la seva funció transmissora, l'educador/ra social necessita unes capacitats, unes habilitats i unes aptituds que es posen en joc en el moment d'educar. El mateix autor parla d'aquestes capacitats, aptituds i habilitats com a art i tècnica. Adequant la proposta que fa l'autor sobre la missió d'educar, els reptes que s'hauria de plantejar l'educador/ra social davant de la diversitat cultural i/o d'altres realitats emergents suposarien: *a)* tenir la capacitat per contextualitzar, globalitzar i afrontar els problemes multidimensionalment; *b)* analitzar i interpretar els problemes socials des de la seva complexitat; *c)* saber afrontar les incerteses que provoca l'acte mateix d'educar i de relacionar-se amb els altres, educar-se per comprendre, i *d)* saber estar, saber fer i saber ser enmig de la diversitat.

La formació continuada pot oferir la possibilitat d'interrelacionar de manera real la teoria i la pràctica per tal que s'expliquin l'una a l'altra, que es compreguin i que es complementin. En aquest punt, la universitat, responsable de formar els i les educadores socials, hauria d'implicar-se en els contextos educatius propis de l'educació social, i a la inversa, les diferents realitats socioeducatives haurien d'estar suficientment representades a la universitat. El camp social exigeix a la pedagogia que faci un salt qualitatiu per tal de construir teòricament i pràcticament una pedagogia social amb representació dels diferents espais educatius i amb diversitat de plantejaments i discursos, de tal manera que sigui possible construir coneixement, interconnectant i interrelacionant idees, i oferir la possibilitat d'acompanyar investigacions i avaluacions i de dissenyar programes i projectes, tot comptant amb els principals agents socials.

Cada vegada més, les entitats socials que gestionen diferents recursos socials, entre ells els CRAE, inclouen un percentatge d'hores dedicades a la formació continuada en les programacions anuals. Aquesta decisió suposa una inversió en la millora del funcionament del recurs en benefici dels infants i adolescents que hi viuen. La formació continuada, perquè sigui una pràctica habitual en l'exercici de la professió d'educador/ra social, cal que tingui el suport de *la institució titular del recurs*, ja sigui privat o públic; de *la persona responsable del recurs* —el director o directora ha de creure en el projecte de formació—; el mateix *professional* —que ha d'estar disposat a assumir la formació continuada com una eina de capacitació, de millora de l'exercici de la seva pro-

fessió i de desenvolupament de l'autocrítica per detectar les mancances i limitacions professionals—, i finalment, i com a punt bàsic i essencial, l'*Administració* competent hauria de ser la responsable d'incloure la formació continuada en les reformes legals i, per tant, de dotar de més recursos econòmics les entitats socials.

I ja per acabar, un aspecte que no es pot deixar de banda és qüestionar l'estructura del sistema de protecció a la infància, com a màxim responsable del compliment de les funcions i de la qualitat dels seus serveis. La qüestió que es planteja és la següent: l'estructura del sistema de protecció a la infància i adolescència està preparada per atendre professionalment i amb criteris pedagògics les realitats emergents que es presenten en el dia a dia dels diferents espais educatius? Quin és l'interès real de l'Administració per posar els mitjans i recursos que atenguin les necessitats generades a partir dels canvis socials i culturals en els espais dels CRAE? No hem d'esperar que un fenomen social es converteixi en problema i alarma social per actuar, sinó que cal preveure quins són els possibles desafiaments del present i del futur dels CRAE i començar a comptar amb la veu i la participació dels agents socials per anticipar propostes educatives de qualitat.

3. A TALL DE CLOENDA

La realitat de diversitat cultural present en la nostra societat i en els contextos educatius del camp social ens fa veure que des de l'educació social no podem continuar mantenint-nos en un conservadorisme en què els models educatius comportin processos assimilacionistes i compensatoris de les diferències. No cal, d'entrada, inventar una educació intercultural amb programes específics, o readaptar i readequar propostes procedents dels contextos escolars, sinó que en l'exercici de les funcions i rols de l'educador/ra hi hagi impregnats els elements teorico-pràctics definits des de la diversitat cultural, amb un enfocament global i complex, interactuant i dialogant, que accepta i respecta les diferències, que relaciona les dinàmiques identitàries amb els processos educatius sense homogeneïtzar i, finalment, que qüestiona els models dominants i les relacions de poder. D'aquesta manera, es pretén que l'apropament a la diversitat cultural dels Centres Residencials d'Acció Educativa iniciï un camí de desigs i d'intencions per canviar les coses sobre el terreny de la pràctica. El coneixement aprehès de l'experiència i contrastat amb altres professionals del col·lectiu d'educadors/res complementa l'aventura de saber. La construcció de nous coneixements en els quals s'interrelacionen teoria i pràctica obre noves perspectives, fites, interrogants, dubtes i incerteses des d'on continuar avançant.

BIBLIOGRAFIA

- ALCOVER, A. M.; MOLL, F. de B. *Diccionari català-valencià-balear*. Vol. III. Palma de Mallorca, 1951, p. 446.
- AMORÓS, P.; AYERBE, P. [coord.]. *La intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis, DOE, 2000.
- BARGACH, A. *Infants i joves marroquins com a protagonistes dels processos migratoris*. Barcelona, 2002. [Conferència organitzada per la Fundació Jaume Bofill i la Secretaria General de la Joventut de la Generalitat de Catalunya]
- CARBONELL, J.; SIMÓ, N.; TORT, A. *Magribins a les aules: El model de Vic a debat*. Vic: Eumo, 2002.
- CARRASCO, S. «L'educació intercultural». A: *Estudis interculturals, textos bàsics per al Fòrum 2004*. <www.blues.uab.es/incom/2004/cat/carrcat.html>
- COSTA, S. «Una història en un CRAE». [Conferència pronunciada en el Segon *Seminari de Tardor sobre Benestar i Serveis Socials*: «Parlem de l'adolescència d'avui: qui són, com són i què ens diuen». Consell Comarcal de l'Alt Empordà, Figueres, 17 i 19 de desembre de 2002]
- DELGADO, M. *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries, 1998.
- GARRETA, J. *Immigrants menors d'edat a Catalunya: Un repte per a les institucions educatives*. Barcelona: Universitat de Lleida: Fundació Jaume Bofill, 1999.
- HERAS, P.; LLENAS, A.; COSTA, S. «La figura profesional y la formación en educación social: en construcción». A: *XVII Seminario Interuniversitario. Nuevos retos de la pedagogía social. La formación del profesorado. III. Nuevas necesidades formativas. Investigación y formación*. Salamanca, 2002, p. 162-171.
- KRUEGER, R. A. *El grupo de discusión*. Madrid: Pirámide, 1991.
- LARROSA, J.; PÉREZ DE LARA, N. [comp.]. *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus, 1997.
- LARROSA, J.; SKLIAR, C. *Habitantes de Babel: Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes, 2001.
- MARÍ Y TARTE, R. *Análisis de la educación intercultural y propuesta de un modelo de pedagogía intercultural*. [Tesi doctoral inèdita, presentada a la Universitat de Barcelona, febrer 2002]
- MAYER, M. «Complejidad y cambio: un enfoque dinámico de la educación ambiental». A: *Master en Educación Ambiental. Programa de Postgrado 1992-1994*. Madrid: UNED, 1994.
- MORIN, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona; Buenos Aires; Mèxic: Paidós, 2001a.
- *Tenir el cap clar: Per organitzar els coneixements i aprendre a viure*. Barcelona: La Campana, 2001b.
- PANCHÓN, C.; PETRUS, A.; GALLEGU, S. «La infància en situació de risc». A: *Informe*

2002. *La infància i les famílies als inicis del segle XXI*. Vol. V. Barcelona, CIIMU, 2002, p. 19-22.

PANCHÓN, C. *Manual de pedagogía de la inadaptación social*. Barcelona: Dulac, 1998.

PETRUS, A.; ROMANS, M.; TRILLA, J. *De profesión: Educador(a) social*. Barcelona; Buenos Aires; Mèxic: Paidós, 2000.

PLATAFORMA CIUTADANA EN DEFENSA DELS MENORS IMMIGRATS DESEMPARATS.
<<http://www.geocities.com/nenscarrer>>

VILLAGRASA, C.; VIZCARRO, C.; RAVETLLAT, I. «Infància i Legislació». A: *La infància i les famílies als inicis del segle XXI. Informe 2002*. Vol. V. Barcelona: CIIMU, 2002, p. 222-226.

ESCOLA I CRISI LECTORA

Maria Pilar Navarro Rodríguez
Universitat de Lleida

RESUM

Institucions d'abast internacional han treballat activament per difondre la idea que llegir potencia les possibilitats d'individus i pobles. Defensen que els subjectes avesats adequadament a l'exercici lector des de la seva escolaritat poden ser adults amb més possibilitats de discerniment i ciutadans més ben informats, per tant, més actius i crítics i amb més possibilitats per incorporar-se al mercat laboral. Tradicionalment, la societat va delegar la tasca alfabetitzadora en la institució escolar, on el domini lectoescriptor, en el sentit més literal, va ser considerat un aprenentatge instrumental bàsic. Ara bé, a principis del segle XXI, una part important dels nostres alumnes no assoleixen una alfabetització plenament satisfactòria i passen a formar part dels anomenats analfabets funcionals. A més dels pressupostos que diferents administracions dediquen a la creació de biblioteques i al foment de la lectura, convé que la institució escolar reflexioni sobre el sentit que té formar lectors, com una de les tasques més valuoses a les quals no ha de renunciar.

PARAULES CLAU: alfabetització, política educacional, lectura, promoció de lectura.

SCHOOLS AND THE READING CRISIS

ABSTRACT

Institutions of international stature have worked actively to diffuse the notion that reading boosts the possibilities of both individuals and communities. They argue that those who read on a regular basis from their school years onwards are more likely to become adults with improved critical skills who are better informed, more active and discerning citizens with better access to the labour market. Traditionally, society has delegated literacy skills to schools, where reading and writing in the most literal sense, is considered a basic learning skill. However, at the beginning of the 21st century, a large number of our pupils still do not achieve a satisfactory level of literacy and they go on to

become individuals with functional illiteracy. In addition to the budgets that the different administrations dedicate to the creation of libraries and the encouragement of reading, schools need to reflect upon what it means to educate readers and this should be regarded as one of the most valuable tasks that should by no means be neglected.

KEY WORDS: literacy, educational policy, reading, encouraging reading.

LA IMPORTÀNCIA DE LLEGIR DES DE L'ÒPTICA INTERNACIONAL

Diferents organismes internacionals han contribuït a difondre la idea que és responsabilitat dels governs fixar els objectius que afavoreixin la igualtat entre les persones i redueixin l'exclusió social. El dret a l'educació al llarg de tota la vida i el dret a accedir a la societat de la informació i del coneixement són grans temes que es tracten reiteradament en els fòrums internacionals.

Des que l'Organització de les Nacions Unides va declarar el 1990 Any Internacional de l'Alfabetització, s'han intensificat els treballs de la UNESCO per fer realitat l'objectiu que es fixà a Dakar l'any 2000: aconseguir l'EPT (Educació Per a Tothom)¹ el 2015.

En l'Informe de Seguiment de l'EPT del 2006², a banda de manifestar dubtes sobre si es podrà arribar al 2015 amb els objectius assolits, es recorda el dret de tothom a poder accedir a l'alfabetització, en tots els nivells educatius i en contextos formals i no formals. També es reitera la petició de polítiques que impulsin entorns participatius d'accés a la societat de la informació, a fi d'evitar societats fracturades.³

L'alfabetització és un concepte que, dia a dia, es torna més i més complex i se'l pot situar al bell mig de l'acció educativa. Sobretot si adoptem per definició que una persona alfabetada és aquella que té coneixements (de música, de comportament humà, de ciències) i és capaç d'utilitzar-los (Wagner, 1998, p. 20). Ja és habitual utilitzar les expressions *alfabetització científica, emocional o cultural*.

Malgrat que les dificultats per universalitzar l'educació són grans, actualment ningú no dubta que augmenta la importància de saber llegir davant la crei-

1. Educació Per a Tothom té quatre grans línies d'actuació: EPU (educació primària universal), paritat entre nens i nenes, qualitat educativa i alfabetització de joves i adults.

2. «Educació per a tothom: l'alfabetització, un factor vital» [en línia]. <<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/1442705.pdf>> [Consulta: 5 maig 2006]

3. «Hacia las sociedades del conocimiento». Informe mundial de la UNESCO, 2005 [en línia]. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>> [Consulta: 10 setembre 2008]

xent dependència, en els àmbits socials i econòmics, de la informació i la comunicació.

És per la funció nuclear de la lectura que la UNESCO ha treballat de manera continuada en aquest àmbit des del primer *Manifest sobre la biblioteca pública* de l'any 1949. Aquesta organització, que en aquells moments acabava de constituir-se, declarava que les biblioteques públiques eren institucions democràtiques que havien de funcionar en virtut de textos legislatius, havien de ser finançades per mitjans públics i ser accessibles a tothom, amb independència de l'ofici, la religió, la classe o la raça.

Al llarg de la segona meitat del segle xx, l'IFLA⁴ i la UNESCO, sense aconseguir gaire èxit, van instar els governs a fer acomplir les missions clau referides a la informació, a l'alfabetització, a l'educació i a la cultura. En el *Manifest de l'IFLA/UNESCO sobre la biblioteca pública* del 1994, s'hi formulen dotze objectius essencials en els serveis bibliotecaris de qualitat. I posteriorment, en el *Manifest de la biblioteca escolar IFLA/UNESCO: La biblioteca escolar en el context de l'ensenyament i l'aprenentatge*, presentat el 1998, la biblioteca escolar és considerada com un component essencial de qualsevol estratègia d'alfabetització, d'educació, de provisió d'informació i de desenvolupament econòmic, social i cultural, amb entitat pròpia. A més a més, se subratlla la necessitat de reconèixer i protegir els objectius específics de la biblioteca escolar.

Ambdós manifestos són a l'origen de la Declaració de Copenhague (octubre del 1999), en què responsables polítics i alts càrrecs de l'Administració de trenta-un països d'Europa adopten tota la doctrina de l'IFLA i la UNESCO i insten els seus governs a emprendre polítiques actives en la nova societat de la informació. Més tard, el novembre del 2005, el *Manifest d'Alexandria sobre biblioteques: La Societat de la Informació en Acció* urgeix els governs nacionals, regionals i locals a fer polítiques que impulsin l'alfabetització informacional.

Les realitats que es poden presentar en països situats al nord o al sud són molt allunyades —pensem, per exemple, en la nostra zona geogràfica, la Mediterrània—, i ens podem preguntar: quins són els països que necessiten tals recomanacions? Entre el grup de països més desenvolupats, no són suficients les polítiques educatives i culturals de les democràcies occidentals?

4. L'IFLA (Federació Internacional d'Associacions de Bibliotecaris i Biblioteques) en els seus estatuts manifesta la voluntat de vetllar per la informació de gran qualitat i garantir-hi l'accés universal i equitatiu. En la seva pàgina (<http://www.ifla.org>) es mostren els manifestos publicats juntament amb la UNESCO. A ella ens remetem en relació amb els documents que esmentem al llarg del paràgraf.

La sorpresa és constatar que també en els països que tenen tradicions democràtiques més arrelades, on els sistemes educatius estan més consolidats, l'exclusió social apareix entre els joves que han fracassat a l'escola. Nens o nenes que ja van ser marcats (Lurçat, 1997, p. 24) en els primers cursos pel seu fracàs en l'aprenentatge de la lectura.

Darrerament, arran de la publicació dels resultats de l'informe PISA dels anys 2000, 2003 i 2006, realitzat en països membres i no membres de l'OCDE, els resultats obtinguts respecte a la lectura han motivat la confrontació d'arguments sobre la importància que té llegir per construir el coneixement i s'ha denunciat que, encara avui, el llibre de text únic o els apunts de classe permetin arribar i, fins i tot, avançar en el nivell universitari. Per contra, es confirma que, independentment de l'estatus d'ocupació familiar, els alumnes amb actitud positiva envers la lectura són els qui obtenen millors puntuacions, la qual cosa suggereix que la dedicació a la lectura pot ser una plataforma que compensi la desigualtat social.

La interpretació que cada país ha fet dels resultats obtinguts en els informes PISA no ha exclòs, naturalment, el debat polític i les anàlisis interessades d'alguns governants. Però les avaluacions de PISA, en la mateixa direcció de les reiterades recomanacions de l'IFLA i de la UNESCO, han contribuït a fer que es pugui explicar que dir obertament que «un instrumento político importante es fomentar en las escuelas y en los padres que se cultiven buenos hábitos lectores en los estudiantes»⁵ no és cap exageració.

Saber fer un ús adequat de la informació indiscriminada que ofereix la societat fa més necessària la formació lectora. La nova societat del coneixement necessita nous treballadors, hàbils en comunicació i experts a processar grans quantitats d'informació. Per això, cal actuar preventivament amb els infants, que poden ser marcats, des de petits, pel fracàs lector.

Aquesta visió utilitària de la lectura (segons va escriure Emili Teixidor a *La Vanguardia* el 2001) és el fonament del treball de governs i organismes educatius d'arreu del món. Però existeix una segona visió de l'aprenentatge lector, amb possibilitats de projecció valuoses que la institució escolar ha de tenir ben present: «La lectura hará que efectivamente los hombres en ese universo de ebullición, en ese mundo de significaciones, alcancen más, lleguen a más; [...] *Aramos, en la lectura, con nuestros ojos esa parcela de las letras y la sabiduría es la cosecha con la que nos alimentamos para ser más, para ser mejor*» (Lledó, 1998,

5. «Aptitudes básicas para el mañana. Otros resultados del Proyecto PISA 2000», p. 15 [en línia]. París, Ediciones OCDE. <<http://www.eduteka.org/pdfdir/PisaExecSumEspanol.pdf>> [Consulta: 10 novembre 2008]

p. 14). Les lletres són com un fàrmac de la memòria i de la saviesa, segueix el filòsof.

Llegir és comunicar, és ampliar la comprensió del món i és, també, contemplació de la bellesa creativa. Escoltar paraules, dites o llegides, captiva els humans des que naixen. Les paraules, i per extensió la literatura, són l'únic instrument que tenim per ordenar-nos interiorment. Com més paraules tinguem a la nostra disposició, més exactes seran els nostres judicis, escriu Emili Teixidor en l'article suara esmentat. Per això, cal considerar la literatura infantil i juvenil com un potent agent d'educació informal (Trilla, 1993, p. 36-45). La relació de la infància amb els llibres quan l'entorn cultural la permet, o la controla o la prohibeix, és una qüestió significativa en el desenvolupament.

Finalment, des de la perspectiva internacional, quan ens referim a la lectura, és obligat d'esmentar un organisme —amb delegacions arreu del món— que neix quan acaba la Segona Guerra Mundial, a Munic. Allí, Jella Lepman hi fundà la Biblioteca Internacional de la Joventut amb la idea d'establir lligams i fomentar la lectura per tal d'infondre entre els més joves la cultura de la reconciliació i de la pau. Poc després, l'any 1953 fundà l'IBBY⁶ (International Board on Books for Young People), avui incorporat a la UNESCO i a l'UNICEF, que té seccions nacionals arreu del món.

Aquesta organització pot ser considerada pionera a valorar i reivindicar la literatura infantil i juvenil que té arrels universals, en el seu vessant oral i en un corpus escrit de tradició centenària (Hürlimann, 1968). L'interès d'aquesta xarxa internacional rau a potenciar lectures de referències culturals sòlides. Són aquelles obres de literatura infantil o juvenil que per la seva qualitat literària també són considerades obres de la gran literatura universal.

ESTAT DE LA QÜESTIÓ AL NOSTRE PAÍS: A L'ENTORN DE LA CRISI LECTORA

La crisi educativa de què parlen molts sectors socials del país pot ser causada per factors ben variats: els dèficits del nostre sistema educatiu explicats per la pròpia història, les reformes legislatives successives dels darrers anys i la il·lusió i el desencís posterior que va desvetllar la LOGSE entre el món professional. Al mateix temps, cal tenir en compte els canvis socials profunds, la poderosa influència dels mitjans de comunicació i la dificultat d'assimilar des de la mateixa escola la nova societat del coneixement i de la informació. Darrerament, la

6. <<http://www.ibby.org>>

crisi també es manifesta a través de la pressió que senten els mestres, en el seu exercici professional, per causa de tantes demandes socials.

Al mateix temps, hi ha respostes educatives extraordinàries que demostren que treballant amb objectius clars es pot fer front, amb èxit, a les noves realitats. Cal recordar que al segle XX hi ha hagut avenços educatius inqüestionables.⁷

Però, reconeixent que s'han esmerçat esforços i recursos inimaginables en èpoques anteriors i que, a partir de l'etapa democràtica, el nostre sistema educatiu ha avançat enormement, les dades sobre hàbits de consum cultural que es publiquen periòdicament han de preocupar els responsables que gestionen presupostos de cultura: la població adulta d'Espanya es troba entre els lectors europeus que llegeixen menys premsa i menys llibres.

La lectura és una activitat que es du a terme cada vegada de manera més diversa, en suports i situacions que evolucionen al ritme dels canvis socials i tecnològics. Estem, doncs, lluny de la concepció elitista i única dels llibres en el conjunt d'activitats culturals possibles. Aquesta nova complexitat de la lectura, però, no justifica per ella sola la crisi de lectors. Es pot relacionar més aviat amb la crisi educativa.

Partint de la base dels diferents estudis sobre la lectura que han proliferat darrerament (referits a l'escola o a fora de l'escola), es constata que a pesar de la incorporació massiva de joves al sistema universitari, els hàbits lectors no creixen al mateix ritme que es podia esperar.

La lectura es troba en competició amb les activitats d'oci que tan fàcilment trobem en la nostra societat de consum, que disposa d'ofertes que van en direcció contrària a l'actitud necessària per a la pràctica lectora. I, d'altra banda, a pesar dels missatges publicitaris sobre el plaer de la lectura, el país encara pateix la mancança de polítiques culturals constants i sòlides.

La revaloració social de la lectura comprèn generar expectatives i necessitats d'ús creatives, cosa que implica estimular la participació real i activa de la societat. Per això, les polítiques culturals són decisives a l'hora de potenciar pràctiques lectores (Gómez Soto, 2002, p. 93-125). Aquest autor afirma que una de les causes principals de l'estat de la cultura al nostre país es pot atribuir als condicionants que imposen els poders establerts per al desenvolupament de la cultura, més enllà de commemoracions, *fastos* i altres rituals convertits en espectacle.

7. Amb perspectiva històrica, els autors fan un balanç positiu de les millores educatives: P. DARDER i J. GONZÁLEZ-AGÁPITO, «El segle de l'Educació», *L'Avenç*, núm. 240 (1999), p. 8-14. En representació d'una realitat que trobem en molts centres, la investigació de J. M. PUIG, *Feina d'educar*, Barcelona, Edicions 62, 1999, mostra que avui és possible l'exercici professional amb un bon nivell d'excel·lència a casa nostra.

Pel que fa als alumnes del nostre sistema educatiu, al grup d'aquells que abandonen el sistema escolar, amb l'etiqueta de fracassats, tot i que podran incorporar-se al món laboral en les condicions més precàries i allunyan el record de llibres i avaluacions, cal sumar-hi els qui segueixen al sistema educatiu, més o menys conscients del poc interès que els desperten les distintes branques del coneixement. Els uns i els altres alimentaran el nombre d'adults —prop del 50 %— que, segons les enquestes realitzades per distintes institucions, manifesten que no llegeixen (Ferreiro, 2002, p. 296-297).

Si observem la realitat escolar, es pot dir que hi ha centres —tant de primària com de secundària— on la urgència de donar resposta a situacions noves dificulta el treball que s'hi fa. Per poder atendre el progrés lector dels seus alumnes, els mestres necessiten unes condicions que de vegades no tenen. Consolidar bons hàbits de lectura és un objectiu que s'assoleix amb projectes de centre que fan de la biblioteca mediateca un espai comú, de lliure circulació, i, naturalment, un recurs indispensable per a l'aprenentatge. Les experiències publicades a *Perspectiva Escolar*, veu representativa de l'Associació de Mestres de Rosa Sensat, així com en altres publicacions i estudis, demostren l'eficàcia d'apostar a fons per l'ús de la biblioteca. En tots els casos, quan hi ha una bona biblioteca al centre, sempre hi és present la voluntat d'innovació de mestres o professorat de secundària.

Però malgrat tot, el balanç global és clar: la nostra institució escolar, en matèria lectora, no ha superat, encara, tots els dèficits amb què iniciarem la transició democràtica. Els darrers estudis són contundents. Els resultats poc satisfactoris de les avaluacions internacionals sobre competències i comprensió lectores s'expliquen en l'informe d'estudi sobre les biblioteques escolars que s'ha realitzat darrerament.

De manera resumida, els estudis esmentats assenyalen el següent:

a) Resultats de lectura en les avaluacions internacionals. El curs 1990-1991, un estudi sobre lectura, dirigit per l'Associació Internacional per a l'Avaluació del Progrés en l'Educació (IEA),⁸ informava del retrocés manifest que mostraven els nostres escolars al llarg de l'educació obligatòria. Entre els nou i els deu anys, ens situàvem entre els llocs número 13 i 16 (en un conjunt de vint-i-set països), llocs que els alumnes de catorze i quinze anys perdien per situar-se

8. L'estudi, titulat *Com llegeixen els alumnes del món?*, no va provocar reaccions com ha passat amb els resultats de PISA. En aquests moments, el Consell Superior d'Avaluació publica *PIRLS 2006. Marcs teòrics i especificacions d'avaluació*, un estudi sobre competència lectora de l'IEA. Vegeu l'annex C, «Comparació de l'Estudi Internacional sobre el Rendiment en Comprensió Lectora (PIRLS) i el Programa per a l'Avaluació Internacional de l'Alumnat (PISA)», p. 91-95.

entre els números 23 i 25. Eren dades sorprenents i premonitòries de les que s'han difós darrerament a través dels coneguts informes PISA dels anys 2000, 2003 i 2006.

b) Informe de l'estudi sobre les biblioteques escolars espanyoles (Marchesi i Miret, 2005). El treball,⁹ realitzat en quatre-cents centres de tot l'Estat, a més de setze mil alumnes i a prop de quatre mil professors, sobre les biblioteques escolars és ben clarificador del funcionament intern dels nostres centres i, tal com ha estat qualificat pels mitjans de comunicació, demolidor. Marta Mata, que, com a presidenta del Consell Escolar de l'Estat, assistí a la presentació pública de l'informe, devia quedar astorada de saber que el 40 % del nostre professorat no trepitja mai la biblioteca del centre —en el supòsit que el centre gaudeixi d'espai bibliotecari— i que el 80 % dels alumnes aprèn, encara, al marge de la biblioteca. El treball posa de manifest que el sistema possibilita que el llibre de text sigui l'eina única i preferentment usada (així ho manifesta el 75 % del professorat) en el conjunt dels aprenentatges escolars.

En el balanç global dels resultats volem destacar l'energia personal i l'actitud professional de molts mestres il·lusionats amb projectes de biblioteca que no es van poder consolidar. Cal atribuir els resultats en què ens situen tots els estudis a molts factors: a la inhibició d'alguns equips docents i de direcció dels centres, a les dificultats d'adaptar-se als reptes de la LOGSE o a la poca o nul·la participació de les famílies en els projectes educatius, entre d'altres. Sapiguem, però, que aquesta realitat, del tot insatisfactòria, s'ha donat paral·lelament a experiències exemplars, sorgides de la constància i la tenacitat, que han demostrat el salt qualitatiu que aflora en tota la comunitat educativa quan s'aconsegueix donar vida a l'espai bibliotecari.¹⁰

Sens dubte, el marc legal difús de la LOGSE, a pesar dels treballs (MEC, 1995 i 1997) endegats per la Direcció General de Renovació Pedagògica en la dècada dels noranta, ha estat la gran excusa. Per això, amb molta probabilitat, Marta Mata devia exercir la seva influència perquè es modifiqués la redacció sobre biblioteques escolars que figurava en l'avantprojecte de la nova LOE, aprovada el 6 d'abril de 2006. L'article 113, intítulat «Biblioteques escolares», s'expressa amb més claredat i contundència. Permet una interpretació més clara de la llei i dur a terme l'aplicació de manera rigorosa, cosa que la redacció de l'article en l'avantprojecte no hauria permès.

9. Una part de l'informe es troba a http://www.fundaciongsr.es/pdfs/bibliotecas_escolares.pdf. [Consulta: 10 setembre 2008]

10. Per exemple, podem esmentar «Leer juntos», una experiència apareguda en un petit nucli de la Franja de Ponent, Vallobar, que ha rebut reconeixement i premis no somniats.

Ara bé, cal ser conscients que l'actual crisi lectora dels nostres escolars no es podrà reduir amb l'aplicació estricta de la llei i l'aprovació de pressupostos més o menys generosos. L'existència de biblioteques que estiguin ben dotades i gestionades, que s'insereixin de ple en la vida escolar, ja és una missió ben complexa. Recordant el que va passar amb la reforma anterior, l'aplicació estricta de la llei serà una condició necessària, però no suficient.

Mentre la reforma educativa anterior difonia un discurs teòric molt ben tratat, els mestres i professors de l'ensenyament obligatori van quedar atrapats en cursos de formació atomitzats, dispersos, subjectes a possibilitats horàries, possibilitats de promoció i entusiasmes voluntariosos que la mateixa reforma va estimular amb expectatives il·lusionadores. Calia entendre i atendre novetats importants: l'atenció a la diversitat, incorporar a l'aula les noves tecnologies o pensar sobre crèdits variables i crèdits de síntesi. Però hi va faltar la reflexió global amb què s'haurien d'haver planificat canvis tan profunds com els nous dissenys curriculars.

L'organització tècnica de la biblioteca iniciada per tants mestres voluntaris va quedar, moltes vegades, a mig camí per no haver decidit conjuntament com fer de l'espai bibliotecari un lloc on dur a terme el desenvolupament curricular. Un lloc on incloure la cultura, la instrucció i la informació i integrar-les, perquè els joves desenvolupessin les capacitats dels subjectes actius, aptes per decidir, indagar i cooperar fins a elaborar el coneixement.

L'absència de recursos tècnics i de personal i la falta de planificació estratègica per al canvi que propugnava la reforma van fer possible la pervivència d'un grup massa nombrós d'alumnes mers receptors de coneixements compendiats en llibres de text o en resums dictats. Són els alumnes protagonistes dels resultats insuficients en les avaluacions internacionals de lectura, aquells que si no saben què poden trobar a les biblioteques escolars, tampoc no utilitzaran les biblioteques públiques. Probablement seran adults que no llegiran ni premsa ni llibres.

Ara que la nova LOE dóna l'oportunitat de conferir un nou impuls a l'educació, convé analitzar i aprofundir alguns elements que convergeixen en la consolidació de la comprensió lectora, més enllà de la utilitat i funcionalitat de l'alfabetització per al mateix progrés escolar.

Entenent que l'alfabetització plena és un mitjà que ajuda les persones a ser més autònomes i més crítiques, cal situar la formació de lectors i lectores entre les prioritats escolars. En l'etapa de primària i en l'etapa de secundària obligatòria. Amb independència de les opcions de formació posterior que triïn els joves, repensar la lectura des de la institució escolar és una reflexió necessària i ha de figurar ben explícitament en els projectes educatius de centre. Iniciar la reflexió és l'objectiu de la darrera part d'aquest treball.

REPENSAR LA LECTURA DES DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR

Al costat de les competències obligatòries de l'àmbit lingüístic (expressió i comprensió oral i escrita), avui hi ha noves demandes relacionades amb el llenguatge com són *l'ús mediàtic* o *el valor estètic dels llenguatges*,¹¹ que fan més complexa la tasca de l'ensenyament. No endebades la importància de la informació en l'activitat econòmica i els canvis tecnològics comporten noves maneres de llegir i obliguen a orientar sobre la comprensió de nous textos.

A més a més, l'augment de coneixement en les nostres societats és a l'origen de les exigències d'aprenentatge i del risc consegüent d'establir programes molt extensos que impedeixen aprofundir en el saber de manera consistent. Un conjunt d'extensos temaris, convertits en carreres d'obstacles, ha propiciat que cada vegada més joves, nens i nenes manifestin que l'escola és avorrida. Només els interessin, diuen, els amics. D'altra banda, les motxilles carro plenes dels llibres de text que arrossegueu completen la instantània desafortunada d'allò que no hauria de ser.

Saber estructurar el coneixement i establir criteris per al maneig de diferents fonts documentals suposa exercitar una sèrie de capacitats molt complexes. Aquestes facultats no s'exerciten amb rutines de lectura dirigida o de memorització d'un únic llibre de text.

Des de la perspectiva científica actual, amb la lectura es desenvolupen una sèrie de destreses cognitives per construir significat que tenen repercussions en l'estructura del coneixement. La comprensió d'un text obliga a fer una sèrie d'operacions de pensament, d'interpretació, de formulació d'hipòtesis, d'inferències i de deducció. La bona comprensió lectora també permet d'accedir a experiències vivents, impossibles de tenir de manera directa, la qual cosa facilita el desenvolupament emocional i afectiu i dels valors.

És per tot això que l'ensenyament i aprenentatge de la lectura és un dels temes més estudiats. Són molts els autors que proposen cultivar conscientment formes superiors de lectura en tots els nivells d'escolaritat i en totes les matèries (Aebli, 1988; Cairney, 1992; Camps i Colomer, 1991; Smith, 1990). Una proposta que, a més de ser oportuna, exigeix el consens i la convicció de tots els docents per ser realitzada amb garanties.

L'escola, tot ensenyant a «llegir», ensenya a «llegir per aprendre». Però una visió més ambiciosa de la pedagogia permet dir a Freire: «Desde la Pedagogía estoy convencido que una práctica educativa —con niños, obreros, no importan

11. Expressions que figuren en les llistes que identifiquen les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori.

las edades— que no gire en torno de la lectura del mundo, que se anticipa a la lectura del texto, para volver después a la lectura del mundo, es una Pedagogía nefasta, desde el punto de vista de una llamada presencia del ser humano en el mundo, en la Historia» (Freire, 1994). La convicció de Freire ens permet afirmar que llegir el món és el veritable i valuós repte del currículum.

Aquest és, al nostre entendre, el punt d'enllaç entre «llegir per aprendre» i el vessant «formatiu de la lectura». Per això, la institució escolar ha de garantir que els alumnes aprenguin a anar de la lectura del text a la lectura del món. El contingut socialitzador de la lectura permet que ens acompanyi en la necessitat imperiosa que tots tenim de comunicar. Entenem els problemes i les respostes que hi donen altres mentre confrontem en la pròpia zona interior quina posició o decisió hauríem d'adoptar.

Si el llenguatge és un element bàsic per a la inserció de cada individu en la seva comunitat cultural i un element nuclear de totes les cultures és la llengua, se n'ha de garantir, des de la infància, el domini oral i escrit. El llenguatge, a més d'estructurar el pensament, permet l'exploració de tots els ressorts de comunicació que ens caracteritzen i ens fan més humans.

Proposar que la institució escolar vertebrí a l'entorn de l'alfabetització una de les seves línies de treball més importants pot contribuir a delimitar quines són les finalitats de l'escola enfront de les constants demandes socials. Amb la certesa que l'educació lectora garanteix ciutadans autònoms, actius i crítics, ens hem centrat a utilitzar les narracions com uns instruments potents per aconseguir-ho.¹²

EL VIATGE A LES NARRACIONS ORALS I ESCRITES

Les narracions són considerades avui formes adequades per organitzar el significat en l'educació infantil i primària. Bruner (1997, p. 62) manifesta obertament: «Solamente en una modalidad narrativa puede uno construir una identidad y encontrar un lugar en la cultura propia. Las escuelas deben cultivarla, nutrirla...». La narració entesa com la seqüència d'esdeveniments serveix en tots els àmbits de coneixement, també en els àmbits científics.

La fórmula narrativa és una de les estratègies que la nostra escola ja utilitza en els primers nivells d'escolaritat. En l'etapa infantil el treball escolar se centra en l'oralitat. Cançons, rodolins i contes són materials habituals, però quan s'arriba

12. Dos són els autors que donen fonament a les narracions: BRUNER (1994, 1997 i 1998) i EGAN (1991, 1994 i 2000).

als primers cursos de l'etapa obligatòria, l'escola esdevé avorrida, segons manifesten els mateixos infants.

Si això passa, ens hem de preguntar: com és que l'enorme curiositat dels cinc i sis anys es pot esmoreir? Ens ho aclareix un dels autors que actualment fan una proposta pedagògica a favor de potenciar la imaginació i en contra «d'oferir als nens un conjunt de temes intel·lectualment pobres i uns continguts plens de trivialitats i activitats «pràctiques» de caràcter local, en un moment de la vida en què la imaginació els permet captar el món amb una gran intensitat» (Egan, 2000, p. 71).

A partir dels primers cursos de primària, nens i nenes de moltes escoles se sotmeten al ritual dels llibres de text, dels exercicis corresponents i dels aprenentatges descontextualitzats. Al mateix temps, molts mestres, pressionats per desplegar els dissenys curriculars, obliden que, per la necessitat de comprendre i comunicar, els humans s'han expressat sempre a través de manifestacions creatives. En elles, un component essencial ha estat la imaginació de situacions reals o fictícies, que, unida a l'emoció, és la matèria primera per a la producció de narracions, pintures, música o altres tipus de creacions artístiques.

Algunes pràctiques escolars obliden que als sis o set anys la imaginació pot ser una poderosa aliada en les intervencions educatives. «L'imaginaire constitue donc pour l'enfant une sorte de refuge où s'organise —ou devrait plutôt s'organiser— son affectivité. L'adolescence est le moment où le passage de l'affectivité dans l'imaginaire connaît une nouvelle intensité» (Jean, 1991, p. 55).

A l'escola primària, de vegades, hi són absents dramatitzacions que donin peu a explicar què va passar, a exagerar, a recompondre els fets, a inventar escenaris o personatges, empetitir-los o engrandir-los. De vegades, els llibres de text que s'han comprat, la rigidesa dels horaris que s'han de respectar i els continguts plens de «trivialitats» fan avorrida l'escola.

Les propostes de Jean (1991) i d'Egan (1994) parteixen de la creença que la imaginació és tan necessària en els processos de creació artística com en els de creació científica.

Egan parteix de la necessitat d'aprofundir i cultivar la imaginació, utilitzant de manera intensiva el llenguatge oral, per poder avançar sòlidament en formes de comprensió pròpies de la ment alfabetitzada. En l'obra *Mentes educadas*, defensa un itinerari curricular que doni més protagonisme al llenguatge perquè és l'eina indispensable per arribar a les diferents formes de comprensió desenvolupades en la nostra història cultural. Per tot això, proposem que es consideri seriosament la importància de fer un *viatge a les narracions orals i escrites* a fi de consolidar el domini oral i escrit del llenguatge, indispensable per poder avançar en la consolidació de bons hàbits lectors.

En un treball anterior (Navarro, 1983) vam estudiar els contes, les narracions orals que són presents en totes les cultures de món. Els mestres, en l'etapa infantil, ja utilitzen el calaix de les paraules per establir les primeres relacions amb els infants. Al cap de pocs mesos, els jocs de paraules, les cançons, les endevinalles, els rodolins i els embarbussaments utilitzats amb destresa per la mestra provoquen que els nens i nenes demanin explícitament que «els diguis», «els cantis», «els expliquis».

El llenguatge causa plaer al nen i l'atreu fortament. Almenys fins que no se li hagi imposat de manera definitiva com un conjunt de restriccions que ha de respectar (Held, 1981, p. 157). Els nens responen extasiats a diferents formes de la literatura oral. Les formes de la literatura oral (dites *nine-nane* a Itàlia, *comptine* a França, *nonsense* a Anglaterra) clouen els seus corpus, en totes les cultures del món, amb unes peces perfectes: els contes. Els contes, bells miralls d'aigua, tan misteriosos i profunds —com diu Paul Hazard—, són fórmules narratives excel·lents.

Els contes els han estudiat antropòlegs, lingüistes, psicòlegs i educadors. Se n'han estudiat els orígens: d'on vénen? S'ha intentat definir-los: què és un conte? Què el diferencia dels mites o de les llegendes? Se n'han establert algunes tipologies: de bèsties o faules, humans o de l'espavilat, o els fantàstics. Se'ls ha atribuït diferents noms: contes, rondalles, populars o meravellosos. També han interessat les versions: hi ha versions de *La Caputxeta Vermella* a la Xina, a Corea i al Japó. Perrault va escriure la versió que coneixem l'any 1679, però al segle XX, un folklorista francès analitzà vint versions orals inèdites a la zona dels Alps (i no totes tenien influències del text de Perrault). Els intents per classificar-los i estudiar-los van proliferar al llarg del segle XX. Els enormes treballs dels finesos Aarne i Thompson per classificar tots els contes del món i l'anàlisi morfològica dels contes russos de V. Propp van ser els estudis més importants.

Les paraules del poeta Carles Riba escrites el 1949 per al pròleg al llibre *Rondalles de Lull, Mistral i Verdaguier* serveixen per apropar-nos a la comprensió vital dels contes: «El que fa la perenne virtut de les rondalles és que valen, com vol l'ordre humà, sentides abans que compreses; pel simbolisme d'uns fets tots ells exteriors, infonen, aquest em sembla el terme més just, veritats infinitament importants i difícilment explicables» (Riba, 1949, p. 8).

Els contes, ben contats, esdevenen una primera *font de plaer i divertiment*. Constitueix l'exercici de la imaginació, la sorpresa pels fets, l'emoció davant el conflicte, els sorolls onomatopèics i les fórmules d'inici i d'acabament, tot plegat, l'exercici d'una narració oral que caldrà repetir.

Els contes cal repetir-los, perquè l'explicació del conte ben contat estableix un *pont de comunicació* ben segur entre l'adult que sap explicar-lo i l'infant que

l'escolta. Es tracta d'un moment únic per observar els gestos, els tons de veu. S'estableix una gran complicitat entre l'adult i el nen quan es torna a escoltar allò que ja «m'has explicat», una vegada i una altra.

Els contes, els que ho són de debò i estan ben contats, es poden comparar a un *pou de possibilitats* i de sorpreses. Són mentides imaginades que ens poden portar a la veritat. Els contes, a més de tenir una funció civilitzadora i de formació de l'inconscient col·lectiu, parlen dels conflictes humans. Mitjançant la seva morfologia narrativa (absència de temps i espai reals, inici estable, conflicte, resolució del conflicte i final feliç), faciliten la primera sortida de casa. El primer viatge per poder descobrir conflictes i la primera oportunitat de pensar com els podem resoldre.

L'estructura narrativa dels contes, igual que succeeix amb tots els relats, permet imaginar el propi comportament enfront de situacions semblants. Les narracions (històriques, dramàtiques, reals o inventades) parlen d'intencions, d'accions, d'imprevistos i desenllaços, però els dos plans són simultanis: allò que succeeix i tot allò que saben, pensen o callen els qui intervenen en el relat impliquen l'oient o el lector de la narració. La correspondència entre la visió «interior» i la realitat «exterior» constitueix un dels conflictes humans clàssics. I ja sigui escoltant el conte o llegint Joyce és possible ingressar en la vida i en la ment dels protagonistes, les seves consciències actuen com imans que provoquen empatia (Bruner, 1994, p. 15-53). Cal, però, una condició: que la narració sigui valuosa.

Per finalitzar, cal concretar el que segueix: quan es parla del sentit de la màgia o del plaer amb què, de vegades, es fa publicitat de la lectura per a nens i nenes, hi ha el risc de la superficialitat, de la buidor de contingut que es troba en molts textos per a infants. Els educadors hem d'exigir una millor qualitat d'algunes propostes editorials. Per això, Egan (1991, p. 171) aclareix molt bé que «es pot parlar d'èxtasi dels nens davant les bones narracions, igual que reacciona Einstein en parlar del seu treball i de manera semblant a com ho fan científics situats en la primera línia de les seves disciplines. Es tracta de l'interès joiós que no té propòsit o finalitat». I Emili Teixidor, en la seva tasca de crític i pedagog, afirma: «La literatura no predica veritats prefabricades, però dóna oportunitat als lectors per descobrir la veritat per ells mateixos» (Teixidor, 2001, p. 175-176).

Les bones narracions eixemplen l'experiència i ens interpel·len de manera diferent segons la identitat individual, i aquesta és la seva força inescapable: la capacitat que tenen per fer reflexionar i per ajudar-nos a ser més conscients i més crítics.

A TALL DE CONCLUSIÓ

L'alfabetització, en el concepte més ampli del terme, adquireix actualment un paper creixent en els programes educatius, i aconseguir majors nivells de formació entre la població és un repte universal. Per això, al segle XXI, la institució escolar necessita vertebrar la seva funció a l'entorn de l'alfabetització com una línia de treball prioritària.

La institució escolar, receptora de l'encàrrec d'educar, viu en aquests moments en la contradicció d'atendre demandes a les quals ella sola no pot donar resposta. Que la institució escolar consideri el valor de la lectura pot contribuir a delimitar quines són les finalitats de l'escola enfront de les constants exigències que rep.

Queden aspectes que no han tingut cabuda en aquest article: la formació rigorosa en la formació inicial dels mestres, polítiques culturals eficaces de foment i promoció de la lectura o la complicitat familiar amb la institució escolar. Però, en última instància —ho hem dit anteriorment—, llegir invita a la comunicació i permet ampliar la comprensió del món. Gran part de la funció educativa de l'escola comprèn creure i actuar *didàcticament* o *professionalment* en la qüestió lectora, perquè dona als alumnes oportunitats no preestablertes, però sí segures i valuoses, per al seu futur.

BIBLIOGRAFIA

- AEBLI, H. *12 formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea, 1988.
- Bibliotecas públicas y bibliotecas escolares: Una colaboración imprescindible*. Madrid: MEC, 1997 (Educar en la Sociedad de la Información, Monografías-2).
- BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa, 1994.
- *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1997.
- *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza, 1998.
- CAIRNEY, T. H. *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: MEC: Morata, 1992.
- CAMPS, A.; COLOMER, T. *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat: Edicions 62, 1991.
- COLOMER, T. *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova, 1998.
- DARDER, P.; GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. «El segle de l'Educació». *L'Avenç*, núm. 240 (1999), p. 8-14.
- EGAN, K. *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata: MEC, 1991.

- *Fantasia e imaginación: Su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata, 1994.
- *Mentes educadas, cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós, 2000.
- FERREIRO, L. «Tribulaciones de la edad tardía. Familia y lectura en la sociedad española». A: MILLÁN, J. A. [coord.]. *La lectura en España. Informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2002, p. 287-305.
- FREIRE, P. *Conferència de clausura del Congrés Internacional Noves Perspectives Crítiques en Educació*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1994. [Transcripció de la video-gravació]
- GÓMEZ SOTO, I. *Mito y realidad de la lectura: Los hábitos lectores en la España actual*. Madrid: Endymion, 1999.
- «Los hábitos lectores». A: MILLÁN, J. A. [coord.]. *La lectura en España. Informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2002, p. 93-125.
- HAZARD, P. *Los libros, los niños y los hombres*. Barcelona: Juventud, 1950.
- HELD, J. *Los niños y la literatura fantástica: Función y poder de lo imaginario*. Barcelona: Paidós, 1981.
- HÜRLIMANN, B. *Tres siglos de literatura infantil europea*. Barcelona: Juventud, 1968.
- Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, 2000.
- JEAN, G. *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Bèlgica: Casterman, 1991.
- La biblioteca escolar en el contexto de la reforma educativa: Documento Marco*. Madrid: MEC, 1995 (Educar en la Sociedad de la Información, Monografías-1).
- LLEDÓ, E. «El valor de la lectura». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 31 (octubre 1998), p. 7-17.
- LURÇAT, L. *El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria*. Barcelona: Gedisa, 1997.
- MARCHESI, A.; MIRET, I. *Las bibliotecas escolares en España. Análisis y recomendaciones*. Madrid: FGSR: IDEA, 2005.
- NAVARRO, Maria Pilar. *Aproximació a l'estudi dels contes*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1983. [Tesi de llicenciatura inèdita dirigida per la doctora Maria Pla i Molins]
- «Aproximación al estudio de los cuentos». A: MIÑAMBRES, A.; JOVÉ, G.; CANADELL, J. M. *¿Se pueden tocar los cuentos...?* Madrid: ONCE, 1996, p. 25-52.
- «Leer el mundo: un reto del currículum». A: ARGOS, J.; EZQUERRA, M. P. [ed.]. *Principios del currículum: IV Jornadas de Teorías e Instituciones Educativas Contemporáneas*. Santander: Universidad de Cantabria, 1999, p. 285-291.
- OLSON, R. *El mundo sobre el papel: El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa, 1998.
- PUIG, J. M. *Feina d'educar: Relats sobre el dia a dia d'una escola*. Barcelona: Edicions 62, 1999.

- RIBA, C. *Rondalles escollides de Ramon Llull, Mistral i Verdaguer*. Barcelona: Ariel, 1949, p. 8.
- SMITH, F. *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1990.
- TEIXIDOR, E. «Educar para la lectura». A: GIL CALVO, E. [coord.]. *La educación lectora, encuentro iberoamericano*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2001 (Papeles), p. 167-180.
- «Dos lecturas sobre la lectura». *La Vanguardia* (9 agost 2001).
- TRILLA, J. *Llibres escolars fantàstics: insòlits, metafòrics...* Barcelona: Barcanova, 1986.
- *Otras educaciones*. Barcelona: Anthropos, 1993.
- WAGNER, D. A. *Alfabetización: Construir el futuro*. París: UNESCO, 1998.

EL FÒRUM DE DISCUSSIÓ COM A ESPAI D'INTERACCIÓ EDUCATIVA EN ENTORNS SEMIPRESENCIALS O A DISTÀNCIA

Marta Marimon i Martí
Universitat de Vic

RESUM

El paradigma de l'educació del segle XXI planteja la formació virtual com una alternativa important al sistema tradicional d'ensenyament i d'aprenentatge. Malgrat els avantatges d'aquest tipus de formació, no podem obviar alguns dels seus possibles riscos, entre els quals destaca el perill de convertir-se en una formació individual i solitària amb una elevada taxa d'abandonament o la visió reduccionista de convertir-la en un mer sucedani de la formació tradicional o d'autoaprenentatge per a aquelles persones que no poden acudir a un centre de formació presencial. Per a superar aquestes i altres limitacions és necessari un marc teòric que emfatitzi la dimensió acadèmica i social de l'aprenentatge. En aquest sentit, les relacions col·laboratives tenen un paper fonamental en la construcció social del coneixement compartit. Aquest article presenta una experiència didàctica d'utilització del fòrum o llista de discussió, concebut com l'espai que permet generar aquest coneixement en entorns de formació semipresencial o a distància. Es tracta d'una proposta pedagògica que té la finalitat de promoure la interacció educativa i l'aprenentatge col·laboratiu entre tots els participants en una aula virtual. Es considera que aquest procés formatiu que es dona en una comunitat d'aprenentatge és un factor clau per a garantir que l'experiència de formació a través de la Xarxa esdevingui una experiència enriquidora i estimulante per al procés d'aprenentatge dels estudiants.

PARAULES CLAU: formació virtual, aprenentatge col·laboratiu, interacció educativa, comunitat d'aprenentatge, fòrum de discussió.

THE DISCUSSION FORUM AS A SPACE FOR EDUCATIONAL INTERACTION IN DISTANCE OR SEMI-DISTANCE COURSES

ABSTRACT

The concept of education in the 21st century includes the possibility of virtual tuition as an important alternative to the traditional system of education and learning.

Despite the advantages of this type of tuition, we cannot ignore some of its possible risks, among which the most significant are tuition becoming solitary and individual, high numbers of students leaving courses, or that this type of tuition becomes a mere substitute for traditional tuition or self-learning for those who cannot attend a training centre.

In order to overcome these and other limitations a theoretical framework that places an emphasis on the academic and social dimension of learning is necessary. In this sense, the collaborative relation has a crucial role in the social construction of shared knowledge. This article provides a didactic experience of how to use of the forum or discussion list, conceived as the space that allows this type of knowledge to be generated in distance or semi-distance courses. It is a pedagogic proposal that aims to foster educational interaction and collaborative learning amongst all the participants in a virtual classroom. The training process that is generated in a learning community is vital if the training experience via the internet is to become an enriching and stimulating experience in the students' learning process.

KEY WORDS: virtual training, collaborative learning, educational interaction, learning community, discussion forum.

INTRODUCCIÓ

És evident que les *tecnologies digitals de processament de la informació i de la comunicació* constitueixen la base material de la societat en què vivim, anomenada per alguns autors *societat xarxa, informacional, del coneixement o líquida*. Algunes de les conseqüències dels avenços tecnològics les tenim presents en el dia a dia. Adell (1997) en destaca unes quantes:

- **Infosaturació:** els mitjans electrònics i impresos han produït una autèntica explosió en la quantitat d'informació que ens arriba, per la qual cosa es fa necessari poder seleccionar allò que és rellevant i evitar la saturació i la consegüent sobrecàrrega cognitiva.
- **Deslocalització:** les xarxes informàtiques produeixen una transformació radical de dos condicionants fonamentals en la comunicació, l'espai i el temps, fet que desafia la manera com hem fet la major de les coses durant molts anys; es busca la flexibilitat i l'adaptabilitat a les necessitats i característiques dels estudiants.
- **Interacció:** les noves tecnologies de la informació i de la comunicació fan possible la interactivitat, de manera que a través de les xarxes, grups d'interès i individus poden interactuar entre si formant comunitats virtuals, que no només consumeixen informació, sinó que també la produeixen i la distribueixen.

Aquests trets fonamentals propis d'aquesta nova era, sobretot la interacció i la deslocalització, tenen implicacions crucials en l'àmbit educatiu (Adell, 1997). Segons aquest autor, amb Internet és possible dissenyar una educació a distància, així com nous entorns d'ensenyament i aprenentatge basats en metodologies didàctiques d'aprenentatge col·laboratiu, sustentades per la capacitat interactiva de la comunicació mediada per ordinador. Adell afirma que aquests entorns trenquen la unitat de temps, espai i activitat de l'ensenyament presencial, creant «aules virtuals», és a dir, espais per a l'activitat docent/discent suportats per les facilitats d'un sistema de comunicació i d'interacció mediat per ordinador.

IMPLICACIONS SOCIOEDUCATIVES QUE ES DERIVEN DE L'ÚS DE LES TIC

Malgrat els avantatges d'aquesta formació virtual pel que fa a l'adaptabilitat a les necessitats i característiques dels seus usuaris i a la flexibilitat dels condicionants d'espai i temps, no es poden obviar o passar per alt algunes de les limitacions o riscos de la incorporació de les TIC als processos d'ensenyament i d'aprenentatge:

- Perill d'una formació individual i solitària que implica poc l'alumne en el seu procés d'aprenentatge.
- Risc d'aïllament o d'autoaprenentatge que pugui conduir a l'abandonament, és a dir, de considerar la formació virtual com un procés d'autoaprenentatge que, sense un suport extern, pugui conduir a l'abandonament.
- Superar visions reduccionistes que tendeixen a considerar la formació virtual com a succedani de l'ensenyament presencial per a aquelles persones que no poden acudir a les institucions presencials.
- No caure en l'error de la vistositat tecnològica i d'utilitzar mètodes ancestrals d'ensenyament i d'aprenentatge, estèticament molt atractius, però que desenvolupen capacitats cognitives i socials superficials en els estudiants. Això implicaria assumir una visió lineal i simplista segons la qual la incorporació de les TIC a les pràctiques educatives constituiria, en si mateixa i necessàriament, una millora de la qualitat d'aquestes pràctiques, sense reconèixer la complexitat de la incorporació d'aquestes TIC.
- Centrar la discussió sobre la incorporació de les TIC als processos d'ensenyament i d'aprenentatge en els aspectes tecnològics més que en els pròpiament educatius. Cal avançar cap a un marc teòric que ajudi a la incorporació a les pràctiques educatives de les noves eines tecnològiques

i cal també que el disseny i desenvolupament de processos virtuals d'ensenyament i aprenentatge recolzats en aquestes eines estiguin presidits, en els diferents casos, per la necessària reflexió i per la suficient fonamentació conceptual.

Per superar aquestes limitacions, cal un marc teòric que emfatitzi la dimensió acadèmica i social de l'aprenentatge i que ajudi a superar els sentiments de solitud i d'aïllament que es poden donar en els entorns en xarxa. Per tant, es fa necessari investigar la influència de la dinàmica de grups en les relacions col·laboratives, així com els aspectes que resulten fonamentals per a garantir que l'experiència d'aprenentatge a través de la Xarxa esdevingui una experiència satisfactòria.

LA TECNOLOGIA COM A EINA PER A LA FORMACIÓ: NOVES MANERES D'ENSENYAR I D'APRENDRE

Tot procés d'aprenentatge és, abans que res, interactiu (Majó, 1997). Per tant, l'ensenyament per via electrònica és molt més ric i conté un potencial educatiu més elevat que no pas la simple lectura d'un llibre de text. Les noves eines al servei de l'educació modifiquen i complementen la relació entre el professor i l'alumne i desplacen el pes específic de la formació del concepte d'ensenyar al d'aprendre. L'ensenyant ja no és la persona que va explicant oralment a un grup d'alumnes el contingut d'un llibre, sinó que esdevé el tutor, qui orienta i ajuda a resoldre els problemes que l'alumne pugui trobar en el seu procés de formació. L'estudiant ha d'adquirir un rol més actiu en el seu procés d'aprenentatge, de manera que el docent s'ha de convertir més en un facilitador o guia del procés que en un mer transmissor de coneixements. En aquest sentit, la creació i el desenvolupament de cursos a través d'entorns de formació virtual ha de donar més importància al procés de construcció del coneixement per mitjà de l'activitat de l'alumne que a la mera transmissió expositiva d'informació.

Aquest canvi en la metodologia docent és un dels reptes de l'espai europeu d'educació superior (EEES). Serra, president de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU), afirma en el butlletí d'abril-juny de 2006 d'aquest organisme que la necessitat que «els professors universitaris estimulin els discents a assumir un rol més actiu que el tradicional a les nostres aules, d'on les classes conegudes com a magistrals haurien de desaparèixer. Els estudiants, per la seva banda, en lloc de dedicar-se a prendre uns apunts que després seran sovint la seva única lectura, es veuran obligats a passar moltes hores a les

biblioteques i consultar un apreciable nombre de llibres, revistes i manuals per reunir els coneixements que després hauran de presentar i discutir a classe. Perquè la transformació sigui real i s'assoleixin els efectes cercats, caldrà un increment de la dedicació dels docents i dels discent a les seves tasques respectives, a més del canvi de mentalitat —de xip, dirien els joves— que Bolonya promou».

En definitiva, les xarxes d'ordinadors poden ajudar a construir i desenvolupar un model d'ensenyament més flexible, en el qual s'emfatitzi l'activitat i la construcció del coneixement per l'alumnat a través d'una varietat de recursos. Collis i Moonen (2006) analitzen aquest canvi que afecta la logística de la participació en l'educació: l'ús de la tecnologia per a aportar els tipus de processos que utilitzem en la societat per a la comunicació, el tractament de la informació i el maneig de documents i la seva presentació per les vies d'interacció en l'educació superior. En aquest sentit, els autors afirmen que la tecnologia permet accedir fàcilment als recursos, compartir-los i col·laborar independentment del temps i de la distància. Aquesta realitat la veuen com un paradigma emergent per a l'aprenentatge, que implicaria les qüestions següents:

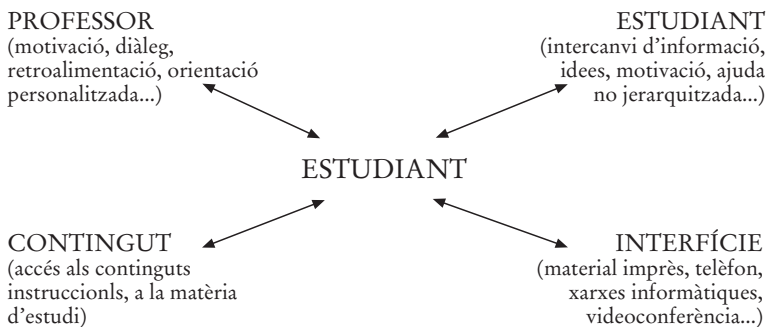
- *Responsabilitzar-se del propi aprenentatge; saber amb qui, on, per què, com aprendre*, atès que aquest aprenentatge cada cop se centra menys en l'obtenció d'un material preparat per un expert i es converteix cada cop més en una qüestió de saber a qui preguntar, on trobar una experiència important i com es pot combinar, comparar, contrastar, sintetitzar, ordenar, estructurar i prendre decisions sobre la informació. Això té fortes implicacions per als docents, que, en paraules de Collis i Moonen (2006), deixen de ser dissenyadors educatius per adoptar un rol de dissenyadors d'activitats, plantejant els tipus d'activitats, les activitats d'aprenentatge i la forma de donar suport a aquestes activitats per ajudar a fer que els estudiants desenvolupin contínuament aquesta classe de metahabilitats.
- *Responsabilitzar-se de compartir el coneixement, preparar i ajudar els altres a aprendre de les teves experiències*. Aquesta dimensió d'interacció amb els altres ens fa veure novament el que aprèn no com a algú que rep un material, sinó com el que té una responsabilitat compartida de contribuir amb la comunitat d'aprenentatge, en aquesta idea d'aprenentatge per a col·laborar a construir coneixement.
- *Utilitzar la tecnologia com un banc de treball per a manejar el propi aprenentatge i per a construir i compartir el coneixement amb els altres*. Per als autors, utilitzar la tecnologia per a dirigir, crear, manipular, classificar, combinar, compartir i fer coses és el que fa que aquesta tecnologia esdevingui un element poderós per a donar suport a l'aprenentatge.

LA INTERACCIÓ EDUCATIVA A TRAVÉS DE LA XARXA

La concepció constructivista concep l'aprenentatge com un procés de construcció de significats i d'atribució de sentits (Coll, 2000) i, en el cas de l'educació a distància, emfatitza l'ús de la tecnologia com un mitjà que ha d'afavorir l'aprenentatge i no únicament com la font de l'aprenentatge (Gros, 2002).

Prenent en consideració aquesta perspectiva, Barberà (2001, p. 81) defineix els *contextos virtuals d'ensenyament-aprenentatge constructivistes* com «espais oberts per les xarxes informàtiques i dissenyats sobre la base de tesis constructivistes per donar suport a processos didàctics, concebuts com a dinàmiques socioculturals, en què el procés d'ensenyament-aprenentatge es considera inseparable de la situació en què es produeix, de l'activitat que es desenvolupa, de la interacció amb les persones que intervenen en el procés i de la relació que s'estableix amb els instruments culturals específics inclosos en aquests espais. El context virtual, des d'aquest punt de vista, s'ha de considerar, més que una plataforma per a l'emissió i la recepció d'informació, una part essencial de l'activitat del procés d'ensenyament-aprenentatge que conjuga tant la seva part individual com social».

En la interacció educativa, la relació de l'estudiant amb la tecnologia li ofereix la possibilitat de comunicar-se amb el professor i amb els altres estudiants i accedir als continguts del curs (Adell i Sales, 1999), tal com queda recollit en la figura següent:



Per als autors, aquesta interacció entre aquests quatre elements de la situació educativa, és un factor clau per a assegurar l'èxit dels processos formatius a distància o semipresencials.

EL FÒRUM COM A EINA PER A PROMOURE LA INTERACCIÓ EDUCATIVA

El professor, amb l'ús de les tecnologies de la informació i de la comunicació i altres recursos educatius i formatius, estableix una interacció amb els estudiants mitjançant la qual:

- Ajuda a donar sentit a l'activitat d'aprenentatge continu dels estudiants utilitzant de forma explícita el llenguatge telemàtic com a instrument de construcció del context global de l'activitat.
- Possibilita la participació de l'estudiant en les diferents activitats i tasques.
- Estableix un bon clima relacional.
- Modifica i ajusta de forma constant la seva actuació en funció de la informació obtinguda a partir de les actuacions dels estudiants.
- Promou que els estudiants utilitzin de manera autònoma els coneixements apresos.
- Estableix relacions constants entre els coneixements previs dels estudiants i la informació que és objecte d'aprenentatge.

TÈCNiques PER A PROMOURE EXPERIÈNCIES EDUCATIVES ENRIQUIDORES A TRAVÉS DEL FÒRUM

Harasim *et al.* (2000) proposen algunes tècniques que poden contribuir a fer que la construcció de coneixement a través del fòrum tingui més probabilitats de convertir-se en una experiència social i intel·lectual satisfactòria i enriquidora per a tots els seus participants.

a) *El paper del professor/ra i dels estudiants*

En el fòrum s'altera la relació entre el professor/ra, els estudiants i el contingut objecte d'aprenentatge (Harasim *et al.*, 2000). Segons els autors, a diferència de l'activitat tradicional de classe, on el professor dirigeix la instrucció, dirigeix les lliçons, dóna peu a les intervencions i marca el ritme de la classe, la construcció de coneixement en xarxa està centrada en l'alumne i requereix un paper diferent del professor, més proper a l'ajudant que a l'encarregat d'impartir lliçons. El professor planifica l'activitat, però després respecta el desenvolupament de la conversa i ofereix orientació quan es necessita, en lloc d'ajustar-se estrictament al temari o al programa planificat amb anterioritat. El professor proporciona una estructura de grup (llista de discussió) que permet als alumnes

portar a terme la tasca. Tot i que el professor ha de ser-hi present, la Xarxa li permet representar un rol d'ajudant i observador i mantenir-se en un segon pla. L'èmfasi ha d'estar en el propi procés intel·lectual de l'alumne i en l'aprenentatge en col·laboració. La naturalesa col·lectiva i asincrònica del mitjà endemocràtica l'accés i anima els estudiants a intervenir. Per regla general, els alumnes han d'aportar la majoria del material de les discussions. D'aquesta manera, el temari pot ampliar-se o modificar-se incorporant referències a esdeveniments actuals o afegint-hi informació nova.

L'aprenentatge en xarxa permet als estudiants assumir gran part de la responsabilitat de la seva educació. Tanmateix, aquesta educació requereix una atenció regular del professor —sovint diària—, per la qual cosa es fa necessari reduir el volum de treball i l'exigència potencial de temps que requereix. La solució és veure la comunitat d'aprenentatge com una vertadera comunitat acadèmica, en la qual el professor —tot i ser l'expert i l'assessor principal— només exerceix d'ajudant del procés d'aprenentatge col·lectiu i els alumnes assumeixen la responsabilitat d'investigar els temes, cercar informació, proposar qüestions a debatre, sintetitzar temes tractats per presentar-los als companys, etc. Els comentaris dels alumnes es converteixen així en una base intel·lectual d'idees i informació sobre la qual treballar, i no en una simple informació per a ser llegida i deixada de banda. Tots aquests mecanismes poden evitar que el professor se senti aclaparat pel treball que suposa el seguiment de l'activitat del fòrum, alhora que constitueixen pràctiques pedagògiques positives.

b) *Preparar l'escenari*

A l'inici de l'activitat del fòrum, el professor ha de crear un entorn càlid i acollidor que atregui els estudiants de forma immediata i proporcionar-los unes directrius clares i unes estructures de suport que els donin confiança i seguretat. Una manera de fer-ho pot ser enviar un missatge personal a cadascun dels participants per donar-los la benvinguda i per felicitar-los per haver-se connectat amb èxit a la Xarxa, tot convidant-los a presentar-se al fòrum per estimular així la interacció des del primer moment i supervisar qui ha accedit ja al sistema. De la mateixa manera, el professor/ra ha d'establir de forma clara el tipus de participació que s'espera en l'activitat del fòrum, donar instruccions als participants, estimular els alumnes perquè es responguin entre ells i perquè responguin als comentaris i qüestions que hagi aportat el professor/ra, i estimular una participació regular, activa i meditada. Per tant, cal que el professor/ra:

- Programi la interacció deixant clares les dates d'inici i de finalització del debat i posant un límit de temps a les diferents intervencions per temes o subtemes.

- Estableixi les normes de participació: quin ha de ser el rol del professor/ra i quin el de l'alumne/na, quin és el nombre mínim d'intervencions, el tipus de missatges que es poden enviar, les qüestions relacionades amb la ciberetiqueta, quina és la forma adequada de rebatre o ampliar l'opinió d'un company/nya, la importància d'aportar informacions noves sense perdre el fil de la discussió, la necessitat d'enviar missatges breus, clars i entenedors, etc.
- Estableixi els criteris de valoració de l'activitat. És important que els estudiants coneguin, des d'un bon començament, com seran avaluats i de quins aspectes. Una manera de fer-ho pot ser mitjançant una quantitat determinada de criteris graduats que s'avaluaran des de la màxima exigència fins a uns mínims acceptables.

c) *Supervisar i estimular la participació*

Supervisar que tots els alumnes hagin iniciat l'activitat i que la vagin seguint durant tot el procés és essencial per al progrés de l'alumnat. Per això, calen eines informàtiques de registre de l'activitat dels alumnes que facilitin seguir-ne el progrés i poder detectar aquells que hagin pogut quedar endarrerits o desconectats de l'activitat, per ajudar-los, en aquest cas, a restablir la participació. Davie (1989) proposa algunes tècniques per a generar un clima de treball que propiciï la participació activa:

- Crear una atmosfera informal, càlida, de benvinguda i de suport, que trenqui la inseguretat d'alguns participants pel fet de presentar alguna cosa per escrit que tingui errors.
- Deixar clara la participació que s'espera: per exemple, en forma de nombre mínim de connexions o de nombre mínim d'aportacions.
- No impartir lliçons amb presentacions llargues i elaborades, sinó fer aportacions curtes, que vagin al gra i que incloguin comentaris oberts i preguntes interessants que fomentin la discussió.
- Servir de model per a les respostes per deixar clar com s'han de relacionar els missatges nous amb els anteriors, sobretot en les primeres intervencions, en un termini màxim de vint-i-quatre hores. Després, esperar abans de respondre per estimular els alumnes perquè responguin primer i limitar-se a fer una contribució cada dos o tres dies.
- Estimular els alumnes perquè es responguin i es feliciten entre ells; per exemple, redirigint la pregunta d'un alumne a un altre alumne, basant-se en el reconeixement dels seus interessos i de les seves experiències.

- Reafirmar positivament les contribucions a les discussions i reafirmar negativament el silenci: per exemple, a partir de missatges al grup que n'elogiïn la participació i suggereixin com anar més enllà o bé de missatges privats que recordin la necessitat de participar activament.
- Integrar o sintetitzar les diferents aportacions sobre un mateix tema i orientar la discussió subsegüent.
- Si la discussió sembla esgotar-se, introduir algun comentari de sumari o tancament i plantejar una nova qüestió.
- Vetllar per les qüestions socioemocionals, estimulants els alumnes a fer comentaris positius sobre alguna contribució determinada abans de criticar-la i proposant que les crítiques suggereixin maneres de corregir l'error assenyalat. De la mateixa manera, s'ha d'evitar caure en les bromes o la ironia que, en la comunicació asincrònica, poden quedar fora de context i ser malinterpretades. Totes aquestes qüestions es poden prevenir fent ús de les normes de la *ciberetiqueta* (l'etiqueta de les comunicacions i de la interacció social en la Xarxa) i actuant com a model de conducta adequada i considerada.

d) *Tancar la discussió, promoure la metacognició i valorar els resultats*

En aquesta fase de tancament, cal que el professor/ra:

- Agraïxi la participació i tanqui la discussió amb una síntesi o integració del tema, que pot ser escrita tant pel professor com pels mateixos alumnes.
- Promogui una metacomunicació, sol·licitant als estudiants aclarir comentaris poc clars, calmant els participants descontents, suggerint canvis en les formes d'intervenir, demanant als estudiants la seva opinió sobre el que s'ha debatut a l'espai del fòrum i sobre les normes i els procediments suggerits per a la discussió del grup, per introduir modificacions si al grup li sembla aconsellable.
- *Valori els resultats*: les estructures motivacionals han d'estar vinculades als requeriments o les normes que el professor/ra hagi establert a l'inici de l'activitat sobre la quantitat i la qualitat de la participació. Això implica que la participació en el fòrum no s'ha de presentar com una tasca merament voluntària o accessòria, sinó amb qualificació, que pot ser establerta en termes de freqüència de connexió, nombre i longitud de les aportacions dels alumnes i terminis de lliurament. L'aprenentatge de grup es basa en l'aportació i la interacció activa dels alumnes, i la lectura passiva no s'ha d'acceptar com a única forma de participació.

En resum, amb l'activitat educativa que es desenvolupa en el fòrum, el rol del professor canvia de transmissor a facilitador i se centra fonamentalment en la planificació de l'activitat, en el respecte de la conversació entre iguals i en l'aportació constant d'ajuda i d'orientació a l'alumne, a més de ser un permanent buscador i analista de recursos d'interès per a facilitar als seus estudiants l'accés a una informació veraç i suficientment contrastada (Harasim *et al.*, 2000). En paraules d'aquests autors, el professorat ha de col·laborar activament i decididament a posar l'èmfasi del seu treball en el procés intel·lectual de l'alumne i en l'aprenentatge en col·laboració que es produeix en aquest tipus de situació educativa.

Per a Onrubia (2005), aquesta ajuda educativa del professor, centrada en el procés intel·lectual de l'alumne, s'ha d'entendre com un procés que permeti l'adaptació dinàmica, contextual i situada entre el contingut a aprendre i el que l'alumne pot aportar i aporta a aquest aprenentatge a cada moment. En paraules d'aquest autor, ajudar a l'aprenentatge virtual no és simplement una qüestió de presentar informació o de plantejar tasques que ha de dur a terme l'alumne, sinó que és el seguiment continu del procés d'aprenentatge que aquest desenvolupa, per oferir-li els suports que requereixi en aquells moments i que aquests suports siguin necessaris. En aquest sentit, l'autor assenyala que l'ensenyament en xarxa té un component necessari de «realització conjunta de tasques» entre professor i alumne: només a partir d'aquesta realització conjunta es podrà fer una intervenció sensible i contingent que faciliti realment a l'alumne anar més enllà del que la interacció solitària amb el contingut li permetria fer.

CONCLUSIONS

En aquest article s'ha presentat el fòrum com un espai propici per a promoure una interacció educativa estimuladora que garanteixi la dimensió social de l'aprenentatge. Com a conclusió final, cal afegir que les telecomunicacions per elles mateixes no potencien noves formes d'ensenyar i d'aprendre, però sí que són transformadores de les relacions humanes.

L'eficàcia dels sistemes educatius es basa enterament en l'eficàcia dels enfocaments pedagògics. Per tant, per a introduir eficaçment les TIC en l'educació, cal una reorganització profunda de les estructures d'aprenentatge (Comissió Europea, 2001).

Els campus virtuals poden facilitar unes condicions adequades per a l'aprenentatge si reforcen la dimensió social de l'educació. Les telecomunicacions poden facilitar algunes característiques de l'aprenentatge en col·laboració.

L'adequació de les eines i els recursos tecnològics (el fòrum en el cas del present article) és determinada per la manera més o menys eficaç en què es poden integrar en l'estructura participativa d'aquest aprenentatge.

BIBLIOGRAFIA

- ADELL, J. (1997). «Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información» [en línia], *EduTec*, núm. 7. [Consulta: 16 de novembre de 2005]. Disponible a: < <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html> >
- ADELL, J.; SALES, A. (1999). *El profesor online: elementos para la definición de un nuevo rol docente* [en línia]. [Consulta: 16 de novembre de 2005]. Disponible a: < <http://tecnologiaedu.us.es/edutech/paginas/105.html> >
- BARBERÀ, E. [coord.] (2001). *La incògnita de la educació a distància*. Barcelona: Horsori.
- COLL, C. (2000). «Constructivismo e intervenció educativa». A: *El constructivismo en la práctica: Claves para la innovación educativa*. Laboratorio Educativo.
- COLLIS, B.; MOONEN, J. (2006). *Tecnología de la información en la educación superior: paradigmas emergentes* [taula rodona en línia]. *Revista de Universitat y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 2, núm. 2. UOC. [Consulta: 8 d'abril de 2006]. Disponible a: < <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/collis.pdf> >
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001). *Plan de acción eLearning: concebir la educación del futuro* [en línia]. Brussel·les: 28 de març de 2001. [Consulta: 25 de novembre de 2002]. Disponible a: < <http://europa.eu.int/comm/education/keydoc/com2001/com2001-172es.pdf> >
- DAVIE, L. (1989). «Facilitation techniques for the online tutor». A: MASON, R.; KAYE, A. [comp.]. *Mindweave: Communication, Computers and Distance Education*. Oxford: Pergamon Press.
- GROS, B. (2002). «Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje», *Revista de Educación*, núm. 328, p. 225-247.
- GUITERT, M. (2000). *Multimèdia i Comunicació a la UOC*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- HARASIM, L. [et al.] (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa.
- MAJÓ, J. (1997). *Xips, cables i poder*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya: Proa.
- MARIMON, M. (2003). *Principales categorías de análisis de una situación de aprendizaje colaborativo en un entorno de formación virtual* [CD-ROM]. Actas del IV Congreso Multimedia Educativo: «El aprendizaje en entornos virtuales» (juny, 2003). ICE / UB.
- ONRUBIA, J. (2005). «Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento». *RED. Revista de Educación a Distancia, número monográfico II*. [Consulta: 10 d'abril de 2006]. Disponible a: < http://www.um.es/ead/red/M2/conferencia_onrubia.pdf >

SERRA, A. (2006). «Les implicacions del mètode pedagògic que promou Bolonya» [en línia]. *Butlletí d'informació sobre la qualitat universitària*, núm. 28. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) [Consulta: 11 d'abril de 2006]. Disponible a: <<http://www.aqucatalunya.org/uploads/publicacions/butlletidigital/elButlletidigital.htm>>

PROPOSTES PER A LA MILLORA EDUCATIVA AL BARRI DE LA MINA

Natividad Jiménez Serradilla
Universitat de Barcelona

RESUM

El barri de la Mina es caracteritza per la seva gran problemàtica social, generada pel fet de concentrar un elevat nombre de persones en situació de desavantatge social i econòmic i per la fractura social que existeix en el seu interior. Quan aquesta fractura social es trasllada als centres educatius provoca problemes de convivència, i part de la població abandona els centres pedagògics del barri. Al llarg de més de trenta anys d'existència, s'han establert molts plans de millora per al barri sense èxit, ja sigui per la manca de pressupost o per la falta d'una visió global que permeti incidir en les veritables causes de la problemàtica. Actualment, s'ha constituït el Consorci del Barri de la Mina per aconseguir millorar les condicions d'aquesta zona urbana, de manera que l'autora considera que ara és un bon moment per replantejar el problema i formular algunes propostes d'actuació des d'una perspectiva pedagògica. En aquest sentit, es dibuixen línies d'acció de caràcter general per a la millora educativa del barri de la Mina i altres accions més puntuals per donar suport al seu institut d'educació secundària. Així, es descriu el context, s'analitza el concepte d'educació i d'escola del qual es parteix i s'estudien les causes de l'escassa valoració de l'escolarització per part de molts joves d'aquest barri.

PARAULES CLAU: igualtat d'oportunitats, diferència cultural, entorn escolar, entorn social, barri de la Mina.

PROPOSALS TO IMPROVE EDUCATION IN THE NEIGHBOURHOOD OF LA MINA

ABSTRACT

The neighbourhood of La Mina is characterised by its social difficulties, caused by the fact that a large number of socially and economically disadvantaged individuals are concentrated there and due to the social fragmentation that exists in the neighbourhood.

When this social fragmentation is transferred to the educational centres it makes coexistence conflictive and a sector of the population leaves the neighbourhood's education centres. Over the past 30 years, many improvement plans have been put in place but without success either due to a lack of financing or to an insufficiently global vision that would allow the true causes of the difficulties to be tackled. Currently, the La Mina Neighbourhood Consortium has been set up to improve conditions in this urban area and as a result the author feels that now is a good time to reassess the problems and devise actions from a pedagogic perspective. To this end, general action plans are drawn up for the improvement of education in the neighbourhood of La Mina and other more specific action plans are devised to provide support to the secondary school. To sum up, the context is described, the concept of education and school that is applied is analysed and the causes of the poor assessment of schooling made on behalf of many young people in this neighbourhood is studied.

KEY WORDS: equal opportunities, cultural differences, school environment, social environment, La Mina neighbourhood.

1. INTRODUCCIÓ

El barri de la Mina es caracteritza per la seva gran problemàtica social, generada pel fet de concentrar un elevat nombre de persones en situació de desavantatge social i econòmic i per la fractura cultural i social que hi ha en el seu interior. Aquest desavantatge i el tractament inadequat de la diferència cultural interna dificulten una real igualtat d'oportunitats per a tots i una convivència positiva.

Al barri de la Mina hi conviuen grups molt diversos, quant a la seva percepció de l'escolarització, i el tractament inadequat d'aquesta diversitat suposa un obstacle per a tots. La conseqüència és una conflictivitat que provoca que part de la població abandoni els centres educatius del barri. Altrament, aquesta situació dificulta que els centres puguin dur a terme la seva funció educativa. Des dels centres educatius es duen a terme accions que van aconseguint lentes millores internes, però que ajuden poc a resoldre la problemàtica del barri. Per a això són necessàries mesures que permetin compensar el desavantatge econòmic dels seus habitants i recompondre la fractura social interna. Afrontar aquesta situació és una qüestió fonamental de justícia social.

En els més de trenta anys d'existència del barri s'han formulat molts plans de millora sense gaire èxit, a causa de la falta de pressupost o d'una visió global que permeti incidir en les veritables causes de la problemàtica. Actualment, s'ha constituït el Consorci del Barri de la Mina per aconseguir millorar les condicions del barri. Per això considero que és un bon moment per reflexionar i

apuntar algunes propostes des d'una perspectiva pedagògica, basades en la meua experiència professional i, sobretot, en el coneixement de la particularitat del barri que em dóna el fet d'haver-hi crescut.

En aquest treball faré unes propostes generals per a la millora educativa al barri de la Mina i de suport a l'institut de secundària. Per a això descriuré el context, reflexionaré sobre el concepte d'educació i d'escola del qual es parteix i analitzaré les causes de l'escassa valoració de l'escolarització per part de molts joves del barri. Tot això, a partir de la pròpia experiència personal i professional al barri i a l'institut, el suport documental i bibliogràfic i el contrast amb alguns professionals de l'educació de l'IES Fòrum 2004 (abans IES La Mina).

2. ANÀLISI DEL CONTEXT, DE LA FINALITAT DE L'EDUCACIÓ I DE LA PERCEPCIÓ DE L'ESCOLARITZACIÓ

2.1. CONTEXT SOCIAL I INSTITUCIONAL

2.1.1. *Context social*

El barri de la Mina de Sant Adrià de Besòs està situat dins de l'àrea metropolitana de Barcelona i en constitueix una de les zones més desfavorides i amb una gran problemàtica social. Aquesta problemàtica social neix amb el barri, en agrupar en un espai reduït un gran nombre de persones desfavorides econòmicament i diferents culturalment.¹

A l'interior del barri de la Mina es va produir un distanciament, en concentrar-se grups poblacionals culturalment diferents sense la suficient acció social dirigida a la integració de tots, per la qual cosa aquest distanciament va augmentar fins a convertir-se en una autèntica fractura social.² D'entrada es va produir la fractura entre els que mantenien vincles socials i culturals amb la resta de la societat, estudiant o treballant fora del barri —majoritàriament paios—, i els que es van aïllar o es van refugiar a l'interior d'un barri que els

1. Entre els anys 1973 i 1974 s'acaba l'ocupació dels pisos. El barri ocupa 17 hectàrees i la població era de 15.133 habitants, la qual cosa convertia la Mina en un dels barris més densos de Catalunya. La població d'ètnia gitana suposava un 25 % del total, fet que significava una de les concentracions gitanes més grans d'Europa. Font: PLATAFORMA D'ENTITATS I VEÏNS DE LA MINA (2006).

2. Podríem considerar que existeix fractura social quan la realitat està formada per grups socials desiguals, amb interessos desiguals i amb estils de vida diferents, i aquesta desigualtat, per falta d'un tractament adequat, dificulta el ple desenvolupament d'un dels grups (el grup en qüestió pot ser diferent en cada situació) i es converteix en un desavantatge social per a tots.

servia de protecció —grup no homogeni amb un percentatge elevat de gitans.³ És a dir, entre els que percebien que tenien possibilitats de competir en la lluita per un lloc en la societat i els que, en percebre aquesta meta com a molt llunyana o aliena a ells, desistien d'intentar-ho. Aquesta situació, al costat de les insuficients mesures socials, va fer que s'entrés en un procés de continu deteriorament i de conflictivitat que empenyia cap a l'enfrontament, el descens col·lectiu i l'assistencialisme (Bourdieu, 1999). El barri va patir un procés de degradació comunitària amb presència d'activitats incíviques i delictives que van suposar una gran estigmatització per a tots. Entre la població, la problemàtica del barri de la Mina es va reflectir en una sensació generalitzada de discriminació, estigmatització social, autoconcepte social negatiu, falta d'ideals socials i una actitud de passivitat que produïa unes relacions veïnals i escolars conflictives. Tot això es va convertir en una llosa que dificultava l'ascens social i provocava l'aparició d'un autoconcepte social negatiu.

Des de l'inici, les administracions, davant d'una situació que les desbordava, inicien una sèrie de plans per reconduir-la, sense gaire èxit.⁴ Actualment, s'està produint una transformació social i urbanística del barri que pretén la superació dels dèficits històrics, per a la qual cosa s'ha constituït el Consorci del Barri de la Mina.⁵

2.1.2. *Context institucional de l'IES Fòrum 2004*

L'institut del barri de la Mina (IES Fòrum 2004, abans IES La Mina) és un centre d'atenció educativa preferent (CAEP).⁶ Acull majoritàriament els joves

3. Inicialment, es podria identificar la població amb més vincles socials amb la població païa i la població menys integrada amb la població gitana, i possiblement la majoria de les vegades sigui així. Tanmateix, considero que hi ha població dels dos grups en les dues situacions.

4. En els anys vuitanta es van aprovar el Pla Especial per al Barri de la Mina i el Pla d'Urgència de la Mina. En els anys noranta es van aprovar el Pla del Marge Dret del Riu Besòs, el Conveni Marc amb Benestar Social i la Proposta d'Actuació del Barri de la Mina. Font: PLATAFORMA DE ENTIDADES Y VECINOS DE LA MINA (2006).

5. L'1 de setembre de 2000 es va constituir el Consorci del Barri de la Mina, que respon a la voluntat de diferents institucions (Generalitat de Catalunya, Ajuntament de Sant Adrià de Besòs, Ajuntament de Barcelona i Diputació de Barcelona) d'aconseguir, de manera progressiva i en un període de deu anys, una millora substancial al barri de la Mina. Actualment, el Consorci del Barri de la Mina està duent a terme el Pla de Transformació del Barri de la Mina 2000-2010.

6. Aquesta qualificació comporta el reconeixement que en l'entorn hi ha una problemàtica social, la promoció d'accions de caràcter compensatori orientades a una igualtat educativa i la provisió dels recursos econòmics necessaris. Però si els recursos no són suficients i els objectius no es compleixen, es pot convertir en una etiqueta estigmatitzadora que no ajuda el centre.

de la població més desfavorida del barri, que a més solen coincidir amb els que menys valoren l'escolarització i, per això, presenten conductes més conflictives. Això, lentament, motiva el rebuig de la població més adaptada socialment i l'èxode d'un gran nombre d'alumnes a centres d'altres barris.⁷ Aquesta guetització, que impedeix o dificulta la tasca educativa, és un reflex de la fractura social, que es desplaça a l'interior del centre educatiu. Des de l'institut es duen a terme accions per solucionar aquesta situació i lentament es va millorant, però és necessari fer accions de suport des d'altres institucions.

Normalment els alumnes procedeixen de les escoles de primària adscrites a l'institut. Provenen de famílies que accepten l'escola del barri per als seus fills i que no necessiten sortir d'ell per satisfer les seves expectatives. Amb tot, moltes famílies no confien en l'escolarització com un instrument per a la integració i el progrés, sinó que la veuen com una obligació que han de complir. A més, els nois a aquesta edat comencen a sentir que ja poden prendre decisions, i una d'elles serà la seva adscripció al sistema educatiu o no.

Malgrat haver romàs escolaritzats gran part de la seva vida, hi ha alguns hàbits escolars no assumits. Alguns dels que troben més dificultats per arrelar podrien ser el compliment dels temps, l'assistència regular, la correcta actitud a la classe i el respecte pel material i les instal·lacions del centre escolar.

Fet i fet, el centre educatiu es configura com un lloc de trobada en el qual es reflecteixen les formes de relació entre els habitants del barri. Així, per a la formació dels rols que assumeixen els joves, a més de les característiques personals de cada un, també influeix el rol que la família representa al barri. L'autoritat patriarcal d'algunes famílies —ostentada per persones concretes— contrasta amb la concepció universalista en l'institut —ostentada per persones segons el que representen.

En general, les activitats escolars més valorades són les que responen als seus interessos, reforcen la seva identitat i proporcionen gratificacions. Altres condicionants que influeixen en la valoració de les activitats són l'actualitat dels continguts, el lloc on es desenvolupen o que siguin obligatòries o voluntàries.

La problemàtica social que es reflecteix en l'institut fa que alguns el percebin com un lloc que limita les seves oportunitats, de manera que s'aparten d'ell i l'abandonen per acudir a altres centres. D'altres poden arribar a percebre l'esco-

7. Segons el Projecte Educatiu de Sant Adrià de Besòs (PESAB), la població del barri de la Mina era de 9.825 persones l'any 2004 (extraoficialment es calcula que podria arribar a les 15.000). El 24 % de la població té menys de setze anys (de 1.638 a 3.600, segons si es calcula amb les dades oficials o no oficials). El mateix any, el total de matriculats als centres educatius del barri era de 564 alumnes (350 a primària i 214 a secundària). Aquestes dades demostren que un elevat nombre de nens i joves acudeixen a centres educatius d'altres barris.

la com un lloc de qüestionament del seu mode de vida. Aquesta realitat fa que l'institut del barri de la Mina es caracteritzi per presentar uns nivells alts de *conflictitat, absentisme i malestar docent*.

2.1.2.1. Conflictivitat

La conflictivitat es tradueix en fets violents concrets que poden adquirir infinitat de formes: actes disruptius que suposen la impossibilitat d'instruir per part del professor; violència que ocasiona dany físic, verbal o psicològic; vandalisme quan la violència indirecta va dirigida cap a un objecte; robatoris de petits estris, o assistència a l'escola de joves aliens al centre. En realitat, la conflictivitat és imprevisible i en ocasions desproporcionada. Els docents hi fan front i aconseguixen controlar la situació; tanmateix, una campanya revaloradora de l'institut des de la resta d'entitats que intervenen en educació els ajudaria a millorar la convivència al centre.

2.1.2.2. Absentisme

Al barri de la Mina l'absentisme escolar es converteix en una problemàtica social que no es pot combatre només des dels centres educatius. Estadísticament, l'absentisme a l'institut augmenta amb l'edat dels estudiants i especialment en les noies. És una conseqüència de la poca valoració de l'escolarització. Existeixen alumnes que rebutgen l'institut i només romanen en ell per obligació. Aquests alumnes solen ser una font de continus conflictes per al professorat i els seus companys.

2.1.2.3. Malestar docent

L'institut del barri de la Mina presenta algunes condicions externes i internes a l'aula que propicien el conegut malestar docent.

— Entre les causes externes o contextuais podríem enumerar les següents:

1. *Compaginar rols contradictoris*. El professor es troba, freqüentment, en la necessitat de compaginar diversos rols contradictoris, per exemple: ser ajuda i jutge; plantejar-se objectius socials i individuals, o discrepar dels valors que promou la societat i ser representant de la societat i de la institució. Aquestes con-

tradicions, encara que siguin comunes a altres centres educatius, en el del barri de la Mina s'accentuen i s'evidencien encara més en existir resistències a l'escolarització per part d'alguns estudiants.

2. *Distanciament i aïllament del professorat respecte a les famílies.* Existeixen diferències amb moltes de les famílies quant als modes de socialització, algunes fins i tot no identifiquen escolarització amb educació. Per això, un dels objectius del professorat és la implicació de les famílies en l'educació dels seus fills. Es van aconseguir èxits, però, en moltes ocasions, el que s'aconsegueix és el contrari del que es pretén, perquè les famílies perceben retrets subtils sobre el seu estil de vida.

3. *Suport insuficient de les institucions socials.* No existeix la suficient relació amb la resta d'institucions socials que intervenen en el procés educatiu. Aquest suport insuficient provoca un augment de la responsabilització del professor davant de les problemàtiques educatives, la qual cosa el porta a buscar mesures internes al centre educatiu per resoldre-les que, si bé són necessàries, no són suficients.

4. *Discordança entre els objectius del sistema educatiu i els interessos de l'alumnat.* Aquesta discordança fa que els professors contínuament hagin de buscar recursos per conèixer els interessos dels alumnes i plantejar els continguts i la metodologia sense que s'allunyin excessivament dels objectius proposats pel sistema educatiu.

5. *La imatge del professorat com a col·lectiu.* Moltes famílies i alumnes no reconeixen l'autoritat al professorat com a col·lectiu, sinó que aquella s'atribueix individualment als que aconseguen connectar-hi afectivament.

— Entre les causes internes del malestar docent es podrien enumerar les següents:

1. *Recursos materials i condicions de treball.* Durant molts anys l'institut ha anat arrossegant una falta de recursos didàctics, de mobiliari i d'instal·lacions adequades. Actualment, amb l'edificació d'un nou centre, aquesta situació ha millorat, però també han augmentat les expectatives dels professors respecte al material del qual voldrien disposar, sobretot amb l'avenç de les noves tecnologies.

2. *Disciplina.* Existeix una falta de disciplina que dificulta la tasca educativa. Els professors es troben amb dificultats per compensar aquestes mancances disciplinàries, perquè moltes vegades difereixen dels hàbits familiars.

3. *Oposició al professorat.* L'oposició i la resistència cap al professorat es relaciona amb el descàndid de la disciplina i amb la generalització de l'escolaritat obligatòria, que es viu com una imposició, per la qual cosa es reacciona negativament contra els que es perceben com els seus representants, els professors.

4. *L'esgotament docent.* Els docents es troben amb unes problemàtiques que els ultrapassen. Quan intenten buscar solucions, moltes vegades no troben recursos per fer-los front, fet que els produeix una sensació d'impotència i esgotament.

Aquestes condicions externes i internes que influeixen en la tasca del professor no afecten igual tots els professors i solen ocasionar un malestar docent que en molts casos deriva en absentisme laboral i abandonament de la professió docent per inhibició o rutina. Aquestes actituds tallen la implicació personal i, d'aquesta manera, redueixen la tensió que es deriva de l'exercici docent. En altres professors, un excés de responsabilització produeix sensació d'impotència i esgotament (Esteve, 1987).

2.2. FUNCIÓ DE L'ESCOLA I FINALITAT DE L'EDUCACIÓ

2.2.1. *Funció de l'escola en entorns desfavorits*

La funció de l'escola en entorns desfavorits hauria de ser de motor per a la transformació i superació del desavantatge social. Tanmateix, és difícil que l'escola pugui eliminar o reduir els desavantatges socials, perquè aquests són un efecte de les accions polítiques i econòmiques. En realitat, convindria que les accions educatives acompanyessin les accions polítiques i econòmiques d'una manera integral.

Una de les condicions perquè l'escola a la Mina es constitueixi com a instrument de superació dels desavantatges és la recomposició de la fractura social del barri i que aquesta situació es reflecteixi a les aules. Per a això hi hauria d'haver accions educatives i socials dirigides a tots els habitants, sense deixar al marge al grup socialment més adaptat.⁸ Una altra de les condicions perquè l'es-

8. Actualment, en el PESAB (Projecte Educatiu de Sant Adrià de Besòs) s'inclouen algunes mesures específiques per al barri de la Mina; per exemple, contra l'absentisme escolar (p. 21, 27). Tanmateix, s'adverteix que, a causa de les peculiars característiques del barri, no es descriuen totes les accions que s'hi estan desenvolupant, i per això remet al Projecte Educatiu de la Mina elaborat pel Consorci de la Mina dins del Pla de Transformació (p. 20, 49, 56). En el Projecte Educatiu de la Mina 2003, les principals accions educatives de suport als centres escolars estan dirigides a combatre l'absentisme i al reforç escolar. No apareixen accions culturals que complementin i ampliin l'activitat escolar (p. 13).

La major part d'actuacions amb finalitat formativa i d'inserció laboral estan dirigides al grup de menys èxit escolar i en risc d'exclusió social. Aquestes actuacions estan descrites en el Pla d'Actuació Social elaborat pel Consorci del Barri de la Mina.

cola pugui complir la seva funció és una col·laboració més important de les administracions. Fins ara aquesta col·laboració ha estat insuficient, per inhibició o per falta d'eficàcia. Per exemple, les campanyes o les accions dutes a terme al barri de la Mina per reduir l'absentisme no han estat acompanyades d'una acció revaloradora de l'institut, ni han suposat l'aportació de recursos econòmics i humans perquè pugui respondre a les expectatives de tota la població, amb la qual cosa l'únic que s'aconsegueix és augmentar la problemàtica del centre educatiu.

En definitiva, l'objectiu seria evitar que els centres educatius es configuren com un instrument de selecció social. Actualment, s'ha intentat eliminar la funció selectiva democratitzant l'ensenyament secundari, però continua fent aquesta funció cada vegada que un jove deserta de l'escolarització perquè no satisfà les seves expectatives (Connell, 1993) o, quan una vegada l'ha completada, només té accés a ocupacions precàries, situacions molt habituals al barri de la Mina. Així, doncs, aquestes dues situacions, l'abandonament escolar i la desigualtat de resultat, són objectius a eliminar.

2.2.2. *Finalitat de l'educació*

El procés educatiu en zones d'escassa valoració de l'escolarització es caracteritza per les tensions i la conflictitat. L'anàlisi sobre la finalitat de l'educació que es pretén pot donar-nos pistes sobre les causes d'aquestes tensions educatives.

L'educació s'articula per intencions de pretendre formar algú de determinada manera, per tant, és d'impossible neutralitat (Frigerio, 2005). Per això, és en les finalitats o en les intencions que subjeuen a l'acció educativa on possiblement podem trobar les causes de les tensions per poder actuar sobre elles i reduir-les. El desajust entre les finalitats de l'educador i els interessos de l'educand és la causa principal de les tensions educatives. En l'educació juvenil, aquest fet es fa més evident, perquè s'incrementa en el subjecte de l'educació la seva capacitat per rebel·lar-se a certes formacions que en ell es pretenen.

En aquesta formació de l'individu a través de l'educació, hi té un paper important la selecció dels continguts que es transmetran. Els continguts haurien

De les escasses propostes per a joves que han superat la secundària obligatòria caldria destacar el batxillerat i els cicles formatius de grau mitjà (electromecànica de vehicles i explotació de sistemes informàtics) que s'imparteixen a l'IES Fòrum 2004.

de recollir els interessos del subjecte, la seva situació, les ofertes culturals adequades i el seu valor social. Si no es parteix de la situació i els interessos del subjecte, s'estarà afavorint que sorgeixin tensions que dificultin o impossibilitin l'acció educativa. En canvi, una adequació millor als interessos i les percepcions dels joves ajudarà que aquests s'adhereixin al procés educatiu. D'altra banda, és imprescindible considerar el valor social dels continguts per no fomentar la segregació social. Per tant, es tractaria de fixar uns continguts mínims que facin possible una igualtat d'oportunitats i una articulació de la peculiaritat de cada individu, sense desvincular-lo de l'àmbit social (Núñez, 1999).

El model d'individu que es pretén formar hauria de ser el d'un individu lliure, amb recursos per accedir a la societat, i l'educació hauria de suposar la porta d'accés i no la fixació a un lloc preestablert. Si això ocorre, l'educació es converteix en un mecanisme de control social i, també, en causa de tensions. Al contrari, una acció educativa ha d'estar orientada a proporcionar recursos al subjecte perquè pugui abandonar el lloc a què pertany socialment. Per a això, tractarà de trobar punts de trobada entre el subjecte i la cultura, oferir per crear demanda.

En un entorn com el barri de la Mina, on freqüentment apareixen desajusts entre els interessos dels individus i les finalitats del sistema educatiu, convé que la funció del docent articuli aquesta situació. Quant a la funció del docent, Bernfeld (2005) postula una autoritat tècnica, entesa com la que permet mostrar les formes socialment admeses en les quals els subjectes de l'educació poden dur a terme els seus propis objectius.

2.3. PERCEPCIÓ DE L'ESCOLARITZACIÓ, MOTIVACIONS I INTERESSOS

Al barri de la Mina, hi conviuen grups de població amb diferent valoració de l'escolarització, unes diferències que són molt grans, i el grup que menys la valora és molt nombrós. Per a un sector de la població, l'escolarització és una manera d'accedir i ascendir a la societat; per a un altre sector, és l'escenari de transmissió d'una cultura diferent de la seva, el qual arriba a representar el qüestionament del seu estil de vida. Aquestes concepcions produeixen actituds dispars a l'escola i hi dificulten enormement la convivència, fins que és abandonada per un grup de població.

L'acció educativa amb individus o grups que valoren poc l'activitat escolar s'hauria de basar en l'anàlisi de les causes, que podríem classificar segons provinquin de l'entorn, del sistema educatiu o de la subjectivitat o la percepció de l'escolarització. A partir de les causes s'apuntaran algunes alternatives.

1. *Quant a l'entorn*

— *Col·laboració insuficient de la resta d'agents educadors.* Des de l'interior del centre educatiu s'intenta que l'escolarització sigui percebuda com a instrument d'accés i de promoció social, però moltes vegades es troba sola en aquest intent. Des de les administracions educatives i des de la resta d'entitats educatives del barri s'hauria d'incidir més en aquest aspecte. No n'hi ha prou d'enviar el nen o el jove a l'escola, sinó que s'hauria de dotar de recursos el centre educatiu per donar resposta a les expectatives del jove i s'hauria de dur a terme una acció revaloradora de l'institut.

— *Insuficiència de recursos socials que deriva en falta d'interès.* Amb massa freqüència es tracta el tema dels interessos com un element de la subjectivitat de l'individu, sense incidir en els elements socials que ajuden a formar-lo. Existeix una relació directa entre els recursos als quals es té accés i els interessos, de manera que amb escassos recursos, els interessos també són escassos. En l'entorn del barri de la Mina els recursos culturals han estat insuficients, per la qual cosa difícilment s'hi estimula l'interès. Encara no existeix una biblioteca pública, les opcions d'activitats extraescolars són escassíssimes, les accions per compensar les desigualtats educatives o de reforç escolar gairebé no existeixen, tampoc no s'ofereixen activitats d'iniciació esportiva i el seguiment per a la inserció ocupacional és insuficient.⁹ Aquesta situació deriva en una falta d'interès dels joves, i es justifica així l'abandonament de l'aposta educativa, quan la realitat és que sense aposta educativa no es pot despertar l'interès.

— *Finalitat de l'educació.* Una de les causes d'oposició al centre educatiu és que, de vegades, és percebut com una manera de control social.

2. *Quant al sistema educatiu*

— *Desajust entre els valors familiars i els transmesos a l'institut.* Per als joves del barri, l'estil de vida familiar dels quals coincideix amb el transmès a l'escola,

9. L'inventari de recursos culturals i educatius del barri de la Mina es troba en desavantatge en comparació amb altres barris de Sant Adrià de Besòs. Segons dades del PESAB (Projecte Educatiu de Sant Adrià de Besòs), el barri de la Mina és el que té més habitants (p. 12). Si en comparem els recursos educatius amb el barri de Sant Adrià Nord, que té un nombre d'habitants similar, el barri de la Mina apareix en desavantatge quant a centres d'educació infantil i primària, centres de secundària obligatòria i guarderies (p. 14).

Quant a les entitats de l'àmbit no formal dedicades a la infantesa i la joventut, també són insuficients. En la relació d'entitats elaborada pel Consorci només apareixen el Casal Infantil i Juvenil, el Grup Unió, Ràdio La Mina i els clubs esportius.

el procés de socialització és més fàcil, s'adapten millor al sistema educatiu i la relació entre pares i professors és més positiva. En canvi, el desfasament entre la manera de vida transmesa a l'escola i la pròpia de la família pot suposar un obstacle a l'educació. El procés s'agreuja en joves amb baixa autoestima, marginació i estigmatització social, que freqüentment s'escapen del control familiar i escolar.

— *Tractament igualitari*. La imposició d'un mateix procés és injusta perquè no té en compte la diferència de partida i s'ignora que alguns estudiants són més lluny que altres de la cultura escolar.

— *Continguts de l'ensenyament*. Una selecció justa hauria d'incloure la vida quotidiana del jove en els temes, els materials i les activitats de l'institut sense sacrificar els aprenentatges més formals.

— *Oferta i demanda*. Un sistema educatiu basat en el control de l'oferta és homogeneïtzador i corre el risc d'allunyar-se de la realitat de l'estudiant. En canvi, un sistema educatiu basat exclusivament en l'atenció a la demanda corre el risc de tenir un escàs valor social i, per tant, de ser segregacionista. Ambdues concepcions poden produir valoracions negatives de l'escolarització, per la qual cosa es tractaria de traduir la demanda en continguts de valor social i innovar en les modalitats de treball per captar i promoure l'interès dels subjectes.

3. *Quant a la percepció de l'escolarització*

— *Valor instrumental de l'escolarització*. Per al grup que menys valora l'escolarització, aquesta té poc valor instrumental perquè sent que s'obté poca cosa a canvi d'uns costos excessius, tant en termes de renúncies —el que deixa de fer— com d'esforç —el que ha de fer— i de conseqüències laterals —el que viu i li succeeix mentrestant.

— *Autoconcepte social i escolar*. Un dels aspectes menys gratificants de l'escolarització és l'expressiu, el que afecta la seva identitat, la seva autoestima, la seva imatge davant de si mateix i davant dels altres. Per a molts alumnes, les fonts de gratificació i les imatges positives són fora de l'institut, no dins (Fernández Enguita, 1999).

— *Expectatives*. Les expectatives són determinants en la motivació dels alumnes i el context social proporciona els recursos i oportunitats per aconseguir els objectius, per la qual cosa influeix en les expectatives. Al barri de la Mina els recursos i les oportunitats són reduïts. Això fa que algunes persones, davant de la percepció del desequilibri entre objectius i oportunitats, amaguin la frustració rebaixant el nivell d'aspiracions com a procediment per evitar la sensació de frustració.

3. PROPOSTES

Al barri de la Mina hi ha una problemàtica política i econòmica que no hauríem de fer invisible desviant l'atenció només a les qüestions educatives i culturals (Martiniello, 1998). Per això, encara que només sigui a tall d'apunts, faré algunes propostes per ampliar la perspectiva dels aspectes merament educatius.

3.1. DIRIGIDES A LES POLÍTIQUES EDUCATIVES I SOCIALS

El sistema educatiu hauria de garantir efectivament la igualtat d'oportunitats educatives. El mecanisme que ha adoptat per fer-ho és la qualificació de centres d'atenció educativa preferent (CAEP) per als centres que es troben en entorns desfavorits, amb l'objectiu d'orientar i de facilitar la seva activitat. Per a l'institut del barri de la Mina, aquesta qualificació no ha suposat una ajuda per disminuir les seves problemàtiques. Una possible alternativa seria ampliar la qualificació a tot l'entorn i establir zones d'atenció social preferent, en les quals els plans d'actuació no solament fossin educatius. Algunes accions que s'haurien de regular en aquesta zona d'atenció social preferent podrien ser:

Per a la compensació del desavantatge econòmic:

- El sistema educatiu hauria d'apostar per un autèntic ensenyament gratuït, de manera que aquest no es limiti a adjudicar places escolars, sinó que s'estengui a proporcionar llibres de text, material escolar, activitats extraescolars i transport escolar i brindar aliments, vestit i atenció mèdica a aquells alumnes que els necessitin.

- Gratuïtat de totes les ofertes culturals.

- Oferir places d'educació infantil gratuïta per a tota la població de la zona.

- Prioritzar els centres de la zona en la concessió de beques i ajuts.

De suport al professorat:

- Implicar el professorat en l'elaboració i el seguiment dels plans estratègics, reduint l'horari lectiu si és necessari.

- Definir perfils de plantilles i dotar-les d'estabilitat.

- Incorporar al centre altres professionals segons les necessitats: treballadors socials, educadors de carrer, monitors, educadors socials.

- Proporcionar recursos i formació als docents.

Per garantir la igualtat d'oportunitats dels alumnes:

- Garantir que el fet de residir en determinades zones no sigui un obstacle per a la promoció social.

- Dur a terme projectes específics orientats a l'èxit escolar.

3.2. DIRIGIDES A L'ENTORN

Els organismes amb competències en educació poden ajudar a augmentar el potencial educatiu de l'entorn. Algunes accions que es poden dur a terme en aquest sentit serien:

- Rehabilitar els espais comuns del barri, de manera que aquest resulti acollidor per a tots els habitants.

- Executar accions que ajudin a millorar la convivència i que aportin interlocutors vàlids per generar relacions de confiança.

- Augmentar i gestionar els recursos educatius de l'entorn i les entitats d'educació no formal. Per exemple, establir i subvencionar acadèmies d'idiomes, de música, d'informàtica, d'activitats artístiques, centres d'iniciació esportiva...

- Proporcionar espais de diàleg a la comunitat per poder participar socialment, capacitar-la perquè reconegui la seva problemàtica, la reformuli en termes de necessitats i tingui recursos per solucionar-la.

Mesures orientades a millorar la percepció de l'escolarització:

- Establir mecanismes d'inserció ocupacional que ofereixin models positius i que ajudin a elevar les expectatives de la població.

- Per implicar les famílies, dur a terme actuacions revaloradores de l'escola en l'àmbit local i, sobretot, estimular l'educació d'adults.

Mesures de suport als centres educatius perquè puguin desenvolupar la seva funció:

- Articular plans socials de col·laboració amb les escoles des dels governs municipals.

- Establir una xarxa comunicativa entre les administracions educatives i les entitats del barri per atendre les problemàtiques de l'institut.

- Oferir activitats educatives de reforç i complement de les escolars.

- Dotar el centre educatiu dels recursos necessaris que permetin donar resposta a les expectatives del jove.

- Establir plans d'acció per reduir i eliminar l'absentisme escolar.

3.3. DIRIGIDES AL CENTRE EDUCATIU I ALS DOCENTS

En el centre educatiu apareixen les conseqüències de les problemàtiques socials, sobre les quals no li és possible intervenir. Per la qual cosa, la seva actuació està dirigida a superar les dificultats que troba per dur a terme una funció educatiua. Algunes de les accions proposades aquí ja han estat dutes a la pràctica pels docents, o s'han fet en algun moment, de manera espontània o planificada.

Accions per millorar la percepció de l'escolarització dels estudiants:

— Adequar els continguts a la quotidianitat dels estudiants.

Accions per reduir la conflictivitat:

— Elaborar projectes que converteixin situacions de conflictivitat en una oportunitat d'establir punts de trobada amb els alumnes i convertir aquests moments en una oportunitat educativa.¹⁰

Accions per despertar i mantenir l'interès i la motivació:

— Establir unes condicions prèvies que promoguin el treball educatiu, que produeixin el consentiment del subjecte. S'ha de tenir en compte que el consentiment no és un pas previ sinó una conseqüència.

— Mantenir l'aposta educativa en el temps i no rendir-se davant de les dificultats ni sentir-se'n responsable.

— Traduir les demandes dels estudiants en continguts de valor social, diversificar les metodologies per captar i promoure el seu interès.

— Partir d'uns continguts comuns però diversificar les activitats per atendre la diversitat dels estudiants.

— Proporcionar maneres socials per encarrilar els interessos dels estudiants per canals socialment admesos.

Accions per millorar les expectatives escolars i socials:

— Adequar-se a la singularitat del subjecte i als canvis socials que tenen lloc fora de l'escola. Per fer-ho hauríem d'eliminar la rutina, que és un dels obstacles més greus i més freqüents per a una educació motivadora.

CONCLUSIÓ

Les propostes de millora educativa al barri de la Mina haurien de partir d'una anàlisi del context, intentant superar els estereotips que s'hi han format de marginalitat, exclusió social o gueto gitano. Moltes de les accions socials i educatives que s'han dut a terme a la Mina han estat dirigides a resoldre aquestes problemàtiques sense una visió global de la situació del barri. L'alternativa seria tractar-lo com un entorn en desavantatge social i econòmic respecte a altres entorns i amb una fractura cultural i social interna.

El desavantatge social i econòmic es reflecteix en els alts índexs d'atur i

10. Un exemple d'actuació pedagògica per convertir un moment especialment conflictiu, com és l'hora del pati, en oportunitat educativa és el projecte dut a terme a l'institut de la Mina «Activitats esportives en condicions especials a l'hora de pati per millorar la convivència en centres educatius» (Ribera-Nebot, 2003).

inestabilitat i en els escassos recursos culturals i educatius de l'entorn. Segons l'anàlisi presentada en aquest treball, l'inventari d'aquests recursos al barri de la Mina es troba en significatiu desavantatge en comparació amb els altres barris de Sant Adrià de Besòs, tant pel que fa a l'educació formal com a l'educació no formal.

La fractura social entre els que estan més integrats a la societat i els que ho estan menys ha anat generant problemes de convivència, fins que l'espai públic ha estat abandonat per la població més integrada. En el centre educatiu també es reproduceix aquesta bretxa social. Cada grup de població valora de manera diferent l'escolarització, cosa que produeix actituds dispars a l'escola i hi dificulta enormement la convivència, fins que també és abandonada pel grup de població més integrat socialment. Per tant, els centres educatius es configuren com un indicador tant de les problemàtiques socials del barri com de les millores, que també s'han de reflectir a les aules.

L'objectiu principal de les accions que es porten a cap al barri de la Mina hauria de ser garantir una igualtat d'oportunitats per a tots els seus habitants. Per fer-ho, s'ha de recompondre la fractura social i compensar els dèficits econòmics i socials. Per recompondre la fractura social, s'ha de continuar atenent el grup menys integrat amb mesures compensatòries, però també cal oferir recursos i accions culturals i educatives a la població més integrada. Per compensar els dèficits econòmics, no hauríem de desviar l'atenció només a qüestions educatives i culturals, sinó que s'haurien d'aplicar igualment mesures de promoció econòmica. Una proposta a concretar i valorar seria la d'establir una zona d'atenció social preferent, en la qual les mesures fossin també polítiques i econòmiques i els projectes incloguessin tota la població.

Actualment, s'estan construint 1.100 habitatges dins del barri, i està previst que siguin ocupats el 2010, la qual cosa suposarà l'arribada d'una nova població. Considerem que això significa una ocasió per recompondre la fractura social i una nova oportunitat per formular plans socials, tenint en compte la nova situació, tal com ha estat plantejada en aquest article.

BIBLIOGRAFIA

- BERNFELD, Siegfried. *La ética del chocolate: Aplicaciones del psicoanálisis en educación social*. Barcelona: Gedisa, 2005.
- BOURDIEU, P. *La miseria del mundo*. Madrid: Akal, 1999.
- CONNELL, R. W. *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata, 1993.

- CONSORCI DEL BARRI DE LA MINA (2003) «Projecte Educatiu del Barri de La Mina» [en línia]. <<http://www.desdelamina.net/peb/docs/PEBLM0307.pdf>> [Consulta: 6 setembre 2007]
- CONSORCI DEL BARRI DE LA MINA (2000) «Pla de transformació del barri de La Mina» 2000-2010 [en línia]. <http://www.barrimina.org/cat/index.php?option=com_wrapper&Itemid=46> [Consulta: 6 setembre 2007]
- CONSORCI DEL BARRI DE LA MINA (2000) «Plan de Actuación Social». A: *Pla de transformació del barri de La Mina* [en línia]. <http://www.barrimina.org/cat/index.php?option=com_wrapper&Itemid=46> [Consulta: 6 setembre 2007]
- DIPUTACIÓ DE BARCELONA (2004) «Projecte Educatiu de Sant Adrià de Besòs (PESAB)» [en línia]. <http://www.sant-adria.net/docs/Projecte_Educatiu_2005.pdf> [Consulta: 6 setembre 2007]
- ESTEVE, J. M. *El malestar docente*. Barcelona: Paidós, 1987.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *Alumnos gitanos en la escuela paya: un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel, 1999.
- FRIGERIO, G. *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante, 2005.
- MARTINIELLO, M. *Salir de los guetos culturales*. Barcelona: Bellaterra, 1998.
- NÚÑEZ, V. *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana, 1999.
- PLATAFORMA DE ENTIDADES Y VECINOS DE LA MINA (2006) «De la Marginación a la Ciudadanía» [en línia]. <<http://www.hic-net.org/document.asp?PID=179>> [Consulta: 6 setembre 2007]
- RIBERA NEBOT, D. (Coord.) «Memòria de les activitats esportives de pati de l'I.E.S. La Mina». Generalitat de Catalunya: Departament d'Ensenyament, 2003 [en línia]. <<http://www.epedagogia.com/investigacionpedagogica.htm>> [Consulta: 6 setembre 2007].

TEXTOS I DOCUMENTS

L'ESTADA DE FERRIÈRE A BARCELONA L'ANY 1930¹

Joan Soler i Mata
Universitat de Vic

RESUM

Le Petit Journal és un dietari que constitueix una crònica diària i, per tant, autobiogràfica de l'activitat d'Adolphe Ferrière. De manera sintètica, però aturant-se en els detalls, en aquestes petites llibretes hi anotava el pas del temps i de la vida quotidiana, del matí al vespre. A través d'elles ens ha llegat les impressions, les visites, les conferències, les trobades, les preocupacions, els noms de les persones amb qui es relacionava, els viatges i, en fi, tot allò que omplia la intensa vida de l'incansable pedagog suís. L'escriptura del diari era un bon recurs comunicatiu per compensar la sordesa total que patia. En el *Petit Journal* que correspon a l'any 1930 també hi ha lloc per al viatge que el va portar, al llarg de vuit mesos, per diferents països de l'Amèrica Llatina, Portugal i Espanya. Després de fer-ne una breu presentació, aquest article recull la traducció de les pàgines que corresponen al seu pas per Barcelona. Es tracta d'uns textos, inèdits en versió catalana, que ens ofereixen una visió de la ciutat i l'escola nova barcelonina de l'època.

PARAULES CLAU: Ferrière, escola nova, pedagogia activa.

1. La presentació, les notes i la traducció catalana de les pàgines del diari d'Adolphe Ferrière són de Joan Soler i Mata, professor del Departament de Pedagogia de la Universitat de Vic, que, durant els mesos de gener i febrer de 2008, va fer una estada de recerca en els arxius de l'Institut J.-J. Rousseau de la Universitat de Ginebra. En la traducció s'ha optat per mantenir alguns errors evidents que Ferrière va cometre a l'hora de transcriure alguns detalls en el seu diari, tot anotant l'esmena corresponent en una nota a peu de pàgina. Cal tenir en compte que no sempre Ferrière transcrivía les impressions i activitats al diari en temps real i, malgrat la prodigiosa memòria, això propiciava alguns errors o imprecisions.

FERRIÈRE'S TIME IN BARCELONA IN 1930

ABSTRACT

Le Petit Journal is a biographical account of Adolphe Ferrière's day-to-day life. In these booklets Ferrière records, in a synthetic yet detailed manner, the passing of time and daily life from dawn till dusk. Though them we have a legacy of everything that filled the intense life of this tireless Swiss pedagogue: his impressions, visits, conferences, meetings, preoccupations, travels as well as the names of the people he came into contact with. Writing the diary was a good communication resource that compensated for the profound hearing loss that Ferrière suffered. In the *Petit Journal* that corresponds to 1930, Ferrière records his 8-month trip to different countries in Latin America, Portugal and Spain. After a brief presentation, this article includes the translation of the pages that correspond to his time in Barcelona. These texts, published for the first time in Catalan, provide a vision of the city and the new Barcelona school of the period.

KEY WORDS: Ferrière, new school, escola nova, active learning.

El mes d'abril de 1930 el pedagog suís Adolphe Ferrière va emprendre un viatge de vuit mesos a través de diferents països de l'Amèrica Llatina, Portugal i Espanya. Fins aleshores, i sobretot durant tota la dècada precedent, Ferrière havia desplegat una intensa activitat pedagògica a través de l'edició de les seves obres més conegudes, d'un nombre elevat d'articles, de nombrosos viatges arreu d'Europa i de múltiples conferències i presències en diversos congressos i fòrums internacionals en els quals proclamava la necessitat de renovar l'escola i proposava el model de l'escola activa per construir una nova educació que obriria la porta d'una nova era de la humanitat.²

Aquest viatge pedagògic va tenir una especial significació per a Ferrière. En el moment d'emprendre'l ja no gaudia del mateix protagonisme i notorietat que havia adquirit a Ginebra i Europa d'ençà que l'any 1899 havia emprès la seva particular campanya a favor de la nova educació amb la fundació del Bureau International des Écoles Nouvelles, que havia cristal·litzat, a Calais l'any 1921, en la creació de la Ligue International de l'Éducation Nouvelle, on havien confluït diversos pedagogs i grups favorables a una reforma profunda dels principis educatius sota la divisa del protagonisme de l'infant. A Ginebra i en el si de

2. L'apropament al perfil humà i l'obra educativa de Ferrière es pot fer a partir de: D. HAMELINE, «Adolphe Ferrière (1879-1960)», a J. Houssaye (dir.), *Quinze pedagogs: La seva influència, avui*, Barcelona, Proa i UOC, 1995, p. 185-199; J. SOLER, «Pròleg i estudi introductor», a A. Ferrière, *L'autonomia dels escolars: l'art de formar ciutadans per a la nació i per a la humanitat*, Vic, Eumo, 1997, p. XXV-LVIII.

l'Institut Rousseau s'havia gestat una transició de la pedagogia com a ciència moral a la construcció de les ciències de l'educació com a camp disciplinari amb una sòlida base científica. En aquest camí, Ferrière havia anat perdent influència a causa de les crítiques rebudes per la dèbil fonamentació científica dels seus arguments i principis educatius.

D'altra banda, a l'Europa del 1930 ja s'albiraven canvis socials i polítics profunds que sotraguejarien totes les estructures i que arribarien a trencar el somni de «l'esprit de Genève», construït sobre la base de l'internacionalisme i la pau. En aquest context, i afectat d'una sordesa total que l'aïllava de l'entorn i li treia moltes possibilitats de comunicació, Ferrière va travessar l'Atlàntic acompanyat de la seva esposa Isabelle, inseparable i imprescindible col·laboradora i intèrpret, a la recerca d'un «nou» món pedagògic en el qual pogués continuar desenvolupant el paper d'apòstol i pioner de l'escola activa.

La ciutat de Barcelona també va formar part del viatge del matrimoni Ferrière. Durant el trajecte d'anada, el vaixell *Colombo* en el qual viatjaven va fer-hi una escala d'un dia procedent de Marsella. A la tornada, després de la travessia de l'Atlàntic i una estada a Portugal, Ferrière va fer dos sojorns a Madrid i Barcelona en els quals va desplegar una intensa activitat, reflex del que van ser els vuit mesos de viatge plens de visites, reunions, entrevistes i conferències. El diari de Ferrière³ ens descriu de manera sintètica l'activitat d'aquells dies i posa noms concrets als llocs, les persones, els paisatges, les impressions i els sentiments d'una estada que va tenir com a punt culminant la conferència d'inauguració del Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, el 5 de desembre de 1930. Els paràgrafs i les línies que segueixen són el testimoni viu i de primera mà del pas de Ferrière per Barcelona i Catalunya, ben pocs mesos abans que, l'abril de l'any següent, unes eleccions municipals sotraguegessin la política catalana i espanyola i descabdellessin una nova etapa sota l'espirit republicà. El contingut del diari ens fa evidents les relacions de Ferrière a Barcelona, que flueixen en dues direccions. En primer lloc, el grup vinculat a Maria Solà de Sellarés, que havia estat el contacte espanyol a la Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle, i relacionat amb l'escola nova Damon de Vallcarca, promoguda per la Fraternidad Internacional de Educación, el grup editor a Barcelona de les

3. *Le Petit Journal, 1918-1960* (al qual s'ha d'afegir el *Journal reconstitué, 1879-1918*), és un diari que constitueix una crònica diària i, per tant, autobiogràfica de les activitats d'Adolphe Ferrière i un material escrit imprescindible per comprendre la complexitat de la figura i el pensament de l'incansable pedagog suís (tal com l'anomenà Artur Martorell). Els documents originals estan dipositats als arxius de la família Ferrière, custodiats per la senyora Sonya Ferrière, vídua del fill de Ferrière, que ens en va autoritzar la consulta amb la col·laboració del senyor François Bos, responsable dels arxius de l'Institut J.-J. Rousseau de la Universitat de Ginebra.

traduccions de Ferrière i lligat al moviment teosòfic barceloní.⁴ L'altre grup estava articulat entorn del Patronat Escolar de l'Ajuntament de Barcelona i el Seminari de Pedagogia de la Universitat, i en formaven part alguns dels noms més coneguts de la pedagogia barcelonina de l'època.⁵

Al costat de les visites a algunes escoles, en el diari també hi queda reflectida la principal activitat de Ferrière a Barcelona: un programa de tres conferències («La psicologia de l'adolescència», «La reforma pedagògica i la formació dels mestres» i, finalment, «Les institucions pedagògiques internacionals de Ginebra») en les quals el pedagog suís va desenvolupar les principals idees del seu pensament educatiu entorn del protagonisme dels infants i adolescents, els fonaments de la psicologia genètica, la pedagogia activa i la necessitat i importància d'articular un moviment internacional de reforma de l'educació.

A través del *Petit Journal* i la ploma de Ferrière us proposem, doncs, un breu recorregut per l'escola nova barcelonina de l'any 1930.

Dimarts 8 d'abril de 1930⁶

A les 6 h del matí, terra a la vista, una gran ciutat: Barcelona. El fred és tan viu que torno a dins, glaçat, per prendre un bany calent! Cap a dos quarts de vuit som dins el port, al peu de Montjuïc que em recorda Francisco Ferrer. A dos quarts de nou arriben Ricardo Crespo, director de l'escola nova Damon, i el senyor José Forteza, que parla millor el francès. En el moll, hi trobem la senyora Solà de Sellarés.⁷ Taxi. Parc zoològic i jardins. Avinguda central. Estil

4. Es tracta de les obres següents: *Transformemos la escuela: Llamamiento a los padres y a las autoridades* (1924; 2a ed., 1929), *La educación en la familia* (1927 i 1928) i *Tres heraldos de la Nueva Educación: Hermann Lietz. Giuseppe Lombardo-Radice. Frantisek Bakule* (s. a.).

5. Per a una anàlisi més aprofundida d'aquesta qüestió i, en general, de l'estada de Ferrière a Barcelona ens remetem a l'article: J. SOLER I MATA, «Entre Europa i Amèrica Llatina: Ferrière i l'Escola Nova a Barcelona. El pensament educatiu de Ferrière i la conferència inaugural del Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona (5 de desembre de 1930)», *Temps d'Educació*, núm. 35 (segon semestre 2008).

6. El matrimoni Ferrière havia sortit de Ginebra el 6 d'abril i l'endemà, 7 d'abril, va embarcar a Marsella en el vaixell *Colombo* amb destí a l'Amèrica del Sud. El vaixell va fer una escala a Barcelona el dia 8 d'abril i una altra a Cadis el dia 10 abans d'emprendre la travessia de l'Atlàntic.

7. Les tres persones que reben el matrimoni Ferrière al port de Barcelona estan vinculades a l'escola Damon de Vallcarca: Ricardo Crespo, que n'era el director; José Forteza era el professor responsable dels treballs manuals, i Maria Solà de Sellarés era la presidenta del consell directiu de l'escola, a més de pertànyer a la secció espanyola de la Fraternitat Internacional de Educació, l'entitat fundadora del centre. El centre havia estat creat l'any 1926 sota l'impuls de persones i grups vinculats al moviment teosòfic barceloní. L'escola Damon estava afiliada al Bureau International des Écoles Nouvelles dirigit per Ferrière, que figurava com a president d'honor del centre. En l'ideari de

dominant: parterres amb flors; rarament parterres sense flors, o flors de pedra sense parterres, però el tema es repeteix amb mil variants. En una petita vall de xalets, al fons i a la dreta, hi trobem l'escola Damon, molt modesta. 40 alumnes [?] dels quals 20 són interns [?], dels quals 10 són nenes (3 d'internes). He vist la senyora Evelyn Potter i el Dr. C. Rofes (Travessera de Dalt, 74), un català jovial i afable. A les 9 h. Assemblea: lectura per part d'un alumne i trio musical (Mozart [Ferrière transcriu en el diari unes frases musicals]). Marxem cap a les 11 h. Visita de l'Exposició (universal) des d'un quart de dotze fins a un quart de dues: una hora d'Història d'Espanya al Palau Nacional, amb quadres i diorames sumptuosos de colors i de llum, art, vestits, documents... i una hora al «Pueblo de Ávila», poblet construït amb detalls de totes les regions d'Espanya.⁸ Així tenim una visió sintètica del país, on dominen la pedra i el foc! L'exposició, les fonts, el tren miniatura, els pavellons estrangers, les enormes flors de vidres acolorits (amb raigs de cintes de cel·luloide empeses pel vent): admirable treball!, quin luxe!... més que el que aquest pobre país ha produït.

Dinem poc abans de les dues (a les 13.50) a les Rambles. Pau Vila em ve a saludar.⁹ Després la senyora Solà em parla de la seva escola i d'unes conferències planificades de cara a l'octubre.¹⁰ A dos quarts de quatre tornem al vaixell. M'adono que no surt fins a les cinc (de fet fins a les 17.40 h). Els nostres tres amfitrions se'n van. Pinto una aquarel·la d'un vaixell de guerra anglès, un porta-avions: amb una mena de tall vertical, interior visible, xemeneies a estribord! (També hi ha 4 submarins.) A un quart de set del vespre el sol rogent es pon darrere les muntanyes.

l'escola es manifestava la plena adhesió als principis i mètodes de l'escola activa. Per ampliar aquests aspectes, vegeu «Un proyecto de Escuela Nueva en España», *Revista de Pedagogía*, núm. 51 (1926), p. 133-137; i també el prospecte de difusió *Escuela Nueva Damón* (Font: Biblioteca Rosa Sensat. Fons Històric).

8. Així anomena Ferrière el recinte del «Pueblo español», construït amb motiu de l'Exposició Internacional de l'any 1929.

9. Pau Vila era ben conegut per Ferrière i els altres pedagogs ginebrins perquè va ser alumne de la primera promoció de l'Institut Rousseau el curs 1912-1913 i mantenia un contacte força constant amb ells a través de correspondència i assistència a congressos.

10. Amb molta probabilitat es tracta de les conferències que Ferrière podria impartir a Barcelona en una possible estada durant el viatge de tornada que, en aquell moment, ni estava confirmada ni de bon tros concretada en les dates. Durant el viatge per l'Amèrica Llatina i Portugal, Ferrière va mantenir contactes amb Lorenzo Luzuriaga i Maria Solà de Sellarés per organitzar les estades respectives a Madrid i Barcelona, tal com es pot resseguir en les pàgines del *Petit Journal*.

Dijous 4 de desembre de 1930¹¹

Em desperto just quan el tren travessa la serra de Falset: turons rocallosos coberts de pins i brucs, petites valls entapissades amb feixes esglaonades, terra vermella i murs violetes, oliveres, rierols al fons. Un petit llac, una corba, la plana, els raigs de sol entre els núvols fan brillar el mar amb taques de color ataronjat. Baixada. Ben aviat al costat del mar. Vista dels Ports de Beseit. A vegades la via travessa els penya-segats i els voreja en picat per on trenquen les onades. Temps gris a les set, bo a les vuit, núvol a les deu i pluja fina, a la tarda des de dos quarts de quatre. A un quart d'onze del matí hem arribat a Barcelona pels nous túnels subterranis d'una estació buida. Ens esperen la senyora Solà de Sellarés, Attilio Bruschetti (escriptor, traductor del meu llibre *La educación en la familia*),¹² el senyor ... [Ferrière escriu punts suspensius perquè no deu recordar el nom], el senyor Vergés, director de l'Escola del Mar, el senyor Fèlix Martí Alpera (*Paraguayen*),¹³ director del grup escolar Baixeras. Hotel Continental. Cap carta. Telegrafiem a Aix, Ginebra i Tolosa. Faig el resum de la conferència de demà per a la premsa. A les onze, visita de l'escola a l'aire lliure del Guinardó¹⁴ de Dolors Palau, carrer de la Bisbal, 41, sobre el turó al nord de la

11. Abans de viatjar fins a Barcelona, Ferrière i la seva esposa havien fet una estada a Madrid (del 26 de novembre al 3 de desembre) amb una agenda d'activitats molt atapeïda: visites (escola Cervantes, escola La Florida, Instituto-Escuela, Instituto Psicotécnico, Institución Libre de Enseñanza, Junta para Ampliación de Estudios, Museu del Prado), conferències, entrevistes i reunions (per exemple, amb la recentment constituïda Sección Española de la Liga Internacional de la Nueva Educación) i excursions a Toledo i El Escorial. El viatge en tren fins a Barcelona va començar el dimecres dia 3 a les 9.40 h del vespre. Rodolfo Tomás y Samper i Lorenzo Luzuriaga, els principals amfitrions del matrimoni Ferrière a Madrid, els van acompanyar fins a l'estació, des d'on van telegrafiar a Barcelona per concretar els detalls de l'arribada.

12. Attilio Bruschetti era un filantrop i escriptor d'origen italià, nascut a Bolonya i arrelat a Xàtiva, al País Valencià. En aquesta localitat valenciana encara hi ha una escola pública, construïda durant l'etapa republicana, que porta el seu nom. Bruschetti, lliurepensador vinculat al teosofisme i impulsor dels principis de fraternitat universal, va morir a Barcelona l'any 1932. És autor de diversos opuscles de caràcter educatiu i moral que ell mateix publicava i finançava perquè fossin distribuïts de manera gratuïta i dels quals destaquem: *Ciencia práctica de la vida* (1914), *Salvemos a los niños: sugerencias a padres y maestros* (s. a.), *Idealismo práctico: a los idealistas prácticos de Barcelona* (s. a.).

13. Ferrière fa al·lusió, per error, a un suposat origen paraguaià de Martí Alpera. Ens atrevírem a suposar que la confusió pot ser deguda a una mala comprensió, a causa de la sordesa, de l'origen valencià de qui era director del grup escolar Baixeras i, més tard, també ho va ser del grup escolar Pere Vila.

14. En el llibre de visites de l'escola a l'aire lliure del parc del Guinardó, hi consta la dedicatòria que va escriure Ferrière, en francès, el 4 de desembre de 1930: «Amb l'excepció de Xile, les escoles de l'Amèrica del Sud són lluny d'assolir l'ideal realitzat aquí. A l'Uruguai, Las Piedras i Malvin

ciutat: admirable des del punt de vista de l'arquitectura, del mobiliari, de l'art i els atractius mètodes moderns que s'hi practiquen (dibuixos dels nens, perfectes). A tres quarts de dues, escola a l'aire lliure de Montjuïc que data de 1914. Hi dinem a un quart de tres. Tornem a l'hotel a les quatre de la tarda. Dormir. D'un quart de sis fins a les 6 h, Laboratori Psicotècnic d'Emili Mira, magnífic edifici nou, pocs aparells però excel·lent feina. A l'hotel a les 6.50 h. A les 7.30 del vespre, visita de Langlois du Feu, un francès que viu aquí des de fa 40 anys, especialitzat en gimnàstica.¹⁵

Divendres 5 de desembre de 1930

L'Escola del Mar està situada al mig d'un barri popular, al nord-est del port; tres edificis tanquen un tros de platja orientat cap al sud-est. Aquí, igual que a l'escola del Guinardó, *l'art* hi és present en tot i pertot arreu (mobiliari, quaderns) en un nivell altíssim. I quina sinceritat en els dibuixos dels infants: temes proposats després dels contes explicats o sèries d'imatges després de la lectura de llibres. Pseudomissals amb il·lustracions i textos escollits —Evangelis— (el paper és tacat de cafè). Jocs: nens i nenes sobre la platja. El Dr. Xirau, professor de Filosofia, i la senyora Leonor Serrano, inspectora, fan la visita amb nosaltres durant el matí (entre dos quarts de deu i les dotze del migdia).

A la una del migdia, curta visita de la senyora Solà de Sellarés. Matí i tarda: cartes a Flayol, a Bertrand (Tolosa). A part de tot això: m'he trobat malament a causa del gluten en les farines. Massa pa en el menjar d'ahir al matí i d'avui al matí, suposo. Tota la matinada amb malestar; migdiada després de dinar fins a les quatre i després molt mal de cap...¹⁶

están animades d'aquest mateix esperit, però moltes altres escoles es dediquen a aclaparar l'infant amb la disciplina en lloc d'alliberar-lo! És un regal, una alegria i un consol veure una escola com aquesta! Gràcies!» (Font: Salvador Domènech, investigador de les escoles del Patronat Escolar de Barcelona).

15. El francès Langlois du Feu era un antic oficial de cavalleria que, segons ell mateix, vivia a Barcelona aproximadament des del 1890 i exercia de professor de gimnàstica, educació física i equitació. Amb un reconegut prestigi, va ser professor d'educació física a l'Institut de Cultura de la Dona, a la Universitat de Barcelona, a les colònies escolars i a les escoles d'estiu. (Vegeu: J. BANTULÀ *(et al.)*, *Passat i present de l'educació física a Barcelona*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 1997, p. 73-74.)

16. L'estat de salut de Ferrière no era el més òptim per a un viatge tan llarg i tan intens. Aquests trastorns digestius i les migranyes apareixen en el seu diari i són causa d'un malestar important en el pedagog suís en determinats moments.

A les 7 h a la Universitat. El degà Soler (director de totes les escoles, però farmacèutic d'especialitat) em presenta a les 7.30 h.¹⁷ Jo parlo entre les 7.45 i les 8.45 de «La psicologia de l'adolescència». Una de les meves millors conferències. Públic molt atent i acollidor. Abans de la conferència, un professor catalanoirlandès (el professor Serra Húnter) ens ha explicat la situació moral del país. A les deu de la nit, el senyor Artur Martorell, director d'una escola de beneficència, ve a buscar la pel·lícula.¹⁸

La meva conferència ha inaugurat les activitats del recentment creat Seminari de Pedagogia de la Universitat.

Dissabte 6 de desembre de 1930¹⁹

Breu visita de la senyora Solà a les 8.45 h. A les 9.30 h, excursió en cotxe amb la senyora Leonor Serrano, el Dr. Xirau i el senyor Vergés. Tossa és una admirable població medieval amb muralles i un castell situat damunt una petita península rocosa. Per arribar-hi hem fet 100 km amb les marrades; directament haurien estat al voltant de 80; més a prop de la frontera francesa que de Barcelona. A l'inici, sortint de la ciutat, hi ha uns 15 km de ravals. Després, la costa, la

17. Aquesta conferència es va fer a l'edifici de la plaça de la Universitat. Ferrière confon el càrrec de qui va presidir l'acte, perquè qui el va presentar, segons el diari *La Vanguardia* (6 de desembre de 1930), va ser Enric Soler i Batlle, rector de la Universitat de Barcelona que, això sí, era catedràtic de Farmàcia.

18. El gener de l'any 1930, Artur Martorell havia estat nomenat, de manera interina, col·laborador d'ensenyaments complementaris de la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona i, l'estiu d'aquell any, havia exercit la direcció de la colònia escolar Turissa, a Tossa de Mar.

La pel·lícula a la qual es refereix el diari de Ferrière és un documental de 16 mm amb una durada aproximada de 50 minuts sobre l'*Home Chez Nous*, un centre d'acollida d'infants del cantó de Vaud, a Suïssa, del qual Ferrière era assessor pedagògic. La pel·lícula havia estat realitzada l'any 1929 a partir d'un guió del mateix Ferrière i aquest la va posar a la maleta del viatge per il·lustrar algunes de les seves conferències i presentar-la i donar-la a conèixer com un model d'escola activa. A Barcelona, la pel·lícula es va projectar el dissabte 6 de desembre després de la conferència que Ferrière va pronunciar a la sala d'actes del grup escolar Milà i Fontanals i Lluïsa Cura.

19. En la pàgina del diari que correspon a aquest dia hi ha una anotació en el marge superior: «Aperçu Christophe Loppe de la jéneuse theosophique». A partir de la documentació revisada tenim raons per pensar que Ferrière es refereix a la relació establerta amb Cristóbal Loppe, que pertanyia a la Asociación de Idealistas Prácticos, on va exercir el càrrec de president. Aquesta associació, formada per joves vinculats al moviment teosòfic, va ser fundada l'any 1927 i, entre altres activitats (excursions i acampades, visites, conferències i debats setmanals), publicava la revista *Prometheus* («portavoz de las aspiraciones de la juventud moderna»), de la qual Loppe era un redactor important. Segons les fonts de la revista, aquesta entitat tenia seccions a Barcelona, Badalona, Caldes de Montbui i Manresa, a més de Madrid i altres ciutats d'Espanya. L'any 1931 tenia vuitanta-quatre socis, que eren joves, nois i noies, al voltant dels vint anys.

vila d'Arenys, cornises en els cims dels turons. Al cap de 56 km, Malgrat. Blanes és a 6 km, però un riu ens barra la ruta: el llit és massa profund. Això ens obliga a fer una volta de 15 km per arribar fins a un pont. Després, alts turons de boscos de pins i alzines sureres, diferents petites valls, innumbrables revolts i més revolts, dos colls de muntanya, una vista immensa sobre el mar i turons boscosos sense una sola casa.

Arribem a Tossa a les 12.30 h. Visita del nucli fortificat i encara habitat, carrerons pavimentats ben cuidats i envoltats de plantes. Boniques vistes (fotos). Dinar a les 14 h. Passejo sol sobre els turons del sud-oest. Més fotos. Sortida a les 3.45 h. Llarga i bonica carretera cap al nord. Turons boscosos. Vall. Collada. Baixada cap a una gran plana. Els Pirineus a l'altre costat. Després de 28 km retrobem la carretera de França en el km 703 (Des d'on? De Gibraltar? Els km es compten en la direcció del SW al NE). Ens en falten 101 per tornar. Es fa fosc. Arribem a l'hotel a les 6.45 h. Canvi de vestit. De 7.30 a 8.15, a la sala d'actes del grup escolar Milà i Fontanals i Lluïsa Cura, conferència sobre «La reforma pedagògica i la formació dels mestres». (Cansat, he desenvolupat els meus apunts amb energia però sense convicció.) M'ha rebut el senyor Ainaud, organitzador de l'acte, i m'ha presentat el senyor Massot, delegat de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona.²⁰

Diumenge 7 de desembre de 1930

Després de no haver pogut oferir a Isabelle, el dia del seu aniversari, «allò que una dona de 45 anys hauria de saber», perquè ella ja ho sap, li he ofert un passeig en el «nostre» cotxe fins a l'Ajuntament, davant del qual tots els policies ens han saludat. De 9.30 a 10.30, hem pujat al Tibidabo (que està envoltat de núvols) i hem tornat per la banda de l'oest. Esplèndides vistes sobre Barcelona i el mar, malgrat les boires.²¹

A les 10.30 h, la senyoreta Margarita Comas Camps i el senyor Fèlix Martí Alpera ens acompanyen a peu fins al grup escolar Baixeras. La meua conferència sobre «Les institucions internacionals de Ginebra» (preparada ahir al vespre

20. Després de fer més de dos-cents quilòmetres en els cotxes i en les carreteres de l'any 1930, el cansament de Ferrière deuria ser gran, perquè oblida d'esmentar en el diari la projecció comentada de la pel·lícula *Home Chez Nous*, que el dia abans Artur Martorell li havia anat a recollir a l'hotel. En canvi, la premsa de l'endemà es fa ressò de la projecció del film que va seguir a la conferència.

21. A continuació, Ferrière obre un parèntesi i escriu algunes notes i indica que corresponen al (dia) 6 («Notes du 6»): «Garrofers – cruïlles de carrers amb les cantonades de biaix - cavalls amb una crinera folrada amb llana negra – calesses amb sostre de mig cilindre i cofre molt baix per a les cames».

de 9.30 a 10.30 i aquest matí de 7.30 a 8.30) té un gran èxit.²² A la tornada passem pel mercat de Santa Llúcia²³ i comprem una caseta de suro per a la Mariella; Ajuntament, pati i fantàstiques sales; Claustre, molt laïcitzat (fonts, oques i latrines!); Catedral molt fosca, amb vitralls, fantàstic! Pluja. Dinar a un quart de dues. Cartes a la mare i al Dr. Schmidt.²⁴ Sortida a dos quarts de tres. A l'estació: la senyora Solà, el senyor Attilio Bruschetti i les seves dues filles, la senyora Serrano i el senyor Martí Alpera. El tren surt a les 3.05 h. És impossible llegir els diaris; això es belluga massa. Parada a Cerbère (França) de les 6.05 a les 9 h, aproximadament. A la duana, facilitat en els tràmits gràcies a la carta de l'ambaixador de França. Després de Cerbère, sopar i dormir. La lluna il·lumina Banyuls i el mar.²⁵

22. En aquesta ocasió, Ferrière fa molt èmfasi en la preparació de la conferència. Podem suposar que el mal gust que li va deixar la conferència del dia anterior el motivà per preparar-se aquesta darrera intervenció a Barcelona amb molta més cura.

23. Ferrière parla del «marché aux natiuités», però nosaltres hi hem posat el nom del tradicional i popular mercat que s'instal·la quan s'acosten les festes nadalenques.

24. El doctor P. Schmidt és el metge de l'*Home Chez Nous*, a La Clochette sur Lausanne, a Suïssa, el centre d'acollida d'infants al qual ja ens hem referit en una nota anterior.

25. El viatge en tren acaba a Marsella. Des d'allà, el mateix dilluns dia 8 de desembre, el matrimoni Ferrière viatja fins a Aix-en-Provence per descansar uns dies abans de la tornada a Ginebra, el dia 14 de desembre. Ferrière arriba a Ginebra malalt i fatigat de tots els mesos de viatge.

TEMPS DE MEMÒRIA

PER UNA PEDAGOGIA DEL JOC: LA SEVA APOSTA EDUCATIVA DES DEL SEGLE XIX

Jaume Bantulà i Janot
Universitat Ramon Llull

RESUM

Des de bell antuvi el joc ha estat considerat per alguns il·lustres pensadors com un important element educatiu. A ningú no se li escapa que el joc esdevé font i instrument d'aprenentatge. El poeta Horaci ho expressà de manera excelsa en la seva màxima «instruir delectant». Però, des del segle XVIII ençà, amb el desplegament del camp de les ciències de l'educació, el joc, vist des de la seva vessant educativa, ha obtingut un major prestigi i reconeixement social, fins al punt d'emprar-se de manera ineludible com a recurs educatiu. A continuació, es formula un breu repàs per tal de conèixer quina era la situació, en el segle XIX, del món de l'educació en el marc europeu, sobretot a l'Estat espanyol i, més en concret, a Catalunya. No obstant això, l'article pretén donar notícia, d'una banda, de com s'implantà l'educació física en el sistema educatiu i de quin ha estat el seu desenvolupament a l'escola. D'altra banda, es revisa la utilització del joc com un dels continguts essencials de l'educació física.

PARAULES CLAU: història de l'educació, pedagogia del joc, educació física.

LEARNING THROUGH PLAY: THE EDUCATIONAL PROPOSAL FROM THE 19TH CENTURY

ABSTRACT

From ancient times, play has been considered by illustrious thinkers as an important educational instrument. No one is ignorant to the fact that play becomes a source and instrument of learning. The poet Horace expressed this perfectly in his maxim "to delight and to instruct". However, from the 18th century to the present day, through the development of the education sciences, play in educational terms has obtained greater prestige and social recognition, to the point that it is applied systematically as an educational resource. First of all there is a brief summary of education in the 19th century

within a European, Spanish but predominantly Catalan perspective. Then the article goes on to reveal how physical education is implemented in the education system and how it has developed in schools. Moreover, the article analyses the use of play as one of the essential elements of physical education.

KEY WORDS: History of education, learning through play, physical education.

INTRODUCCIÓ

El segle XIX estigué marcat per l'aparició dels sistemes nacionals d'escolarització a Europa com a culminació del moviment de secularització de l'ensenyament desplegat des dels segles anteriors per l'Estat, el qual havia mantingut un constant estira-i-arronsa contra el domini secular de l'Església. A partir d'aleshores, l'educació quedaria subordinada als interessos de l'Estat, tal com de manera paradigmàtica havia executat l'Estat francès amb el tomb radical propiciat per la Revolució Francesa (1789). Les noves nacions independents de l'Amèrica Llatina, especialment l'Argentina i l'Uruguai, miraven a Europa i als Estats Units buscant models per a les seves escoles.

A començament del segle XX, l'acció educativa es veuria molt influenciada pels escrits de la feminista i educadora sueca Ellen Key (1849-1926). La seva obra *El segle dels infants* (1900) fou traduïda a diverses llengües i inspirà els educadors progressistes en molts països, per la crítica que contenia a l'educació tradicional.

El segle XX estigué marcat per l'expansió dels sistemes educatius de les nacions industrialitzades d'Àsia i Àfrica. L'educació bàsica obligatòria és gairebé universal. La realitat, però, indica que, encara, prop del 25 % dels infants del món que estan en edat escolar no van a l'escola.¹

Malgrat la immensa tasca que queda per fer,² el sorgiment de la pedagogia com a moviment històric en la segona meitat del segle XIX és el responsable d'aquest significatiu avenç. L'educació ha cobrat una projecció social important al costat del desenvolupament de la pedagogia.

Els antecedents més immediats d'aquests fets cal cercar-los en el se-

1. Si en la dècada dels anys seixanta, la xifra era d'un 50%, l'informe sobre el desenvolupament humà de 1997, elaborat pel Programa de les Nacions Unides per al Desenvolupament, assenyala que un 25 % del total mundial de nens estan sense escolarització primària. Cf. PNUD (1997, p. 2-14).

2. Una bona mostra de les problemàtiques i de les tasques pedagògiques que cal desenvolupar en el segle XXI es recullen a DELORS (1996). Es pot veure també TRILLA (2001).

gle XVIII,³ però s'afirmen i assoleixen força en el segle XX, particularment després de la Primera Guerra Mundial (1914-1918).

L'ideari pedagògic d'autors com ara Pestalozzi (1746-1827) i Fröbel (1782-1852);⁴ les aportacions de Montessori (1870-1952) i Decroly (1871-1932);⁵ la innovació metodològica promoguda pels moviments de renovació pedagògica com és l'Escola Nova, amb John Dewey (1859-1952) al capdavant de la pedagogia nord-americana,⁶ i el desenvolupament modern de la psicologia⁷ han fet que el joc cada cop hagi pres una major dimensió en l'esfera educativa i que esdevingui inexcusable la utilització del joc com a recurs educatiu.⁸

El desenvolupament de l'educació a l'Estat espanyol fou més lent que a la resta de països europeus occidentals. Malgrat que la Ley de instrucció pública de Claudio Moyano (1857) suposava una guia per regular, administrar i aconseguir el funcionament de l'ensenyament, Luzuriaga apunta que «en acabar el segle XIX es trobava amb un dèficit extraordinari d'escoles i mestres i amb una enorme proporció d'analfabets. L'ensenyament secundari es trobava gairebé per complet en mans dels ordes religiosos».⁹ Meritòria excepció significà la Institu-

3. L'obra de Rousseau representa el despertar de la curiositat per l'infant. Sens dubte, però, la influència de la seva obra és adobada per un pensament pedagògic que es construeix de manera paral·lela a la història de la humanitat. No és la intenció repassar l'activitat lúdica en èpoques força significatives d'aquesta història, com ara l'antiguitat clàssica, l'edat medieval, el Renaixement i l'humanisme o el món modern, però és evident que han de tenir-se en consideració. Si més no, cal remarcar sobretot que hi ha una clara tendència pedagògica tradicional favorable a la inclusió del joc en l'educació, que secularment ha alçat la veu contra els seus detractors.

4. Ambdós pedagogs —Pestalozzi i Fröbel— serien els propulsors de la introducció en el sistema escolar dels jocs educatius, és a dir, dels materials i objectes de joc dissenyats expressament per desenvolupar determinades dimensions de la personalitat infantil (cognitiva, social, moral i afectiva), que ben aviat desenvoluparia a Espanya el P. Manjón (1846-1932) a les seves escoles de l'Ave Maria, i més tard, amb escreix, la indústria de la juguina. Cf. PESTALOZZI (1986), PESTALOZZI (1982), FRÖBEL (1913) i FRÖBEL (1989).

5. Cf. MONTESSORI (1984) i DECROLY i MONCHAMP (1986).

6. John Dewey és un dels teòrics més influents del món educatiu contemporani. En el capítol dedicat a debatre el paper del joc i del treball en el programa d'estudis afirma sense embuts: «L'educació no té cap altra responsabilitat més seriosa que la de proveir adequadament el goig de l'oci recreatiu.» DEWEY (1985, p. 114).

7. Aquest desenvolupament, en essència, està marcat per la psicoanàlisi de Freud, l'estructuralisme genètic de Piaget, que fou el responsable en última instància de la ludotització que han experimentat les activitats pedagògiques, i la psicologia historicocultural de Vygotski.

8. Per tenir una visió de conjunt respecte a la història de l'educació i la pedagogia resulten interessants les lectures de CHATEAU (1974), LUZURIAGA (1979) i MORENO, POBLADOR i DEL RÍO (1986). Pel que fa al binomi joc i educació, cf. LÓPEZ MARTÍN i GARFELLA ESTEBAN (1997) i GARFELLA ESTEBAN (1997).

ción Libre de Enseñanza (1876-1936), amb Francisco Giner de los Ríos al capdavant.

La mateixa situació és descrita per González-Agàpito en el tombant de segle: «El sistema educatiu espanyol palesava la seva ineficàcia en encetar-se el segle XX. Mentre que els estats del centre i el nord d'Europa, inclosa França, havien resolt pràcticament el problema en arribar l'any 1900, a Espanya l'analfabetisme afectava el 64 % de la població».¹⁰

A Catalunya, la situació, però, era força diferent. La renovació pedagògica rebia un fort impuls de la mà del mestratge d'il·lustres educadors com ara Francesc Flos i Calcat (1856-1929), amb l'escola Sant Jordi; Antoni Balmanya (1846-1915), o Antoni Bori i Fontestà (1862-1912). Aquest impuls en matèria educativa coincidiria amb un augment considerable de l'activitat industrial i una notable expansió i desenvolupament de la burgesia mercantil i industrial.

En el darrer quart del segle XIX, a Catalunya l'oferta era força diversa, amb orientacions ideològiques i finalitats formatives molt diverses: grans col·legis religiosos, com són els dels escolapis i els jesuïtes, dirigits als fills de la burgesia urbana; centres de congregacions religioses destinats a les classes populars en el medi rural i urbà; associacions catòliques que impulsaren escoles d'adults; ateneus i societats obreres que impartiren formació elemental per a la classe treballadora; les primeres escoles racionalistes i laiques, i centres escolars renovadors inspirats en la Institución Libre de Enseñanza.

El primer terç del segle XX arrencaria amb el Noucentisme d'Eugeni d'Ors, i la pedagogia noucentista impulsaria l'escola activa que tanta petja deixaria en la pedagogia catalana i que convertiria Catalunya en una terra rica en experiències educatives que serien seguides i imitades per altres països europeus.

Fou aleshores quan es produí un enriquiment del debat pedagògic i la difusió d'idees que cercaven trencar amb l'escola tradicional que tenia com a model el verbalisme i la memorització. També durant aquest període es produïrien força millores en la preparació dels mestres que rebien formació a les Escoles Normals.

Només amb la voluntat d'assenyalar algunes de les escoles més implicades en la renovació pedagògica i sense detenir-nos en una etapa que ha estat a bastament investigada per Salomó Marquès, Josep González-Agàpito, Pere Solà, Jordi Monés i Octavi Fullat, per esmentar uns quants dels estudiosos més destacats, farem esment de l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia (1901), l'Escola Horaciana de Pau Vila (1905), l'Escola de Mestres de Joan Bardina (1906),

9. LUZURIAGA (1979, p. 223).

10. Cf. GONZÁLEZ-AGÀPITO (1999).

l'Escola Vallparadís de Terrassa d'Alexandre Galí (1910), les Escoles Catalanes del Districte VI de Barcelona (1906), el Nou Col·legi Mont d'Or de Manuel Ainaud (1910), l'Escola del Bosc de Rosa Sensat (1914), les escoles del Patronat Domènech d'Artur Martorell (1919) i l'Escola del Mar de Pere Vergés (1921).¹¹

Un cop emmarcades les línies generals en matèria d'educació, ja que una concreció més específica escapa a les pretensions d'aquest article, no es vol passar per alt d'anunciar que la pauta que es vol seguir no és una altra que tenir presents sobretot les referències explícites quant a les excel·lències i exquisideses pedagògiques del joc, que assoleixen el seu màxim grau quan se'l considera un element educatiu reglat i un instrument d'aprenentatge excels.

Per això, cal apropar-se als diversos sistemes educatius, a les institucions educatives i a la vida i obra d'il·lustres pedagogs i situar totes les referències educatives i pedagògiques en el corresponent context sociohistòric i cultural. També s'han d'evidenciar i raonar cadascuna de les circumstàncies en les quals el joc, lluny d'interpretar-se com un recurs educatiu, ha estat menyspreat, oblidat o fins i tot perseguit de manera notòria i persistent, i se li ha negat la més mínima consideració en l'esfera educativa pel seu efecte pernicios sobre els infants.

Al marge, però, dels autors que s'han ocupat del joc, conscients de la seva importància educativa, ja sigui com a contingut educatiu específic o com a recurs educatiu per incentivar o desenvolupar les diverses situacions d'ensenyament-aprenentatge que ofereix el sistema educatiu en els àmbits de l'educació formal, no-formal i informal,¹² des d'aquest article es pretén resseguir una disciplina en la qual el joc s'ha ancorat amb més solidesa i des de la qual actualment s'irradia a les diverses matèries que configuren els currículums escolars. Hom s'està referint, és obvi, a l'educació física.

És per aquest motiu que el proper apartat es dedica en exclusiva a conèixer a grans trets el procés d'incorporació de l'educació física des del segle XIX com a disciplina educativa en general i, amb major profunditat, a conèixer com hi opera el joc.

11. D'obres publicades referides a aquest període històric, a més de la ja esmentada *Pedagogia a Catalunya*, que conté interessants articles de Salomó Marquès i Josep González-Agàpito, entre d'altres, podem esmentar les següents: FILHO (1936), MALLART I CUTÓ, J. (1998), ORTS-RAMOS i CARAVACA (1932), FERRER I GUÀRDIA (1990), GONZÁLEZ-AGÀPITO (1992) GONZÁLEZ-AGÀPITO (1978), D'ORS (1988), SKIDELSKY (1972) i MONÉS (1978).

12. Per captar l'essència, el domini i la magnitud dels ensenyaments no-formal i informal, vegeu PUIG i TRILLA (1996), TRILLA (2002), TRILLA (2003) i TRILLA (1987).

1. LA IMPLANTACIÓ I EL DESENVOLUPAMENT DE L'EDUCACIÓ FÍSICA

L'expressió *educació física* fou encunyada l'any 1762, coincidint amb la publicació de *L'Emili* de Rousseau, pel metge suís Ballexserd (1726-1774) en la seva obra *Dissertation sur l'éducation physique des enfants depuis leur naissance jusqu'à l'âge de leur puberté*. Si bé «aquesta obra entenia l'educació física a manera de preservació del conjunt de funcions orgàniques i no com una racionalització del moviment humà que, a partir d'una concepció biomecànica del cos humà, es consolidà —paral·lelament al desenvolupament de la gimnàstica— en el segle XIX».¹³

Segons Teresa Lleixà, es donen quatre circumstàncies que afavoreixen la consolidació de l'educació física a l'escola en el segle XIX, si bé no cal perdre de vista que aquesta «es troba en una situació precària en una escola primària ja per si mateixa deficitària».¹⁴ Aquestes circumstàncies són: la influència educativa de Pestalozzi i Fröbel, el concepte d'educació integral que recerquen com a ideal educatiu les pedagogies llibertàries,¹⁵ les escoles gimnàstiques del segle XIX¹⁶ i els orígens del moviment olímpic i l'esport escolar.¹⁷

No és possible aturar-se a estudiar el procés d'incorporació de l'educació física als estats europeus i als Estats Units. És per això que hom se cenyirà en exclusiva a la realitat més propera.¹⁸

A l'Estat espanyol, les primeres preocupacions per l'educació física cal cercar-les en els plantejaments educatius d'Amorós (1770-1848), amb la publicació del *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale* (1837), que exercí força influència en els pedagogs, malgrat que estigués exiliat a París des del final de la Guerra de la Independència.¹⁹ També s'ha de ressaltar la labor desenvolupada per Pablo Montesino (1781-1849), que intentà transmetre la seva idea d'edu-

13. VILANOU (2000, p. 39).

14. LLEIXÀ (1998).

15. La recerca de la llibertat, l'actitud antiautoritària, la importància de l'activitat física i el contacte amb la natura, el laïcisme i el treball com a font d'enriquiment i desenvolupament personal són alguns dels postulats promoguts per pensadors anarquistes com ara Godwin (1756-1836), Owen (1771-1858), Fourier (1772-1837), Proudhon (1805-1865) i Bakunin (1814-1876).

16. Entre els impulsors d'aquestes escoles gimnàstiques caldria esmentar Guts Muths (1759-1839), Salzmann (1744-1814), Jahn (1778-1852), Ling (1776-1839) i Amorós (1770-1848).

17. Fóra interessant remarcar tota la filosofia esportiva que desplegà Pierre de Fredey, baró de Coubertin, per tal d'aconseguir l'any 1896 la reorganització internacional dels Jocs Olímpics.

18. Per a una visió de conjunt, cf. VAN DALEN i BENNETT (1971).

19. Sobre la figura del coronel Francisco Amorós, un afrancesat que va acabar al servei de França, es pot veure l'esplèndida biografia de FERNÁNDEZ SIRVENT (2005).

cació integral de l'educació física als seus deixebles de l'Escola Normal de Madrid. Altres personatges que contribuïren en el segle XIX a cisellar el corpus d'aquesta disciplina serien Joaquín Avendaño (1812-1886), Mariano Carderera (1816-1893) i Laureà Figuerola (1816-1904).²⁰

Gaspar Melchor de Jovellanos, l'any 1809, proposà la inclusió de l'educació física com a part inseparable de l'educació. La restauració de l'absolutisme, però, frenaria aquesta iniciativa i la primera llei que regulava el sistema educatiu espanyol, la Llei Moyano del 1857, que convertia en obligatòria l'educació compresa entre els sis i els nou anys, deixà de banda l'educació física.

La Llei Becerra del 1883, proposada per primera vegada el 1879, i el reial decret que la desenvolupava l'any 1886 obriren les portes a l'establiment de la «gimnàstica higiènica», en declarar-la ensenyament oficial i obligatori als instituts de segon ensenyament i a les Escoles Normals masculines i femenines. Per a alguns, la llei significava la introducció de la gimnàstica militarista a les escoles. El mateix Cossío, cofundador de la Institución Libre de Enseñanza, es mostrà com un clar detractor de la llei.²¹ La situació real dels instituts va acabar imposant-se, més enllà del debat ideològic, i un decret del 1895 convertia les gimnàstiques en voluntàries pel que fa a l'ensenyament mitjà.

És important assenyalar que s'observa en la bibliografia sobre l'educació física a partir del 1860 un nombre significatiu de publicacions referides a la influència de la gimnàstica en el desenvolupament de l'organisme infantil.²²

Pel que fa a les Escoles Normals, fou l'any 1838 quan començà a funcionar a Madrid l'Escuela Normal Central, que prepararia els mestres de les escoles provincials. Es preveia crear escoles annexes o de nens al costat de les Escoles Normals. Entre les seves assignatures obligatòries, no hi figurava inicialment l'educació física.

En pocs anys augmentà significativament el nombre d'escoles, la qual cosa provocà que un reial decret del 1849 en reduís el nombre a un total de trenta-dues: l'Escuela Normal de Madrid, nou Escoles Normals Superiors a les capitals de districte universitari i vint-i-dues Escoles Normals Elementals en altres capitals de província.

La Llei Becerra també promogué la creació immediata de l'Escuela Central de Gimnasia, que s'obriria l'any 1887, amb la funció de formar el professorat que havia d'impair classes d'educació física en instituts i escoles. La vida de

20. Cf. BANTULÀ *et al.* (1997, p. 21-24).

21. COSSÍO (1888). Citat a BANTULÀ *et al.* (1997, p. 30).

22. Esmentem per exemple dues obres publicades a les acaballes del segle XIX. D'una banda, GARCÍA FRAGUAS (1896). D'altra banda, SANZ ROMO (1897).

l'Escuela Central de Gimnasia seria força breu. Va ésser clausurada l'any 1892, després d'haver aconseguit que es diplomessin vuitanta-set professors (setze dones i setanta-un homes).

L'alternança de partits en el darrer terç del segle XIX fou la causa que l'assignatura fos considerada obligatòria, voluntària o innecessària en els plans d'estudis. De la mateixa manera, no es pot passar per alt que, malgrat que la seva inclusió en els currículums dels mestres fou un fet, la seva posada en pràctica com a assignatura va ésser gairebé inexistent.²³

Pel que fa al segle XX, durant les seves dues primeres dècades, el corpus legislatiu no varia gaire i es manté només l'obligatorietat de l'educació física en el segon ensenyament.

La concepció de l'educació física, seguint influències d'Amorós, mantingué un marcat segell militarista, fet que s'accentuaria arran de la creació, el 1919, de l'Escuela Central de Gimnasia de Toledo, en mans de l'Exèrcit i bàsicament destinada a la formació d'oficials i suboficials perquè exercissin com a professors d'educació física.²⁴ Aquesta funció militar que s'atribuïa a l'educació física encara seria força més notòria durant la dictadura de Primo de Rivera.²⁵

Nogensmenys, a Catalunya, les diverses experiències educatives que s'hi portaren a terme des d'inicis del segle XX propiciaren que l'educació física fos concebuda com una matèria gairebé indispensable per al desenvolupament integral de l'infant. En aquest sentit, les escoles noves i la pedagogia activa de la primera meitat del segle XX actuarien a favor de la inserció de l'educació física en el món escolar.²⁶

Aquesta disciplina es deixà seduir amb facilitat, potser perquè, com indica Lleixà, «està més propera a un tipus de pedagogia que recorre a l'activitat personal de l'alumne i que potencia la iniciativa en l'acció», sense perdre de vista, però, que «l'escola primària tenia escassos recursos per a la impartició de l'educació física»,²⁷ com ho corrobora Cambeiro quan assenyala la precària formació

23. Cf. MAYOR (2002).

24. Des de la primera promoció, del 1920, fins al 1979 es diplomaren un total de 2.553 professors i 3.264 instructors. Cf. BRAVO (1995, p. 90).

25. Per aprofundir en aquest període, cf. LUCAS (2000).

26. A tall d'exemple, comentem que en la segona edició de l'Escola d'Estiu, que organitzaria cursos sense interrupció entre els mestres des del 1914 al 1923, amb la finalitat de promoure l'actualització pedagògica, ja s'impartí un curs d'educació física elemental pel professor Langlois du Feu. Cal tenir present que l'organització de les dues primeres edicions estava a mans d'Eladi Homs, que fou el primer d'importar la pràctica del bàsquet dels Estats Units, que ben aviat faria popular el pare Eusebi Millán, quan després de la seva estada a Cuba, l'introduí com a esport de competició als escolapis de Sant Antoni de Barcelona.

27. LLEIXÀ (1998, p. 107 i 145).

que rebien els mestres a les Escoles Normals, la qual cosa, sumada a la manca de mitjans i recursos en la majoria d'escoles de primària, feia que l'educació física fos força deficitària.²⁸

Hom ha de considerar igualment com a factor positiu pel que fa a la introducció de l'educació física als centres d'ensenyament, la influència directa que tingué l'esport català, amb l'entrada de la pràctica esportiva escolar. Una afecció a l'esport que havia anat emergint entre la ciutadania des del darrer quart de segle XIX i que s'aniria consolidant en les primeres dècades del segle XX, si més no fins a les acaballes de la Guerra Civil.²⁹

Es fugia del caràcter gimnasticomilitar de l'educació física perquè no s'adeia amb l'ideari de l'escola nova: la llibertat i el desenvolupament de l'infant. L'educació física feia costat al moviment higienista, preocupat per aconseguir la millora de la salut infantil, i es presentava com una part integrada al procés educatiu. S'era partidari de la gimnàstica sueca, i les excursions i el joc ocupaven un lloc de preferència que, avançant el segle, deixaria pas a la pràctica de diversos esports.

És prou sabut que el triomf en la Guerra Civil del bàndol nacional comportaria la instauració del règim franquista, que romandria vigent des del 1939 fins al 1975. La Falange, partit únic durant la dictadura de Franco, a través del Frente de Juventudes y la Sección Femenina, seria l'encarregada de controlar l'educació física, si més no fins a principis de la dècada dels anys seixanta.

L'educació física passava a estar al servei del Movimiento i assoliria un important paper doctrinari, amb gran contingut polític, patriòtic i moral, per tal de modelar la joventut sota l'ideari de la societat franquista.³⁰

Dues lleis marquen aquest període. Una, del 1961, sobre l'educació física. L'altra, del 1970, sobre el sistema educatiu.

La llei del 1961, coneguda com a Llei d'Elola-Olaso, establia l'obligatorietat de l'educació física en tots els graus de l'ensenyament, però la manca de dotació econòmica sostrauria moltes possibilitats de fer efectiva la seva aplicació.³¹

La Ley general de educación y financiamiento de la reforma educativa del 1970, promulgada pel ministeri de Villar Palasí, evidencià que les reformes

28. CAMBEIRO (1998, p. 194 i s.).

29. Cf. PUJADAS i SANTACANA (1995).

30. Cf. BANTULÀ (1992).

31. Per a Piernavieja, aquesta llei marcava la tercera i darrera etapa de la història de l'educació física oficial a Espanya. Cf. PIERNAVIEJA (1962). Aquesta llei també li serveix a Pradillo per concloure la seva recerca quant a la gènesi i formació de l'espai professional de l'educació física. Cf. PRADILLO (1997). Altres estudis han establert una quarta etapa que comprèn des del 1961 fins a l'assoliment a Espanya de les institucions democràtiques. Cf. per exemple BRAVO (1995), MARTÍNEZ NAVARRO (1997) i ZAGALAZ (1999).

parcials introduïdes fins aleshores en el sistema educatiu franquista no havien estat gaire efectives. A més d'implantar l'obligatorietat i la gratuïtat en l'educació general bàsica, es pretenia impulsar la renovació didàctica i l'avaluació continuada. En la primera etapa d'EGB (de primer a cinquè), l'educació física formava part de l'àrea d'expressió dinàmica, conjuntament amb la música, mentre que en la segona etapa d'EGB (de sisè a vuitè), s'anomenava *educación física y deportes*.

Quant a la formació del professorat, aquesta va ésser altament diferenciada per raó de gènere. Els professors assistiren a l'Academia Nacional de Mandos José Antonio, en la qual fins al 1965 es formaren uns mil dos-cents professors que obtingueren el títol de professor d'educació física i el d'oficials instructors de Juventudes. Les professores reberen formació en qualitat d'instructores generals a l'Escuela Nacional de Instructores para Juventudes Isabel la Católica i, en qualitat de professores, a l'Escuela Nacional Ruiz de Alda.

Els docents reberen suport de la Falange per desenvolupar la seva tasca a través de revistes com ara *Consigna* o *Mandos* o bé llibres com per exemple *Leciones de educación física de primera, segunda enseñanza y comercio* o la *Cartilla escolar de educación física*.³²

La mort del general Franco, el 1975, obria les portes a una nova etapa de recuperació de les institucions democràtiques. L'any 1977 marcava l'inici de la reforma política i l'extinció del Movimiento Nacional. Un any més tard, s'aprovava la Constitució espanyola. El 1979 comportaria l'entrada en escena dels ajuntaments democràtics i l'aprovació de l'Estatut d'autonomia per a Catalunya.

Els canvis produïts des d'aleshores fins ara han estat espectaculars en tots els àmbits en una societat que havia de recobrar el seu lloc entre les democràcies occidentals europees.

Atenent l'educació física i la seva inserció en el sistema educatiu, les fites que més n'han marcat l'evolució són: la Ley de la cultura física y el deporte (1980), la renovació de l'EGB (1981), la Llei de l'esport a Catalunya (1988), la Ley del deporte i la Ley de ordenación general del sistema educativo (1990).

A grans trets, la Ley de la cultura física y el deporte (1980) reconeixia el dret de tot ciutadà a la pràctica esportiva i responsabilitzava l'Estat d'impulsar, orientar i coordinar l'educació física i l'esport. La Llei de l'esport a Catalunya (1988) responia a la competència exclusiva del Govern de la Generalitat en l'àmbit de l'esport i el lleure, fruit de les atribucions que li conferia l'Estatut d'auto-

32. Cf. CARBAJOSA i FERNÁNDEZ BUSTILLO (2000).

nomia. A través dels principis rectors de la política esportiva, avançava en la línia de garantir el desenvolupament de l'activitat física i l'esport arreu de Catalunya. La Ley del deporte (1990) insistiria una altra vegada a assenyalar l'educació física com a matèria obligatòria en tots els nivells i graus educatius previs a l'ensenyament universitari.

L'ordenació de l'EGB, el 1981, significà l'inici d'una sèrie de canvis qualitatius pel que fa a la renovació educativa. Els programes renovats veurien l'educació física des d'una vessant més pedagògica i definirien diversos objectius i una sèrie de blocs temàtics.

Amb el traspàs de serveis de l'Administració de l'Estat a la Generalitat de Catalunya, el 1980, la repercussió efectiva d'aquests programes renovats fou menor, ja que, a partir dels ensenyaments mínims fixats per l'Estat, la Generalitat de Catalunya elaborà les orientacions i programes, si bé només per als cicles inicial i mitjà.

No obstant els canvis que aportaren les orientacions i els programes, en el cas català, no seria fins a la implantació de la Ley de ordenación general del sistema educativo (LOGSE) que l'educació física experimentaria una reforma educativa més acusada.

La LOGSE, amb l'extensió de l'educació obligatòria fins als setze anys, incidí positivament en el desenvolupament de l'educació física, en incloure-la en els objectius generals de l'ensenyament primari i constituir-la com una més de les àrees educatives, en igualtat de condicions amb altres matèries a les quals tradicionalment s'havia atorgat un major pes específic.

A més, la LOGSE establia un augment substancial del nombre d'hores dedicades a l'assignatura, així com la provisió de mestres especialistes per impartir la matèria entre l'alumnat. En el desplegament curricular en les diverses comunitats autònomes amb competències en matèria educativa, es consideraria l'educació física com un important factor de desenvolupament integral de la persona, amb una marcada finalitat multifuncional.³³

La formació del professorat serà distinta segons els nivells educatius. La Ley de la cultura física y el deporte de 1980 establia el marc necessari per reconèixer la figura del llicenciat que impartiria la matèria a l'ensenyament secundari, i reconeixia d'aquesta manera la formació que des del 1967 impartia l'INEF de Madrid i des del 1975 l'INEF de Barcelona. Durant la dècada dels vuitanta, naixeren a Espanya més instituts nacionals d'educació física (Lleida, Granada, Las Palmas, València, la Corunya, etc.), la qual cosa posa en relleu la gran demanda social existent aleshores respecte del perfil del llicenciat.

33. Cf. BANTULÀ, CARRANZA i FLAQUÉ (1989), CHAVARRIA (1993) i DÍAZ (1993).

Respecte a la formació del professorat de primària, l'any 1971 desapareixia la denominació d'Escoles Normals, que es convertiren en Escoles Universitàries de Formació de Professorat (EUFP). Després d'uns quants estira-i-arronses respecte a la inclusió o exclusió de l'educació física en els plans d'estudis universitaris,³⁴ l'any 1985 es produiria la definitiva integració del professorat d'educació física en les EUFP. Aquest seria un dels primers salts qualitius que experimentaria l'educació física en els darrers vint anys.

La creació de la figura de l'especialista d'educació física en els centres educatius de primària es traduí en la necessitat urgent de comptar amb professorat convenientment format. En el territori MEC, i a Catalunya, concretament a Barcelona, per iniciativa de l'Ajuntament de Barcelona, des del 1986, es començaren a formar professors d'EGB especialitzats en educació física. L'any 1989, la Generalitat n'assumia les competències i convocà diversos cursos des de les EUFP, a través dels quals naixia un nou col·lectiu de professionals en el camp educatiu.

Esperonats per aquesta demanda social, el curs 1992/1993, les EUFP de la Universitat de Barcelona i de la Universitat Autònoma de Barcelona iniciaven un nou pla d'estudis en el qual l'educació física era definida com a especialitat.³⁵

En definitiva, el període democràtic ha significat un canvi de paradigma respecte a la funció social que es reclama a l'educació física. A ningú se li fa estrany que els professionals mantinguin amb major o menor intensitat una posició eclèctica, que aposta per una multifuncionalitat de l'educació física i per renovacions profundes des de la didàctica i les pedagogies corporals. Una educació física més crítica amb el paper agonal de l'esport, immersa en el rescat dels valors socials que emanen de la seva pràctica i sensible a la diversitat d'acció i opinió respecte de l'activitat física. Una educació física que aporta iniciatives de pes en el terreny del tractament de les persones amb discapacitat, que està oberta més que altres àrees del currículum a la interculturalitat.³⁶

Hom no pot detenir-se més que a posar en relleu l'elevat nombre de jornades i congressos d'intercanvi d'experiències professionals; de postgraus, màs-

34. En l'Ordre de 13 de juny de 1977 (BOE núm. 151, de 25 de juny), es publiquen les directrius per a l'elaboració dels plans d'estudis de les EUFP d'EGB i apareix la didàctica de l'educació física com a matèria comuna a totes les especialitats, sense referir-se, però, al nombre d'hores que cal impartir, amb la qual cosa cada universitat pot fer una interpretació distinta de l'ordre. Cf. ROMERO (1995).

35. Cf. BANTULÀ *et al.* (1997, p. 153-182).

36. Per esmentar uns quants exemples, és vàlida la consulta de CONTRERAS (1998), CARDONA (2000), DEVÍS (2001), LLEIXÀ (2003), MORA, DíEZ i LLAMAS (2003), RÍOS (2003), LIEBERMAN (2002), PRAT i SOLER (2003) i CARRANZA i MORA (2003).

ters i cursos de doctorat,³⁷ pel que fa a la formació en el tercer cicle, i d'una eclosió costosa d'inventariar de publicacions referides a l'activitat física i l'esport.

L'educació física camina amb fermesa cap al segle XXI i ho fa amb els ulls ben oberts. Ja no és possible mantenir un únic model corporal. Hom fa seu el discurs de Vilanou quan sosté que un dels reptes més importants per a l'educació física és «reconfigurar un univers simbòlic i relacional entorn el cos humà que, en comptes d'ésser dominat, segregat o colonitzat, pugui despertar la consciència d'una nova realitat individual i social... no podem oblidar que la pedagogia —i l'educació física és una de les claus del discurs educatiu— sempre s'ha mogut entre la realitat i el desig, un desig que —al nostre entendre— no pot desvincular-se d'aquest context intercultural (no simplement multicultural) en què vivim i que constitueix la pedra angular d'un futur que, d'alguna manera, ja és present».³⁸

En aquest context, la importància del joc es torna essencial, com tot seguit es revela.

2. EL JOC EN L'EDUCACIÓ FÍSICA DEL SEGLE XX

Els antecedents més immediats a l'Estat espanyol pel que fa a considerar el joc com a contingut essencial de l'educació física del segle XX cal situar-los a les acaballes del XIX, per la Institución Libre de Enseñanza: «Els mitjans més directes, més naturals i més eficaços de realitzar l'educació física no només per a la infància sinó per a totes les edats són els jocs corporals.»³⁹

El reial decret del 1901 que recull el Reglamento para el régimen y gobierno de los institutos generales y técnicos i la reial ordre del 1918 que considera nou graus d'ensenyament, tres de preparatòria (vuit-deu anys) i sis de segon ensenyament (onze-setze anys), estableixen classes diàries de jocs i exercicis corporals.

Per tant, des d'inicis del segle XX, el joc no només deixa d'ésser un obstacle sinó que passa a convertir-se en un recurs, en un ajut inqüestionable per a l'educació dels infants, com ho posa de manifest el pare Santos Hernández: «És un

37. A tall d'anècdota, assenyalem que el primer programa de doctorat fou «Motricitat humana», impartit a la Universitat de Barcelona durant el bienni 1985-1987, el qual fou tutoritzat pel Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

38. VILANOU (2000, p. 50).

39. Guimeà, citat a LÓPEZ SERRA (1998, p. 169).

fet confirmat per l'experiència que allà on els nens juguen amb entusiasme, estudien també amb empenyorament i sense cap detriment de la salut; ans el contrari, on els jocs falten les hores de descans es converteixen en estones d'ociós enuig que indisposen cada dia més per a l'estudi i desenvolupen amb esperit violent els gèrmens de molts vicis.»⁴⁰

La inclusió del joc en la incipient educació física de les primeres dècades del segle XX seria òbviament promoguda pels educadors i pensadors incardinats en el moviment de l'Escola Nova i la pedagogia activa. De totes maneres, val la pena detenir-se a considerar, d'una banda, que darrere força de les estones dedicades al joc, s'hi amagava ja una pràctica creixent de les activitats esportives d'origen anglosaxó, i d'altra banda, que cada cop era més acusada la feblesa del joc popular i tradicional, del joc espontani, del joc de carrer, que no entenia de regulacions ni imposicions, davant d'unes pràctiques lúdiques que passaven a convertir-se en un element dosificat per l'educador, ben aviat mestre d'educació física, que en controla l'ús en l'espai i temps escolars.

Hi ha força petges que marquen la presència amb més o menys intensitat del joc en l'educació física al llarg del segle XX, però totes elles apunten a un fet innegable, que els jocs esdevenen subjectes d'ensenyament i adquireixen dret de ciutadania fins i tot dins de les institucions universitàries.

Durant la dictadura de Primo de Rivera, la *Cartilla de gimnasia infantil*, confegida a l'empara de l'Escuela Central de Gimnasia, proposava per als infants menors de vuit anys la utilització del joc com a mitjà fonamental per al desenvolupament de l'educació física.

El pla d'estudis del 1931 de les Escoles Normals inclou, dins dels quatre cursos de durada de la carrera, una assignatura anomenada educació física i jocs infantils per als estudiants de tercer curs aspirants a mestres.

També, durant el franquisme, tant a l'Academia Nacional de Mandos José Antonio com a l'Escuela Nacional Isabel la Católica o a la Ruiz de Alda, es va incloure el joc com a assignatura essencial per transmetre una sèrie de valors: «Hem d'adaptar l'aspecte sociològic del joc als nostres principis morals, religiosos i nacional-sindicalistes.»⁴¹

La Ley general de educación y financiamiento de la reforma educativa del 1970 i els programes renovats de l'EGB del 1981 es van fer ressò del joc sobretot com a recurs per al tractament de les activitats físicoesportives. La seva importància progressiva es posà de manifest en les orientacions i els programes de la Generalitat de Catalunya del 1980, amb la inclusió d'objectius i blocs

40. SANTOS HERNÁNDEZ (1986, p. VIII).

41. BANTULÀ (1997, p. 140).

temàtics específics per al tractament del joc. On el joc cobra un major protagonisme, emperò, és en la reforma educativa implantada amb la LOGSE.

No només és un dels blocs de continguts amb major i constant presència en l'educació física, sinó que és considerat, conjuntament amb el cos, un dels dos eixos essencials a partir dels quals cal estructurar l'educació física.

Segons el mateix MEC, «el joc encobreix en aquestes edats una forma d'aprenentatge espontani que suposa per al desenvolupament de les capacitats motrius un element dinamitzador bàsic, i constitueix per això una opció pedagògica que caracteritza l'enfocament metodològic de l'Educació Física en aquesta etapa com a fonamentalment lúdic».⁴²

En consonància amb aquesta importància ascendent, la formació del professorat ha tingut en consideració el seu estudi específic. Les Escoles Normals, convertides en Escoles Universitàries de Formació del Professorat, i moltes d'elles transformades en els darrers anys en facultats, han estat atentes a incloure en els seus respectius plans d'estudis l'estudi del joc, sovint incardinant-lo en el temari del programa de l'assignatura o assignatures que configuren la didàctica de l'educació física.

Pel que fa als estudis de llicenciatura, des del 1981, amb l'aprovació dels plans d'estudi de l'INEF de Madrid i Barcelona, el joc ha estat establert com una assignatura obligatòria per a l'alumnat de primer cicle. El BOE (20 octubre 1993) li conferia el caràcter de matèria troncal dins dels «Fundamentos y manifestaciones básicas de la motricidad humana» i està present, per tant, en tots els estudis de ciències de l'activitat física i l'esport d'arreu de l'Estat, tant en centres públics com privats.

El seu prestigi queda de manifest també quan es constata que en la majoria de centres en els quals s'imparteix la llicenciatura en ciències de l'activitat física i l'esport, s'inclou la impartició d'una assignatura optativa per a l'alumnat de segon cicle, la qual sovint aprofundeix en l'estudi del joc popular i tradicional.

És més, per acabar, i per tal de posar en relleu la magnitud que ha cobrat la recerca del joc dins de les ciències de l'activitat física i l'esport, cal esmentar el nombre creixent de tesis doctorals realitzades en els darrers anys que han tingut el joc com a objecte d'estudi. Cal destacar també que un bon nombre han estat realitzades per professorat que imparteix docència en l'ensenyament universitari, ja sigui en la llicenciatura de ciències de l'activitat física i l'esport o bé en la diplomatura a les facultats de formació de professorat.⁴³

42. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989, p. 218).

43. Pel fet que aquesta producció científica ultrapassa la vintena d'obres, cadascuna de les tesis doctorals ha estat esmentada en l'apartat de referències bibliogràfiques.

BIBLIOGRAFIA

- ADELL, J. A. *Los orígenes del deporte en Aragón: Aproximación al retroceso del juego tradicional e inicio y expansión del fenómeno deportivo*. Saragossa: Universidad de Zaragoza, 1997. [Tesi doctoral. Director: Francisco Lagardera]
- AMADOR, F. *Estudio praxiológico de los deportes de lucha: Análisis de la acción de brega en la lucha canaria*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1994. [Tesi doctoral. Director: José Hernández Moreno]
- BANTULÀ, J. «El Frente de Juventudes en la doctrinària Educació Física franquista». A: MONÉS, J.; SOLÀ, P. [ed.]. *14 Congress International. International Standing Conference for the History of Education. «Educació, activitats físiques i esport en una perspectiva històrica»*. Barcelona: 1992.
- BANTULÀ, J. *Joc motor tradicional: estudi taxonòmic i comparatiu*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2005. [Tesi doctoral. Director: Conrad Vilanou]
- BANTULÀ, J. [ed.]. *Francesc Maspons i el joc infantil al segle XIX*. Esplugues de Llobregat: Consell Català de l'Esport, 2006. (Textos de Cultura i Esport; 5)
- BANTULÀ, J.; CARRANZA, M.; FLAQUÉ, L. *Evolución de la educación física escolar*. Madrid: 1989. [Estudi no publicat, becat per l'Institut de Ciències de l'Educació Física]
- BANTULÀ, J. [et al.]. *Passat i present de l'educació física a Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1997.
- BERNABÉ, J. *El juego tradicional y la oralidad en el primer ciclo de Educación Primaria*. Múrcia: Universidad de Murcia, 2001. [Tesi doctoral. Director: Amando López]
- BRAVO, R. *La educación física en la legislación española 1890-1980*. Màlaga: Àgora Universidad, 1995.
- CALVO, J. *Juegos de chicos en la Grecia antigua*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1982. [Tesi doctoral. Director: Carles Miralles]
- CAMBEIRO, J. *El proceso de institucionalización de la Educación Física contemporánea*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1998. [Tesi doctoral. Director: Conrad Vilanou]
- CARBAJOSA, C.; FERNÁNDEZ BUSTILLO, E. *Manuales de Educación Física en el Franquismo*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 2000.
- CARDONA, J. [coord.]. *Modelos de innovación educativa en la educación física*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2000.
- CARRANZA, M.; MORA, J. M. *Educación física y valores: Educando en un mundo complejo*. Barcelona: Graó, 2003.
- CASTRO, U. *Estudio etnográfico y de la lógica interna de las situaciones motrices de un juego tradicional desaparecido: la pina*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2001. [Tesi doctoral. Director: Vicente Navarro]
- CHATEAU, J. *Los grandes pedagogos*. Mèxic: FCE, 1974.
- CHAVARRIA, X. *Educación Física Primaria: Del diseño curricular base a las programaciones de las clases*. Barcelona: Paidotribo, 1993.
- CONTRERAS, O. *Didáctica de la Educación física: Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde, 1998.

- COSSÍO, M. «Contra la introducción de los ejercicios militares y batallones escolares en la escuela». A: *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* [Madrid], núm. 272 (15 juny 1888), p. 145-147.
- COSTES, A. *Estudi observacional de les tasques semidefinides i de les modificacions de rols consegüents en un joc tradicional sociomotriu*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995. [Tesi doctoral. Director: Carles Riba]
- DECROLY, O.; MONCHAMP, E. *El juego educativo: Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata, 1986.
- DELORS, J. *Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 1996.
- DEVÍS, J. *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alcoi: Marfil, 2001.
- DEWEY, J. *Democràcia i escola*. Vic: Eumo: Diputació de Barcelona, 1985.
- DÍAZ BUCERO, J. *El juego es el juego: El juego en el pensamiento occidental y en el arte del siglo X*. Granada: Universidad de Granada, 1994. [Tesi doctoral. Director: Antonio Pérez]
- DÍAZ, J. *El currículum de Educación Física en la reforma educativa*. Barcelona: Inde, 1993.
- ETXEESTE, M. J. *Les jeux sportifs, éléments de la socialisation traditionnelle des enfants du Pays Basque*. Université Paris V. Sorbonne, 2001. [Tesi doctoral. Director: Pierre Parlebas]
- FERNÁNDEZ SIRVENT, R. *Francisco Amorós y los inicios de la educación física moderna: Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alacant: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2005.
- FERRER I GUÀRDIA, F. *L'Escola Moderna*. Vic: Eumo: Diputació de Barcelona, 1990.
- FILHO, L. *La Escuela Nueva*. Barcelona: Labor, 1936.
- FRÖBEL, F. *La educación del hombre*. Madrid: Daniel Jorro, 1913.
- FRÖBEL, F. *L'educació de l'home i el jardí d'infants*. Vic: Eumo: Diputació de Barcelona, 1989.
- GARCÍA FRAGUAS, J. E. *Tratado racional de Gimnástica de los ejercicios y juegos corporales*. T. III. Madrid: Vda. de Hernando y Cía., 1986.
- GARFELLA ESTEBAN, P. R. «El devenir histórico del juego como procedimiento educativo: El ideal y la realidad». *Historia de la Educación*, núm. 16 (1997), p. 133-154.
- GINER, J. *Los juegos populares y tradicionales en la Comunitat Valenciana y su influencia en el desarrollo del niño*. València: Universitat de València, 1998. [Director: Amparo Martínez]
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. *Bibliografía de la renovació pedagògica 1900-1939*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1978.
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. *L'Escola Nova Catalana 1900-1939*. Vic: Eumo: Diputació de Barcelona, 1992.
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. «La renovació pedagògica al primer terç del segle XX». A: *Pedagogia a Catalunya. Dos-cents cinquanta anys de les Instruccions per a l'ensenyança de*

- minyons de Baldiri Reixac. Cent anys de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana*. Barcelona: Fundació Jaume I, 1999, p. 26-29. [Nadala any XXXIII]
- HERNÁNDEZ MORENO, J. *Estudio sobre el análisis de la acción de juego en los deportes de equipo: Su aplicación al baloncesto*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1987. [Tesi doctoral. Director: Antoni Petrus]
- LAVEGA, P. *Del joc a l'esport: Estudi de les bitlles al Pla d'Urgell (Lleida)*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995. [Tesi doctoral. Director: Francisco Lagardera]
- LIEBERMAN, L. *Strategies for inclusions: A Handbook for Physical Educators*. Champaign: Human Kinetics, 2002.
- LINAZA, J. L. *The acquisition of rules of games by children*. Oxford: Oxford University, 1981.
- LLEIXÀ, T. «La educación física escolar: Desde el siglo XIX hasta la época actual». A: *El currículum de Educación Física en la Enseñanza Primaria: Estudio comparativo del currículum de diferentes países de la Unión Europea*. Tesi doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1998, p. 101-145. [Tesi doctoral. Director: Antoni Petrus]
- LLEIXÀ, T. *Educación física hoy: Realidad y cambio curricular*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació: Horsori, 2003.
- LÓPEZ MARTÍN, R.; GARFELLA ESTEBAN, P. R. *El juego como recurso educativo: Guía antológica*. València: Universitat de València, 1997.
- LÓPEZ MATALLANA, M. *Juegos y educación en el tiempo libre*. Comillas: Universidad de Comillas, 1993.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, P. *Para una sociología del juego*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1987.
- LÓPEZ SERRA, F. *Historia de la educación física de 1876 a 1898: La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Gymnos, 1998.
- LUCAS, J. M. *Historia de la Educación Física Oficial. España 1900-1936*. Madrid: Universidad de Alcalá, 2000.
- LUZURIAGA, L. *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 1979.
- MALLART I CUTÓ, J. *L'educació activa*. Vic: Eumo: Diputació de Barcelona, 1998.
- MARTÍNEZ NAVARRO, A. *La educación física escolar en España: Hitos históricos*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1997.
- MAYOR, A. *Historia de la educación física infantil en España en el siglo XIX*. Guadalajara: Universidad de Alcalá, 2002.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Diseño curricular base*. Madrid: MEC, 1989.
- MONÉS, J. *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya 1833-1938*. Barcelona: La Magrana, 1978.
- MONTESSORI, M. *La descoberta de l'infant*. Vic: Eumo: Diputació de Barcelona, 1984.
- MORA, J. M.; Díez, R.; LLAMAS, J. *Un mundo en juego: Propuestas didácticas para el trabajo de la educación intercultural desde la educación física*. Barcelona: Inde, 2003.
- MORENO, J. M.; POBLADOR, A.; RÍO, D. del. *Historia de la educación*. Madrid: Paraninfo, 1986.
- NAVARRO, V. *Estudio de conductas infantiles en un juego motor de reglas: Análisis de la*

- estructura de juego, edad y género*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1995. [Tesi doctoral. Director: José Hernández Moreno]
- OLASO, S. *El joc de pilota en la comunitat valenciana*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1993. [Tesi doctoral. Director: Josep Maria Boquera]
- ORS, E. d'. *L'home que treballa i juga*. Vic: Eumo: Diputació de Barcelona, 1988.
- ORTS-RAMOS, A.; CARAVACA, F. *Francisco Ferrer Guardia, apóstol de la razón*. Barcelona: Maucci, 1932.
- ORTEGA RUIZ, R. *Juego y conocimientos sociales en un estudio sobre las preferencias lúdicas infantiles y el contenido de los juegos sociodramáticos*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1987.
- OSUNA LUCENA, M. I. *El canto religioso representado y su permanencia en los juegos y cantos infantiles*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1983. [Tesi doctoral. Director: Enrique Sánchez Pedrote]
- PARDO, P. *El juego de reglas y el desarrollo cognitivo en poblados fang de Guinea Ecuatorial*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 1988. [Tesi doctoral. Director: Jose Luis Linaza]
- PAREDES, J. *El deporte como juego: un análisis cultural*. Alacant: Universitat d'Alacant. Facultat de Filosofia i Lletres, 2002. [Tesi doctoral. Director: Manuel Oliver Narbona]
- PARLEBAS, P. *Psychologie sociale et théorie des jeux: Étude de certains jeux sportifs. La logique interne des jeux sportifs. Modelisation des universaux et étude quasi-experimental*. París: Universitat París V. Sorbonne, 1984. [Tesi doctoral. Director: Roger Daval]
- PESTALOZZI, J. H. *Cartas sobre educación infantil*. Barcelona: Humanitas, 1982.
- PESTALOZZI, J. H. *Com Gertrudis educa els fills*. Vic: Eumo: Diputació de Barcelona, 1986.
- PIERNAVIEJA, M. «La Educación Física en España: Antecedentes histórico-legales». A: *Citius, Altius, Fortius*. T. IV, fasc. I (1962), p. 5-150.
- PRADILLO, J. L. *El espacio profesional de la Educación Física en España: Génesis y formación (1883-1961)*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 1997.
- PRAT, M.; SOLER, S. *Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el Deporte: Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: Inde, 2003.
- PROGRAMA DE LES NACIONS UNIDES PER AL DESENVOLUPAMENT (PNUD). *Informe sobre el desarrollo humano 1997*. Madrid: Mundi-Prensa, 1997.
- PUIG, J. M.; TRILLA, J. *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes, 1996.
- PUJADAS, X.; SANTACANA, C. *Història il·lustrada de l'esport a Catalunya*. Vol. I. Barcelona: Columna: Diputació de Barcelona, 1995.
- RÍOS, M. *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo, 2003.
- ROMERO, S. «La formación inicial de Educación Física en las Escuelas de Magisterio y Facultades de Ciencias de la Educación». A: *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Saragossa: Universidad de Zaragoza. Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal, 1995, p. 41-65.

- RUIZ ALONSO, J. G. *Estudios de los bolos en Asturias: aspectos histórico-culturales, modalidades, elementos y materiales de juego. Estado actual de su práctica*. Granada: Universidad de Granada, 1999. [Tesi doctoral. Director: José Antonio Cecchini. Codirector Miguel Ángel Delgado]
- SANTOS HERNÁNDEZ, P. *Juegos de los niños en las escuelas y colegios*. Palma de Mallorca: José I. de Olañeta, 1986. [Facsímil de Calleja Bib. Perla, 1901]
- SANZ ROMO, M. *Manual de Gimnástica higiénica y juegos escolares*. Madrid: Imp. de los Sucesores de Cuesta, 1897.
- SKIDELSKY, R. *La escuela progresiva*. Barcelona: A. Redondo, 1972.
- TRIGUEROS, C. *Nuevos significados del juego tradicional en el desarrollo curricular de la Educación Física en centros de educación primaria de Granada*. Granada: Universidad de Granada, 2000. [Director: Juan Bautista Martínez]
- TRILLA, J. *La educación informal*. Barcelona: PPU, 1987.
- TRILLA, J. [coord.]. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 2001.
- TRILLA, J. *La aborrecida escuela junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas*. Barcelona: Laertes, 2002.
- TRILLA, J. *La educación fuera de la escuela: Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 2003.
- VAN DALEN, D. B.; BENNETT, B. L. *World history of physical education. Cultural, Philosophical, Comparative*. Englewood Cliffs (Nova Jersey): Prentice-Hall, 1971.
- VEIGA, F. *Xogo popular galego e educación: Vivencia educativa e función de identificación cultural dos xogos e enredos tradicionais*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago, 1997. [Tesi doctoral. Director: Ángel Serafín Porto]
- VILANOU, C. «Contexto histórico y antecedentes de la educación física». *Tándem*, núm. 1 (2000), p. 39-51.
- ZAGALAZ, M. L. *Fundamentos legales de la actividad física en España*. Jaén: Universidad de Jaén, 1999.

COMPANYA: LA REVISTA DE LA DONA (EL SOMNI DE LA DONA LLIURE)

Laura Guilera Rico
Universitat de Barcelona

RESUM

A la rereguarda de la Guerra Civil, la població femenina va participar en la lluita per un ideal de llibertat. El conflicte bèl·lic li va atorgar protagonisme social i econòmic, que es va sumar a la tasca de millora de la vida femenina empresa per la República. La visibilitat de la quotidianitat de la dona durant la guerra, així com la magnitud del que hi havia en joc, tant per a les dones com per a la vida democràtica de la República, van impulsar les dones cap a l'associacionisme. La Unió de Dones de Catalunya, originada el 1934, va donar a llum la revista portaveu de la dona treballadora, de la nova dona: *Companya*. Amb una història fugaç i irregular, amb divuit números entre 1937 i 1938, la publicació pretenia ser el portaveu de la nova dona, el vehicle per a la formació que la nova dona necessitava per a les exigències de la vida democràtica. Pensada per dones i adreçada a dones, es dirigí sobretot a la dona urbana de classe mitjana, a qui es proporcionava el decàleg de la seva conducta a la rereguarda de la lluita antifeixista. El somni de *Companya* va ser el de tota una generació de dones: si la República guanyava la guerra, s'enteraria la situació d'esclavatge de la dona. La seva va ser una lluita per les llibertats d'un país, de classe i de concepció política. Però també, la rebel·lia de tot un gènere. Un somni també fugaç, però de pessim despertar.

PARAULES CLAU: història de l'educació, feminisme, Guerra Civil espanyola, premsa escrita, Unió de Dones de Catalunya, *Companya*.

COMPANYA: THE JOURNAL FOR WOMEN (THE LIBERATED WOMAN'S DREAM)

ABSTRACT

At the rearguard of the Spanish Civil War, women joined the struggle for an ideal of freedom. In addition to the improvements made by the Republic to women's lives, the war

gave them social and economic importance. The visibility of women's daily lives during the war, as well as the magnitude of that which was at risk – both for women and for the democratic life of the Republic – pushed women towards associationism. The Union of Women of Catalonia, founded in 1934, produced a journal that was the voice of the working woman, the new woman: *Companya*. With a short and irregular history, 18 editions between 1937 and 1938, the publication wanted to be the voice of the new woman, the vehicle that would prepare the new woman for the demands of democratic life. Created for and addressed to women it is aimed in particular at middle-class urban women for whom the journal provided a set of rules regarding conduct at the rearguard of the fight against fascism. The dream of *Companya* was the same as that of an entire generation of women: if the Republic won it would put an end to the enslavement of women. Theirs was the struggle for the freedoms of a country, class and political idea. But it was also the rebellion of an entire gender. The dream was also short-lived and would suffer a truly terrible awakening.

KEY WORDS: history of education, feminism, Spanish Civil War, printed press, Union of Women of Catalonia, *Companya*.

Una de les grans transformacions del segle XX ha estat la lluita per la igualtat d'oportunitats entre sexes, i tot i que s'ha recorregut un llarg camí, encara s'ha d'avançar més. Al començament del segle XXI, el «problema de la dona» no s'ha resolt. I no podem canviar aquesta situació sense conèixer el passat. És imprescindible entendre cada un dels fets que han configurat la situació de la dona del present i cal entendre'ls inscrits en el seu context. Sovint s'ha ignorat el «problema de la dona».

Autores de la segona meitat del segle XX esmentades per Maria Aurèlia Capmany en *La dona a Catalunya* (1966)¹ van posar en relleu que la societat actual no concedeix a la dona, en tant que dona, el mínim de garanties que tot ésser humà necessita per al lliure exercici de les seves facultats. L'alienació femenina és l'element essencial de la definició de la dona. La dona, en la seva alienació, podia arribar a ser feliç. I per aquest motiu, la defensava i la perpetuava com el seu gran bé. Les dones vivien feliçment per oposició al patiment i a la consciència.

La dona trobarà la seva consciència d'ésser alienat no en tant que dona, sinó en tant que persona que pren consciència d'una injustícia social, i serà precisament en la mesura en què pren consciència d'aquesta injustícia social en les diverses formes d'esclavatge que es plantejarà per primer cop la seva condició de dona, no en tant que dona, sinó que persona.²

1. M. A. CAPMANY, *La dona a Catalunya*, Barcelona, Edicions 62, 1966.

2. M. A. CAPMANY, *La dona a Catalunya*, p. 12.

Al llarg de la història s'ha considerat que la funció social de les dones es reduïa només a l'àmbit familiar. Per tant, l'educació que havien de rebre havia d'anar encaminada a aquest fi.

Al contrario de la instrucción de los hombres, que conviene que sea pública, la de las mujeres debe ser privada y doméstica.³

El primer terç del segle XX, i especialment durant el període de la Guerra Civil, un conjunt de dones i homes es van esforçar per reivindicar la igualtat política, social i cultural dels dos sexes. El primer pas per aconseguir aquesta igualtat consistí a millorar tant l'educació dels més petits com l'educació dels adults. Dins l'educació d'adults destacà la tasca realitzada per la Unió de Dones de Catalunya. *Companya* fou la revista portaveu de l'organització, i és el tema d'estudi d'aquest article.

El motiu que m'ha empès a escollir aquesta revista per realitzar-ne una anàlisi ha estat el fet que les dones en siguin les protagonistes. *Companya* és un exemple del canvi de rol social de les dones durant la Guerra Civil. En aquest punt és on rau la importància de la revista. A més a més, *Companya* il·lustra el conflicte bèl·lic. Cal tenir en compte, també, la importància de la premsa escrita com a mitjà de comunicació popular en el context de la Guerra Civil. Juntament amb la ràdio, revistes com *Companya* difonien els valors i les pautes de comportament que regien la societat.

Companya va aparèixer per primera vegada l'11 de març de 1937, amb el subtítol *La Revista de la Dona*. L'editava la Unió de Dones de Catalunya (d'ara endavant UDC), amb seu a l'Hotel Colón de la plaça de Catalunya de Barcelona. En total se'n van publicar divuit exemplars, fins al 8 de març de 1938. La periodicitat de la revista va ser quinzenal fins al 29 de gener de 1938, i a partir d'aquesta data, fou setmanal. Quant a les característiques tècniques, tenia setze pàgines de 28 per 21 centímetres. D'aquestes, algunes eren a color.

Pel que fa a la difusió, el tiratge és una dada a la qual no he tingut accés. El que sí que es pot saber són algunes de les poblacions on arribava. *Companya* s'editava a Barcelona i es distribuïa a diferents poblacions de Catalunya. Se sap per referències en la mateixa revista que algunes de les poblacions on va arribar foren, a més a més de Barcelona, Artesa de Segre, Badalona, Caldes de Montbui, Cambrils, Canet de Mar, Lleida, Manlleu, Montblanc, la Ràpita dels Alfacs, Sabadell, Tortosa, Ulldemolins i Vilanova i la Geltrú.

3. R. NAVARRO, *La escuela y el maestro en la España contemporánea (1810-1939)*, Barcelona, PPU, 1998, p. 17.

L'equip de redacció estava integrat només per dones; el formaven Maria Lluïsa Algarra, Maria Lluïsa Bargés, Aurora Bertrana, Lena Imbert, Eloïna R. Malasechevarría i Montserrat Martínez.

Actualment es poden consultar exemplars de la revista en les biblioteques següents: la Biblioteca de Catalunya, la Casa de l'Ardiaca, el Pavelló de la República i la Universitat de Barcelona.

LA NOVA DONA

Companya és el testimoni d'una realitat més àmplia que va més enllà de la revista. Les pàgines de *Companya* són un reflex de la societat catalana durant la Guerra Civil. En la revista es descobreixen les mateixes contradiccions que es van viure durant el conflicte bèl·lic i s'evidencia la complexitat de la realitat. *Companya* descriu, interpreta i suggereix la funció de la dona durant la guerra entre les dues Espanyes.

Altrament, *Companya* demostra la tesi de la nova dona, segons la qual només s'aconseguirà modificar i renovar el rol de les dones si es garanteix que accedeixi a l'educació. Si les dones reben formació podran aprendre un ofici i integrar-se en el mercat laboral de manera remunerada. La independència cultural i l'econòmica seran els pilars de la nova dona.

Aquesta tesi no és original de les redactores de *Companya*. Intel·lectuals com ara Virginia Woolf⁴ l'havien exposat anteriorment. Segons Woolf, al llarg de la història les veus de les dones no havien tingut dimensió política ni social. Per canviar aquesta circumstància era necessari que les dones rebessin formació i aprenguessin un ofici. El desenvolupament d'una tasca fora de la llar els reportaria la independència econòmica. A més a més, els podria suposar la creació de nous interessos i l'ampliació del cercle de relacions. Quant al moviment feminista català, val a dir que en relació amb aquesta tesi hi va haver diverses opinions.

CONTEXT D'APARICIÓ DE LA REVISTA COMPANYYA

No olvidemos la guerra civil. Conocerla lo suficiente como para llegar a entenderla contribuiría, sin duda, a ahuyentar su fantasma, a superar el innegable comple-

4. Vegeu P. HERAS i C. VILANOU, *Pedagogia amb veu de dones*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 1999, p. 61-64; P. HERAS i C. VILANOU, *Pedagogia del segle XX en femení*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2000.

jo de culpabilidad que causaron a los españoles, después de tanta efusión de sangre, por una parte la derrota republicana y, por otra, el mentís que la derrota hitleriana, y la condena universal que la siguió, representó para la buena conciencia del franquismo.⁵

L'Espanya del segle XX va heretar grans desequilibris socials, regionals i rituals del segle anterior.⁶ Catalunya, a més d'aquests desequilibris, va presentar uns trets distintius que feien que la seva situació fos molt diferent de la de la resta de l'Estat. Les característiques divergents més notòries foren el gran nombre d'obriers organitzats en sindicats i el règim agrari dels rabassaires. A aquestes circumstàncies cal sumar-hi la influència del context mundial.

Tenint en compte aquests elements podem arribar a entendre millor com es va dur a terme la triple revolució que va representar la Guerra Civil. Una revolució social, política i religiosa.

La rebel·lió militar contra la República, el juliol de 1936, va trastornar les pautes de vida individual i col·lectiva dels ciutadans i ciutadanes de Catalunya. L'organització de la vida en la rereguarda era complexa.⁷ Era necessari garantir la producció econòmica, assegurar el proveïment de la població i evitar la desaparició de les normes mínimes que salvaguardaven la convivència. En aquest context de guerra es van iniciar importants transformacions en la vida econòmica i social que pretenien conduir Catalunya cap a una nova societat feta a mida dels treballadors i treballadores. Un nou Estat que satisfés les necessitats i reivindicacions històriques del sector obrer.

En la descripció i l'estudi del context de rereguarda s'ha d'anar en compte amb les generalitzacions. El context de rereguarda es caracteritzava per la diversitat de parers. No tothom va acceptar la guerra des de les mateixes conviccions. Les actituds revolucionàries no eren compartides per tots els catalans i catalanes. Tot i les divergències, la rereguarda plantejava problemes a escala global que havien de ser resolts també de manera general. Hi hagué diferents àmbits d'actuació: l'agricultura, la indústria, la justícia i l'ordre públic, la cultura i l'educació, la sanitat i l'habitatge, entre d'altres.

En l'àmbit de la cultura i l'educació la tasca de la Generalitat va ser molt destacada. S'instauraren diferents serveis per tal de fomentar la cultura.

5. P. VILAR, *La guerra civil española*, Barcelona, Crítica, 1986, p. 175.

6. P. VILAR, *La guerra civil española*, p. 111.

7. Sobre la rereguarda a Catalunya, vegeu A. SALLÉS, *Conèixer la història de Catalunya*, Barcelona, Vicens-Vives, 1992, p. 147-154.

Un dels pilars fonamentals de la política del govern de la Generalitat catalana serà l'escola i l'educació, les quals han de contribuir decisivament al projecte de modernització i democratització de la societat catalana.⁸

La implantació de la democràcia requeria que els ciutadans i les ciutadanes de Catalunya sabessin llegir i escriure i tinguessin un mínim de coneixements. Per aquest motiu es creà el Consell d'Escola Nova Unificada per a les primeres edats i s'impulsà una xarxa d'educació per a adults. La tasca pedagògica duta a terme pel Consell d'Escola Nova Unificada⁹ (CENU) fou innovadora. Es crearen escoles racionalistes basades en la fraternitat humana. Els propòsits del CENU foren impulsar escoles innovadores, laiques, catalanes, gratuïtes i coeducadores, escoles que arribessin a tots els infants, des que naixien fins als quinze anys.

Una de les transformacions socials que va tenir més repercussió fou l'ascens social i la nova projecció assolida per les dones.¹⁰ En el marc de fam i terror, agreujats per l'arribada de refugiats i el degoteig de bombardeigs, les reformes socials i les necessitats d'abastament van empènyer les dones a incorporar-se al món del treball i, en menor mesura, a associar-se i a participar en moviments sindicals i polítics.

Totes aquestes circumstàncies feren augmentar considerablement l'associacionisme femení de masses. La mobilització de les dones es canalitzà mitjançant diverses organitzacions. Una d'aquestes organitzacions fou la UDC,¹¹ integrada en l'Agrupación de Mujeres Antifascistas (AMA), organització femenina anti-feixista estatal. La UDC es distingia de l'AMA pel declarat nacionalisme català i perquè emfasitzava la importància del treball extradomèstic de les dones.

Les dones dels anys trenta tenien com a bagatge tres generacions de dones feministes al darrere. La primera generació de dones feministes s'ocupà especialment del dret a les dones a participar en la creació de cultura. Aquest primer moviment feminista fou encapçalat per Josepa Massanés. La segona generació de dones feministes tingué com a protagonista Dolors Monserdà, que juntament

8. J. GONZÁLEZ-AGÀPITO (*et al.*), *Tradició i renovació pedagògica 1989-1939*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002, p. 447.

9. Per saber-ne més, consulteu: J. GONZÁLEZ-AGÀPITO, *L'Escola Nova Catalana. 1900-1939*, Barcelona, Eumo, 1992, p. 279-286; E. FONTQUERNI i M. RIBALTA, *L'ensenyament a Catalunya durant la Guerra Civil: El CENU*, Barcelona, Barcanova, 1982.

10. Per a més informació sobre l'ascens i la projecció social de les dones, llegiu P. PAGÈS, *La guerra civil espanyola a Catalunya (1936-1939)*, Barcelona, Els Llibres de la Frontera, 1987, p. 69-82.

11. Pel que fa a la Unió de Dones de Catalunya, vegeu M. NASH, *Més enllà del silenci: Les dones a la història de Catalunya*, Barcelona, Comissió Interdepartamental de Promoció de la Dona, 1997, p. 257-260.

amb altres dones intentà promoure un feminisme conservador. La tercera generació de dones feministes, que s'estengué fins als inicis de la Guerra Civil, fou integrada per Rosa Sensat, Carme Karr i Leonor Serrano.¹²

El feminisme conservador impulsat per Monserdà, que tingué continuïtat en la generació següent, pretenia millorar la situació de les dones. Per garantir un cert benestar a totes les dones calia defensar els seus drets. Aquesta proposta de dignificar la vida de les dones no era política, es fonamentava en l'educació, que per a la burgesia era el mitjà de transformació de la realitat.¹³ Calia sensibilitzar les dones de la seva situació i donar-los els coneixements necessaris perquè poguessin ser unes dones noves, ciutadanes conscients i actives que al mateix temps exercissin d'excel·lents mestresses de casa. D'aquesta manera no s'abandonaria el rol de mare de família, però les dones guanyarien protagonisme social. Aquest millorament individual faria possible una societat més culta i avançada.

LES FEMINISTES CATALANES

Les dones que van iniciar el moviment feminista a Catalunya pertanyien a la classe mitjana; de fet, no podia haver estat de cap altra manera, perquè només les dones d'aquesta condició disposaven del temps i la cultura necessaris per adonar-se de les injustícies que afectaven les dones. No hem d'oblidar que les seves propostes per promocionar les dones es van dur a terme des del punt de vista burgès.

Les dones de classe mitjana volien estudiar per aprendre un ofici que els permetés treballar i tenir independència econòmica. Aquesta emancipació econòmica suposaria que les dones haurien de tenir els mateixos drets que els homes. Per a les dones obreres es proposava un ensenyament de tipus cristianitzant i proteccionista que les ajudés a ser millors mestresses de casa i a optar per un lloc de treball digne. Algunes de les institucions que vetllaren per la promoció de la dona foren l'Institut de Cultura i la Biblioteca Popular de la Dona, dirigides per Francesca Bonnemaison, i l'Institut de la Dona.

Dins de l'àmbit obrer també s'alçaren veus, com ara la de Teresa Claramunt,¹⁴ obrera tèxtil i dirigent anarquista que reivindicà la millora de les condi-

12. Trobareu més informació sobre les feministes educadores a J. GONZÁLEZ-AGÀPITO, *Rosa Sensat i Vilà, fer de la vida escola*, Barcelona, Edicions 62, 1989, p. 100.

13. J. GONZÁLEZ-AGÀPITO, *Rosa Sensat...*, p. 111.

14. X. CAMPRUBÍ, «Teresa Claramunt», *El Temps*, núm. 44 (febrer 2005), p. 9-10; L. VICENTE, *Teresa Claramunt (1862-1931): Pionera del feminismo obrerista anarquista*, Madrid, Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, 2007.

cions laborals de les obreres. Els sous de les dones eren més baixos que els dels homes. A més a més, la jornada laboral en el sector tèxtil, que ocupava moltes dones, superava les nou hores que es treballaven en la majoria de feines. Tampoc no existien mesures que protegissin la maternitat i, en conseqüència, moltes mares i molts infants morien per les males condicions laborals.¹⁵

Totes aquestes demandes les recollí el Govern en temps de guerra i intentà planificar actuacions per millorar la situació de les dones. Algunes d'aquestes mesures foren impulsades des del Ministeri de Sanitat i Assistència Social, dirigit per Federica Montseny.¹⁶

LA UNIÓ DE DONES DE CATALUNYA

La UDC sorgí amb l'objectiu de crear una aliança que aglutinés totes les dones republicanes per a la defensa de la República. La UDC fou constituïda el 1934 com a Dones contra el Feixisme i la Guerra. Aplegava les forces de dones d'Esquerra Republicana, com Maria Dolors Bargalló; dones comunistes, com Lina Ódena, i socialistes, com Elisa Uriz, entre d'altres. A conseqüència dels fets del mes d'octubre, l'organització hagué de passar a la clandestinitat fins a la victòria del Front Popular, el febrer de 1936. A partir d'aquesta data tornà a l'activitat amb un nou comitè integrat per membres d'Esquerra Republicana, com ara Maria Dolors Bargalló i Maria Baldó; comunistes, com per exemple Eloïsa R. Malasechevarría, i integrants de la CNT, com ara Maria González, entre d'altres. Amb l'alçament militar del mateix any l'organització es dissolgué, i el 1937 ressorgí novament. L'agrupament canvià de nom després de la celebració a Barcelona del Primer Congrés Nacional de la Dona, del 6 al 8 de novembre de 1937, i s'anomenà Unió de Dones de Catalunya. A partir d'aquest primer congrés, es redefiní i concretà la línia d'actuació de l'entitat. Hi participaren dones de diferents tendències polítiques, tot i que les dones comunistes foren les que exerciren una influència més gran en les polítiques i actuacions futures. En aquell moment la UDC tenia més de trenta mil afiliades de diverses ideologies antifeixistes i amb diferents ocupacions. Aplegava des de treballadores de fàbriques i tallers fins a mestresses de casa i intel·lectuals.

15. J. GONZÁLEZ-AGÀPITO, *Rosa Sensat...*, p. 104-105.

16. Federica Montseny va ser una de les dones més emblemàtiques de la societat espanyola del segle XX. Fou la primera dona ministra a l'Estat espanyol i una líder anarquista carismàtica. Vegeu M. NASH, «La primera ministra», *El Temps*, núm. 44 (febrer 2005), p. 21-23.

Segons la presidenta de la UDC, Maria Dolors Bargalló, l'organització pretenia aconseguir que la dona contribuís a guanyar la guerra i reivindicar al mateix temps millores socials i polítiques de la dona. El programa de la UDC es basà en la mobilització unitària de la dona a la rereguarda per enderrocar el feixisme. Les reivindicacions socials i polítiques per a l'emancipació de la dona quedaren en segon terme. Tot i així, la UDC féu molts esforços en l'educació femenina, l'assistència social i la promoció laboral de la dona. La UDC defensà que l'àrea d'actuació de les dones en temps de guerra era la rereguarda, per tant, rebutjà la mobilització femenina al front.

La UDC dugué a terme moltes activitats per augmentar el nivell de formació de les dones. D'aquesta manera, les dones podien aprendre un ofici i ocupar el lloc de treball d'un home, per tal que aquest pogués anar al front. Però al mateix temps l'aprenentatge d'un ofici podria suposar la independència econòmica, factor imprescindible per a l'emancipació femenina. Aquesta és la tesi de la nova dona. La UDC organitzà classes d'alfabetització, de cultura general i de formació de tasques assistencials i d'alguns oficis que les dones podien desenvolupar per substituir els homes que partien a les files. Així, impulsà la formació professional femenina, creà llars d'infants, escoles i hospitals per als fills i filles de les dones que s'incorporaven al mercat laboral i també constituí la Llar de la Dona i l'Escola d'Assistència Social. Totes aquestes mesures les hem de situar en un context on l'analfabetisme femení era molt elevat. En el cens del 1930, l'índex d'analfabetisme femení era d'un 40%. Tenint en compte aquesta xifra, es feia necessari millorar l'educació elemental i crear una xarxa d'educació d'adults que eradiqués l'analfabetisme.¹⁷

LA REVISTA COMPANYYA

Companya fou la revista portaveu de la UDC i un fòrum decisiu d'expressió de la veu de les dones durant la Guerra Civil. Es publicà del 1937 al 1938, coincidint amb la tercera i última etapa de l'organització. Fou creada per propagar les idees i accions de l'organització. A les pàgines de *Companya* es va fer ressò del Primer Congrés Nacional de la Dona, celebrat el 1937, les conclusions del qual guiaren l'actuació de la UDC en els anys de guerra.

En els divuit números estudiats de la revista *Companya* hi apareixen diverses seccions, la majoria de les quals no tenen gaire continuïtat. Aquest fet crea la sensació que la revista tenia una important manca d'estructura, situació agreuja-

17. J. GONZÁLEZ-AGAPITO (et al.), *Tradició i renovació pedagògica...*, p. 489-490.

da pel fet que la revista no disposa ni d'índex, ni d'identificadors visuals de les diferents seccions (exceptuant el logotip de «Noticiari dels pobles») ni d'anticipacions sobre el contingut dels números següents. Això fa que les lectores puguin tenir una lleugera impressió d'incertesa, improvisació i temporalitat. I això, tot i que un dels objectius de la revista era transmetre seguretat i sensació de control dins del desconcert de la Guerra Civil. Les lectores, quan compraven un nou exemplar, només sabien que era una revista dirigida a les dones antifeixistes de la rereguarda i fins que no l'obrien no podien saber quins serien els continguts que s'abordarien en aquell número, tant podia ser un monogràfic dedicat a la infància com una revista amb articles diversos i noves seccions que no apareixien en cap altre número.

Al llarg de la història de *Companya* hi trobem les seccions següents: «Noticiari dels pobles», «Col·laboració espontània de les obreres», «Racó dels nens», «Coses de la llar», «Us parla el metge», «Correu de *Companya*», «Les amigues de *Companya*», «Secció vols saber qui ets?», «Noticiari estudiantil», «Parlem un xic de vestits?», «Llar i modes», «Preguntes i respostes», «Noticiari de la Unió de Dones de Catalunya», «Còmic Merceneta», «Editorial», i finalment, «Actualitats». La revista *Companya* també conté articles que no formen part de cap secció. D'entre aquests, en destaquen els articles informatius, els contes i relats i els reportatges sobre cinema internacional.

TEMÀTICA

Després d'haver llegit acuradament tots els articles, he arribat a la conclusió que el tema al qual les redactores dediquen més esforços i, per tant, el que consideren més important, és l'actuació de la dona a la rereguarda com a mare, esposa i treballadora. Per tractar aquest gran tema, *Companya* oferia models individuals, models socials i relats literaris.

Companya suggereix a partir de recomanacions i exemples com han d'actuar les dones en l'estat d'excepció que representa el conflicte bèl·lic. Les redactores i diferents personalitats escriuen que les dones han de sacrificar-se per guanyar la guerra. S'han d'esforçar per contribuir al triomf final. La seva missió consisteix a treballar amb entusiasme a la rereguarda. Si guanyen la guerra, acabarà la situació d'esclavatge en què viuen les dones. Seran persones amb plenitud de drets, com la tenen els homes. A més a més de treballar en els llocs de feina que deixin vacants els homes i en les indústries específiques de la guerra, les dones han de donar suport al Govern antifeixista defensant la unitat i l'Exèrcit popular regular.

Sintetitza molt bé la funció que havien de complir les dones en el context de la guerra la carta escrita per Teresa Juan, una portera del carrer de Provença, carta que aparegué a les pàgines del primer exemplar de la revista.

Camarades, companyes, salut!

M'ADREÇO a vosaltres des d'aquesta revista per dir-vos: Endavant, dones antifeixistes! Hem de guanyar la guerra! Com? D'aquesta manera: encoratjant els nostres pares, germans, promesos, marits i fills, dient-los que vagin tranquils a la lluita, que ací a la rereguarda quedem les dones, llurs companyes, per a conservar llurs llocs en el treball i per aixafar la fera i lluitar contra d'ella si cal.

Camarades: hem de demostrar que la dona espanyola serveix per a quelcom més que per a endreçar la casa. Tenim el deure de demostrar que el nostre esperit és més enlairat, que dintre els nostres pits viu ardent la flama de la victòria, per la qual estem disposades a donar la vida si fos necessari.

Camarades: deixeu que vagin els homes a aixafar el feixisme, que quan tornin, coberts de glòria, els rebrem amb els braços oberts, encoratjant-los a què tornin de nou a llur treball, que serà més honrat perquè seran lliures.

Companyes! En les nostres mans tenim la victòria. Llitem fins a la fi. Vèncer o morir!

Salut!¹⁸

A més a més, *Companya* ofereix exemples de com han d'actuar les dones. L'experiència d'algunes dones es presenta com a model a seguir. Algunes d'aquestes dones són molt conegudes, altres són heroïnes anònimes. D'entre les més populars, en destaquen dirigents polítiques com la Pasionaria i actrius de Hollywood com Joan Crawford. Les vides excepcionals d'aquestes dones estan acompanyades pels relats d'abnegades treballadores que dins l'anonimat lluiten per guanyar la guerra.

Pel que fa als models socials, *Companya* exposa com viuen les dones d'altres cultures i, també, com han afrontat la guerra les dones al llarg de la història. De tots els articles dedicats a oferir formes d'organització alternatives al model feixista, en destaquen les experiències de l'aleshores existent Unió Soviètica.

A banda dels escrits sobre dones reals, *Companya* també ofereix literatura. En gairebé cada número trobem breus relats literaris sobre alguna noia valenta que venç totes les dificultats. Al costat d'aquests relats també es publiquen his-

18. T. DE JUAN, «Col·laboració espontània de les obreres». *Companya* [Barcelona] (març 1937), p. 12. [Societat General de Publicacions]

tòries que continuen en el número següent. Col·laboraren en la revista escriptores que en els anys posteriors obtindrien un important èxit literari, com Mercè Rodoreda. Les lectores també podien participar en la publicació de relats. *Companya* organitzava un grandios concurs de novel·les curtes d'autora femenina. Les bases del concurs establien que l'assumpte de la novel·la s'havia de desenvolupar en l'ambient de guerra i revolució popular del moment. L'autora havia de ser una dona i l'escrit havia de ser inèdit i en català. En diferents números s'anuncia el concurs, però en cap es fa referència al text guanyador.

Juntament amb els relats, una secció que té molta importància en la revista és la sinopsi de pel·lícules afins als principis de *Companya*. No hem d'oblidar que el cinema va ser el nou art de masses i, per tant, exercia una gran influència sobre les lectores de *Companya*. Totes les pel·lícules que s'expliquen són soviètiques.

Altres temes presents en gairebé tots els números són informacions relatives a la trajectòria dels esdeveniments relacionats amb la guerra, les iniciatives que impulsà la República per modernitzar el país i, en menor mesura, qüestions nacionalistes. En relació amb aquests àmbits, destaquen especialment els comentaris sobre les propostes del Govern de la República relacionades amb les dones. Algunes d'aquestes actuacions afavoriren la formació i la posterior incorporació al mercat laboral de moltes dones. Es dugueren a terme diferents activitats per a la capacitat laboral. En moltes fàbriques i tallers s'impartien cursos pràctics en les mateixes instal·lacions, i per a l'ensenyament teòric, s'habilitaren espais adients. Aquestes iniciatives estaven encapçalades per l'Escola del Treball. Unes altres accions que repercutiren en la incorporació de les dones al mercat laboral foren la creació de guarderies, centres per a infants amb deficiències, residències, colònies i granges escola. Moltes d'aquestes activitats estaven organitzades des de la institució republicana d'Ajut infantil de rereguarda. Amb la formació necessària i sense càrregues familiars les dones podien demostrar les seves capacitats i ocupar posicions de responsabilitat. D'aquesta manera, podrien prendre decisions i fer-se visibles socialment en l'àmbit laboral; més endavant, ja ocuparien altres esferes. Per impulsar la dignificació de la vida de les dones, el primer que calia era equiparar la feina de les dones amb la dels homes. A igual treball, igual salari. La segona fita consistia a clausurar els locals on s'explotava el gènere femení, com els anomenats *dancings* i cabarets. Així mateix, s'ha acabat que les dones hagin de treballar en les feines més humils i monòtones. L'agulla i el fregall no són els únics instruments de labor femenina. Les dones tenen el mateix dret a treballar que els homes, segons la seva vocació decidiran amb llibertat de quina manera poden contribuir a la societat.

ABSÈNCIES

No obstant l'àmplia diversitat de temes que s'exposen des de les pàgines de *Companya*, hi ha diversos temes que es descarten. La religió, l'art i la ciència han estat sempre grans inquietuds de l'ésser humà, però en les pàgines de la revista de UDC no es dona resposta a aquests interessos. Les redactores de *Companya* van preferir concentrar esforços en el tractament de temes que afectessin les lectores més directament. D'altra banda, les redactores van preferir obviar certs aspectes on hi hauria pogut haver divergència. Van considerar que era millor oblidar-los i reforçar els llaços d'unió a partir d'altres assumptes. Un altre tema que s'omet voluntàriament és tot el que té a veure amb les dones milicianes.¹⁹

Una possible explicació d'aquesta tria de temes la trobaríem en el fet que *Companya*, en tant que revista obrera, presenta com a ingredients principals un fort component ideològic, sentiments i símbols. Aquests aspectes més abstractes sobre la revolució estan acompanyats d'una divulgació cultural més pragmàtica.²⁰

L'ESTIL DE LA REVISTA

La manera de tractar tots aquests temes és utilitzant un llenguatge viu, acolorit i emotiu, i a vegades gairebé poètic. Els conceptes més destacats estan relacionats amb el context de revolució i guerra. Alguns dels mots més usats pel que fa a l'estat entusiasta revolucionari són *rebel·lió*, *lluita*, *llibertat*, *emancipació*, *independència*, *justícia*, *igualltat*, *felicitat* i *victòria*. Totes aquestes paraules, entrellaçades líricament, creen un clima força entranyable i proper a les lectores. Quant a termes específics de la guerra, en trobem molts. Els que estan més presents són *rereguarda*, *exèrcit*, *militar* i *front*. En gairebé tots els escrits relacionats amb la guerra s'usen aquests conceptes per remarcar que el bàndol antifei-

19. Exceptuant la menció feta en un número de Lina Òdena, en la resta de revistes no se'n fa cap comentari. Durant els primers mesos de guerra es van mobilitzar algunes dones per anar a lluitar al front. Però al cap de poc temps, el gabinet de Francisco Largo Caballero va decidir relegar-les a la rereguarda i es van adoptar les primeres disposicions per retirar-les del front. Finalment, el Govern de Juan Negrín les va expulsar per aconseguir un Exèrcit convencional. El Govern de la Generalitat tampoc estava a favor de les milicianes, i la UDC oferí suport a la Generalitat en tot; és per aquest motiu que en la revista no apareix cap comentari en relació amb les milicianes. Per a més informació sobre les milicianes vegeu M. RODRÍGUEZ, «Mujeres en las trincheras». *Historia 16* [Madrid], núm. 439 (maig 2005), p. 14-29.

20. Per saber més sobre la premsa obrera consulteu J. TERMES, *Històries de la Catalunya treballadora*, Barcelona, Empúries, 2000.

xista posseeix l'honradesa, la raó i l'heroisme, però li manca la disciplina, l'organització i la unitat. És per aquest motiu que és necessari que entre tots els treballadors i treballadores s'estableixi una aliança de cooperació i solidaritat per guanyar la guerra. Després d'aquests termes, el vocabulari relacionat amb el món obrer també hi és molt present. Com a peculiaritat, destaca l'ús de la fórmula *pobles d'Ibèria* en lloc d'*Espanya*. Per acabar el comentari del llenguatge emprat, destacaria que les redactores de *Companya* van utilitzar les formes masculines com a genèric. Només trobem la forma femenina en pocs mots: *companya*, *lectora*, *treballadora* i *camperola*.

Totes aquestes paraules estan acompanyades d'imatges a partir de la tècnica del rotogravat. A *Companya* es publiquen fotografies, muntatges fotogràfics i, en menor mesura, il·lustracions. La majoria de fotografies serveixen per mostrar els efectes devastadors de la guerra i les activitats del Govern republicà. Entre les fotografies manipulades que formen els muntatges, podem distingir els que intenten plasmar els sentiments de les dones en temps de guerra i els que mostren un esdevenir pròsper. Els primers muntatges mostren les dones soles, en família o parella i en grup sent valentes i sacrificant-se per guanyar la guerra. Els segons muntatges presenten dones sanes, hàbils i treballadores fruit dels drets i les llibertats que hauran aconseguit una vegada s'hagi enderrocant el règim feixista. Les il·lustracions acompanyen normalment la secció infantil. Tot i així, també observem que alguns articles i contes destinats als adults també contenen dibuixos. Al llarg de diferents números es publica el còmic «Merceneta». La part més important de la revista pel que fa a la imatge és la portada. Les portades de *Companya* desperten sentiments. A partir de diferents imatges sobreposades i una breu frase animen les lectores a actuar. El cartell que anuncia la publicació de la revista també fou emotiu. Curiosament, el responsable d'aquest muntatge no fou una dona, se n'ocupà Martín Bas.²¹

L'IMPACTE

Companya es defineix com la revista de la dona catalana antifeixista. Però, pels temes que aborda i alguns comentaris, deduïm que no es dirigeix realment a totes les dones catalanes antifeixistes. Aquesta contradicció evidencia que la realitat és complexa, i encara que les redactores tinguessin la pretensió de publicar

21. Per saber més sobre el cartell publicitari de *Companya* podeu consultar *III Jornadas de Estudios Monográficos Las mujeres y la Guerra Civil Española*, Salamanca, Ministerio de Asuntos Sociales: Instituto de la Mujer, 1989, p. 368.

una revista per a totes les dones antifeixistes, no ho van aconseguir. El públic destinatari de *Companya* eren dones urbanes treballadores amb un mínim de formació i benestar econòmic. Podem afirmar per diversos motius que *Companya* es publicava pensant en aquestes dones. En primer lloc, sempre es dirigeix a les lectores com si visquessin en una ciutat. En els articles on s'explica com es viu a les zones rurals, *Companya* posa èmfasi en la falta de preparació i coneixements de les pageses. Es descriu la vida al camp com una subsistència egoïsta centrada només en el menjar del dia a dia. Les redactores opinen que la incultura del món rural va sempre aparellada amb la desconfiança i genera individualisme. Per tot això, suposem que la revista no estava destinada a les dones que vivien al camp. En segon lloc, per la temàtica bastant àmplia de la revista, cal suposar que les lectores tenien un mínim d'educació i d'inquietuds. En tercer i darrer terme, la revista s'havia de pagar, el preu era de 30 cèntims. Si a aquesta circumstància hi afegim que tots els anuncis són de cosmètics, roba i objectes per a la llar, podem deduir que les lectores i compradores de *Companya* es podien gastar diners en productes que no eren de primera necessitat, i que, per tant, tenien un determinat nivell adquisitiu.

EL LLEGAT DE COMPANYYA

Finalment, per cloure l'anàlisi de *Companya*, una revista creada des de les dones i per a les dones, m'agradaria pensar que la meua aportació personal ha representat una aproximació a una part del nostre passat més recent, que fins fa ben poc temps ha estat tergiversat, silenciats i oblidat. Recentment es van publicar les novel·les *Las trece rosas* (2003),²² de Jesús Ferrero, i *Nou dones i una guerra* (2005),²³ d'Isabel Olesti, que expliquen la vida d'algunes dones valentes que van lluitar per sobreviure i defensar els seus drets durant el conflicte bèl·lic.²⁴ A partir de la literatura es pot despertar l'interès per conèixer els fets històrics i reflexionar sobre les seves causes i conseqüències. Amb la publicació d'aquestes novel·les, i amb iniciatives com l'estudi de la revista *Companya*, podem entendre millor el nostre passat. Conèixer la nostra història és imprescindible per poder construir el present i el futur.

22. J. FERRERO, *Las trece rosas*, Madrid, Siruela, 2003.

23. I. OLESTI, *Nou dones i una guerra*, Barcelona, Edicions 62, 2005.

24. També s'han publicat reculls d'experiències de dones que van viure la Guerra Civil. Shirley MANGINI, *Recuerdos de la resistencia: La voz de las mujeres de la guerra civil española*, Barcelona, Península, 1997.

En el clima d'exaltació que va suposar la Guerra Civil, les dones van lluitar per aconseguir la visibilitat social que durant molt de temps els havia estat negada i van reivindicar la seva llibertat i els seus drets. Durant la conjuntura bèl·lica es va intentar crear una nova societat més igualitària. El canvi social tenia com a base l'educació. Creure en l'educació suposa creure en la capacitat de millora de les persones. Persones que poden millorar-se a si mateixes i millorar l'entorn que les envolta. Les dones i els homes de la Guerra Civil van pensar que moltes de les problemàtiques socials es podien solucionar si des de petites, i al llarg de tota la vida, les persones rebien una formació adequada. L'educació no era un monopoli només de l'escola, des de diferents mitjans com ara la premsa escrita es podia educar. *Companya* pretenia contribuir a la formació de la nova dona. Aquesta nova dona, emancipada culturalment i econòmicament però encara lligada a la família, i a qui en temps de guerra li pertocava encarregar-se de la rereguarda. Però, tal com he comentat anteriorment, les redactores de *Companya* no van crear una revista per a totes les dones catalanes, tot i tenir-ne la pretensió. El model de nova dona era exclusiu d'un sector femení. En un moment en què es volia transformar la societat i tot semblava possible, les redactores de *Companya* es van trobar amb molts límits que contraposaven els ideals i les intencions amb els fets i les realitats. Tot i així, *Companya* va ser un instrument al servei d'un somni: una nova societat lliure i més igualitària. Avui dia l'esforç de les redactores i lectores de *Companya* és un model a seguir per a totes les dones.

RECENSIONS

ARENAS, JOAQUIM; MUSET, MARGARIDA.
*LA IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA. UNA OBRA DE GOVERN,
 UN PROJECTE COMPARTIT.*
 BARCELONA: CENTRE D'ESTUDIS JORDI PUJOL, 2007

Jordi Pujol, en el pròleg, comença dient que el llibre explica la tasca immensa i ben feta que ha representat la immersió lingüística i la política que l'ha fet possible. Acaba agraint als autors tant la feina feta al Departament d'Ensenyament com aquest treball tan complet, tan rigorós i tan objectiu. Així doncs, doble graïment i doble elogi: a la immersió i al llibre.

A continuació, els nostres dos companys de la Societat Catalana de Pedagogia, examinen els temes que constitueixen l'índex: «Què és?», «Per què s'ha aplicat a les escoles de Catalunya?», «Aplicació i extensió», «Actuacions adreçades a la comunitat educativa per facilitar la immersió», «El model català d'immersió», «Aportacions significatives de la immersió al sistema educatiu català», «Veus i posicions en contra de la immersió», «Validesa i actualitat de la immersió» i «Reflexió final».

Només començar es reconeix el treball de milers de mestres i professors, la complicitat de milers de famílies... La immersió, doncs, té un protagonisme col·lectiu i compartit.

Els autors cataloguen el treball com una obra de divulgació feta amb rigor i no escatimen quadres, dades i gràfics.

Els que vam viure els començaments de l'ensenyament de la Generalitat recuperada i hi vam participar, tant des de l'Administració com des de les aules, segurament en llegir el llibre compartirem l'emoció dels autors en més d'un passatge.

No en faré un resum ni comentaré cada capítol, excepte el final, on es fa la valoració. Molts estem d'acord amb el que es diu: sense l'aplicació generalitzada de la immersió, els nostres centres escolars no s'haurien pogut transformar en l'escola catalana que s'havia concebut i definit als anys setanta del segle passat, ni la ciutadania hauria pogut assolir un nivell tan alt de coneixement del català. La tasca —canviar la llengua d'ensenyament— no fou fàcil.

Quant a l'escola catalana, ho havia de ser en llengua, continguts i actituds. L'esforç es va posar en la llengua, però pel que fa als continguts hi ha molt a fer, ja que es pot sortir de l'ensenyament reglat sense un coneixement suficient de la història, literatura i cultura catalanes en general. Les actituds són més difícils, però segurament ha faltat coratge per considerar l'estimació al país com un dels objectius bàsics de l'escola.

La immersió serveix perquè tots els alumnes aprenguin el català i l'usin en les activitats escolars. Malauradament no en garanteix l'ús en àmbits extraesco-

lars. Ara ja sabem que l'escola no ho pot tot. S'ha acabat l'època en què l'escola era la panacea de tot. L'escola no pot substituir la família i la seva tasca educadora ni l'ambient social amb el seu poder de modelització. Els autors parlen amb raó de sectors endarrerits quant a la catalanització: esbarjo, materials electrònics, jocs TIC, espectacles. No estan endarrerits per casualitat sinó per la seva dificultat en una cultura petita i amb recursos limitats que ha de lluitar contra la globalització de les indústries del coneixement i la forta immigració. Si el model lingüístic de la colla d'amics és tan important per als adolescents, potser s'han de promocionar agrupacions juvenils catalanes. Si ho són les TIC, potser s'ha de subvencionar la producció de més materials en català. De tota manera, la competència amb les indústries de les llengües amb molts més usuaris no és ni serà mai fàcil.

També cal agrair als autors que assenyalin limitacions i mancances en l'aplicació, entre les quals destaquen la reducció de recursos humans a causa de les despeses de la reforma i el pas als IES dels alumnes de dotze anys sense mesures de millora del català.

Especialment interessant encara que forçosament esquemàtic, l'apartat «Envers el futur», on s'assenyalen amb encert les previsions que s'haurien de fer de cara als canvis previsibles en la població escolar: inversió primerenca en l'educació infantil i primària, on hi haurà una diversitat cultural i lingüística més gran; reforç a les escoles amb percentatge alt de no-catalanoparlants, adaptació de les tècniques d'immersió primerenca a nouvinguts de diferents edats...

També podrien ajudar, afegim nosaltres, les noves idees sobre la didàctica de les llengües: la importància que té la voluntat d'utilització de la llengua apresada per part del professor i la seva transmissió als alumnes (metodologies Willingness que es treballen a la UOC per a l'aprenentatge de segones llengües) o les metodologies que emfasitzen el llenguatge oral i escrit i la narrativa en l'aprenentatge de les ciències i altres matèries.

Crec que és un llibre que interessarà a molts, tant als que varen protagonitzar els inicis de la immersió com aquells més joves que hauran de treballar per als mateixos objectius i agrairan poder accedir a l'experiència dels que els han precedit. (Per adquirir-lo: Centre d'Estudis Jordi Pujol, telèfon 933 428 535, <http://www.jordipujol.cat>.)

Lluís Busquets i Dalmau

BADEN-POWELL, ROBERT. *ESCOLTISME PER A NOIS*.
 BARCELONA: EUMO EDITORIAL, 2007
 [PRÒLEGS D'ANTONI TORT I SALOMÓ MARQUÈS]

A l'estiu de l'any 2007 es va commemorar el centenari de l'escoltisme, moviment pedagògic que va ser endegat per Robert Stephenson Smyth Baden-Powell (1857-1941), que va organitzar —entre els dies 1 i 9 d'agost de 1907— el primer campament *boy scout*, a l'illa de Brownsea, a la localitat britànica de Dorset, on es van reunir una vintena de nois d'edats compreses entre els dotze i disset anys. A casa nostra aquesta efemèride va ser celebrada amb diferents actes acadèmics, reunions d'escoltes i la publicació d'obres específiques sobre aquest corrent pedagògic. Així, per exemple, i des de les pàgines d'aquesta revista, vam donar àmplia notícia bibliogràfica del llibre *Joves escoltes i francmaçons adults*, de Fabian Mohedano i Joan-Francesc Pont Clemente, que han llegit l'escoltisme des de la perspectiva de la laïcitat i del lliurepensament, tot i destacar la importància dels rituals, cerimònies, promeses i lleis escoltes de cara a la formació d'un maçó adult. Ara ens arriba la versió catalana del famós *Scouting for boys*, obra publicada el gener de 2008, quan tot just es compleixen cent anys de la primera edició en llengua anglesa. Poc abans del 1908, l'any 1899, Baden-Powell havia publicat *Aids to Scouting*, obra de caràcter militar sobre l'exploració que constitueix un preludi del seu *Escoltisme per a nois* que ara comentem. Poc temps després, l'any 1909, va escriure *Girl guides, a suggestion for character training for Girls*, el llibre de capçalera per a la branca femenina de l'escoltisme, en què va participar activament la seva germana menor, Agnes. Més tard, va ser la seva esposa, Olane Saint Claire Soames —amb qui es portava més de trenta anys de diferència—, qui es va posar al capdavant de la branca femenina de l'escoltisme.

D'entrada s'ha de dir que ens trobem davant d'una magnífica edició, ben il·lustrada i que incorpora dos pròlegs d'Antoni Tort i Salomó Marquès: el primer, de caràcter general, serveix per enquadrar històricament el naixement de la pedagogia escolta, i el segon, sobre les vicissituds de la implantació de l'escoltisme a casa nostra, un moviment pedagògic que és distingit amb els qualificatius de plural i viu i que ha mantingut bones relacions amb sectors avançats de l'Església. De la lectura d'aquestes pàgines introductòries destaca el mite fundacional de la creació dels escoltes, que se situa en la Guerra dels Bòers a Sud-àfrica, quan l'oficial de l'Exèrcit britànic Robert Baden-Powell va organitzar un grup d'infants com a exploradors i els va responsabilitzar d'un conjunt d'activitats auxiliars. L'aixecament del setge de Mafeking, el maig del 1900, va convertir el coronel Baden-Powell en un heroi militar, si bé no és clar que la idea d'organit-

zar aquests infants fos d'ell, sinó d'un altre militar de la guarnició, Lord Edward Cecil. Sigui com sigui, el cert és que l'escoltisme va assolir ben aviat un gran èxit i que el seu lema «Sempre a punt» per salvar vides i per ajudar els perjudicats s'ha convertit en un referent ineludible de la pedagogia contemporània.

Des de fa un segle, l'escoltisme constitueix un moviment pedagògic d'abast mundial, estès per tot el món i que aplega en les seves diverses branques un nombre elevat de membres que s'apropa als cent milions d'afiliats. Probablement, una de les dificultats que hom troba actualment pel que fa a l'escoltisme és poder determinar la gran quantitat de famílies que canalitzen aquest moviment pedagògic, que ha tingut en aquest segle d'existència un paper fonamental en la formació de la joventut. En realitat, l'escoltisme ha estat adaptat a diferents situacions, ateses les seves grans possibilitats pedagògiques, de manera que resulta difícil parlar de l'escoltisme en sentit unívoc, donat el gran nombre de corrents i possibilitats, encara que —a grans trets— podem establir dos grans grups: l'escoltisme laic i l'escoltisme creient de signe cristià que va promoure el pare jesuïta Sévin. Ambdues tendències, a partir dels rituals de pas que implica la pedagogia escolta, veuen un ampli ventall de possibilitats per desenvolupar la consciència dels infants des de les seves respectives posicions ideològiques. Amb tot, i davant d'una efemèride com la que ens ocupa, interessa més la categoria —és a dir, l'anàlisi pedagògica de l'escoltisme a partir del seu text fundacional— que no pas l'organització i estructura d'aquest moviment de caràcter internacional. Així, doncs, l'escoltisme es pot incloure en el marc del que s'ha anomenat *neonomadisme pedagògic*, tendència educativa que va sorgir a les acaballes del segle XIX i que aspirava a rectificar el sedentarisme educatiu que s'havia consolidat a redós d'una escolarització que aspirava a fixar espais, coneixements, cossos i consciències.

De fet, ja en el seu moment, el professor Joan Tusquets va reflectir en el seu llibre *Tarzán contra Robot* aquesta dinàmica entre el neonomadisme i el sedentarisme pedagògics. Certament que aquest neonomadisme —el professor Tusquets es referia a tres tipus de neonomadisme: excursionista, migratori i turístic— tampoc no es pot marginar del Romanticisme pedagògic, que per diferents vies havia excel·lit el contacte amb la natura i l'ambient d'aventura, en un context econòmic presidit pel colonialisme. D'una banda, aquest neonomadisme —una reacció que va sorgir per combatre els vicis del sedentarisme escolar instaurat en el segle XIX— va oferir una deriva totalitària que va trobar el seu màxim exponent en les Joventuts Hitlerianes. No s'ha de perdre de vista que Baldur von Schirach (1907-1974), cap de les Joventuts Hitlerianes a partir del 1931, va reconèixer en diferents moments —per exemple, durant el seu procés a Nuremberg— la seva dependència respecte de la tradició pedagògica germànica, representada per Pestalozzi i Froebel, malgrat que no s'ha d'oblidar la influència dels

Wandervögel, aquells ocells errants que van ser fundats l'any 1901 per Karl Fischer. Al seu torn, Hermann Lietz va establir l'any 1898 a Ilseburg la Casa d'Educació al Camp (Landerziehungsheime) mentre que Gustav Wyneken va fundar a Turíngia la Comunitat Escolar Lliure de Wickersdorf, que promovia la *Jugendkultur* (cultura de joventut) entre els joves, amb un sentit nòmada i romàntic que va representar una novetat pedagògica en el tombant del segle XIX.¹ Ara bé, enfront d'aquest neonomadisme pedagògic de signe aventurer, militarista i totalitari, cal situar l'escoltisme de Baden-Powell amb el seu sentit obert i democràtic que amb el pas del temps ha deixat el llast que representava la seva ascendència militarista que no volia convertir els escoltes en aus errants, sinó en cavallers errants. «El movimiento ideado y llevado a la práctica por Baden-Powell es simplemente genial, por la discreción con que trió lo mejor de la idiosincrasia nómada y el tacto con que lo amoldó a las condiciones de una cultura sedentaria. Lejos de proponerse edificar sobre ruinas, Baden-Powell ofreció el escultismo al sistema escolar vigente, calificándolo modestamente de organización complementaria que aprovecha el tiempo para despertar el carácter de los adolescentes y abrirles perspectivas.»²

Quan hom s'apropa a la pedagogia escolta descobreix que moltes de les seves intuïcions educatives corresponen a la manera de fer i actuar dels pobles caçadors, d'unes cultures que havien educat tradicionalment els seus fills a través de rituals de pas on era molt important demostrar habilitats i perícia per a la cacera. Però que ningú es pensi que Baden-Powell propugna un retorn a estadis anteriors de la civilització, i encara menys, que faci un elogi del primitivisme. El seu retorn a la natura està pensat des de la perspectiva de l'explorador expert que no vol que els joves —futurs soldats— es perdin en el camp i pretén que, en cas d'aïllament, puguin subsistir sense dificultats. En darrer terme, cal preparar-se per ser potencialment un bon soldat en temps de guerra, per bé que el que convé és que els joves siguin bons soldats de la pau. De fet, ningú no pot negar la influència de la literatura de Rudyard Kipling (1865-1936), per exemple, de la seva novel·la *Kim* (1901) —història d'aventures i d'espionatge en què el protagonista, fill d'un sergent d'un regiment irlandès a l'Índia, després de quedar-se orfe i conèixer un lama tibetà, emprèn un viatge iniciàtic a través de l'Índia— i, naturalment, del conegut *El llibre de la jungla* (1894).

1. Sobre aquest moviment es pot consultar: A. C. MOREU, «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.

2. J. TUSQUETS, *Tarzán contra Robot: El neonomadismo y el neosedentarismo, protagonistas de la crisis contemporánea*, Barcelona, Oikos-Tau, 1986, p. 86.

Certament que en l'ideal pedagògic de Baden-Powell, hi trobem molts més elements, com ara l'esperit cavalleresc de l'edat mitjana, que havia estat recuperat en l'època victoriana, quan l'arquitectura neogòtica s'imposava en una Anglaterra que veia florir l'esperit religiós amb la construcció de nombroses esglésies anglicanes. A més a més, sense la idea de Déu, la moral de Baden-Powell no tindria cap mena de sentit, fins al punt que aspira a enfortir les creences religioses. En aquest aspecte el seu liberalisme és gran fins a considerar que les diferències que separen les religions són secundàries, perquè per damunt de tot plana el sentiment religiós que ens fa confiar en Déu i ens mou a fer el bé a tothom. «I ha de mirar de fer almenys una Bona Obra cada dia» (p. 8). La seva fórmula queda ben expressada amb aquestes paraules: «Primer: *Estimar i servir Déu*. Segon: *Estimar i servir el vostre proïsme*» (p. 326).

Es detecta, doncs, en la pedagogia escolta una fonamentació evangèlica que va trobar en l'Anglaterra victoriana un camp propici per a la seva implantació i divulgació i que, en darrer terme, buscava la formació del caràcter d'una joventut —nova categoria social en aquell moment— que havia d'evitar els estralls de la civilització industrial, tot fornint un programa de reforma o regeneració social. Així, s'havia de combatre l'egoisme, la vagància, l'alcoholisme, el tabaquisme, l'obsenitat, les apostes, els jocs d'atzar i les malalties venèries, entre altres mals que afectaven la societat d'aquell temps dominat per un fort puritanisme. No en va, l'escoltisme és un moviment que, tot i que s'estructura a través d'organitzacions nacionals, es caracteritza per la seva vocació internacional i universal «en el sentit que insisteix en la confraternitat universal entre tots els escoltes de totes les nacions, classes o creences» (p. 5).

En realitat, l'ideal pedagògic del *gentleman* —del cavaller cristià— que havia fomentat Thomas Arnold des dels camps d'esport de l'escola de Rugby s'havia d'estendre a tothom, amb independència de les diferències i classes socials. De fet, els cavallers eren els escoltes del temps antic i —a parer de Baden-Powell— el seu codi de conducta era molt semblant a la llei escolta, formalitzada en deu principis o manaments. En aquesta direcció, els escoltes serien els nous cavallers del món modern: «Vosaltres, els escoltes, no podeu fer res de millor que seguir l'exemple dels cavallers» (p. 27). D'aquí ve també la importància de sant Jordi —patró dels antics cavallers—, que Baden-Powell ressalta en el seu *Escoltisme per a nois*: el dia 23 d'abril —diada de sant Jordi— els escoltes han de recordar la seva promesa i el decàleg de la llei escolta. Entre les principals virtuts d'aquest esperit cavalleresc cal esmentar el desinterès, l'esperit de sacrifici, l'amabilitat, la generositat, el joc net, l'honestedat, la lleialtat, la cordialitat i la cortesia. Ben mirat, l'ideal escolta significa l'extensió del model de *gentleman* que vol trencar l'elitisme de les *public schools*, de manera que ha d'arribar a

tothom i, per tant, a les capes socials més humils. En realitat, un dels aspectes més destacables de la pedagogia escolta és la fusió de l'educació física i de l'educació moral en un tot que recorda el sistema que se seguia en els grans establiments pedagògics anglesos. En darrer terme, Baden-Powell vol promoure l'autogovern dels joves, per bé que ell modifica la noció romàntica d'un autogovern espontani, com a vegades es planteja des d'una vulgar i simple interpretació rousseauiana, perquè es pretén que el jove assumeixi la seva pròpia responsabilitat des del seu compromís personal.

Amb tot, per aconseguir aquests objectius, Baden-Powell —sempre reticent a l'esport professional— recorrerà als jocs, a la gimnàstica respiratòria, a la higiene, a la vida a l'aire lliure, al coneixement de la natura, a la vida de campament, a les habilitats manuals i als exercicis físics (córrer, caminar, anar en bicicleta, nedar, governar una barca, etc.) per tal de millorar la força i la salut dels joves, dins d'un context social liberal i democràtic. Insistim que darrere de la pedagogia escolta —una pedagogia certament arcaïtzant— es detecta la presència de formes de vida antigues, pròpies dels pobles caçadors i pescadors. L'home de bosc i el marí que navega arran de costa són dues figures que sempre són presents en l'ideari pedagògic de Baden-Powell, imatges a les quals cal afegir la figura de l'explorador i l'esperit dels pioners, dels homes de frontera aptes per fer front a qualsevol situació imprevista. Aguditzar l'observació i la deducció, adonar-se dels senyals, detectar les empremtes, ser capaç de fer rastrejaments, estar a l'aguait en patrulles, etc., són —entre moltes altres pràctiques— les recomanacions que fa Baden-Powell per als joves escoltes, a partir de la constatació que els exploradors treuen importants conseqüències dels petits indicis. En darrer terme, l'escoltisme respon a l'esquema de la pedagogia iniciàtica, en què, per passar a través dels diferents grups, cal, a més d'observar la llei escolta, superar alguna prova per tal d'ascendir de llobató a minyó escolta, tot assolint finalment la condició de pioner.

Comptat i debatut, fa la impressió que Baden-Powell no va ser un pedagog gaire creatiu, però en canvi sí que va saber adaptar i reunir en el seu sistema moltes de les intuïcions pedagògiques que s'havien donat al llarg del segle XIX i —fins i tot— en etapes anteriors. En la pedagogia escolta es troben vestigis de les idees de Locke, pel que fa a l'educació sensorial segons la tradició de l'empirisme; de Daniel Defoe i el mite del Robinson, en relació amb la idea que l'home pot sobreviure aïllat enmig de la natura al marge de la civilització; de Ling, per participar dels beneficis de la gimnàstica sueca; de Thomas Arnold, pel que fa a la importància de l'exercici físic i la seva dimensió moral; de l'evolucionisme i el sentit de la lluita per la vida; de la literatura de Kipling; de l'esperit detectivesc de les aventures de Sherlock Holmes, etc. En qualsevol cas, la gran aportació de

la pedagogia escolta —cal assenyalar que la metodologia escolta pot ser considerada un mètode educatiu— rau en les seves estratègies i instàncies procedimentals. Tot combatent els excessos d'una pedagogia intel·lectualista, com correspon al seu plantejament neonòmada, la pedagogia escolta destaca els aspectes de l'educació moral —la preparació de l'esperit— i de l'educació física, segons l'esquema de vida dels pobles caçadors i pescadors. Ser fort corporalment i moralment són dos dels objectius prioritaris d'aquesta pedagogia escolta que ara celebra el centenari de la seva creació amb la publicació d'aquest text fonamental de la pedagogia contemporània. *Escoltisme per a nois* és un text amè i agradable de llegir que respon als tòpics d'una pedagogia ancestral que Baden-Powell va saber actualitzar i adequar a les exigències de la societat industrial i colonial. Probablement en la modernitat —i també en la modernitat pedagògica— hi trobem moltes restes d'estadis anteriors, fins i tot vestigis llunyans, com ara la manera de viure d'aquells pobles caçadors i pescadors que educaven llurs fills tot tenint ben present la cohesió del grup social quan encara no s'havia inventat l'escriptura i, consegüentment, no existien escoles on els infants aprenguessin de manera sedentària a llegir i escriure.

Conrad Vilanou i Torrano

BUISÁN, C.; ECHEBARRIA, I. [COORD.], MIQUEL MELER
*I MUNTANÉ: VOCACIÓN Y PEDAGOGÍA. LOS ORÍGENES
DE LA PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA EN ESPAÑA*. BARCELONA:
INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ DE LA UNIVERSITAT
DE BARCELONA, 2007

D'entrada s'ha de dir que ens trobem davant d'una obra col·lectiva coordinada pels professors Carmen Buisán i Iñaki Echebarria que aglutina una sèrie de treballs escrits per amics, deixebles i estudiosos que aborden el pensament i l'obra de Miquel Meler (1921-2005) des de diferents punts de vista. A més, s'ha de recordar que Miquel Meler va obtenir l'any 2006 —a títol pòstum— la segona edició del Premi Jesús Garanto, que atorga l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, que dirigeix el professor Miquel Martínez. De fet, l'import d'aquest guardó ha servit per finançar —si més no parcialment— el llibre que ens ocupa i que respon a aquest sentiment coral d'amistat i reconeixement que el professor Meler va saber despertar en els distints àmbits (acadèmic, d'atenció als discapacitats, pastoral) en què va actuar.

Tot seguit, detallem el contingut d'aquest llibre elaborat per moltes mans. En un primer moment, Miquel Martínez Martín, director de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, introdueix el llibre amb un pròleg en què dóna constància de les virtuts personals i humanes del professor Miquel Meler. A continuació, Pere Amorós, Carme Panchón i Amando Vega —tots ells deixebles de Miquel Meler— glossen les virtuts de Miquel Meler des de la doble vessant de bon company i excel·lent mestre. Seguidament, el professor Àngel C. Moreu Calvo presenta un documentat treball sobre els inicis de la pedagogia terapèutica a Espanya que detalla les iniciatives anteriors a l'obra de Miquel Meler, entre les quals destaca el paper desenvolupat pels doctors Alfred Strauss, Emili Mira i Jeroni de Moragas, dels quals Miquel Meler sempre es va sentir continuador. Més endavant, ens trobem amb un extens treball —signat pels professors Moreu i Vilanou— sobre el sentit humanista de la pedagogia terapèutica de Miquel Meler, on es repassen les diferents etapes i moments de la seva trajectòria personal i intel·lectual: la vocació sacerdotal, la influència del Concili Vaticà II, el sorgiment del seu interès per la pedagogia especialitzada, la seva activitat com a professor universitari, el magisteri de Jeroni de Moragas —amb qui va col·laborar—, la dimensió humanista de la pedagogia terapèutica, la defensa aferrissada que Meler va fer d'aquest àmbit de la pedagogia, la seva acció com a capellà rural i els seus darrers anys de vida, que van transcórrer a redós de les columnes del temple de la Sagrada Família. Seguidament, s'hi inclouen les simpàtiques i afectuoses paraules que el professor Alexandre Sanvisens —degà honorari de la Facultat de Pedagogia— va pronunciar en ocasió de l'homenatge universitari que la Universitat de Barcelona li va retre el 16 de març de 1988 amb motiu de la seva jubilació. Prossegueix un treball de la professora Mariàngels Riera i Figueres, de la Universitat Ramon Llull, que va col·laborar estretament amb el doctor Miquel Meler durant el període que va dirigir Blanquerna (1970-1973), una institució nascuda de la fusió de diversos centres anteriors i dedicada a la formació de mestres des d'una perspectiva personalista basada en l'humanisme cristià. Al seu torn, les professores Jerónima Ipland García, de la Universidad de Huelva, i María del Carmen Ortiz, de la Universidad de Salamanca, dediquen en sengles articles unes sentides paraules a enaltir la figura del doctor Miquel Meler des de l'estima i el record.

Igualment es reproduïxen una sèrie de textos del professor Miquel Meler de difícil localització i que donen una visió panoràmica del seu pensament pedagògic, vist des de l'horitzó de la pedagogia terapèutica i sense negligir l'atenció pastoral dels discapacitats. A continuació, indiquem els títols d'aquests treballs recuperats i assenyalen entre parèntesis l'any de la seva aparició: «Metodología educativa especial» (1972), que correspon a la ponència presentada al IV Con-

grés Nacional de Pedagogia; *Pedagogía terapéutica y tecnología educacional* (1975), resum de la seva tesi doctoral; «La semença del “mestre Moragas”. En el 50 aniversari de l’Institut de Pedagogia Terapèutica “Jeroni de Moragas”» (1990), parlament pronunciat en el Saló de Cent de l’Ajuntament de Barcelona amb motiu de la commemoració del cinquantenari de l’Institut de Pedagogia Terapèutica, fundat l’any 1940 per Jeroni de Moragas, i finalment, «Atenció pastoral als deficients mentals» (1984), treball publicat a la revista *Quaderns de Pastoral* en què Meler planteja la conveniència que els agents de la pastoral aprofundeixin en el sentit del concepte d’evangelització amb referència a les persones deficients mentals. L’obra finalitza amb una bibliografia del professor Miquel Meler que cataloga la seva producció acadèmica, que tot i la seva dispersió forneix una obra sòlida i compacta fins al punt que —al nostre parer— constitueix un referent de primer ordre per a la pedagogia terapèutica a casa nostra. En qualsevol cas, i al marge d’altres possibles consideracions, podem cloure aquesta recensió tot recordant que Miquel Meler —que també va participar en els inicis de la Societat Catalana de Pedagogia— va saber donar, sempre i arreu, testimoni del seu humanisme cristià, que va dirigir en lloc preferent vers les persones discapacitades, que també són criatures del Senyor i que, per tant, mereixen tota la nostra atenció pedagògica.

Conrad Vilanou i Torrano

BUSQUETS, LL.; SERRA, B. [COMP.]. *NARRACIONS I PEDAGOGIA*.
BARCELONA: INSTITUT D’ESTUDIS CATALANS.
SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA, 2008

És notori l’interès actual per la narrativa des de diferents matèries o amb enfocaments multidisciplinaris. La filosofia i l’antropologia, la lingüística i la psicologia —entre altres disciplines— s’interessen pel pensament narratiu que precedeix i acompanya el pensament conegut tradicionalment com a racional. No hi ha dubte que una d’aquestes matèries és la pedagogia. De fet, aquest gir cap a la narrativa es presenta com un corrent humanitzador i vivificador davant d’un currículum excessivament fred i abstracte, i també com l’adequació de l’aprenentatge als instruments de comprensió de les diferents etapes lingüístiques. Altrament, la narrativa també s’utilitza en la formació de professorat i en la recerca i avaluació educatives. Així, abasta un ampli camp pedagògic, des de la renovació curricular i la psicologia de l’aprenentatge fins a la recerca i la forma-

ció de professorat (documents professionals, mètode del cas, diaris i autobiografies) i l'avaluació (informes escolars narratius).

Podem dir, doncs, que la línia narrativa és en aquests moments una de les més prometedores de la pedagogia. Des de fa alguns anys el gran psicòleg Jerome Seymour Bruner, des de posicions pluridisciplinàries i en la línia d'una psicologia i pedagogia culturals, reivindica les narracions com a instrument pedagògic també en matèries científiques. Pel seu cantó, el canadenc Kieran Egan, basant-se en Vigotski i amb un profund coneixement antropològic i lingüístic, postula l'adequació de l'aprenentatge als instruments de comprensió de les diferents etapes lingüístiques, entre les quals destaca el llenguatge oral i després l'escrit.

En aquesta direcció, des de l'any 2004 la Societat Catalana de Pedagogia organitza un seminari presencial/virtual sobre narracions en el currículum, en el qual hi han participat professores i professors de diferents especialitats universitàries (llengua, literatura, història, pedagogia, psicologia, filosofia, ciències, matemàtiques, música) i dels nivells obligatoris, molts dels quals varen assistir també a aquestes jornades. D'altra banda, el maig del 2006, Egan ens va visitar, va concórrer al nostre seminari i va dictar dues conferències a Barcelona, a la seu de l'Institut d'Estudis Catalans i al Departament d'Educació de la Generalitat (la de l'IEC fou retransmesa per videoconferència a Girona, Tarragona i Lleida). D'acord amb les idees que ell propugna, i amb l'ànim d'adaptar-les a la nostra realitat nacional, ara es treballa en un projecte sobre *Narracions i currículum*, tot aplegant materials narratius d'interès curricular en diferents camps i estenent-ho a l'àmbit dels Països Catalans.

Per continuar aprofundint en aquesta línia, es va organitzar l'any 2006 el Seminari de Tardor «Narracions i pedagogia», en col·laboració amb la Societat Catalana de Llengua i Literatura, amb la finalitat de donar a conèixer diferents experiències i recerques d'utilització de les narracions en el currículum tant a educació infantil i primària com a la secundària. Així, es van exposar i debatre diferents gèneres i metodologies narratives que se solen emprar a l'ensenyament. La tarda del divendres 25 de novembre de 2006 es va dedicar a plantejaments generals, necessàriament limitats només a alguns aspectes concrets: el psicològic (Ramon Canals, amb especial èmfasi en l'obra de Bruner), el literari (Ricard Torrents) i els materials narratius dels professors i professores (el mestre i escriptor Jaume Cella). També es varen presentar experiències i propostes en educació infantil (Adoració Hermoso i Maica Castellà) i primària (Josep-Maria Ferran i Josefina Masip).

El matí del dissabte 26 de novembre de 2006 va començar amb una reflexió sobre la narrativitat en la forma de comprensió que Egan anomena romàn-

tica (vuit-quinze anys) i les seves conseqüències en el currículum. Es va destacar que les característiques distintives de la comprensió romàntica es desenvolupen en una etapa de plena consolidació dels sistemes simbòlics de la lectoescriptura i del pensament matemàtic i que es basen en l'interès que es desvetlla en els estudiants per explorar els límits de la realitat, els extrems de l'experiència i el context ampli de la nostra vida, tot vist en l'entorn de les aspiracions i emocions humanes. Altrament, el personatge arquetípic romàntic és l'heroi/heroïna que transcendeix els límits humans convencionals, dotat de qualitats que el fan extremadament atractiu. El currículum de la secundària, seguint aquest enfocament narratiu i les característiques de la comprensió romàntica, descriuria l'aventura històrica i científica humana com una narració plena d'emocions i dramatisme. Aquests plantejaments es van il·lustrar amb experiències viscudes en centres de secundària, en llengua i literatura (Carme Alcoverro, Jordi Solé Camardons), ciències (Mercè Izquierdo), matemàtiques (Antoni Gomà) i història (Encarna Hidalgo). Després, els professors Vicent Salvador i Enric Balaguer, de les universitats de Castelló i Alacant, tractaren, respectivament, de «La novel·la i el conte» i «La literatura del jo», tot incidint en els diaris dels alumnes.

Ara, dos anys després, ens arriba el llibre que recull les diverses contribucions presentades en aquell Seminari de Tardor, que ultrapassen els noms dels autors i autores suara esmentats. Així, a continuació, indiquem els diversos treballs recopilats en aquest volum que ha promogut la Societat Catalana de Pedagogia: «Gir cap a la narrativa», per Ramon Canals; «Pensament, literatura i narrativitat», per Ricard Torrents; «Narracions dels professors», per Jaume Cela; «Narracions i currículum segons Egan: la comprensió mítica dels tres als vuit anys», per Lluís Busquets; «Recerques a partir de textos narratius. Educació infantil», per Adoració Hermoso i Maica Castellà; «Història de la invenció dels nombres», per Montserrat Torra; «Narracions i relats, un nou enfocament metodològic per a l'aprenentatge en la diversitat», per Josep-Maria Ferran i Josefina Masip; «Narracions de l'àmbit dels Països Catalans», per Bosco Garcia; «Narracions i currículum segons Egan (comprensió romàntica, vuit-quinze anys)», per Blanca Serra; «El relat en l'educació secundària», per Carme Alcoverro; «Les narratives en el projecte "Ciències 12-16"», per Mercè Izquierdo; «Narracions en la història. El segle XX en primera persona», per Encarna Hidalgo; «El concurs de relats Cangur-SCM», per Antoni Gomà; «Educació imaginativa: les narracions (i el cinema) de fantasmes, vampirs, éssers artificials, del futur i extraterrestres», per Jordi Solé Camardons; «Narracions i pedagogia: conte i novel·la en l'educació», per Vicent Salvador, i «La literatura del jo i la construcció de l'individu», per Enric Balaguer.

Tot i l'amplitud del tema abordat, el cert és que molts dels aspectes tractats en aquest llibre signifiquen un petit tast que requereix futures ampliacions i aprofundiments. Per altra banda, encara falten enfocaments des d'altres matèries com la filosofia, la lingüística o l'antropologia, la qual cosa ens porta a la implicació de més societats filials de l'Institut d'Estudis Catalans en aquest projecte col·lectiu. Sigui com sigui, sembla clar que el gir narratiu dels centres educatius ha de partir del que ja es fa (contes a primària i el treball narratiu del professorat de secundària) però hauria d'arribar a totes les àrees i nivells, a la vegada que caldria tractar d'aprofundir en els *tipus de comprensió mítica i romàntica* d'Egan. En una escola castigada i saturada pels aspectes formals del currículum, les idees d'aquest professor canadenc —que van donar peu al Seminari de Tardor de l'any 2006 i al volum que ara es publica— representen una alenada d'aire fresc per tal d'anar al fons del problema: retornar als *significats* que vivifiquen els continguts.

Lluís Busquets i Dalmau

CODINA, MARIA TERESA. *EDUCAR EN TEMPS DIFÍCILS: ESCOLA TALITHA, 1956-1974*. VIC: EUMO, 2007

En la dedicatòria, M. Teresa Codina explica que ha escrit *Educar en temps difícils* a la memòria «dels qui vàrem compartir il·l·lusió, sentit del que dúiem entre mans, compromís per un demà millor» (p. 5). El llibre és un homenatge a totes aquelles persones que es van esforçar per crear una escola diferent en el context de la dictadura franquista. Talitha va ser una de les escoles que, nascudes fora del sistema educatiu oficial, recuperaren la rica tradició pedagògica catalana d'inicis de segle XX. M. Teresa Codina va ser l'ànima del projecte i en aquesta ocasió rememora la vida de l'escola amb la col·laboració d'antics mestres, pares i alumnes. La M. Teresa ha entreteixit les opinions dels qui la van acompanyar en aquest viatge. És un relat personal que ens acosta a una part del nostre passat més recent.

M. Teresa Codina (Barcelona, 1927) és mestra de professió i en la seva dilatada trajectòria, a més a més de fundar l'Escola Talitha i dirigir-la durant divuit anys, va ser membre fundadora de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. També es dedicà a l'educació del col·lectiu gitano al barri de Can Tunis, a l'escola Avillar Chavarros i a l'institut Xavó-Xaví. Més endavant, des de l'Ajuntament de Barcelona es responsabilitzà del Programa d'Educació en la Diversitat. M. Teresa

Codina és coautora de *La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1980)*³ i d'altres publicacions, entre les quals destaquen les de narrativa infantil.

Pel que fa a l'estructura, *Educar en temps difícils* consta del pròleg, la presentació, set capítols, l'epíleg, els annexos, la bibliografia i l'índex onomàstic. En el pròleg i la presentació se'ns situa l'obra. El pròleg és a càrrec de Bru Rovira Jarque, que fou alumne de Talitha en els cursos de parvulari. Rovira Jarque resumeix l'essència de Talitha en aquestes paraules: «vosaltres segur que teniu alguna cosa a dir» (p. 11). Els alumnes eren l'argila amb la qual es construïa l'edifici educatiu. En la presentació, M. Teresa Codina exposa que el llibre respon a una petició de recopilar la història de l'escola per tal que pugui ser útil a més gent i també per recordar un moment històric. Per recollir els gairebé vint anys d'experiència de Talitha, M. Teresa Codina ha organitzat l'obra en set apartats: «A la recerca d'una escola diferent: entre 1953 i 1956», «Esbós de la línia d'escola: octubre 1956 - juny 1959», «Perfilem el projecte: setembre 1959 - juny 1966», «Resultats, reflexió, interrogants: setembre 1966 - juny 1970», «On som? Què és el que caldria ara? setembre 1970 - juny 1971», «Cap a una nova etapa: setembre 1971 - juny 1973» i «Transició i final: maig 1973 - novembre 1974». En l'epíleg, l'autora comenta breument com Talitha va passar a ser l'escola Orlandai i també explica com va continuar treballant per millorar l'educació a Catalunya. Els annexos il·lustren la informació amb reproduccions de documentació. Finalment, trobem la bibliografia i l'índex onomàstic.

RADIOGRAFIA DE L'ESCOLA TALITHA

A LA RECERCA D'UNA ESCOLA DIFERENT: ENTRE 1953 I 1956

El 1952 M. Teresa Codina va finalitzar els estudis de filologia clàssica i magisteri. Quan es posà a treballar com a mestra es trobà amb uns plantejaments educatius dominants contraris al que ella considerava que havia de fer l'escola. Ella era de l'opinió que l'escola havia d'educar per a la vida real. Per poder oferir una educació diferent de la que imperava, M. Teresa Codina va decidir formar-se a França durant un curs, i posteriorment continuà els seus estudis a la Facultat de Pedagogia, on va contactar amb Marta Mata i M. Dolors Maduella. L'estiu del primer curs de pedagogia M. Teresa Codina va treballar al Colegio Internado La Molina, que dirigia Jordi Galí. En aquesta estada descobrí

3. M. A. CANALS (et al.), *La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1980)*, Barcelona, Edicions 62, 2001.

la profunditat de la relació alumne-mestre i va decidir quedar-s'hi tot un curs i abandonar la facultat. Amb aquest bagatge, la pedagoga va anar perfilant la seva idea d'escola. Amb la col·laboració de moltes persones, d'entre les quals destaca la també mestra M. Antònia Canals, va anar decidint la línia pedagògica i altres qüestions més pràctiques, com ara la gestió econòmica i l'equipament material. Es van establir les edats dels alumnes, es va definir el vessant cristià del centre, es van crear materials didàctics..., es va treballar intensament per oferir una educació integral a partir d'una pedagogia activa.

ESBÓS DE LA LÍNIA D'ESCOLA: OCTUBRE 1956 - JUNY 1959

Espanya anava sortint de l'aïllament polític i creixia el nombre de famílies que desitjaven per als seus fills una escola diferent. Amb aquest teló de fons va obrir les portes l'escola Talitha l'any 1956. Talitha presentava un projecte global que s'iniciava a l'educació infantil i pretenia un desenvolupament integral dels alumnes atenent les diferents formes d'expressió, la relació entre responsabilitat i llibertat i el tractament de la llengua materna i de la cultura catalana. Dins aquesta formació integral també s'incloïa el foment de la salut, entre altres aspectes. Per aconseguir aquest ple desenvolupament es comptava amb una gran diversitat de material pedagògic, i el joc i l'experimentació com a estratègies didàctiques.

Tots els mestres es van esforçar molt per oferir la millor educació possible. Van dedicar moltes estones a programar, a crear materials, a conèixer noves estratègies metodològiques i, especialment, a col·laborar entre companys i a treballar en equip. Sota els principis de senzillesa i qualitat, el treball d'aquest equip de professionals va possibilitar un gran nombre d'experiències innovadores, com el treball de l'hort, la confecció de col·leccions, la realització de sortides i colònies i la celebració de festes tradicionals.

Es combinava la pedagogia activa amb la iniciació cristiana. En aquesta línia educativa, la formació religiosa dels alumnes era una dimensió sempre present. La formació religiosa a l'escola va evolucionar fins a distingir entre cultura religiosa en l'àmbit de les competències de l'escola i la catequesi cristiana.

«Se cercava que l'escola i l'ensenyament servissin per a la vida, per dominar el propi cos, per pensar i descobrir noves realitats, per sentir i entusiasmar-se, per conèixer i actuar en les relacions socials, per tenir criteris sobre la realitat política, per adquirir consciència de les nostres creences. I es pretenia que totes aquestes dimensions es desenvolupessin de forma integrada, com la mateixa vida, de manera que tot això fes persones més lliures i responsables» (p. 100).

El tractament de la disciplina i les normes formava part del projecte educatiu de Talitha.

La llibertat no era el punt de partida, sinó el d'arribada. Els mestres havien de marcar les pautes. Tota actuació negativa havia de comportar la corresponent reacció del mestre. Les normes s'havien de buscar entre la naturalitat i el respecte. Conjuntament amb el tractament de les normes, l'educació de la sociabilitat era imprescindible per al desenvolupament personal.

«Els alumnes solien valorar positivament la possibilitat d'actuar amb autonomia: el gust d'anar a escola resultava condició bàsica per aconseguir una actitud positiva respecte del propi desenvolupament i respecte de la relació amb els altres» (p. 90).

Per a Talitha era important comptar amb la col·laboració i el suport de les famílies. Es buscava la relació amb les famílies perquè estaven convençuts que la responsabilitat educativa era dels pares i els mestres hi col·laboraven. El dia a dia de l'escola i l'explicitació dels objectius als pares aconseguien que la majoria de famílies s'identifiquessin amb Talitha.

Pel que fa a l'economia, es partia de la premissa que l'escola s'oferia com a servei i no tenia ànim de lucre. Un aspecte rellevant de l'economia era que es van establir criteris per dignificar el treball dels mestres a partir d'una remuneració adequada a les seves necessitats.

La coeducació només era permesa durant el parvulari fins als set anys; el marc legal de l'època no permetia que els nens i les nenes compartissin experiències ni espais. Un altre aspecte legal és la situació de Talitha. Arran d'un informe desfavorable en què un inspector explicava que havia observat la no disposició a expressar-se i ensenyar únicament en llengua castellana, Talitha va trobar-se llavors fora de la legalitat. Aquest era un tema que s'havia de resoldre al més aviat possible.

PERFILEM EL PROJECTE: SETEMBRE 1959 - JUNY 1966

En el context del Pla d'Estabilització, Talitha iniciava una nova etapa en què antigues alumnes van passar a formar part del grup de mestres. Era un moment en què el treball en equip esdevenia una eina de formació. Es continuaven elaborant els programes, al mateix temps que es creava un clima que afavoria l'experiència entre la llibertat i la responsabilitat. Les opinions dels mestres d'aquesta etapa són molt positives. Tothom manifesta que va ser una època de grans aprenentatges.

De mica en mica va anar augmentant el nombre d'alumnes i això va suposar que s'introduïssin canvis a l'escola: a les aules hi havia més alumnes, el menjador

escolar ja no tenia l'aire familiar dels inicis...; tot i aquestes modificacions, l'essència de Talitha no només es mantenia sinó que fins i tot guanyava força.

La biblioteca escolar es va convertir en un element imprescindible. Els mestres podien trobar-hi els recursos per organitzar les seves classes i per als alumnes suposava la possibilitat d'iniciar-se en el gust per la lectura. Des de l'escola s'incitava i s'orientava a la lectura. Es van publicar llibres que recomanaven les lectures més adients segons l'edat dels infants i dels joves. Talitha va establir relació amb editorials de l'època com La Galera, Nova Terra i Cavall Fort.

Van continuar iniciatives de l'etapa anterior com les sortides, les colònies, i en van sorgir de noves. Es va crear una revista escolar i un Gabinet d'Orientació Psicopedagògica. Tot i la diversitat d'activitats, l'autora assenyala l'existència d'algunes mancances, com l'educació per a l'afectivitat i la sexualitat.

Pel que fa a la religió, una mestra opina: «Durant aquests anys es va operar el treball de reflexió de distingir entre classe de religió (amb les alumnes grans, orientada als exàmens a l'institut), cultura religiosa i catequesi. Aquesta reflexió amb acord de pares i mestres, va conduir a iniciar el curs 1965 la catequesi de primària fora de l'horari escolar» (p. 156).

La relació amb les famílies continuava sent fluida. S'elaboraven informes sobre l'evolució dels infants. S'oferien cursos per a pares i es donaven escrits amb pautes i reflexions sobre com educar. Una mostra de la implicació de les famílies és que el calendari escolar es va ampliar seguint el suggeriment dels pares.

En relació amb l'economia, M. Teresa Codina escriu que està convençuda que el resultat més positiu de tot aquest treball de l'economia escolar va ser la sensibilització del conjunt de l'escola. «El punt “cada família determinarà, de acuerdo con la directora de la Escuela, la cantidad periódica y fija con que durante aquel curso se compromete a contribuir al presupuesto anual” va representar un contracte personal molt intens amb la majoria de famílies, des de final de juny i durant bona part de juliol. Es tractava d'orientar cada família en el plantejament de la col·laboració a l'escola tenint en compte una dada objectiva com són els ingressos familiars —de vegades difícils de precisar— i una altra de subjectiva com és l'interès per l'educació».⁴

El fet de no aconseguir la legalització de Talitha esdevenia cada vegada més greu. Després de funcionar durant nou anys de manera alegal, finalment es va aconseguir la legalitat. Els alumnes havien d'aprendre la diferència entre treballar per aprendre i treballar per passar els exàmens oficials. S'havia de buscar l'equilibri entre l'educació integral que es volia oferir i l'eficiència acadèmica necessària per passar els exàmens oficials.

4. M. A. CANALS (et al.), *La renovació pedagògica a Catalunya*, p. 144.

RESULTATS, REFLEXIÓ, INTERROGANTS: SETEMBRE 1966 - JUNY 1970

Aquesta etapa té com a fons històric la reforma educativa que cristal·litzà en la Ley general de educació del 1970. Talitha va ser un centre experimental del nou sistema educatiu. Un altre canvi va ser el parvulari conjunt amb l'escola Costa i Llobera. L'equip de mestres continuava duent a terme una pedagogia de recerca i acció. El claustre intentava estar al corrent de les innovacions pedagògiques a l'estranger. S'introduïren les assemblees d'aula seguint la pedagogia de Freinet. També es reflexionà molt sobre la planificació del currículum.

«Calia analitzar a fons la matèria: diferenciar el que és essencial del que no ho era; copsar els conceptes que necessitaven bases prèvies per tal d'introduir-los, convenientment adaptats, en cursos anteriors i anar-los treballant de manera concèntrica» (p. 285).

S'optà per donar als alumnes la responsabilitat de planificar-se els estudis i s'elaboraven projectes de manera individual i per grups. M. Teresa Codina creu que en l'aprenentatge, com més creativitat i llibertat es deixi als alumnes, més gran ha de ser la preparació estructurada dels mestres. Per tant, per aconseguir que els alumnes siguin els generadors dels seus propis aprenentatges, l'equip de mestres ha d'haver planificat molt bé les activitats.

En aquesta etapa també es van preocupar de com abordar el tema de la cultura religiosa.

Quant a la relació amb les famílies, es continua informant els pares sobre temes del seu interès. Moltes famílies van estar interessades a matricular els seus fills al centre però es quedaren sense plaça. Hi havia més demanda que oferta.

ON SOM? QUÈ ÉS EL QUE CALDRIA ARA? SETEMBRE 1970 - JUNY 1971

El moviment de renovació pedagògica s'estenia com una taca d'oli. Talitha gaudia de gran prestigi en els cercles d'innovació educativa. «Ja hem vist que, un cop l'Administració educativa no solament va deixar de condemnar el tipus de pedagogia del nostre projecte educatiu sinó que pràcticament el va prendre com a referent de la nova tendència, podíem dedicar temps i energia a conèixer i reflexionar sobre els nous corrents educatius, a millorar la praxi diària, amb un interès força proper, a estudiar i preveure el tipus d'escola i d'educació que el futur demanaria» (p. 314).

Es va continuar treballant per millorar pedagògicament. Es va potenciar l'educació de l'expressió i el treball de la imatge. També es va ampliar l'estona dedicada a l'educació física amb l'activitat de natació.

La feina de direcció consistia a facilitar al claustre el treball en equip i renovar la il·lusió en el projecte que compartien. Va arribar un moment en què dins del claustre van sorgir diversos objectius. Un grup de mestres prioritzava la qualitat pedagògica per sobre de l'obertura social i un altre grup era de l'opinió contrària. La M. Teresa Codina era del segon grup. Com que es defensaven objectius divergents es va arribar a la separació. Va ser el grup de mestres entre els quals hi havia la M. Teresa Codina el que es va quedar a Talitha.

CAP A UNA NOVA ETAPA: SETEMBRE 1971 - JUNY 1973

Amb el teló de fons de la nova situació política, es va decidir que Talitha continuaria fins a acabar el curs 1973-1974. A partir del següent curs, una part de l'equip seguiria a Talitha, amb reducció de cursos i alumnes, i un altre grup de mestres s'inseriria en l'escola pública. Talitha perseguia oferir educació de qualitat al mateix temps que pretenia ser una escola assequible a les famílies de qual-sevol condició social. Per tant, per ser una escola realment oberta a tothom havia de formar part del sistema públic. Entre els mestres va costar consensuar les opinions, l'equip s'estava trencant i l'escola s'esfondrava. M. Teresa Codina va haver de dimitir de la funció de cap responsable que havia assumit fins al moment.

TRANSICIÓ I FINAL: MAIG 1973 - NOVEMBRE 1974

Amb aquestes paraules inicia M. Teresa Codina el relat de l'última etapa de Talitha: «Així, doncs, començava una fase nova, una fase que em costa d'entendre, que em resulta ben difícil de reconèixer i que va ser molt dura de viure» (p. 375). En efecte, l'últim curs de Talitha va ser molt especial. Les divergències entre alguns membres de l'equip i M. Teresa Codina van ser tan grans que l'escola es va separar físicament. M. Teresa Codina es va responsabilitzar de les alumnes de l'últim curs de l'educació general bàsica. El novembre del 1974 es va constituir la cooperativa Delta, i Talitha va tancar les portes. Amb la cooperativa Delta l'escola va prendre el nom d'Orlandai.

Un mestre sintetitza molt bé el procés de canvi que va seguir el centre. «Talitha va ser una escola capdavantera que responia a una època determinada i a una societat concreta. Al cap dels anys calia adequar-se a les necessitats reals del moment. Per a algunes persones això significava un canvi d'orientació: obrir-se a ambients més pobres, anar a un lloc amb menys recursos, fer possible

que arribés una bona educació a barris més necessitats. Era una altra època. Altres persones prioritzaven el prosseguir i ampliar en el mateix lloc, continuar amb la mateixa col·lectivitat, que socialment era cada cop més classista i ex-cloent. En aquell moment Talitha va plegar» (p. 387).

PER ACABAR...

«Un ensenyament que ens deia que tots teníem un tresor a dintre, fossin quines fossin les nostres capacitats, que ens deia que tots érem únics i irrepetibles, que érem lliures i havíem d'exercir aquesta llibertat i que això no era res si només era per a nosaltres, perquè sense compromís amb els altres no som ningú» (p. 16). Aquestes són les paraules de Bru Rovira Jarque, antic alumne de Talitha. Talitha va ser un model de bona educació. Bona educació entesa com a excel·lent pràctica pedagògica. Saber pedagògic arrelat en els mestres Galí i Martorell, entre altres, que florí en un context culturalment empobrit. Talitha no fou l'únic centre, altres escoles també difonien bones pràctiques educatives. Un exemple és l'escola Ton i Guida, fundada per M. Antònia Canals en un barri marginal de Barcelona. El 2003 es publicà un llibre on es recollia la història d'aquest centre: *L'escola Ton i Guida*.⁵ La M. Teresa Codina fa referència a l'escola Ton i Guida i al centre educatiu Costa i Llobera, entre altres.

Totes aquestes escoles van actuar de motor de canvi social per aconseguir una societat més humana i més justa. Per assolir aquesta millora cal que l'educació s'iniciï com més aviat millor. L'educació dels més petits és molt més important del que moltes vegades se sol considerar. Des de Talitha l'educació infantil va ser una prioritat.

Pel que fa a la manera de presentar la història de Talitha, *Educar en temps difícils* és una obra extensa que s'ha elaborat amb l'entretreixit de diverses veus. Al llarg del llibre apareixen diferents opinions d'antics mestres, pares i alumnes. Aquests parers serveixen moltes vegades per reforçar les explicacions de M. Teresa Codina. Cal dir, però, que no tots els comentaris són positius. El fet d'haver inclòs opinions crítiques sobre Talitha amplia la visió del centre i l'enriqueix amb més matisos. Opinions negatives, com que era una escola elitista o que el rendiment acadèmic era baix, eixamplen la visió que pot tenir el lector sobre Talitha. Per plasmar el fet que el llibre s'ha elaborat amb l'opinió de diferents persones, la ressenya recull bastants citacions textuals. A tall de cloenda,

5. R. SOLÀ, *L'escola Ton i Guida: quan la pedagogia activa va anar al suburbi (Barcelona 1962-1994)*, Barcelona, Edicions 62, 2003.

ens podem quedar amb aquesta frase: «En qualsevol situació sempre es pot fer alguna cosa per millorar l'escola, per fer créixer la il·lusió i per contribuir que tots plegats trobem sentit a fer el possible per viure més bé» (p. 413).

Laura Guilera Rico

DOMÈNECH I DOMÈNECH, S. *ELS ALUMNES DE LA REPÚBLICA: ELS GRUPS ESCOLARS DEL PATRONAT ESCOLAR DE L'AJUNTAMENT DE BARCELONA*. BARCELONA: PUBLICACIONS DE L'ABADIA DE MONTSERRAT, 2008

No serem nosaltres qui descobrim les qualitats personals i intel·lectuals de Salvador Domènech, que ha esmerçat moltes estones a esbrinar el passat educatiu d'una sèrie de personatges i un seguit d'institucions que es poden inscriure en el moviment de renovació pedagògica. De fet, aquest llibre que ara comentem s'afegeix a títols ben significatius com ara *Manuel Ainaud i la tasca pedagògica a l'Ajuntament de Barcelona* (1995) i *L'Institut-Escola de la Generalitat i el doctor Josep Estalella* (1998). Dues obres que il·lustren una producció bibliogràfica molt més àmplia i que s'han convertit, en el transcurs del temps, en dues referències ineludibles per al coneixement de la nostra història de l'educació i que, indefugiblement, tothom ha de consultar i esmentar quan s'apropa a la realitat educativa catalana del segle xx.

Així, doncs, Salvador Domènech no és un autor novell, sinó un home d'una singular maduresa personal i intel·lectual. Llicenciat en pedagogia, es va formar a la Universitat de Barcelona, a redós del magisteri de l'estimat professor Alexandre Sanvisens i Marfull (1917-1995), que va dirigir l'any 1993 la seva tesi doctoral sobre Manuel Ainaud, que es va publicar dos anys després, tal com hem indicat més amunt. Ben mirat, Salvador Domènech ha estat un dels millors deixebles —i probablement el que ha tingut més agudesia i finor històrica— del professor Sanvisens, que havia distingit la nostra trajectòria pedagògica amb uns trets ben definits que, en el camp de les idees educatives, es manifesten a través d'una sèrie d'aspectes ben característics: sentit humanista, preocupació naturalista i empírica, valor psicològic i pragmàtic i esperit crític. Si analitzem les coses amb atenció, ens adonarem que Salvador Domènech també ha sabut conferir als seus estudis un rigor i una precisió remarcables, gràcies a una manera de treballar en què combina sàviament les dades històriques i les valoracions interpretatives, sense oblidar que rastrejant el passat pedagògic de la Catalunya

contemporània també s'obre a les perspectives dels horitzons universals, és a dir, encerta a situar la nostra història educativa en el deixant de la pedagogia general.

Amb una sòlida formació universitària, Salvador Domènech s'ha dedicat a l'exercici professional de la psicopedagogia però mai no ha bandejat —ans al contrari— la seva vocació històrica i, el que també és destacat, la seva dimensió i capacitat investigadores. En efecte, Salvador Domènech —que compagina treball i recerca, món familiar i activitat científica— s'ha preocupat per endinsar-se en el nostre passat pedagògic a través d'una labor sacrificada i continuada. En aquesta línia, podem ressaltar que la seva tasca investigadora ha estat constant i ininterrompuda, sempre atenta amb la memòria històrica. A més, i aquesta obra que comentem així ho confirma, ha donat la veu als veritables protagonistes de la història pedagògica, que, en el cas que ens ocupa, no són altres que els exalumnes —molts anònims i desconeguts, però d'altres ben notoris, com Marta Mata o Francesc Candel— dels nombrosos grups escolars que depenien del Patronat Escolar de Barcelona que es va establir l'any 1922. Fet i fet, aquest Patronat, per raons de les vicissituds de la història, amb el parèntesi de la dictadura, no va poder endegar satisfactòriament les seves activitats fins a l'any 1930, poc abans de l'adveniment de la Segona República, de manera que l'any 2005 s'ha commemorat el setanta-cinquè aniversari de la seva creació. Desgraciadament, la veu dels altres protagonistes —els mestres que van donar vida a aquells grups escolars, amb noms tan significatius com Dolors Batlle, Rosa Sensat o Fèlix Martí Alpera— s'ha hagut de reconstruir d'una manera indirecta, per bé que Salvador Domènech encara ha pogut comptar amb el testimoni d'algun integrant d'aquell professorat innovador que es va comprometre, des del primer moment, amb la renovació del país a través de l'educació, vell somni il·lustrat que aquells mestres —els primers ciutadans del país— van assumir com un ideal propi a manera d'una revolució pacífica basada en el respecte i l'amor als infants.

Això establert, no és debades dir que, amb aquesta obra, Salvador Domènech s'inscriu en els corrents més moderns de la historiografia educativa. Si durant anys la història de l'educació va donar prioritat als estudis de les idees pedagògiques i dels sistemes educatius, avui els actors educatius —els mestres i els alumnes— ocupen un lloc cabdal en el panorama d'aquesta disciplina que es mou a cavall de la història i la pedagogia. En realitat, aquest protagonisme dels actors es combina amb una recuperació de les pràctiques pedagògiques, la qual cosa genera que es presti molta atenció al que es coneix com a cultura material de l'escola. L'èxit actual dels museus escolars —exponents d'un passat educatiu present en la mentalitat col·lectiva— depèn en gran manera d'aquesta rehabilitació de la memòria històrica que emfasitza la importància de les expe-

riències i de les vivències dels alumnes, que així adquireixen un valor capital, aspecte que lamentablement havia romàs en silenci durant molt temps. D'aquí, doncs, que un dels mèrits d'aquest llibre sigui que Salvador Domènech escriu la història de l'educació segons els plantejaments d'aquesta nova manera d'enfocar-la, una nova història de l'educació que promou la participació d'uns exalumnes que, a través d'un seguit d'entrevistes i manifestacions, posen en relleu els punts més importants de la vida escolar d'aquells enyorats grups escolars (Lluís Vives, Pere Vila, Baixeres, etc.) que van ser potenciats pel Patronat Escolar de Barcelona, alguns d'ells dissenyats per Josep Goday, la figura del qual també ha estat recuperada últimament.⁶

Es pot afegir que els estudis de Salvador Domènech cobreixen un extens període de la nostra història educativa contemporània que, a grans trets, es pot situar des del 1908 —data que coincideix amb l'aprovació del pressupost de cultura de l'Ajuntament de Barcelona— fins a l'any 1939, moment en què malauradament van finir moltes iniciatives i experiències educatives que havien germinat a casa nostra a redós del moviment de renovació de l'escola nova, una veritable avantguarda pedagògica que va remoure el panorama educatiu heretat —talment com si es tractés d'un malson— d'èpoques anteriors. No endebades, la crònica de l'escola tradicional —de la qual ens han deixat bons retrats infinitat d'escriptors— no feia més que traslluir un món de foscors i tenebres, d'autoritat i disciplina, de pors i càstigs, de locals humits i insalubres, on l'ànima dels infants no importava gens ni mica. Per desgràcia, l'entrada de les tropes del general Franco el 26 de gener de 1939 a la Ciutat Comtal va comportar el tancament —i la posterior depuració del personal— d'un bon grapat d'experiències educatives d'avantguarda: des de l'Institut Escola del Parc de la Ciutadella dirigit pel doctor Josep Estalella fins al Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona dinamitzat des del 1930 per Joaquim Xirau, sense oblidar el funcionament del Patronat Escolar de l'Ajuntament de Barcelona.

Tal vegada, la presència a Catalunya d'un important i destacat moviment de renovació pedagògica no ens ha de fer oblidar els dèficits educatius que existien —pel que fa a l'educació pública— a casa nostra durant aquelles primeres dècades del segle XX. En aquest sentit, convé tenir present la denúncia que va fer Luis Bello, que va recollir les impressions dels seus viatges pedagògics per terres catalanes a les pàgines del diari madrileny *El Sol*. Aquests articles —sense signar— no només oferien una radiografia de la realitat educativa del país, sinó que suscitaven una consciència crítica a favor d'una escola pública renovadora.

6. A. CUBELES i M. CUIXART (ed.), *Josep Goday Casals: Arquitectura escolar a Barcelona de la Mancomunitat a la República*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, Institut d'Educació, 2008.

Encara que pogués fer una altra impressió, la veritat és que en aquells anys la situació educativa de Catalunya no diferia gaire de la que existia a la resta d'Espanya. També en el Principat com a Andalusia, Extremadura i Galícia, «el més miserable és l'escola», escriu Bello, que —poc després— va presidir la Comissió de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya en les Corts republicanes. En la ciutat de Barcelona les escoles públiques eren «poques i molt dolentes». No millorava el panorama en les zones rurals, on existien una «munió d'escoles humils», i es donaven situacions certament paradoxals, com la de la Seu d'Urgell, on Bello constata l'existència d'un únic mestre públic, per bé que comptabilitza norantatres capellans que resideixen a la població. Per contra, Bello contrasta —davant d'aquest lamentable estat de prostració de l'escola pública— l'excel·lència de l'educació privada, amb les seves sumptuoses construccions, que els ordes religiosos havien erigit des de la darrerria del segle XIX. Altrament, Salvador Domènech confirma aquest estat de coses quan afirma que els nivells d'escolarització a la Barcelona de començaments del segle XX feien avergonyir, tot presentant un estat de degradació que va generar una positiva reacció en què van excel·lir personatges com Manuel Ainaud, Alexandre Galí i Artur Martorell, entre molts altres.

En aquest sentit, la data de 1908 marca una fita en la història de la pedagogia catalana, si tenim en compte que durant aquell any es va assistir a la redacció i aprovació del pressupost de cultura de l'Ajuntament de Barcelona, que, finalment, es va haver de retirar. Més enllà de la casuística que va envoltar la suspensió d'aquest pressupost —el centenari del qual ha passat sense pena ni glòria—, s'ha de destacar la voluntat pedagògica de l'Ajuntament de Barcelona, que considerava que la ciutat —i per extensió, tot Catalunya— necessitava reformes urgents en els camps pedagògic i urbanístic. En qualsevol cas, calgué esperar a la constitució del Patronat Escolar per tal que aquest projecte pedagògic pogués tirar endavant, a partir de la iniciativa de l'Assessoria Tècnica creada l'any 1917, que, des de les diverses seccions que la integraven —Pedagògica, Arquitectura Escolar i Higiene Escolar—, perseguia capgirar el model escolar existent a tots els nivells d'una manera global que inclogués les diferents variables —estètiques, arquitectòniques, higièniques i pedagògiques— que conflueixen en el món de l'escola, d'una escola que amb el Patronat va ocupar el centre de la preocupació política i ciutadana. Resulta impossible donar compte i raó del contingut de cadascuna de les parts que afaïonen aquest llibre, curull d'observacions i records que —en conjunt— il·lustren un paisatge pedagògic policròmic i polifònic. Ens trobem, per consegüent, davant d'una imatge que Salvador Domènech retrata a la menuda, que radiografia en detall, un univers educatiu que va constituir —en aquells anys d'il·lusió i esperança— tota una utopia social que, desgraciadament,

va ser truncada per la Guerra Civil. Per tant, aquest llibre també és una crònica d'allò que s'hagués pogut esdevenir i que, desafortunadament, no va poder reeixir per un seguit de causes externes a la mateixa vida escolar, una vida que els exalumnes dibuixen amb una nitidesa i un perfil dignes d'elogi i remembrança.

És hora de finalitzar aquest comentari i, a manera de cloenda, podem afirmar que ens trobem davant d'un acurat i rigorós estudi, afaiçonat amb paciència i perseverança, actituds que no gaudeixen de bona consideració en un món post-modern on tot és volàtil i efímer. El treball històric i, el que és més important, la recuperació de la memòria històrica demanen moltes hores de dedicació i treball, de persistent recerca davant d'uns protagonistes que primer cal trobar —en aquesta oportunitat, els exalumnes dels grups escolars del Patronat Escolar— i després saber-los interrogar d'una manera adequada i convenient. I així ho ha fet Salvador Domènech en aquest nou llibre que ens ofereix un món de records i d'emocions, però també de precisos judicis històrics, en un tot que agombola la riquesa de la font —els testimonis dels actors que van donar vida al Patronat Escolar— amb unes ajustades interpretacions històriques. Un llibre —en definitiva— que confirma la vàlua historiogràfica de l'autor i que constitueix una veritable joia per a tots aquells que estimem la nostra tradició pedagògica i que, tot estrafant el mateix autor, és molt més que un modest i simple reconeixement als veritables artífexs de l'esclat de la renovació pedagògica que va viure Barcelona —i tot Catalunya— en la dècada dels anys trenta del segle passat. En fi, un llibre que honora el seu autor i dóna prestigi a la nostra pedagogia.

Conrad Vilanou i Torrano

FLORENSA I PARÉS, JOAN. *P. JACINT FELIU I UTZET (1787-1867):
PROTAGONISTA DE LA RESTAURACIÓ DE L'ESCOLA PIA
A ESPANYA*. MATARÓ: CAIXA D'ESTALVIS LAIETANA, 2007

És ben sabut que l'Escola Pia va viure a Espanya un dels moments més crucials de la seva història els anys de la supressió i l'exclaustració dictades per les lleis del 1835 i el 1836, conegudes ordinàriament per les lleis de desamortització i exclaustració del ministre Mendizábal. Ara bé, el primer de març de 1845, una llei de l'Estat aprovada unànimement per les Corts espanyoles tornava els escolapis a la vida pública. El secretari de la comunitat de Mataró no havia anotat res en el seu llibre fins que aleshores, el 1845, va poder estampar-hi amb lletra grossa un apleg i triomfant *Post fata, surrexit*: després de la destrucció, la resurrecció.

ció. L'Escola Pia no havia mort, tot i el llarg període d'hivernació. En aquest nou context sorgeix la figura del mataroní Jacint Feliu i Utzet (1787-1867), que feia anys que residia fora de Catalunya i va retornar l'any 1845 com a provincial de Catalunya, per assumir l'any següent el càrrec de comissari apostòlic per a la Santa Seu. Ens trobem davant d'un personatge amb una trajectòria un xic romàntica, sobre qui ara es publica aquesta excel·lent monografia de Joan Florensa —responsable de l'Arxiu de l'Escola Pia de Catalunya— que obtingué un accèssit en el Premi Iluro del 2006.

Val a dir que el pare Jacint Feliu i Utzet tenia una forta personalitat, era un home d'estudi, un religiós que, amb humilitat i silenci, va empènyer cap endavant el seu orde calassanci en uns moments difícils en què la societat demanava obrir nous camins. Tot i que va néixer el 13 de desembre de 1787 a Mataró, on va ser alumne de l'Escola Pia de Santa Anna, ben a prop de casa seva, la seva vida va transcórrer lluny de la seva ciutat nadiua, de manera que l'itinerari que va traçar en el trànsit de l'Antic al Nou Règim traspua les inestabilitats i els trasbalsos d'una societat que acabaria acceptant —no sense reticències i violències— el règim liberal. De fet, el pare Feliu —fill d'un artesà, que aviat compregué què significava poder portar-se els comptes, llegir i redactar les cartes, entendre la selva de mesures i monedes de l'època— va aconseguir l'encaix de l'Escola Pia en la societat liberal moderada i va saber pactar amb el Govern o el grup polític que representava aquesta formació política per convertir els escolapis en bons col·laboradors de les polítiques educatives del Govern liberal. I això tant més quan l'Espanya del moment vivia els episodis de la guerra carlina, que també van afectar la vida del pare Feliu, que va ser professor de matemàtiques en diferents acadèmies militars (Palma de Mallorca, Gandia, València, Segòvia) de signe liberal. Llavors era a punt de néixer un nou Exèrcit a Espanya —l'Exèrcit liberal—, el qual, per bé o per mal, dominaria durant més d'un segle la vida del país.

De fet, els manuals del pare Feliu es van convertir en els llibres de text de les acadèmies militars, situació que es va perllongar durant més de vint anys. A més, en tractar-se d'un personatge de gran prestigi, va ser un dels tres professors que van pactar la rendició de l'Alcàsser de Segòvia l'any 1837 amb oficials carlins. Paga la pena recordar que fou a l'acadèmia militar, sobretot a la de Segòvia, on es forjà en les ciències i donà a conèixer la seva personalitat tolerant i oberta. Igualment hi va conèixer persones —militars principalment— que probablement foren les que el proposaren per a superior de l'Escola Pia espanyola. En darrer terme, el pare Feliu —que també va ser professor en diferents col·legis calassancis— va intentar modernitzar l'ensenyament de l'Escola Pia, amb el foment de l'estudi de les matemàtiques i de les ciències naturals, des del conveniment que als nous temps corresponia també un nou currículum.

L'any 1845 representa una ruptura en la vida del pare Feliu, que abandona les casernes per ficar-se en la vida dels col·legis escolapis catalans, en un moment en què l'Escola Pia era restaurada i les lleis desamortitzadores i d'exclaustració quedaven anul·lades per als escolapis. Durant vint anys, entre el 1846 i el 1866, el pare Feliu va actuar com a comissari apostòlic de l'Escola Pia en un context que li era favorable: mantenia lligams amb els diputats liberals, era ben vist pel Govern i acceptat com a interlocutor entre l'Estat i els religiosos suprimits. El fet que els escolapis acceptessin dialogar amb els liberals volia dir que les coses havien canviat des del 1835, per bé que durant el període entre el 1835 i el 1845 es perderen sis col·legis. Amb tot, hi quedaven religiosos plens d'esperança i amb ferma voluntat de fer reeixir la província, ja que restaven oberts altres col·legis que ara havien d'organitzar-se segons les lleis i les disposicions de l'Estat. El pare Feliu tenia present que la restauració havia estat possible perquè l'Escola Pia —fundada per Josep de Calassanç la tardor del 1597— havia renunciat a la seva autonomia en matèria d'ensenyament i acceptà subjectar-se a les lleis i disposicions de l'Estat, la qual cosa volia dir canviar moltes coses de les que tradicionalment s'havien fet als col·legis. Si abans s'havia pactat o acordat amb els ajuntaments les fundacions dels col·legis per tal de garantir la gratuïtat de les escoles, ara calia pactar amb l'Estat per a la continuïtat de les existents i per a les noves fundacions. Igualment, s'havia de mudar la mentalitat pedagògica, ja que abans les humanitats, amb el llatí, significaven l'èxit de formació, i ara les matemàtiques i les ciències s'emportarien la major part de l'horari escolar i de les preocupacions dels alumnes. Altrament, una de les novetats de les disposicions del pare Feliu va ser la divisió de la primària en dues aules amb mestre propi en cadascuna d'elles, sense permetre que la de primària fos una aula unitària, com va ser en la quasi totalitat d'escoles fins ben entrat el segle XX. També llavors es va modificar l'ensenyament secundari, que es va estructurar a partir d'assignatures, de manera que el pare Feliu va publicar manuals de matemàtiques que s'utilitzaven als col·legis escolapis.

No sobta, doncs, que al lema escolapi clàssic «Pietat i lletres» (ser virtuosos i savis) s'hi afegís en aquelles dècades la dimensió social, per tal de respondre a les necessitats que la societat demanava. No s'ha d'oblidar que els escolapis van palesar una actitud progressista pel que fa a l'ensenyament, fins al punt que va ser a Mataró on els escolapis van introduir la pissarra mural que tantes vegades hem utilitzat. No estranya, tampoc, que el pare Feliu —un dels millors matemàtics de la seva època— no pensés tant en el llatí i les humanitats, que fins llavors havien estat la columna vertebral de l'ensenyament escolapi, com a decantar-se cap a les matemàtiques i les ciències, que era el que els governs liberals reclamaven per a una societat industrial i comercial emergent. El llatí o la formació

humanística no encaixaven bé de cara al món, i així es demanava una altra formació, més útil i pràctica, que respongués als interessos i a les necessitats de la burgesia. En realitat, el pare Feliu volia elevar el nivell cultural dels escolapis i que es possessin a l'altura del professorat laic en la qüestió de les ciències matemàtiques. Un dels alumnes que acreditaren aquesta actuació del pare Feliu va ser el pare Blas Aínsa, que va ser l'iniciador dels observatoris meteorològics en els col·legis escolapis espanyols, que també van obrir museus de ciències naturals. De fet, el pla d'estudis del 1848, que el pare Feliu va dissenyar per als júnior escolapis, palesa aquesta nova orientació basada en el principi que les ciències també formaven, sense negar el paper del llatí i de les humanitats, que passaven a ocupar —això sí— un segon terme. Ben mirat, el pare Feliu —que l'any 1864 es retirà a Barcelona, on morí tres anys després— sempre va estar al seu lloc i va complir la missió que l'Església li havia encomanat: portar l'Escola Pia a la restauració i la normalització, sense oblidar la seva actualització pel que fa a les ciències i la seva vinculació a la societat.

Lògicament, en una biografia com la que ens ocupa apareixen altres aspectes de rellevància. Cal destacar, per exemple, l'expansió de l'Escola Pia a Cuba a conseqüència de la Reial ordre de 26 de novembre de 1852, en què la reina Isabel II determinava que els escolapis fundessin col·legis en aquella illa que formava part de la Corona espanyola. Així, l'Escola Pia era escollida com a instrument de l'Estat per estendre el sistema d'ensenyament liberal a les terres d'ultramar. Mentre que el col·legi dels jesuïtes que ja tornava a funcionar a l'Havana estava destinat a la formació d'intel·lectuals i de classe alta, als escolapis se'ls assignava un camp d'actuació molt més popular. Altrament, la reina Isabel II aprovà l'any 1864 l'Institut de les Filles de Maria Religioses Escolàpies —promogut per Paula Montalt (1799-1889)—, un procés en què el pare Feliu va tenir un paper cabdal.

Abans de finir la recensió d'aquest llibre —una obra essencial per conèixer la pedagogia escolàpia en el seu procés d'adaptació a la societat liberal—, convé afegir que inclou una cronologia, diversos apèndixs documentals, la descripció de la biblioteca científica del pare Jacint Feliu i una relació de les seves obres impreses. Tot plegat forneix un magnífic llibre, ben editat i il·lustrat, que honora la memòria pedagògica de l'Escola Pia.

Conrad Vilanou i Torrano

FUMAROLI, MARC. *LA EDUCACIÓN DE LA LIBERTAD*.
 BARCELONA: ARCADIA, 2007 [EPÍLEG DE CARLOS GARCÍA GUAL:
 «LA DIFÍCIL LECTURA DE LOS CLÁSICOS»]

El mes de novembre de 2007, la Societat Catalana de Pedagogia organitzava com de costum el seu tradicional Seminari de Tardor. Aquest any el tema escollit ens convidava a parlar dels reptes actuals de la pedagogia en una societat caracteritzada per constants transformacions i per la presència ja consolidada com a agents de socialització dels mitjans de comunicació de masses. Diverses foren les qüestions que es posaren al damunt de la taula, però entre elles voldria esmentar un *luogo comune* que suscità una abraonada filípica: la presència gairebé inexistent dels clàssics a les aules catalanes. Bona part dels assistents coincidírem en la necessitat d'eixamplar les bases del pensament crític i reflexiu a les nostres aules, engolides per la perplexitat i saturades per la presència omnímode de les noves tecnologies. En una societat confusa i endormiscada, el retorn als clàssics en la pràctica educativa podria convertir-se en la brúixola encarregada de despertar consciències i dreçar el camí a seguir.

Curiosament, aquest és el fil conductor de l'assaig *Éducation de la liberté vs culture et communication*, de l'acadèmic francès Marc Fumaroli; text que fou de la conferència pronunciada el novembre del 2006 pel mateix autor al Nexus Institut de Berlín i que ara ha publicat en castellà Edicions Arcadia amb el títol *La educación de la libertad*, amb un epíleg elaborat pel filòleg Carlos García Gual. Per a Fumaroli, educar és «conducir fuera de la ignorancia, fuera de la barbarie, fuera de la brutalidad, para iniciar en el juicio y las costumbres civilizadas, y, si es posible, a esa vida libre, inventiva y visionaria del espíritu para la que el estudio de las obras maestras clásicas ha sido el humus desde los orígenes de Europa» (p. 21). En canvi, descriu en la societat actual el triomf d'una cultura comunicativa de masses fonamentada en el món de les actualitats immediates i del zàping televisiu, que ha acabat influint i modificant la pràctica educativa. Per a l'acadèmic francès, «la revolución cultural y comunicacional que se está produciendo en nuestras sociedades ricas y desarrolladas combate, con una extraordinaria intolerancia, y en nombre de la tolerancia, cualquier jerarquía espiritual, moral y estética, es decir, la esencia misma de la educación» (p. 20). Les raons que expliquen aquesta situació serien l'entronització postmoderna d'un concepte igualitari de cultura, l'ús massificat i indiscriminat de les TIC com a pròtesis substitutives dels esperits lliures, l'existència d'una esfera pública hipertrofiada i el neopopulisme de les democràcies utilitaristes actuals —*l'État culturel*— que considera els museus, els arxius i les commemoracions com a pura propaganda d'Es-

tat.⁷ Les principals conseqüències educatives d'aquest escenari serien la reducció progressiva de la capacitat memorística, imaginativa i assertiva dels individus, la transformació dels ciutadans en simples consumidors acrítics de productes audiovisuals i, consegüentment, l'erosió dels principis democràtics i liberals que han regit la nostra societat. En l'epíleg, Carlos García Gual incorpora una síntesi de les principals raons que en el context espanyol haurien foragitat l'ús dels clàssics en tots els nivells educatius: el descrèdit actual de la cultura clàssica i humanística, la qüestió idiomàtica, pel difícil salt quàntic que suposa aproximar-s'hi, o el pragmatisme d'uns currículums que especialitzen més que no pas eduquen.

Per bé que la preocupació pels clàssics no és nova, com ho demostra l'etern debat sobre els antics i els moderns que ha pertorbat la consciència europea des del segle XVIII, el llibre de Fumaroli se circumscriu de manera contemporània en la denominada «guerra de les cultures», que inicià fa tot just cinquanta anys el poeta T. S. Eliot amb *Notes Towards the Definition of Culture* (1948). En l'assaig, Eliot feia un elegant i concís repàs per les diverses accepcions del terme *cultura*, des de la definició antropològica fins a la biològica, i tractava tot seguit el veritable tema central de l'obra: el perill en què suposadament es trobava l'alta cultura tradicional —humanística, refinada, educada i civilitzada— com a conseqüència de la irrupció de la societat de masses i del trencament de la família i la vida familiar com a transmissores de cultura. Amb posterioritat, molts intel·lectuals intervingueren dient-hi la seva quant a la importància dels clàssics antics i/o moderns en l'àmbit educatiu i cultural, ja fos des de l'elitisme acadèmic (Leavis, Trilling, Commager), la contracultura (Ginsberg, Burroughs, Kerouac) o els estudis culturals (Lévi-Strauss, Bernal, Thompson, Williams). Així, mentre que el crític literari Frank Leavis destacava en el seu llibre *The Great Tradition* (1948) que és únicament en l'anàlisi literària dels clàssics occidentals on hom troba l'oportunitat de discernir allò transcendent i universal, els representants dels estudis culturals es preguntaven fins a quin punt els habitants de les colònies podien trobar sentit a la seva existència a partir d'un cànon d'obres allunyades dels seus principis estètics, ètics i morals.

Una de les batalles més interessants d'aquesta guerra inacabada entre cultures la inicià l'any 1959 l'escriptor i físic britànic Charles P. Snow en una conferència pronunciada a la Universitat de Cambridge i publicada posteriorment amb el títol *The Two Cultures and The Scientific Revolution*. Per a Snow, en el món acadèmic hi convivia confrontades dues grans cultures: les humanitats i les cièn-

7. Per a una ampliació de la interpretació de Fumaroli sobre els resultats catastròfics de l'aplicació d'una política cultural ideologitzada, el llibre del mateix autor *El Estado cultural: Ensayo sobre una religión moderna*, Barcelona, Acantilado, 2007.

cies. Per als humanistes era culte i ben educat aquell qui tenia coneixements d'història i dels grans clàssics, mentre que els científics tendien a infravalorar aquests coneixements pel seu subjectivisme, del qual no es podia aprendre gairebé res. L'escriptor britànic era especialment crític amb aquells que havien estat educats en els estàndards de l'alta cultura tradicional i que mostraven amb supèrbia la seva incredulitat pels pocs coneixements humanístics i clàssics de molts científics, quan ells mateixos no sabrien descriure amb solvència el concepte de massa, acceleració o la segona llei de la termodinàmica. Snow considerava aquest fet com a exemple clar del fracàs de l'educació humanística tradicional, en veure el nivell dels coneixements científics de la gran majoria dels intel·lectuals del món occidental en el mateix estadi que el dels seus ancestres neolítics.

Aquestes afirmacions van generar un debat prolífic que encara ara cueja i en el qual han participat multitud d'intel·lectuals, sia ajudant a esquarterar encara més el cànon, sia defensant-ne la validesa. Entre els més pròxims a la defensa enconada del cànon occidental hi trobaríem Frank Leavis, Lionel Trilling, Allan Bloom, Lawrence Levine, George Steiner, Harold Bloom, Gertrude Himmelfarb i el mateix Marc Fumaroli. Justament, la posició d'aquest últim a *La educació de la llibertat* seria la de defensar la continuïtat del cànon confrontant la llibertat d'elecció que aporta la lectura dels clàssics amb la dictadura dels mitjans de comunicació de masses, que ens condueix cap a un fracàs col·lectiu sense precedents. Sense el guiatge dels clàssics estem abocats a viure en una societat idòlatra, tancada, extremament relativista, amoral i enormement conformista. Per a Fumaroli, el problema de la revolució cultural i comunicacional no és que hagi engrossit la base de la piràmide educativa a partir de la igualtat civil, sinó que hagi posat en perill l'ascens gradual dels més capacitats allunyant de les aules aquest aliment de la imaginació i del sentit moral de la vida que és l'estudi dels clàssics.

Fumaroli fa una defensa numantina i fonamentalista dels clàssics. Però la lectura d'un clàssic obre les portes a l'esperit crític i lliure de manera immediata? Fumaroli no en resol el tractament pedagògic, com tampoc quin ha de ser el paper dels intermediaris i de les altres disciplines. La cultura humanística és vista com a medicament salvífic per als mals moderns, però no mostra el paper que també podria tenir la cultura científica en aquesta cruïlla cultural, especialment la física, la genètica o la filosofia natural. Des de l'ampit de l'elitisme cultural, Fumaroli no resol ni proposa, fonamentalment defensa i ataca. Si els clàssics ens aproximen a la universalitat de la condició humana, Fumaroli no ens acosta en aquest petit assaig al conjunt dels actors que poden ajudar a eixamplar les bases del pensament crític i reflexiu a les nostres aules.

Josep Palau Orta

GARCÍA CARRASCO, J. *LEER EN LA CARA Y EN EL MUNDO*.
BARCELONA: HERDER, 2007

Hi ha llibres que s'escriuen amb la seguretat de qui creu saber per endavant el que ha d'escriure i llibres que són una aventura, o com els denominava Michel Foucault, *llibres experiència* —fruit de tota una vida dedicada a l'estudi i a aquesta activitat secreta, arriscada i amagada que és la lectura—, llibres, en fi, com el de Joaquín García Carrasco, escrits des d'una necessària inseguretat: «Vaig començar a escriure aquest llibre titubejant, ja que sentia la necessitat d'expressar-me en un llenguatge que no havia estat enterament meu fins llavors, mogut únicament per l'afany de trobar sentit a ser professor, de donar un cop de mà perquè altres “donin de si”» (pàg. 17).

Leer en la cara y en el mundo és un llibre de lectures i d'estudi, de converses prolongades i de serena meditació, un llibre de pedagogia, d'antropologia i de teoria de l'educació que no eludeix la referència literària o filosòfica. Un llibre escrit no perquè ja se sàpiga, sinó perquè «es vol conèixer millor» (p. 17), perquè s'aspira a comprendre el que es creia ja sabut, perquè busca que pensar ajudi a continuar pensant, i a pensar probablement d'una altra manera.

Una de les tesis d'aquest llibre és que incorporar-se a la cultura no és només una qüestió de procediment sinó un procés vitalment necessari, un procés que fa de les accions formatives un element imprescindible de la «professió biològica de l'espècie humana» (p. 19). En la nostra capacitat, molt sovint ocultada o insuficientment subratllada, d'aprendre a llegir en les cares i en el món sembla quedar fundada l'habilitat dels éssers humans per «sorprendre's reflexivament davant del món i la insòlita capacitat d'ensenyar» (p. 19). Per això, el gran problema pedagògic del món, diu García Carrasco, és la forma en la qual els adults tenen cura de la formació. I per això, com anota, el món sembla sempre cosa d'adults. Els nens, *infans* sense paraula primer, i *puer* després, són els que el pateixen o el sofreixen. No oblidem, tanmateix, que de la mateixa manera que hi ha una antropologia que precedeix i sosté tot acte educatiu, hi ha una vida anterior a la data del naixement. Pascal Quignard ho diu bellament en un dels seus llibres: hi ha un món anterior al món on sorgeix el nen; un *foetus* anterior a l'*infans*, i un *infans* anterior al *puer*. Una absència de llenguatge anterior al *logos*, a la paraula i a la cultura. Una memòria de silenci que sosté la incorporació al món i a la cultura. Es tractarà llavors, en educació, d'ensenyar a viure als nens o potser la meta roman en un altre costat, en la necessitat de narrar-los i introduir-los en el món? Encara que no està formulada d'aquesta manera, aquesta pregunta sobrevola permanentment aquest assaig.

Aquest llibre fa un recorregut en deu capítols, els noms dels quals evidencien de què tracta, és a dir, tant el tema com la manera que l'autor ha elegit per aproximar-se intel·lectualment a ell: «1. L'experiència a què hem donat el nom de cultura», «2. Aprendre a posar cada organisme al seu lloc a la Terra», «3. Salvatges mítics i fantasies virtuals», «4. L'escenari de l'abandonament o de l'aïllament», «5. Llegint la condició humana en cares d'éssers humans», «6. La vida sorprèn el Simi Savi i ell la conta», «7. La vida narrada en llenguatge físicomatemàtic i en llenguatge biològic», «8. La vida i la lectura del comportament» «9. A la casa del Jo hi ha molt atrafegament» i «10. El somriure de la Gioconda i la lectura de les cares».

Aquests deu capítols estan lligats entre si pel vímet que compon una metàfora: la lectura. Activitat arriscada de la qual moltes vegades som més tècnicament que experiencialment capaços. En la comunitat de la vida, els humans compartim l'habilitat d'una lectura de les cares, que ens capacita per a una lectura del món. Gràcies a ambdues habilitats podem ensenyar i ens tornem capaços d'aprendre. Ensenyar i aprendre són processos essencials a través dels quals la incorporació al món de la vida, sempre a través d'una mediació cultural, es fa possible, una tasca, per tant, antropològicament fonamental, en la mesura que per a l'home hi ha poques possibilitats fora de la cultura. És d'aquí d'on deriva el tret central de la tasca pedagògica: l'habilitat mitjançant la qual la *cultura disponible* es transforma en *cultura d'ús*. Ara bé, segons García Carrasco, la formació de l'educador i els processos de deliberació de tots els implicats en les tasques de tutela, cura i formació han d'organitzar-se, primordialment, amb vista a *aprendre a tractar amb la diferència*.

Hi ha, doncs, una necessitat de comprendre. I el que cal comprendre ho tenim davant, en part estem informats d'això, però no ho sabem del tot, en l'ordre de la serietat de l'esdeveniment del pensament, d'un pensar per al qual comprendre és un esdeveniment de la ment. De sobte, l'autor copsa la idea: el llenguatge pedagògic està prenyat de «termes de perfeccionament»; fa la impressió que tota la reflexió pedagògica s'hagi construït sobre aquesta idea: la d'un home perfecte. I, tanmateix, la realitat és diferent: cal enfrontar-se a allò trencat, a allò ferit, a allò diferent; a les minusvalideses i a les discapacitats en l'ordre de l'experiència, en comptes de l'ordre d'una presumpta seguretat conceptual; es tracta d'allò «altre» que el discurs pedagògic no és capaç de pensar, ni el llenguatge educatiu anomenar en altres termes que no siguin els d'un problema —sovint simplement des d'un punt de vista tècnic— a resoldre. Potser llavors calgui començar a repensar l'educació no des del paradigma de l'home perfecte, sinó des del *nen salvatge* —potser calgui girar la mirada a certs mites fundadors, al déu Pan—, pensar no des del corrent i des del freqüent, sinó des de l'esdeve-

niment —ja que d'això es tracta sens dubte— de l'infreqüent, de la diferència que inquieta i és inassimilable a una norma. Però es tracta d'una altra cosa també. Es tracta d'intentar observar l'ésser humà —el que aprèn bé i el que no aprèn gairebé res— en *perspectiva evolutiva*, una que «estima que el món de la vida és una història de transicions no governada, sense timoner, que porta des de la irritabilitat i el moviment dels primers organismes fins a la ment de l'humà» (p. 18).

Comprendre, deia Hannah Arendt, és una activitat sense fi que no podem anticipar, com tampoc no traduir des de cap *a priori*, en termes d'una competència. És una activitat infinita, incessant i, alhora, sense fins localitzats, però sí amb *sentit*. El coneixement científic o la informació poden traduir-se en termes de competència, però la comprensió, en termes de *sentit*. Una activitat, l'educació inclosa, pot tenir fins i perseguir metes i mancar tanmateix de *sentit*. En la vida ordinària, a la ciutat moderna, com en els camps de concentració (i no pretenc establir cap tipus d'equivalència entre ambdós) que tenen fins assignats però que manquen de *sentit*. I és que l'educació no es resol amb la seva mera realització tècnica. Si l'activitat de cura i formació, és a dir, la pràctica pedagògica mateixa, és una activitat antropològicament central, llavors l'antropologia que necessitem no és ja una *antropologia superficial*, que es limitaria a compondre un catàleg de les creacions culturals que ulteriorment caldria transmetre, sinó una *antropologia profunda*, que proporciona la cultura imprescindible per promoure una deliberació que incrementi el *sentiment* i una ètica de responsabilitat vers la qualitat de vida.

És aquí on es trenca la distinció entre el normal i l'anormal, entre capacitat i discapacitat, i on la necessitat de comprendre es torna més apressant. No es tracta ja de preguntar-nos —pregunta ontològica per excel·lència— què és l'home o l'ésser humà, sinó d'endinsar-nos en un interrogant ètic: què significa viure i ser acceptat com a ésser humà, quines són «les *condicions* que s'han de donar per poder arribar a presentar-se i ser acollit com a tal» (p. 192). Ja que si alguna cosa caracteritza els éssers humans és el fet que la «dependència» pot transformar-se en responsabilitat. Una pedagogia basada en aquesta antropologia profunda connecta amb un *humanisme de dependència*, que és un gran pas en la direcció d'una nova comprensió en pedagogia.

És, per tant, hora de pensar la pedagogia —en la seva antropologia, en la seva teoria i en la seva filosofia de l'educació— des d'aquesta dimensió ferida o alterada de la «condició humana», noció a la qual García Carrasco dedica unes esplèndides pàgines en aquest llibre; tractar d'explorar com, en la nostra recerca pedagògica de la perfecció, ens hem oblidat d'analitzar les *malalties de l'home normal*. Comprendre, des del paradigma de la profunditat —tot el que es comprèn està bé, deia Oscar Wilde— que la recerca de la normalitat es dona sempre

en un joc de miralls: és l'*altre* el que m'accepta o el que em rebutja, i dóna una justificació a la meua vida o, al contrari, la projecta en les ombres d'un vagar infinit. La meua imatge, que em representa com a normal, l'*altre* me la torna, com en un mirall, invertida. Sóc jo, però sóc un *altre*, i puc mirar-me d'una altra manera, no igual a mi mateix. D'aquesta manera, cadascun anhela mesurar la normalitat de la seva existència localitzant-ne signes en l'estima que l'*altre* té de mi, però també atribuint errors als altres. L'home normal és el que creu en la seva normalitat *contra* la patologia dels altres, el que, potser, atribueix als altres la patologia que en la seva pròpia representació de la normalitat mai no admetria. Per això, la normalitat està íntimament lligada al reconeixement, al sentiment d'identitat acceptat i reconegut fora d'un. No es tracta, de cap manera, de fer o pensar una pedagogia instal·lada en el culte romàntic al desviat, sinó de preguntar-se per què és útil per a l'educació pensar les coses d'una altra manera, explorar què expulsa la recerca implacable del normal com a paradigma del perfecte i també què oblida aquesta mateixa temptativa. Comprendre, en fi, que la normalitat també és una victòria sobre l'esdevenir, de la identitat i l'ajust a una norma sobre la diferència, i que la diferència no es pot reduir ni a un mer problema tècnic a resoldre ni tampoc a termes de coneixement. Perquè «la mediocritat i la imperfecció també són a la cistella de la condició humana» (p. 207). El llibre de Joaquín García Carrasco és un excel·lent llibre, un veritable assaig. Té el millor que un llibre pot donar-nos: ens fa pensar.

Fernando Bárcena

MARTÍN-MORENO CERRILLO, QUINTINA. *ORGANIZACIÓN Y DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS INNOVADORES: EL CENTRO EDUCATIVO VERSÁTIL*. MADRID: MCGRAW-HILL, 2006

L'escola es troba en crisi. Queden lluny avui les utopies de canvi dels anys setanta o l'ebullició d'idees dels vuitanta. Les il·lusions de veure una escola millor han estat quasi apagades pel degoteig constant de lleis orgàniques que tot ministre d'Educació se sent en l'obligació de promulgar. De totes aquelles il·lusions, a la pràctica, l'única cosa que n'ha restat es pot resumir en una sola paraula: burocratització. Burocràcia escolar que intensifica el treball del professorat sense millorar-ne la qualitat i que provoca desànim i malestar en els docents. Enmig d'aquest camp erm ens trobem amb llibres com el que comentem, *Organización y dirección de centros educativos innovadores: El centro educativo versátil*. Lli-

bres com aquest són els que llancen un signe d'esperança, no tant pel que mostren, sinó pels nous camins que assenyalen i que inviten a seguir.

Davant del panorama grisenc dels centres educatius «d'influència taylorista», és a dir, la major part de les nostres escoles i instituts, l'autora (catedràtica d'universitat, especialista en organització i direcció de centres educatius) advoca pels que denomina «centres educatius versàtils», segons el model que va proposar en anteriors publicacions i que desenvolupa en major grau en el present volum, caracteritzats per «una organització més flexible i diversificada», més adequada per al tipus de societat actual.

La societat ha canviat, però els centres educatius sembla que no se n'adonin. La sensació dominant entre els docents és la d'impotència per a afrontar els nous reptes que la societat els planteja. Els canvis, quan es produeixen per la força de l'imperatiu legal, solen quedar com a canvis formals, que no arriben a perforar la dura closca d'una institució fossilitzada per tants anys de burocràcia. D'aquí ve la importància d'aquest llibre, on, a través de dotze capítols, la professora Martín-Moreno Cerrillo esmicola, basant-se en metàfores i paradigmes, la realitat organitzativa dels centres educatius i ens ofereix una anàlisi detallada dels nous enfocaments organitzatius, detenint-se en el paradigma cultural pluralista que «emfasitza en l'organització i direcció de centres educatius l'atenció a les necessitats educatives dels alumnes i de la comunitat a què pertanyen, desenvolupant estratègies per a la participació externa en els centres escolars».

Si un proverbi africà assenyalava que fa falta tota una tribu per a educar un infant, és evident que en les nostres societats complexes es necessita una mica més que una família i un centre educatiu, fa falta tota una comunitat. Es necessita, per tant, «mobilitzar tota la comunitat per a millorar l'escola».

Aquesta és la tasca a la qual aquesta autora consagra part de la seva producció intel·lectual i a aquesta crida hi contribueix a través d'un esforç integrador de les dues perspectives dominants, la perspectiva tecnicoracional i la perspectiva interpretativocrítica. Aquesta integració podria aconseguir-se en els centres educatius comunitaris. Per a això, l'autora baixa fins als aspectes més quotidians de l'organització escolar (considera que el centre educatiu és «una creació dinàmica en cada establiment escolar»), perquè sap molt bé que els canvis legislatius poden ser molt importants, però és en l'entorn d'aprenentatge de l'alumnat, en la seva aula, en els seus patis, en els seus temps i en les seves pràctiques avaluatives on s'han de produir els canvis, si és que es pretén que els centres canviïn de veritat.

El volum inclou també un capítol dedicat a les organitzacions educatives virtuals —no en va l'autora és catedràtica de la Universitat Nacional d'Educació a Distància— i a les seves possibilitats transformadores.

Els dos últims capítols estan dedicats a la investigació sobre l'organització i direcció de centres educatius, així com al marc epistemològic per a generar coneixement sobre aquestes importants qüestions, molt interessants per a estudiants de postgrau i investigadors docents. Un llibre molt útil, sens dubte, que hauria de ser continuat amb una segona part on es plasmessin experiències concretes, com ja va fer en altres textos anteriors la doctora Quintina Martín-Moreno Cerrillo.

Blas Jiménez Cobo

PINKER, S. *CÓMO FUNCIONA LA MENTE*. BARCELONA: DESTINO, 2007 [1A ED. EN ANGLÈS, 1997]

Pinker és el director del Centre de Neurociència del MIT i ha escrit aquest llibre al Center for Evolutionary Psychology (Universitat de Califòrnia, Santa Bàrbara). És autor també d'*El instinto del lenguaje*, en què defensa brillantment el caràcter hereditari d'un llenguatge natural. Egan parla d'aquest llibre en termes elogiosos i el cita diverses vegades quan explica el llenguatge. En l'obra que ara comentem, el cercle s'amplia a tota la ment.

Compagina dues revolucions científiques: la que ell en diu *psicologia cognitiva* (explica els mecanismes del pensament i les emocions en termes d'informació i computacions) i la *biologia evolutiva* (explica el complex disseny adaptatiu dels éssers vius en termes de selecció entre replicants). A partir d'aquestes dues teories, el llibre explica les principals facultats de la ment en capítols sobre: percepció («4. El ojo de la mente»), raonament («5. Buenas ideas»), emocions («6. Exaltados impulsivos»), relacions socials («7. Valores de la familia») i art, música, literatura, humor, religió, filosofia, els nostres reptes i desafiaments més elevats («8. El significado de la vida»). Abans hi ha un capítol introductori («1. Dotación de serie») i dos que expliquen les teories en què es fonamenta: la computacional («2. Máquinas pensantes») i la de l'evolució («3. La venganza de los torpes»).

Destinat no només a professors i estudiants sinó també —com diu l'autor— a qualsevol que tingui curiositat, és prou clar, en vista de la complexitat dels temes que toca. No obstant això, pel fet d'explicar en poques ratlles qüestions i recerques complexes de molts autors diferents, la lectura segurament no és fàcil per al no especialista. Utilitza fins a l'excés l'humor, explica acudits, successos... Desmunta molts prejudicis i explicacions populars habituals i, a vega-

des, de teòrics reputats. Exposarem alguns dels temes tractats en cada un dels capítols.

1. La introducció comença amb la pregunta: què separa els robots imaginaris dels reals? A les novel·les els robots solen pensar i sentir com nosaltres, però en realitat el robot real veu el món com un mosaic de nombres: cada nombre correspon a la lluminositat d'una dels milions de taques que formen el camp visual. Per reconèixer els objectes ha de processar aquests nombres que l'informen del fons/forma, la brillantor segons el material, la profunditat... La ment funciona de manera semblant: és un sistema d'òrgans de computació dissenyat per selecció natural per resoldre els problemes als quals s'enfronta. La selecció natural dissenya la maquinària de la ment (com l'enginyer dissenya un aparell perquè faci una funció determinada) i la psicologia ha d'escatir la funció per a la qual fou dissenyada (la psicologia esdevé així una enginyeria inversa).

2. Teoria computacional. Com el pensament es pot reduir a computació? Si la intel·ligència és la capacitat d'assolir metes superant obstacles mitjançant decisions que es basen en regles racionals, hem d'escatir com es poden reproduir aquestes regles. La intel·ligència prové de la informació (correlació entre dues coses) i del processament de la informació. Tot el que tenim és una cadena curiosament esglaonada d'esdeveniments físics ordinaris la primera baula de la qual seria una configuració que transporta informació. La màquina hipotètica de Turing reproduceix un raonament o sil·logisme. Actualment, programes d'ordinador reproduïxen moltes operacions mentals i del llenguatge. Les xarxes neuronals funcionen com un programa d'ordinador. La teoria computacional de la ment s'ha atrinxerat en la neurociència, que considera el processament de la informació com l'activitat més important del cervell.

La representació de la informació al cervell és un tema també bàsic. A més de la representació visual, hi ha la fonològica (una cadena de síl·labes), la gramatical (substantius i verbs, frases i clàusules..., en arbres jeràrquics) i hi ha el mentalés, el llenguatge del pensament en què s'expressa el nostre coneixement conceptual. Pinker, seguint Fodor i altres, sosté l'organització de l'activitat cerebral en mòduls relativament independents.

3. La selecció natural (el títol «La venganza de los torpes» es refereix als humans com a animals poc dotats físicament però astuts) és essencial per entendre la ment.

Pinker sosté que, a més de la manca d'alternatives, hi ha proves molt abundants que la selecció natural és la que fa evolucionar la vida. Malgrat que Darwin va perdre l'esperança de veure actuar la selecció natural, el matrimoni Grant es va dedicar a amidar les llavors, la longitud dels becs dels pinsans de les Galàpagos i les altres variables relacionades amb la selecció natural i demostrà que

varen evolucionar seguint els canvis en la disponibilitat de les diferents classes de llavors. A més, dos tipus de modulació formal han demostrat que la selecció natural és operativa. Les proves matemàtiques de la genètica de les poblacions demostren com els gens que es combinen seguint les lleis de Mendel poden canviar molt ràpidament de freqüència sotmesos a la pressió de la selecció. I més recentment, les simulacions fetes amb ordinadors en la disciplina de vida artificial han demostrat la capacitat de la selecció natural per fer evolucionar els organismes amb evolucions complexes. Pinker explica la de l'ull.

Per a què serveix el tipus d'intel·ligència de l'*Homo sapiens*? Per caçar superant les defenses animals. El nínxol cognitiu humà permet l'elaboració d'eines, del llenguatge, de la informació. Va ser dissenyat per selecció natural per resoldre els problemes als quals s'enfrontaren els nostres avantpassats evolutius en el seu estat de vida de caçadors-recol·lectors. Heretem un cervell adaptat a la vida dels homes primitius, no a l'actual, la qual cosa és causa de problemes.

4. En «El ojo de la mente» tracta de la percepció, amb l'exemple incomparable de la funció visual i l'elaboració dels òrgans visuals per l'evolució. El cervell ha de resoldre el problema de la identificació d'objectes tridimensionals a partir de les taques que rep a la retina i determinar a què corresponen. Una vegada retallat el món visual en objectes, és necessari saber de què estan fets (la quantitat de llum depèn de la claredat o la foscor de l'objecte i també de la intensitat de la llum). Un altre problema és el de la profunditat: el cervell converteix en tridimensional la imatge de dues dimensions de la retina. Pinker explica com el cervell corregeix i adequa a la realitat una visió ocular imperfecta.

5. «Buenas ideas» tracta sobre el raonament. El nostre cervell ha sigut format per a l'aptitud, no per a la veritat. Els humans tenim l'instint de classificar. Amb la classificació s'obté quelcom nou: la inferència que permet la predicció. Si el que veiem és classificat com a conill, sabem ja moltes coses que no veiem (el que veiem té les propietats dels animals, dels mamífers, dels conills). Hi ha dos tipus de categories: semblances difuses (jocs, vegetals) i ben definides i amb fronteres (nombres senars, femella).

En aquest capítol Pinker tracta molts temes relacionats amb la pedagogia i la didàctica. Som bons físics? Vivim en un món material: el primer que hem de saber és que les coses cauen i col·lisionen. Tenim idees prèvies errònies sobre la gravetat, una ment no newtoniana.

Som bons biòlegs aficionats. Les classificacions ens serveixen per orientar-nos naturalment en el món vegetal i animal, encara que sovint utilitzem classificacions ambigües.

La concepció de l'espai i el moviment és precoç i serveix de metàfora de moltes idees més abstractes. Conceptes de lloc, trajectòries, moviment, acció o

causació són subjacents a desenes de milers de paraules. Són el vocabulari del metalés o llenguatge natural.

6. Les emocions («Exaltados impulsivos») s'entretreixeixen amb el pensament abstracte. La follia és cognitiva, desencadenada per una idea. Tots els membres de l'espècie tenim les mateixes emocions. El problema de les emocions és que foren tramades per propagar còpies de gens i no per fomentar la felicitat, la saviesa o els valors morals.

Si recordem que la intel·ligència s'ha definit com la prossecució de metes afrontant obstacles i superant-los, la major part de sistemes d'intel·ligència artificial es construeixen al voltant de metes i fins. La meta màxima de la selecció natural: comprendre l'entorn i garantir la cooperació dels altres. A partir d'aquí, Pinker explica les emocions, des de l'aversion fins als aliments, la por, el crim, l'enúig, la ira, l'amor, la simpatia, la gratitud, la guerra...

7. Les relacions socials («Valores de la familia»). L'amor es produeix de manera natural amb les persones amb qui estem emparentats, ja que compartim els gens, i no amb les persones amb qui no ho estem. Conflictes entre pares i fills, entre germans, entre homes i dones, esposos i esposes, els rivals, amics, aliats i enemics... Aquest capítol té un indubtable valor pedagògic.

8. En l'últim capítol, «El significado de la vida», tracta les arts, la religió, la filosofia, l'humor... Les nostres idees complicades es construeixen a partir d'altres de més simples i el significat del tot es troba determinat pel de les parts i el de les relacions que les connecten: parts d'un tot, exemple d'una categoria... Aquests enllaços lògics proporcionen els significats de les oracions de la parla quotidiana i a través d'analogies i metàfores presten les seves estructures als continguts esotèrics de la ciència i de la matemàtica, on són engalzats formant edificis teòrics cada vegada més grans. Tots són encaixos d'elements compostos segons lleis, en els quals les propietats del tot són previsible a partir de les propietats de les parts i per la manera com es combinen.

Però en els problemes de la filosofia hi ha quelcom particularment holístic. La *sentientia* no és una combinació de successos cerebrals o estats computacionals. El jo no és una combinació de parts corporals o estats cerebrals o fragments d'informació, sinó una unitat de consciència en el temps.

La nostra completa perplexitat sobre els enigmes de la consciència, del jo... pot ser resultat d'un desajust entre la naturalesa mateixa d'aquests problemes i l'aparell computacional amb què la selecció natural ens ha dotat. El preu que paguem per tenir una ment combinatòria que va obrir un món de paraules i oracions, de teories i equacions, de poemes i melodies, de bromes i relats, les coses per les quals val la pena tenir una ment.

* * *

Eduard Punset, a la banda que envolta el llibre, diu «Pinker combina el rigor acadèmic i la capacitat de comunicar idees complexes a grans audiències. En la meua opinió és un gran candidat al premi Nobel». Crec que serà un llibre força llegit i ja he escoltat o llegit citacions i opinions de diferents periodistes. Des del punt de vista educatiu, crec que ens pot servir per explicar-nos alguns dels problemes de la psicologia humana, tant intel·lectuals com emocionals. Des del punt de vista positiu, per exemple, les capacitats naturals de la ment humana. Des del negatiu, el fonament —o almenys un dels fonaments— de moltes conductes i passions humanes. Destructives. Potser, a més de la computació i l'evolució, s'ha de tenir més en compte l'herència sociocultural de què parla Vigotsky i que recull Egan, que matisaria algunes de les afirmacions més crues de Pinker. També caldria tenir en compte el factor educatiu. Ambdós factors semblen admesos per Pinker.

Lluís Busquets Dalmau

SANTOS REGO, M. A. *UNIVERSIDADE E CONSTRUCCION DA SOCIEDADE CIVIL*. VIGO: EDICIONS XERAIS DE GALICIA, 2007

Les nostres universitats han viscut tradicionalment una tensió, que les ha travessat medularment, entre el fet de l'«allunyament» respecte als fenòmens socials contextuals, a fi de guanyar una pretesa perspectiva i un clima de necessària serenitat en l'estudi, i el fet de la impregnació ambiental contextual. Així, per exemple, tant la crítica del sistema polític franquista, en moments d'inexistència d'institucions i vies per a la participació i la resolució negociada de conflictes sociopolítics, com la presència intervinent de la renovació religiosa derivada, en part, del Concili Vaticà II, van contribuir decisivament que aquesta impregnació ambiental fos vivament present a la universitat espanyola dels anys seixanta i setanta del segle passat.

Però hi va haver un reflux posterior, tot imposant-se el fet de l'apartament o allunyament. Podríem dir que, llavors, la universitat com a comunitat, dit en sentit extens, va passar a estar més atenta als continguts formatius professionalitzadors, sota una orientació filosòfica funcionalista i liberal. Tant és així que es van entendre les competències i destreses des d'un angle més «professionalitzador» que educador, de manera que es va perdre aquell sentit integral entès com a

desenvolupament i maduració de personalitats estructurades segons explícites concepcions axiològiques.

Tanmateix, aquesta posició general de les nostres universitats comença a ser revisada de nou, en percebre's una clara situació de dèficit quant a la «missió educadora de la Universitat». Diríem que la formació científicotècnica de més estreta mirada professionalitzadora, acompanyada habitualment de programes «culturals» més o menys articulats (conferències, audicions musicals, presentació d'obres...), no garanteix en el present un suficient programa educatiu i formatiu. A aquest supòsit s'ha arribat també de la mà d'altres variables: el major i més obert accés a les aules universitàries ha modificat els públics universitaris, fent present en el dia a dia la diversitat humana i la convicció de la necessitat de la seva inclusió democràtica; així, una universitat que anteriorment era més selectiva en tots els plans ha hagut de començar a reaccionar davant d'això. D'altra banda, un segment significatiu dels programes de Pràcticum ha contribuït, així mateix, que una part no menor del món universitari —tant alumnat com docents— s'hagi vist interpel·lada per la quotidianitat amb les seves contradiccions i, de vegades, per les dramàtiques problemàtiques socials.

Per unes reflexions i percepcions i altres, les universitats van començar a incorporar institucionalment programes de suport i d'acció social que tendien a solucionar alguns problemes relacionats amb la qualitat de vida i la capacitat de gaudi de serveis col·lectius d'una part dels membres de la comunitat universitària, o fins i tot del seu entorn vital i social, entenent que amb això, a més de millorar la qualitat de vida i la salut democràtica, es contribueix a una educació més gran dels universitaris, almenys dels participants i implicats en aquestes accions de suport social, que comunament coneixem ja com a «programes de voluntariat social».

Després de diversos anys de desenvolupament, un equip investigador de la Universitat de Santiago de Compostel·la es va proposar examinar i diagnosticar la consistència d'aquests programes a les universitats de Galícia, i aquesta és la matèria de la present obra. Amb bones raons per fer-ho, doncs, la relativa novetat fa que existeixi, segons els autors, «total manca d'estudis sobre el tema a Galícia, i fins i tot a nivell internacional» (p. 16) entorn del present i del futur del voluntariat, així com sobre el paper de l'educació cívica en el marc universitari.

En concret, l'obra que van dirigir els professors de pedagogia Miguel A. Santos Rego i Mar Lorenzo té com a finalitat diagnosticar el desenvolupament de competències cíviques a la universitat i la seva relació amb la inserció laboral, a tall de competències formatives transversals adquirides, «per estudiar la conveniència que les universitats gallegues dissenyin programes de formació civico-

social per als seus estudiants, incorporant estratègies d'aprenentatge de servei». A aquest efecte es va elaborar un estudi amb una doble dimensió teoricopràctica, que inclou, per una part, el que pugui ser el compromís cívic des de la universitat quant a la construcció de la societat civil (democràtica, participativa, «cívica», amb convergència quant al progrés material i al moral) i, per una altra, l'anàlisi de les dades ofertes, entre el 1999 i el 2004, pel que fa al desenvolupament dels programes de voluntariat social, sobretot a la Universitat de Santiago. Uns programes en què van participar més de 450 estudiants, majoritàriament dones, en el curs 1998-1999, i 340 el 2004, o 230 i 140 (el 2004) a la Universitat de la Corunya. Estudiants, aquests, que es van implicar en actuacions dutes a terme en col·laboració amb Acció contra el Hambre, Comerç Just, Pares de Disminuïts Psíquics, Unitat d'Ajuda a Drogodependents i altres iniciatives de Creu Roja, Associació Down, Familiars de Malalts Mentals, Caritas, centres socioculturals municipals, Confederació Gallega de Minusvàlids, serveis socials municipals, Fundació Meniños, diverses conselleries de la Xunta de Galícia, Mans Unides, Metges sense Fronteres, Secretariat Gitano, residències de la tercera edat, Unitat Hospitalària de Desordres Alimentaris, Projecte Home, Solidaritat Internacional i d'altres.

L'estudi dut a terme, que és precís i nítid, permet determinar diverses conclusions. És necessari donar suport, coordinació i estabilitat institucional a aquests programes, millorant la capacitat de gestió i organització de les oficines o unitats de voluntariat. A més, l'avaluació també ha de formar part dels programes universitaris de voluntariat i hi han de participar tots els implicats (s'hi ha d'incloure l'estudi de les disposicions, capacitats i competències percebudes i de la repercussió que en els individus i en les comunitats produeixen els programes). Al seu torn, és necessari atendre la formació bàsica que s'ofereix als voluntaris i les universitats han de donar publicitat als èxits i fer apostes per a una creixent implicació comunitària, fet que comporta aprofundir la connexió entre la universitat i les organitzacions cíviques que funcionen en la comunitat. En conseqüència, seria pertinent, rellevant i útil oferir en les diverses titulacions una matèria transversal sobre temes de cooperació i desenvolupament, que permeti tant informar com crear espais de reflexió i de canvi d'actituds, ja que si bé els universitaris no consideren com un deure (cívic) la seva participació en aquests programes, sí que els estudiants participants expressen un apreciable nivell de satisfacció. Amb tot, és molt escassa la participació de les universitats de Galícia en projectes de cooperació internacional, de manera que en el marc de l'EEES i dins dels programes de mobilitat i intercanvi caldria potenciar les possibilitats educatives que suposa la implicació en programes europeus transnacionals de voluntariat. Per tot el que s'ha dit, es fa necessari posar més atenció i

fer més inversions en la qüestió de les competències transversals en l'educació superior, a fi de contribuir a aquesta missió educadora de les universitats.

L'estudi, que en la seva presentació editorial inclou un ampli i clar tractament de dades, ofereix igualment una valuosa bibliografia i alguns rics annexos informatius, que en fan créixer l'interès, més enllà de l'estudi mateix i del context galleg en el qual es va produir.

Antón Costa Rico

TORRENTS I BERTRANA, RICARD. *QUÈ ÉS LA UNIVERSITAT, O DE LA CONVENIÈNCIA DE RELLEGIR HUMBOLDT*. VIC: UNIVERSITAT DE VIC, 2007

Com és ben sabut, l'any 1999 es va signar la Declaració de Bolonya, en l'intent d'aconseguir un espai universitari europeu d'educació superior per al 2010 i promoure'l eventualment fora d'Europa. Van signar la declaració vint-i-nou països europeus. En altres aspectes, la declaració pretén promoure la mobilitat dels estudiants i dels professors, propiciar la dimensió europea en l'educació superior i la seva competitivitat i afavorir els nivells d'ocupació en el mercat europeu. De fet, la Declaració de Bolonya ha posat en marxa un procés de revisió de l'espai universitari sobre aquests dos punts: 1) Reordenació dels estudis, per facilitar l'assimilació dels diversos sistemes universitaris europeus pel que fa a cicles i titulacions, 2) Creditatge dels estudis segons el European Credit Transfer System (ECTS), que inclou, a banda de la tradicional classe magistral, altres modalitats com la tutoria col·lectiva, la tutoria personalitzada i el treball personal de l'alumne.

Davant d'aquesta realitat no ha d'estranyar que Ricard Torrents triés el tema de la universitat per impartir la seva lliçó de jubilació, que, en complir setanta anys, va donar a l'Aula Magna de la Universitat de Vic el 27 d'abril de 2007, parlament que va anar precedit per un encomi del doctor Ramon Pinyol i Torrents.⁸ Cal destacar l'itinerari formatiu de Ricard Torrents, en un camí que va de Vic a Barcelona, tot passant per Roma i Tubinga. Altrament, es dona compte i raó de les seves diferents empreses culturals: el verdaguerisme, les acti-

8. El parlament de Ricard Torrents també es pot trobar a la *Miscel·lània Ricard Torrents: Scientiae patriaeque impendere vitam*, Vic, Eumo, 2007, p. 805-828. (En ambdós casos es reproduïx el text fundacional de la Universitat de Berlín de Wilhelm von Humboldt.)

vitats editorials i el projecte universitari de Vic. En relació amb el parlament de Ricard Torrents, destaca la seva visió de la Universitat de Vic, en el marc de l'àmbit universitari català dins del panorama general europeu. Igualment, Ricard Torrents es refereix a les seves universitats: el Seminari de Vic en la fase terminal, la Pontifícia Universitat Gregoriana de Roma en l'esclat del Concili Vaticà II (1962-1965) i la Universitat de Tubinga en la febrada revolucionària del Maig de 1968. Justament a Tubinga, Ricard Torrents hi va ser introduït pel filòsof Ernst Bloch (1885-1977) en un seminari dedicat a la lectura i discussió d'una obra que, sota el títol de *La idea de la universitat alemanya*, recull els cinc escrits bàsics de la seva refundació per mitjà de l'idealisme clàssic i del realisme romàntic. Ricard Torrents també va freqüentar la Universitat de Barcelona en l'etapa de la transició a la democràcia, i ha conegut altres universitats d'Europa i del món en viatges i operacions d'intercanvi, sense oblidar l'Institut d'Estudis Catalans, que sense ser universitat, sinó acadèmia, va ser fundat l'any 1907 per suplir les mancances de la universitat d'aleshores.

Ara bé, molt més que per les seves universitats, el nostre protagonista va ser captivat per la mística universitària de què parlava Pere Bosch i Gimpera després dels seus viatges d'estudi a Alemanya. La història de les institucions ensenya —comenta Torrents— que la universitat és una d'aquelles que crea, en versió laica, una adhesió, semblant a la religiosa, als ideals i a les formes de vida que giren a l'entorn de la ciència. Amb aquest plantejament és lògic que Torrents optés per la figura de Wilhelm von Humboldt (1767-1835) i que fixés la seva atenció en el seu text fundacional de la Universitat de Berlín. Traduint-lo, Torrents fa una última contribució a la seva dedicació a la Facultat de Traducció i paga un antic deure, conret quan l'any 1989 va estudiar aquest text en els «Orígens i característiques de la idea d'universitat catalana» (*Les raons de la Universitat*. Vic: Eumo, 1993). Quan proposa aquesta versió, que lliura a la comunitat universitària amb motiu de l'inici del seu període com a professor emèrit a la universitat que ha contribuït a fundar, el professor Torrents considera que aquest text constitueix un referent ineludible per al pensament sobre la universitat fins als nostres mateixos dies. Es tracta —com és conegut— de la «Memòria» que va escriure Wilhelm von Humboldt l'any 1809 i que va inspirar la refundació de la Universitat de Berlín i de la xarxa d'universitats alemanyes, que es convertiren en el model més admirat i imitat del món. Ens trobem, doncs, davant del model «humboldtian», o d'universitat científica, caracteritzat per la unió indivisible de docència i recerca. D'acord amb aquests antecedents, Ricard Torrents formula el seu credo universitari: «Crec en la universitat científica o humboldtiana que té per objectiu ensenyar i investigar la ciència com un problema encara no resolt del tot, que ha de ser, per tant, objecte de constant recerca compartida del professor i de l'estudiant, units per investigar-lo junts».

De fet, a les pàgines de Humboldt (amb les de Schelling, Fichte, Schleiermacher i Steffens, a les quals més endavant s'afegirien les de Nietzsche, Weber, Scheler i Jaspers) hi ha el nucli dur del pensament sobre la universitat, la ciència i la cultura d'Occident. Es fa difícil en una recensió sintetitzar l'ideari universitari de Wilhelm von Humboldt, per bé que entre les idees més importants es poden anotar les següents: 1) La preeminència absoluta de la ciència pura, objectiva, en totes les activitats docents i de recerca per tal d'aconseguir la formació subjectiva. 2) La prevalença dels principis de solitud i llibertat, o sigui de responsabilitat individual i d'autonomia personal, tant en el professor com en l'estudiant, d'una banda, i de les sinergies solidàries entre professors i alumnes, de l'altra. 3) El paper de l'Estat en la universitat i en l'educació en general, a partir del principi que «el nomenament dels professors universitaris s'ha de reservar exclusivament a l'Estat» (p. 41), sobre la base que acadèmia, universitat i instituts —per bé que són tres parts independents i alhora integrants de conjunt—, «totes tres estan sota la direcció i l'alta tutela de l'Estat, però les dues últimes més i la primera menys». 4) La diferència radical entre escola i universitat: allà s'hi aprenen els problemes resolts; aquí mestre i aprenent junts hi fan recerca de problemes no resolts de manera que el professor necessita tant dels alumnes com els alumnes del professor. En resum, ens trobem davant de la universitat de l'esperit, tal com es desprèn del següent fragment de la memòria de Wilhelm von Humboldt: «primerament derivar-ho Tot d'un sol principi primordial (per mitjà del qual les explicacions de la natura, per exemple, s'aniran elevant de l'estat mecànic al dinàmic, d'aquest a l'orgànic i a la fi al psíquic en la comprensió més àmplia); segonament conformar-ho Tot amb un ideal; articular, en fi, aquell principi i aquest ideal en una idea» (p. 36).

Així, doncs, la Universitat de Berlín, fundada per Humboldt l'any 1810, es va convertir, amb el treball del seminari (per als estudis humanístics) i del laboratori (per als estudis científics), sense oblidar la pràctica clínica pel que fa a la medicina, en un model per a les altres universitats germàniques. Per a Humboldt, queda clar que la cooperació entre professors i alumnes —a banda dels principis de solitud i llibertat— constitueix una exigència irrenunciable per avançar en el camí de la ciència que es troba sempre en situació de recerca. En aquesta direcció, les paraules de Humboldt quan parla de les relacions entre mestre i alumnes també són inequívocues: «El primer no és aquí per als segons, sinó que tots, professor i estudiants, hi són per a la Ciència; la feina d'ell depèn de la presència d'ells i, sense ells, la feina del professor no aniria endavant; si els estudiants no acudissin espontàniament al seu entorn, el professor hauria d'anar a buscar-los, per tal d'aproximar-se més al seu objectiu per mitjà de la unió de les dues forces, de la pròpia, experta però per això mateix parcial i no tan vivaç

com la dels joves, amb la d'ells, més feble però també més independent, valenta i expansiva en totes direccions» (p. 34).

Amb la consolidació d'Alemanya com a gran potència poc després de la seva unificació (1871), i sobretot gràcies als triomfs de Sadowa (1866) i Sedan (1870) davant austríacs i francesos, la monarquia guillermina —Guillem I (1871-1888) i Guillem II (1888-1918)— va desenvolupar una lluita per la cultura (*Kulturkampf*) que, amb el suport de la política de Bismarck, ràpidament va assolir una dimensió científica i tecnològica que es va posar al servei de la indústria i del militarisme. Així l'antiga *Bildung* neoclàssica, arrelada en la tradició humanística de Goethe i Schiller i que combinava l'aprenentatge clàssic i el cultiu humanístic, va donar pas a un seguit de seminaris, laboratoris i instituts científics que es van convertir en l'eix central de la universitat germànica, que va insuflar una mena de mística al treball universitari, des del moment que se sentia la universitat a manera d'una comunitat d'investigadors que, al voltant dels grans professors, observaven el lema humboldtià de solitud i llibertat, és a dir, romandre al marge dels quefers quotidians tot gaudint d'una plena llibertat per sortir a la recerca de la veritat científica, una veritat que resta al servei de l'esperit entès com a creació lliure de la creació intel·lectual i cultural humana. No hi ha cap mena de dubte: sense la seva universitat —la universitat que va promoure i endegar Wilhelm von Humboldt— no hagués estat possible el prestigi científic i el poder militar de l'Alemanya dinovena, de l'Alemanya que va ser un referent en tot el món occidental fins ben entrat el segle XX.

Conrad Vilanou i Torrano

DADES DELS COL·LABORADORS D'AQUEST NÚMERO

ARENAS I SAMPERA, Joaquim (Mataró, 1938). Mestre i llicenciat en ciències de l'educació per la Universitat de Barcelona. Va ser coordinador general i director de l'equip pedagògic de la Delegació d'Ensenyament Català (DEC) d'Òmnium Cultural als anys setanta. Incorporat com a tècnic al Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (SEDEC, 1978), en va ser nomenat cap del Servei d'Ensenyament del Català (1983-2003). Des d'aquests estaments, ha estat propulsor del model d'escola catalana en llengua i continguts i del programa d'immersió lingüística escolar. Ha promogut, dirigit i escrit nombroses obres sobre llengua i escola. El 1995 va ser rector de la Universitat Catalana d'Estiu. És membre de diverses societats acadèmiques nacionals i estrangeres. Adreça electrònica: jarenas@xtec.cat

ARGENTER I GIRALT, Joan A. Doctor en filologia (1975) per la Universitat Autònoma de Barcelona, on actualment és catedràtic de Lingüística General. Ha investigat el contacte de llengües en el seu context sociocultural, les tasques lingüístiques del discurs poètic i la teoria gramatical, en especial la sintaxi. Formà part de la comissió de juristes, lingüistes i sociolingüistes a la qual s'encomanaren els treballs preparatoris per a la redacció de l'Avantproposta de llei per a la normalització lingüística de Catalunya. Ha estat vinculat a les revistes *Els Marges* (1974-1997) i *Ciència* (1984) i ha dirigit *Límits: Revista d'Assaig i d'Informació sobre les Ciències del Llenguatge* (1985-1990). Ha publicat diversos treballs en revistes del país i estrangeres, alguns dels quals han estat aplegats a l'obra *De poètica i lingüística*. És director de la Càtedra UNESCO de Llengües i Educació de l'IEC. Adreça electrònica: jargenter@iec.cat

BALDAQUÍ ESCANDELL, Josep M. Doctor en filologia catalana i professor titular d'universitat del Departament de Filologia Catalana de la Universitat de Alacant. Actualment és el director de la seu de l'Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana en aquesta universitat. La seva línia principal d'investigació se centra en les relacions entre la sociolingüística i l'educació. En aquest camp ha publicat dos llibres (*La percepció de la vitalitat etnolingüística pels jòvens de l'Alacantí*. València; Barcelona: IIFV: PAMSA, 2004 i *El model de llengua i la seguretat lingüística dels jòvens valencians*. València; Barcelona: IIFV: PAMSA, 2006) i una bona quantitat d'articles en revistes com ara *Catalan Review*, *Treballs de Sociolingüística Catalana*, *Llengua i Ús* o *Caplletra. Revista Internacional de Filologia*. Ha format part de diversos projectes d'investigació i xarxes temàtiques sobre aquestes matèries. Actualment és l'investigador principal del projecte «La inseguretat lingüística en l'ús de la llengua minoritzada en el sistema educatiu valencià: Anàlisi i propostes de millora» (HUM2006-10229), finançat pel MEC. Adreça electrònica: josep.baldaqui@ua.es

BANTULÀ JANOT, Jaume. Doctor en filosofia i ciències de l'educació. Llicenciat en geografia i història. Professor de la llicenciatura de ciències de l'activitat física i l'esport i membre del Grup de Recerca en Investigació, Esport i Societat (GRIES) de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna (Universitat Ramon Llull). Autor de diverses publicacions relacionades amb el joc i l'activitat física. Adreça electrònica: jaumebj@blanquerna.url.edu

BESALÚ COSTA, Xavier. Doctor en pedagogia. Professor del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona. Darreres publicacions: *Educar en sociedades pluriculturales* [coord.]. Barcelona: Walters Kluwer, 2007; *La buena educación: Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI* [amb I. Vila]. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2007; *Mestres del segle XXI: Ben formades, competents i justes* [ed.]. Girona, CCG, 2007. Membre de la Societat Catalana de Pedagogia. Adreça electrònica: xavier.besalu@udg.edu

COSTA I CAMARA, Sandra. Diplomada en educació social i llicenciada en pedagogia per la Universitat de Barcelona. Diploma d'estudis avançats (DEA), actualment està preparant la seva tesi doctoral. Professora associada de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona en els estudis d'educació social. Experiència com a educadora social en els àmbits d'infància i d'adolescència en situació de risc social en el context d'un CRAE. També ha actuat com a pedagoga en la gestió de projectes socials i com a tècnica en organitzacions del tercer sector. Adreça electrònica: sandracosta@ub.edu

DOMINGO PEÑAFIEL, Laura. Mestra i llicenciada en psicopedagogia per la Universitat de Barcelona. La seva feina es desenvolupa, en aquest moment, en una zona educativa rural de muntanya, al Pallars. El tema de la seva recerca és l'educació al món rural i pertany al Grup Interuniversitari d'Educació Rural de Catalunya. Està fent la tesi doctoral al Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona. Membre de la Societat Catalana de Pedagogia. Adreça electrònica: *laurdp@hotmail.com*

GUILERA RICO, Laura. Mestra, llicenciada en pedagogia i diplomada en estudis avançats (DEA) pel Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Actualment és mestra en una zona educativa rural (ZER). Adreça electrònica: *lauraguilerarico@hotmail.com*

JIMÉNEZ SERRADILLA, Natividad. Llicenciada en pedagogia per la Universitat de Barcelona. Diploma d'estudis avançats (DEA) del programa de doctorat «Educació i democràcia», del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Des de fa més de dotze anys és professora de l'IES La Mina, centre d'atenció educativa preferent. Ha participat com a coautora en la investigació duta a terme en aquest centre sobre educació en valors. Adreça electrònica: *njs@epedagogia.com*

JOAN I MARÍ, Bernat (Eivissa, 1960). Doctor en filologia catalana, sociolingüista. Ha conreat la novel·la, la narrativa infantil i el teatre, però, sobretot, és conegut per l'assaig (que ha inclòs la sociolingüística, la política o la pedagogia). Ha investigat en actituds lingüístiques i ha fet aportacions a la pedagogia de les actituds, com *Treballar actituds lingüístiques*. Ha estat diputat al Parlament Europeu per Esquerra Republicana de Catalunya (2004-2007). Actualment és secretari general de l'Aliança Lliure Europea, secretari de Política Internacional d'Esquerra Republicana de Catalunya i secretari de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya. Adreça electrònica: *bernatjoan@gmail.com*

LLANSANA I GONZÁLEZ, Joan-Josep. Diplomant en professorat d'EGB (especialitat filologia), llicenciat en geografia i història (especialitat història contemporània) i llicenciat en filosofia i ciències de l'educació (especialitat pedagogia sistemàtica i teoria i història de l'educació). Ha exercit com a mestre i com a director en centres d'EGB. Des del 1994 és professor d'ensenyament secundari (especialitat psicologia i pedagogia) i ha treballat en instituts dels barris del Raval i de la Verneda, a Barcelona. Ha treballat com a assessor per al Departament d'Educació (de 1991-1995 al SEDEC i el curs 2005-2006 a la

SGLIC), per a l'antic ICE de la UPC i per a l'ICE de la UAB. Des del 2007 treballa com a inspector d'educació a la zona de Manlleu - Roda de Ter i el Cabrerès. Des del 1995 és professor associat del Departament de Pedagogia Aplicada de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB, on ha centrat la seva tasca docent en aspectes relacionats amb la formació inicial del professorat de secundària. Les seves publicacions han tractat de temes d'organització de centres (PLC, reformes educatives) i de psicopedagogia (detecció de necessitats educatives de l'alumnat, educació intercultural). Adreça electrònica: *jllansan@xtec.cat*

LLORACH I BOLADERAS, Núria. Llicenciada en psicologia i màster en polítiques públiques i socials. Va ser directora executiva de l'Institut Català de la Dona des del 1990 fins al 2000. Durant aquesta etapa va ser membre del Consell Assessor de TVE a Catalunya. L'any 2000 va ser designada pel Parlament de Catalunya consellera del Consell de l'Audiovisual de Catalunya. Dins d'aquest Consell va ser responsable de la Comissió de Continguts en els àmbits de protecció de menors, publicitat institucional, dret a la informació de les persones usuàries i tractament de gènere. Va presidir el Fòrum d'Entitats de Persones Usuàries de l'Audiovisual, organisme creat a instàncies del CAC per tal de ser un marc de referència per intercanviar coneixements i idees i donar resposta a les demandes de la societat civil. El gener del 2008 va ser designada pel Parlament de Catalunya consellera del Consell de Govern de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals, càrrec que ocupa actualment.

MACINTYRE, Peter D. Professor de psicologia a la Universitat de Cape Breton a Sydney, Nova Escòcia (Canadà). El seu camp de recerca principal són els processos psicològics subjacents a l'aprenentatge de segones llengües i la comunicació. Les seves publicacions inclouen articles sobre la voluntat de comunicar, la motivació per a l'aprenentatge de llengües, l'ansietat lingüística i els processos de personalitat en aprenentatge de segones llengües. Ha rebut distincions de la Modern Language Association, la International Association for Language and Social Psychology, la Canadian Psychological Association i altres. Adreça electrònica: *pmacinty@ucsb.ns.ca*

MALLART I NAVARRA, Joan (Figueres, 1950). Catedràtic de Didàctica a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Mestre, doctor en pedagogia i llicenciat en filologia catalana. Ha treballat a la Facultat de Lletres de Tarragona, al Col·legi Sant Ignasi de Barcelona i a diversos instituts. És autor d'obres de llengua catalana per a l'educació primària, secundària i batxillerat. Ha publicat *Didàctica de la llengua* (2001) i *Multilingüisme & Educació* (2006).

També ha elaborat tesaurus i diccionaris específics de l'àmbit de la pedagogia. El seu camp de recerca és l'ensenyament del llenguatge, el currículum i l'avaluació. És vicepresident de la Societat Catalana de Pedagogia. Adreça electrònica: joan.mallart@ub.edu

MARÍ I MAYANS, Isidor. Nascut a Eivissa (1949). Llicenciat amb grau en filologia romànica catalana (Universitat de Barcelona, 1972), va ser professor i director del Departament de Llengua i Literatura Catalanes de la Universitat de les Illes Balears entre el 1972 i el 1980. Després exercí diversos càrrecs tècnics a la Generalitat de Catalunya: cap del Servei d'Assessorament Lingüístic (1980-1988) i subdirector general de Política Lingüística (1989-1996), des dels quals impulsà projectes com la Junta Permanent de Català, el centre de terminologia TERMCAT (que dirigí del 1988 al 1997), el curs multimèdia de català «Digui, digui» o el Pla General de Normalització Lingüística. Va ser el coordinador de l'àrea de Lingüística Social del II Congrés Internacional de la Llengua Catalana (1986) i del Consell Científic de la Declaració Universal de Drets Lingüístics de Barcelona (1996). Des d'aquell any és professor de la Universitat Oberta de Catalunya, en la qual dirigeix els estudis d'humanitats i la Càtedra de Multilingüisme Linguamón-UOC, creada el 2007. Ha estat secretari (1998-2006) i vicepresident (2006-) de la Secció Filològica de l'IEC, en la qual dirigeix també l'Oficina d'Assessorament Lingüístic. Entre altres obres, ha publicat *La nostra pròpia veu* (1984), sobre la literatura catalana a Eivissa i Formentera, en col·laboració amb Jean Serra; *El debat autonòmic a les Illes durant la Segona República* (1991), conjuntament amb Guillem Simó; *Un horitzó per a la llengua* (1992); *Conocer la lengua y la cultura catalanas* (1993), apareguda més tard en versió alemanya actualitzada: *Die Katalanischen Länder. Geschichte und Gegenwart einer europäischen Kultur* (2003); *Plurilingüisme europeu i llengua catalana* (1996); *La cultura a Eivissa i Formentera (segles XIX i XX)* (2001); *Una política intercultural per a les Balears?* (2002), i *Mundialització, interculturalitat i multilingüisme* (2006). Adreça electrònica: imari@uoc.edu

MARIMON I MARTÍ, Marta. Professora titular del Departament de Ciències i Ciències Socials de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic. Doctora en pedagogia per la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Línies de recerca: noves tecnologies aplicades a l'educació, aprenentatge col·laboratiu amb suport virtual i en pràctiques d'ensenyament multinivell i museus pedagògics virtuals. Adreça electrònica: marta.marimon@uvic.cat

MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi. Pioner de la història de l'educació a casa nostra, disciplina a la qual va conferir una dimensió social. Autor d'una extensa bibliografia, ha ocupat diversos càrrecs de responsabilitat a la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, entre els quals destaca la presidència (1995-2004). Actualment és president honorari d'aquesta Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, filial de l'Institut d'Estudis Catalans. Adreça electrònica: monesgine@digui.cat

NAVARRO RODRÍGUEZ, Maria Pilar. Exerceix la docència universitària des del curs 1981-1982 en totes les titulacions de mestre i educació social de la Universitat de Lleida. Diploma d'estudis avançats (DEA) de la Universitat de Barcelona. Forma part del Seminari Permanent de Professors d'Història de l'Educació a Catalunya (UB, URV, URL, UdG i UdL) des del curs 1994-1995. Participa en els treballs de l'IER - Grup Interuniversitari per l'Escola Rural (cursos 1994-1995 a 2001-2002 i des del 2005 fins ara). Va participar en el projecte «Recerca teòrico-pràctica sobre l'adaptació de contes per a nens deficients visuals» de la UdL, que va publicar els resultats a MIÑAMBRES, A. [et al.]. *¿Se pueden tocar los cuentos...?* Madrid: ONCE, 1996. Darrerament, com a relatora de las Conversaciones Pedagógicas que organitza la Fundación SM, ha escrit «Quién enseña a ser adulto». A: GARRETA, Jordi [ed.]. *La relación familia-escuela*. Lleida: UdL, 2007, p. 131-136. Adreça electrònica: navarro@pip.udl.cat

NÚÑEZ I CABANILLAS, Joaquim. Mestre i pedagog. Professor d'educació secundària. Subdirector general de Formació Permanent i Recursos Pedagògics del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

SÁEZ I GIOL, Lluís. Sociòleg i professor d'universitat. Coautor de l'estudi *Joves i valors*, publicat per l'Observatori de Valors d'ESADE i la Fundació Lluís Carulla.

SOLER I MATA, Joan. Professor del Departament de Pedagogia de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic. Ha estat director de la revista *Educació i Història* i actualment és membre de la Junta Directiva de la Societat Catalana de Pedagogia. S'ha especialitzat en el camp de la història de l'educació, en especial del moviment de renovació pedagògica. També s'ha ocupat a bastament de l'escola rural. Adreça electrònica: joan.soler@uvic.cat

STEGMANN, Tilbert Dídac. Va estudiar a Hamburg i Berlín, i més endavant al Dartmouth College (Estats Units) i a les universitats de Madrid, Coimbra,

Lisboa, Perugia (Itàlia) i Cambridge (Regne Unit). És professor de la Universitat Goethe de Frankfurt i director de l'Estudi d'Investigació Catalanística (EIC) de l'Institut Ramon Llull a la mateixa ciutat. Guardonat amb el Premi Ramon Llull el 2006 i la Creu de Sant Jordi el 1985. És fundador de la biblioteca de catalanística més important de fora dels territoris de parla catalana. Situada en el campus de la seva universitat, disposa de més de trenta-dos mil volums i quatre-cents cinquanta diaris. Al llarg de trenta anys, ha publicat més de dos-cents estudis i ha escrit o editat una trentena de llibres, entre els quals destaca l'obra d'assaig *Catalunya vista per un alemany*. És impulsor del mètode d'aprenentatge de llengües EuroCom, que té per objectiu l'aprenentatge simultani de diverses llengües pertanyents a una mateixa família. Adreça electrònica: tilstegmann@em.uni-frankfurt.de

STRUBELL I TRUETA, Miquel. Es va formar a Oxford i Londres en el camp de la psicologia de l'educació, i va continuar els estudis a l'Autònoma de Barcelona. Havent fet recerques sobre el bilingüisme familiar i escolar, va treballar entre el 1980 i el 1999 a la Generalitat, on va ocupar diversos càrrecs a la Direcció General de Política Lingüística. Ha coordinat diferents estudis i informes per a la Comissió i el Parlament Europeus i ha fet diferents encàrrecs per al Consell d'Europa i l'Organització per a la Seguretat i la Cooperació a Europa (OSCE). Actualment treballa com a professor a la Universitat Oberta de Catalunya (on entre el 2001 i el 2004 va ser director del programa d'humanitats) i dirigeix la secretaria executiva de la Càtedra Linguamón-UOC de Multilingüisme. Adreça electrònica: mstrubell@uoc.edu

TEIXIDÓ I PLANAS, Martí. Mestre d'escola, pedagog, inspector d'educació i professor de política de l'educació i de supervisió del sistema educatiu a la Universitat Autònoma de Barcelona. Cap d'Ordenació Educativa del Departament d'Educació (1980-1982). Amb l'experiència docent, 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, la instrumentació tècnica, la deontopraxi professional i la prospectiva educativa. Publicacions: *Educació i comunicació: Escola ComunicActiva* (Barcelona: CEAC, 1993) i *Supervisión del sistema educativo* (Barcelona: Ariel, 1997) i diversos articles per recuperar Herminio Almedros de l'exili franquista. Membre de la Junta Directiva de la Societat Catalana de Pedagogia des de l'any 2001, n'és president des de l'any 2007. Adreça electrònica: marti.teixido@comunicactiva.org

NORMES DE PRESENTACIÓ D'ORIGINALS PER A L'EDICIÓ

1. Els articles han d'estar redactats en llengua catalana, preferiblement.
2. Els articles s'han de presentar en suport de paper i en disquet (preferiblement en MS Word per a PC).
3. El tipus de lletra ha de ser, preferiblement, Times New Roman del cos 12, i el text s'ha de compondre amb un interlineat d'un espai i mig.
4. L'extensió del treball no pot ser inferior a deu pàgines ni superior a vint (trenta línies de setanta espais). Tots els fulls han d'anar numerats correlativament.
5. La bibliografia s'ha d'incloure al final de l'article. Ha d'estar ordenada alfabèticament per autors i ha de seguir els criteris següents (hi ha uns criteris més detallats a la disposició dels autors).

Els llibres s'han de citar: COGNOM, Nom sense abreujar; COGNOM; Nom sense abreujar; COGNOM, Nom sense abreujar. *Títol de la monografia: Subtítol de la monografia*. Número d'edició. Lloc de publicació-1: Editorial-1; Lloc de publicació-2: Editorial-2, any. Nombre de volums. Nombre de pàgines. (Nom de la Col·lecció, Nom de la Subcol·lecció; número dins de la col·lecció o subcol·lecció) [Informació addicional].

Els articles de publicacions periòdiques s'han de citar: COGNOM, Nom sense abreujar; COGNOM, Nom sense abreujar, COGNOM, Nom sense abreujar. «Títol de la part de la publicació en sèrie». *Títol de la Publicació Periòdica* [Lloc d'Edició-1; Lloc d'Edició-2], número del volum, número de l'exemplar (dia mes any), números de les pàgines en què apareix aquesta part. [Informació addicional]

6. En el cas que hi hagi figures, gràfics o taules, s'han de presentar numerats correlativament en fulls a part i indicar dins del text el lloc en què s'han d'incloure durant el procés de maquetació.

7. Cal adjuntar algunes dades del currículum de l'autor o autors, en un màxim de quatre línies, que inclouran: institució a la qual pertany l'autor o autors i el seu correu electrònic.
8. Al final de l'article cal afegir un resum d'un màxim de quinze línies en català que inclogui les paraules clau. També s'haurà d'incloure un resum en anglès d'un màxim de trenta línies en què consti la traducció del títol i de les paraules clau.
9. Amb vista a la indexació en diferents bases de dades, es demana que se segueixi el *Thesaurus català d'educació*.
10. Per a garantir la qualitat dels treballs que es publiquin, el Consell de Redacció enviarà de manera anònima els articles a especialistes, els quals recomanaran si un article es pot publicar immediatament, si necessita revisió o bé si s'ha de rebutjar. Si el treball requereix revisió, es facilitaran als autors els comentaris escrits dels especialistes que l'hagin revisat.
11. Els treballs s'han d'adreçar a la Secretaria de Redacció.

