

SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA

FILIAL DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS

REVISTA CATALANA  
DE  
PEDAGOGIA

Volum 7, 2009-2010

BARCELONA  
2011



REVISTA CATALANA  
DE PEDAGOGIA

## CONSELL EDITORIAL

Octavi Fullat i Genís  
Jordi Galí i Herrera  
Josep González-Agàpito i Granell  
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  
Josep Palau i Orta  
Martí Teixidó i Planas

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

REVISTA CATALANA  
DE  
PEDAGOGIA

Volum 7, 2009-2010

BARCELONA  
2011

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: novembre de 2011

Tiratge: 500 exemplars

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

Compost per Foletra, SA

Imprès a S.A. de Litografia

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: COMPETÈNCIES, CURRÍCULUM I SISTEMES PEDAGÒGICS.  
EL PERQUÈ DE LES COSES

Presentació, <i>per Joan Teixidó Saballs</i>	11
Les competències bàsiques a l'escola: de la conceptualització a la posada en pràctica. Un camí per explorar, <i>per Joan Teixidó Saballs i Núria Felip Jacas</i>	17
Desplegament de competències bàsiques a l'educació obligatòria a Catalunya: de la regulació legal a l'aula, <i>per Àngel Domingo Villarreal</i>	35
Competència comunicativa lingüística. Ensenyar i aprendre a ser competent lingüísticament a l'educació obligatòria, <i>per Pilar Iranzo García i Enric Queralt i Catà</i>	55
Competència cultural i artística, <i>per Joan Vallès Villanueva i Muntsa Calbó i Angrill</i>	81
Competència per al tractament de la informació i competència digital, <i>per Meritxell Estebanell Minguell i Josefina Ferrés Font</i>	99

Adquisició i desenvolupament de la competència matemàtica, <i>per Josep Callís Franco i Albert Mallart Solaz</i>	113
«Aprendre a aprendre» a l'escola i a l'institut. Desenvolupament de la competència d'«aprendre a aprendre» a l'educació obligatòria, <i>per Joan Teixidó Saballs</i>	137
Competència en autonomia i iniciativa personal, <i>per María Reyes Carretero Torres i María Luisa Pérez Cabaní</i>	163
Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic, <i>per Antoni Poch i Comas</i>	177
Competència social i ciutadana. Aprendre a ser persona, a conuiuïre amb els altres i a habitar el món, <i>per M. Carme Boqué i Torremorell</i>	197
Sistema pedagògic i competències bàsiques, <i>per Martí Teixidó i Planas</i>	213
Competències educatives. Revisió conceptual, cronològica i bibliogràfica, <i>per Joan Mallart i Navarra</i>	249
Desenvolupament de les competències a l'escola: una experiència a través del teatre, <i>per Montserrat González Parera</i>	283
Concreció de les competències bàsiques al cicle inicial d'educació primària. Una proposta, <i>per Carme Domènech Aguiló i Margarita Merlos Borrull</i>	299
Del treball d'aula a les competències bàsiques, <i>per Víctor Manuel González Vega, Joan Manuel Barceló i Sitges i Anna Metje Cadenas</i>	311
IES Marta Mata: organització del treball per competències, <i>per Núria Pratdesaba i López</i>	331



ESTUDIS, RECERQUES, EXPERIÈNCIES

La Llei d'educació de Catalunya. Dimensió política i oportunitat pedagògica, <i>per Jaume Sarramona López</i>	349
Virtuts de la <i>paideia</i> atlètica, <i>per Guillem Turró i Ortega</i>	363
El sentit pedagògic del <i>geni</i> : entre la dissonància i la <i>voluntat de poder</i> , <i>per Óscar Antonio Jiménez Abadías</i>	377
Quan el camí esdevé pensament: cap a una pedagogia itinerant, <i>per Jordi García i Ferrero</i>	393
«La classe és com un escenari...». Aprenentatge de les llengües estrangeres mitjançant la dramatització, <i>per Maria Vilanova i Vila-Abadal</i>	415
La gestió del coneixement en les organitzacions educatives, <i>per David Rodríguez-Gómez</i>	435
Primeres passes vers l'avaluació de la transferència de la formació: reflexions per a iniciar la recerca, <i>per Aleix Barrera Corominas</i>	449
Procés de planificació i avaluació en una aula de P4 d'una escola pública de primària a Anglaterra, <i>per Berta Salvador Peyrón</i>	459
Models d'interpretació de la cançó tradicional catalana feta pels mestres especialistes de música a l'escola primària, <i>per Maria Antònia Pujol i Subirà</i>	471
La comunitat Parc Arqueològic Mines de Gavà promou una educació en i mitjançant el patrimoni, <i>per Janine Sprünker</i>	487

La trilogia autobiogràfica del professor Octavi Fullat: quan la confessió esdevé memòria pedagògica, <i>per Conrad Vilanou i Torrano</i>	503
--	-----

RECENSIONS

<i>Pedagogia sense complexos contra fatalistes i saberuts</i> , de Xavier Besalú, <i>per Conrad Vilanou i Torrano</i>	573
---	-----

<i>Making stories: Law, literature, life</i> , de Jerome Bruner, <i>per Lluís Busquets</i>	579
---	-----

<i>Immigrants a les escoles</i> , de Blanca Deusdad Ayala, <i>per M. Luisa Gutiérrez</i>	586
---	-----

<i>La magia de los libros infantiles: De las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter</i> , de Seth Lerer, <i>per Lluís Busquets</i>	591
---	-----

<i>Amb ulls de nena: El dietari de la Guerra a la rereguarda</i> , d'Encarnació Martorell i Gil, <i>per Laura Guilera</i>	602
---	-----

<i>Chagrin d'école</i> , de Daniel Pennac, <i>per Martí Teixidó i Planas</i>	606
---	-----

<i>A Catholic Eton?: Newman's Oratory School</i> , de Paul Shrimpton, <i>per Víctor García Ruiz</i>	611
--	-----

<i>Maria Rúbies o el repte constant: Política, religió i pedagogia a la Catalunya del segle XX</i> , de Josep Varela i Serra, <i>per Lluís Busquets</i>	614
--	-----

Dades dels col·laboradors d'aquest número	619
---	-----

Normes de presentació d'originals per a l'edició	631
--	-----

TEMA MONOGRÀFIC:  
COMPETÈNCIES, CURRÍCULUM  
I SISTEMES PEDAGÒGICS.  
EL PERQUÈ DE LES COSES



## PRESENTACIÓ

Quan tenia deu o dotze anys vaig fer la col·lecció «El perquè de les coses». Els cromos sortien (a vegades una mica oliosos) als productes Bimbo: bonys, tigretons, panteres roses i un llarg reguitzell de pastissos que sembla que contribueixen a l'obesitat infantil però que, quan ets petit, trobes molt bons. La col·lecció intentava explicar el perquè d'algunes coses estranyes o singulars. Recordo que em va impactar molt saber que totes les anguilles van a néixer al mar dels Sargassos, prop de les illes Bermudes. Per més que t'ho expliquin amb tota mena de detalls, a un infant que ha anat a fer boterades al Molí de Pals li costa de creure que han fet un llarg viatge transoceànic per anar a raure en una bassa plena de fang i llot!

La intenció que presideix aquest text introductori és manllevada de la col·lecció: es tracta d'explicar el perquè de la publicació. Per fer-ho, en primer lloc, presentem la temàtica; a continuació, donem compte del procés seguit en la confecció del monogràfic. En tercer lloc, en presentem i justifiquem l'estructura i, finalment, esmentem i, sobretot, expressem l'agraïment als autors i col·laboradors. Al llarg d'aquests fulls és possible que hi trobis la teva *anguila*, és a dir, algun plantejament o afirmació que et sorprendrà: potser perquè no hi estaràs d'acord, perquè t'estranyarà o perquè no hi haves pensat.... T'ho pots agafar com una *anguila*, és a dir, com una propina o un premi afegit. Ja veus que és un mot prou polisèmic!

### EL TEMA: LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES

Recordo que quan vaig començar a endinsar-me en l'enfocament competencial aplicat a l'escola em venia al cap, una vegada i una altra, el senyor Àngel, el

meu mestre de primària. En faig cinc cèntims perquè s'entengui. Ens situem als primers setanta; Mont-ras va rebre els efectes de l'onada migratòria procedent primordialment d'Andalusia. En pocs anys, l'escola pràcticament va duplicar el nombre d'alumnes (vam arribar a ser més de cinquanta nois de cinc a catorze anys en una sola aula); el mestre es proposava que assolíssim el que aleshores en deien *rudiments* (paraula curiosa) bàsics per inserir-se en una societat rural en plena ebullició cap al desenvolupisme: la construcció, el turisme, l'eclosió del sector terciari, etc. Procurava que tots els alumnes sabéssim llegir, escriure, les operacions bàsiques, resoldre problemes, dibuixar... i, també, que fóssim bones persones, que ens comportéssim correctament, que tinguéssim iniciativa... Fins i tot havia introduït estones de mecanografia (en torns de deu minuts) amb una Underwood negra, potser els precedents remots de l'actual competència tecnològica i digital. I ho va aconseguir notablement; els seus deixebles hem anat fent camí a la vida i avui som guixaires, venedors, constructors, professors, polítics, instal·ladors, aturats...

Han passat quaranta anys i l'escola ha canviat molt, tant pel que fa als aspectes formals (lleis educatives, programacions, currículums, projectes...) com pel que fa als recursos (per atendre cinquanta-cinc alumnes ara calen sis aules i deu mestres). També ha canviat la societat. Tot ha anat a més a excepció, sorprenentment, dels resultats de l'aprenentatge: les dades que es desprenen del Programme for International Student Assessment (PISA) o dels resultats de la prova de competències bàsiques (CB) per als alumnes de sisè de primària són clars. Es pot dir que s'ha aconseguit la plena escolarització, es poden buscar arguments exculpatoris; es poden aduir febleses metodològiques... però només cal anar a una aula de sisè de primària o de primer d'ESO per veure que hi ha nois i noies que no comprenen el que llegeixen, que no saben resoldre una divisió de tres xifres o, encara pitjor, que adopten una actitud de rebuig, de menyspreu de l'escola. I, en alguns casos, després d'haver estat vuit o nou anys escolaritzats.

És cert que hi ha molts factors que contribueixen a entendre la situació: de tipus social (conflictivitat social, violència, crisi econòmica, pèrdua de valors, emigració, pobresa...); de tipus estructural (excessiva politització del sistema educatiu, dependència normativa, control administratiu...); de tipus institucional (complexitat organitzativa, massificació, baixa autonomia...); de tipus professional (corporativisme, baixa consciència professional, manca d'estímuls i de reconeixement a la feina ben feta). Aquestes explicacions sociològiques i d'altres permeten comprendre per què succeeixen les coses. Però per millorar-les cal passar a l'acció i, per tant, cal decidir la direcció que s'ha de seguir. I el camí elegit ha estat un retorn al passat, a l'aula del senyor Àngel. Hem canviat els noms; els hem envernissat de modernitat però, en definitiva, les competències bàsiques ens diuen

que cal posar atenció a les coses fonamentals per anar per la vida i que cal garantir que s'adquireixin a la fi de l'escolarització obligatòria. Fins aquí hi ha un acord unànime. El primer problema va aparèixer a l'hora de decidir quines coses són bàsiques i quines no ho són. Al capdavall, hi va haver guanyadors i perdedors, però la batalla es dirimí lluny de casa (Europa és molt a prop i, alhora, molt lluny) i, gairebé sense adonar-nos-en, tot va estar dat i beneït amb una llei orgànica.

El problema va començar quan ens vam plantejar com es podien fer realitat aquestes idees a les escoles i els instituts d'avui, amb àrees, matèries, especialistes, desdoblaments, atenció a la diversitat, cohesió social, inclusivitat, transport i menjador escolar, projectes de mil coses, reduccions de jornada, aules d'acollida, celebracions, plans de qualitat, calendaris escolars, ordinadors a les aules, plans d'entorn, zones educatives... L'escola d'avui és molt més complexa que la de fa quaranta anys: la gent va de bòlit sense saber gairebé cap on va. Tothom ho veu, tothom proclama la necessitat de fer les coses més senzilles: d'aprimar el gros de les instruccions d'inici de curs, de posar fre al ball interminable de sigles i projectes que no porten enlloc, de dir les coses pel seu nom, sense embuts i eufemismes, de retornar la responsabilitat als mestres... però, paradoxalment, ningú no agafa el bou per les banyes i posa la primera pedra. Es tracta de reduir l'estructura supèrflua per posar l'atenció en la feina educativa, per centrar-nos en allò que es fa a cada escola i a cada aula. Si no s'avança en aquesta línia, la introducció de les CB probablement només servirà per afegir més complexitat, per ser un embolic més. Es tracta, per tant, de posar l'atenció en la pràctica educativa i, per fer-ho, l'escola necessita calma.

## EL PROCÉS: DE LA IDEA AL PRODUCTE

A la primavera del 2009 la Junta Directiva de la Societat Catalana de Pedagogia decideix dedicar el número 7 de la *Revista Catalana de Pedagogia* a les competències bàsiques i em planteja la possibilitat d'assumir-ne la coordinació. Després de la sorpresa inicial, vaig veure que es tractava d'una tasca que implicava responsabilitats i que comportava un notable volum de feina que havia d'encabir en una agenda ja prou carregada. A la fi, em vaig comprometre, partint de la feina feta amb la Xarxa Cb, a dedicar un cert temps a pensar i elaborar (amb més o menys encert) una proposta. La vaig presentar a la Societat Catalana de Pedagogia a final de maig; durant el juny la vam debatre, matisar i millorar fins a arribar a l'esquema actual.

El juliol fou un mes de converses, trucades, correus electrònics i contactes orientats a configurar el grup de col·laboradors i a posar les bases de la participació de cadascú. Calia explicar el projecte, concretar l'encàrrec, establir-ne les carac-

terístiques, delimitar els aspectes formals, fixar els terminis... i, a més, convenia fer-ho abans de vacances. I quan hi ha una vintena llarga d'autors, les persones demanen alguns dies per pensar-s'ho; apareixen dubtes i entrebancs; els servidors fallen i els correus no arriben... Tot i això, el 90 % dels continguts van quedar enllestits abans de l'estiu.

Durant el període de setembre a desembre del 2009 el projecte va avançar d'una manera plàcida. Els autors van treballar en els seus capítols i el coordinador hi va mantenir contactes (telefònicament o per correu electrònic) per donar a conèixer l'esquema definitiu amb cada aportació; per fer-los arribar una mostra del resultat esperat; per donar resposta als dubtes i interrogants sorgits, etc. El lliurament dels originals es va fer a final de desembre del 2009 (aprofito el parèntesi nadalenc per escriure aquestes línies introductòries i es deixa per al 2010 la feina de revisió i preparació de l'edició).

Es tracta d'un procés senzill, lògic, en el qual hi ha tres decisions clau: l'elaboració de la proposta inicial (que presentem a continuació); l'opció de convidar-hi un nombre considerable d'autors (la qual cosa incrementa la feina de coordinació però aporta riquesa) i, sobretot, la decisió de fer una planificació temporal realista, perquè els autors tinguin temps de pensar quines seran les seves aportacions i de redactar-les amb una certa comoditat.

## EL CONTINGUT: ESTRUCTURA I ORGANITZACIÓ DEL MONOGRÀFIC

Després de donar-hi diverses voltes amb alguns membres de la Junta Directiva de la Societat Catalana de Pedagogia, vam decidir que el títol del monogràfic fos «Competències, currículum i sistemes pedagògics». Entenem que sintetitza els tres objectius bàsics als quals respon la publicació: conèixer les competències (saber d'on vénen i com es concreten en el currículum escolar); analitzar-les (per tal de contribuir a la comprensió i al desplegament) i, finalment, donar pautes per al treball quotidià a les escoles i als instituts. Aquest enfocament determina una estructura en tres parts destinades, respectivament, a la fonamentació, al desplegament i a l'aplicació.

La primera part es destina a la fonamentació. Es tracta de conèixer d'on ve el model competencial, d'analitzar-ne la terminologia, de conèixer com s'ha aplicat en el món professional, de veure quines adaptacions han calgut fer per introduir-lo al món escolar, de descriure quina concreció se'n fa a Catalunya i, també, de plantejar alguns interrogants i reptes que, des d'un bell començament, s'intueixen complexos.



La segona part, que és la més extensa, es destina a la caracterització i a la concreció de les diverses competències bàsiques. L'avenç del treball competencial a les aules exigeix l'adopció de decisions al centre. Prèviament, cal fer una tasca d'anàlisi de cadascuna de les CB; d'establiment de dimensions, subcompetències o àmbits de progrés (que cadascú triï la denominació que li agradi més); d'establiment de relacions amb les diverses àrees o matèries del currículum, de plantejament d'alternatives metodològiques, d'anàlisi de les possibilitats i limitacions de l'avaluació, etc. En definitiva, s'encomana una anàlisi i una proposta de concreció de cada CB als autors que signen els diversos capítols, tot atorgant-los plena autonomia de plantejament i desenvolupament de la manera que considerin més convenient.

La tercera part es destina al pas a la pràctica. Al capdavant, la feina educativa es caracteritza per la intenció d'influir en els alumnes per tal que adquireixin i desenvolupin les competències bàsiques al màxim nivell possible. Per fer-ho, cada centre, cada equip docent i cada professional prenen les decisions (metodològiques, organitzatives, professionals, etc.) que consideren més adequades per afavorir l'aprenentatge i, alhora, per orientar l'acció educativa. Es tracta, per tant, de considerar l'aplicació de les CB a l'aula, per a la qual cosa es fa una anàlisi de les aportacions de diversos sistemes pedagògics i es presenten algunes propostes i experiències en curs

## ELS PROTAGONISTES: ELS AUTORS I ELS COL·LABORADORS

Ara, només resta parlar dels protagonistes de l'obra: els autors que han assumit la responsabilitat dels diversos capítols i, també, les persones que, d'una manera o l'altra, han col·laborat en l'edició.

Pel que fa als autors (m'estalvio de citar-ne els noms atès que apareixen a l'índex i són persones prou conegudes), he d'agrair-los la bona disposició amb la qual van acollir la iniciativa, la generositat de la seva dedicació (en alguns casos, fent veritables esforços per tenir-ho enllestit en la data prevista), la fonamentació, el rigor i el seny que presideixen les seves aportacions i la seriositat en el compliment del compromís contret.

Pel que fa als col·laboradors, em sembla de justícia citar la Junta Directiva de la Societat Catalana de Pedagogia, que va contribuir d'una manera notable a la millora de l'esquema inicial, tot aportant-hi matisacions i idees addicionals; els companys de la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona, amb qui he tingut l'oportunitat de departir i intercanviar punts de vista; els integrants i l'equip de coordinació de la Xarxa Cb del Departament d'Educació i la secretària

de la Societat Catalana de Pedagogia que s'ha encarregat de la recepció i gestió dels originals d'una manera eficaç i diligent.

Finalment, vull destacar tres noms propis: Martí Teixidó (amb qui, tot i coincidir en el cognom, no ens uneix cap parentiu), president de la Societat Catalana de Pedagogia, per la confiança, per les aportacions, per l'amabilitat i la bonhomia i la coneixença; Enric Corominas, per haver-me iniciat i impulsat en el món de les competències, i Sònia Vila, per l'ajut, la sistematicitat i la comprensió en les qüestions domèstiques: gestions, llistes, correus, contactes telefònics, etc.

Amb un equip així, assumir-ne la coordinació és un privilegi!

A tots, moltes gràcies!

JOAN TEIXIDÓ SABALLS  
Grup de Recerca en Organització de Centres  
Mont-ras, Nadal del 2009

# LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES A L'ESCOLA: DE LA CONCEPTUALITZACIÓ A LA POSADA EN PRÀCTICA. UN CAMÍ PER EXPLORAR

Joan Teixidó Saballs<sup>1</sup>  
*Universitat de Girona*

Núria Felip Jacas  
*Universitat de Girona*

M'ho varen contar i ho vaig oblidar.  
Ho vaig veure i ho vaig entendre.  
Ho vaig fer i ho vaig aprendre.  
CONFUCI, 551-479 aC

## RESUM

El temps de canvis constants que ens ha tocat viure en aquest inici del segle XXI ha provocat una gran sacsejada en el món de l'educació. Tenint en compte que el màxim convenciment del moment present és que res del que anem aprenent o vivint és immutable, cal ser conscients més que mai que ja no és important només «saber-ne molt», sinó «saber aplicar» tot allò que anem aprenent per continuar aprenent més, per poder refer aprenentatges anteriors i per no tenir-ne mai prou... El terme *competència* (o el fet de ser competent en una matèria) recupera el vell (però també bell) concepte d'educació integral, posant especial èmfasi en la mateixa persona i en les necessitats que el món canviant li va «imposant» però sobretot fent especial atenció en la recerca d'estratègies per anar resolent tot el que es va trobant en la seva quotidianitat, malgrat que no tingui res a veure amb el que un dia va aprendre. Tot això implica un gran canvi en el dia a dia de les escoles, que per primera vegada incideix directament a les aules. Canvi que cal viure com un veritable repte. El major repte dels nostres temps.

PARAULES CLAU: competència, competències bàsiques, currículum escolar.

1. L'article integra i desenvolupa dues aportacions anteriors realitzades en el marc del treball amb la Xarxa Cb. Són aquestes:

Les CB a l'escola: elements de fonamentació (i):

[http://www.joanteixido.org/doc/CB/elements\\_fonamentacio.pdf](http://www.joanteixido.org/doc/CB/elements_fonamentacio.pdf).

Programar per competències: elements de fonamentació (ii):

[http://www.joanteixido.org/doc/CB/programar\\_per\\_competencies.pdf](http://www.joanteixido.org/doc/CB/programar_per_competencies.pdf).

KEY SKILLS IN SCHOOLS:  
FROM CONCEPTUALISATION TO IMPLEMENTATION. A PATH TO  
EXPLORE

ABSTRACT

The times of constant change that we are experiencing in the early 21st century have caused a major shake-up in the world of education. Bearing in mind that the greatest maxim of the present time is that everything we learn or experience is likely to change, it is essential to be more aware than ever that it is important not only “to know a lot”, but also “to know how to apply” everything we learn to carry on learning more, to refresh previous learning and never to have enough. The term “competence” (the fact of being competent in a subject) draws on the old (and fine) concept of integral education, placing particular emphasis on the person and the needs that the changing world imposes on him or her, and above all, paying particular attention to research into strategies aimed at resolving all the issues that he or she comes up against in his or her daily life, despite the fact that such issues may not bear any relation to what he or she may have learnt. All of this involves a major change in the day-to-day operation of schools and, for the first time ever, it impacts directly on the classroom. A change should be experienced as a true challenge. The greatest challenge of our times.

KEYWORDS: competence, key skills, school curriculum.

La introducció definitiva de les competències bàsiques a l'escola (a la Llei orgànica de la qualitat de l'educació —LOCE—, ja se'n parlava però mai no es va desenvolupar) es produeix amb la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. El text legal concep el currículum com el «conjunt d'objectius, competències bàsiques, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació per a cadascun dels ensenyaments reglats» (art. 6.1) i defineix la competència com «allò que una persona jove ha d'haver desenvolupat a la fi de l'escolarització obligatòria per aconseguir la seva realització personal, exercir la ciutadania activa, incorporar-se a la vida activa d'una manera satisfactòria i adoptar una actitud d'aprenentatge permanent al llarg de tota la vida». Suposa la incorporació d'un component nou al currículum (les competències) que s'afegeix als que ja hi havia: objectius d'etapa i d'àrea; continguts, criteris d'avaluació, etc.

El Govern de la Generalitat de Catalunya, d'acord amb les competències plenes en matèria educativa que li són reconegudes, ha ordenat el currículum d'educació primària (Decret 142/2007, DOGC núm. 4915) i d'educació secundària obligatòria (Decret 143/2007, del mateix diari oficial), tot definint les competències bàsiques que els alumnes han d'adquirir al llarg de l'escolarització així

com el currículum d'educació infantil (Decret 181/2008, DOGC núm. 5216), en què introdueix el terme *capacitats*. Per a cadascuna de les àrees i matèries, els decrets determinen les competències que els són pròpies; la contribució a l'adquisició de les competències bàsiques, els objectius (per al conjunt de l'etapa) i els continguts i criteris d'avaluació per a cadascun dels cicles. A partir d'aquests referents, els centres han de fer el desplegament curricular, tot fent ús dels marges d'autonomia de què disposen per tal d'adequar l'acció educativa a les possibilitats i a les característiques de cada context i de cada alumne.

Certament, la introducció de les competències bàsiques (CB) planteja llums i ombres. Ara es tracta de comprendre-les en profunditat per tal d'afavorir-ne l'adquisició. Aquest ha estat el nord que ens ha guiat en el disseny del monogràfic i, també, d'aquesta primera aportació. Per treballar-les, primer de tot cal comprendre-les, cal donar resposta a qüestions bàsiques: què són les competències?, per què apareixen?, quines són?, fins quan duraran?, són una novetat?... per tal de plantejar-nos, a la darrera part del text, alguns dels principals reptes que ens deparen.

## 1. QUÈ SÓN LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES?

El concepte de *competència* va començar a utilitzar-se els anys setanta, sobretot en l'àmbit laboral. A Anglaterra, ja durant els anys vuitanta, es va valorar l'aplicació de l'enfocament basat en competències com una eina útil per a millorar la qualitat i l'eficàcia en termes de formació. Es va posar de manifest que el sistema educatiu valorava més l'adquisició de coneixements que no pas la seva aplicació i es va veure la necessitat de reformar el sistema. Es tractava de transformar el concepte tradicional d'ensenyament basat en l'adquisició de coneixements, en un concepte modern d'aprenentatge basat en la capacitat de resoldre situacions al llarg de tota la vida. A partir dels anys noranta, la Unió Europea i l'OCDE van promoure diversos estudis i projectes per contribuir al desenvolupament de l'enfocament competencial i, avui dia, és un tema d'actualitat en el món educatiu.

Per tal d'aprofundir el concepte, pot resultar molt útil considerar algunes definicions:

1. «Les competències representen una combinació dinàmica de coneixements, comprensió, capacitats i habilitats. Fomentar les competències és l'objecte dels programes educatius. Les competències es formen en diverses unitats del curs i són avaluades en diferents etapes. Poden estar dividides en competències

relacionades amb una àrea de coneixement (específiques d'un camp d'estudi) i competències genèriques (comunes per a qualsevol curs)» (Tuning Educational Structures in Europe II, 2006).

2. «Una competència és més que coneixement i destreses. Implica l'habilitat de satisfer sol·licituds complexes mobilitzant recursos psicosocials (incloses destreses i actituds) en un context particular i recurrent-hi. Per exemple, l'habilitat per comunicar-se de manera eficaç és una competència que pot requerir de l'individu el coneixement de la llengua, destreses tecnològiques pràctiques i certes actituds cap aquells amb els quals ell o ella s'està comunicant» (OCDE, 2005).

3. «S'entén per *competència* la capacitat d'utilitzar els coneixements i les habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació» (Decret 142/2007, article 8.1 i Decret 143/2007, article 7.1).

La competència posa èmfasi en la capacitat de posar en pràctica d'una manera integrada els coneixements, aptituds i trets de la personalitat que permeten resoldre situacions diverses. Va més enllà del «saber» (coneixements teòrics), el «saber fer» (coneixements pràctics o aplicats) i les actituds (compromisos personals) ja que inclou, com a novetat, el «saber ser» i el «saber estar» (Jiménez Benítez, 2007).

Les competències bàsiques, anomenades també *competències clau*, representen un grup de coneixements, habilitats, actituds, valors ètics, emocions... que tota persona necessita per al seu desenvolupament i satisfacció personals. I per tant és important que s'aconsegueixin en acabar l'escolarització obligatòria. Són transferibles i multifuncionals (Garagorri, 2007). Transferibles, perquè són aplicables a múltiples situacions i contextos, tant de l'àmbit acadèmic, com familiar, lúdic, laboral, social i personal. I multifuncionals, perquè poden ser utilitzades per aconseguir molts i variats objectius, resoldre multiplicitat de problemes i dur a terme gran quantitat de tasques.

Tenen un caràcter dinàmic i il·limitat. El grau de perfectibilitat de les competències no té límits, ja que es tracta d'un continu en el qual cada persona va responnent de manera dinàmica en funció de múltiples variables al llarg de tota la vida. S'entén que una persona és competent quan és capaç de resoldre un problema amb mitjans propis. Per tant, serà «més» competent com «millor» resolgui la tasca en qüestió o el problema que se li planteja en un determinat moment.

Es fonamenten en el seu caràcter interdisciplinari o transversal: les competències integren aprenentatges procedents de diferents disciplines acadèmiques.

I, finalment, són un punt de trobada entre la qualitat i l'equitat: creen tot

un moviment de preocupació per garantir una educació que doni resposta a les necessitats reals de l'època en què vivim (qualitat), i alhora es pretén que siguin assolides per tot l'alumnat (equitat).

## 2. PER QUÈ HAN APAREGUT?

Les raons que porten a introduir les CB al currículum escolar són educatives (la necessitat de vincular la formació escolar als reptes i demandes de la vida en la societat del segle XXI) i conjunturals (s'inscriuen en el marc d'un moviment col·lectiu que es du a terme a diversos països europeus caracteritzat per una creixent preocupació pels resultats).

Des del primer punt de vista assenyalat, quan donem una ullada a les pràctiques d'ensenyament-aprenentatge que es duen a terme a les escoles i els instituts advertim que, tradicionalment, s'ha atorgat més importància als coneixements que no pas a la capacitat per aplicar-los a situacions pràctiques. Hi ha un predomini del saber sobre el fer, de la teoria sobre la pràctica. Es parla molt de la formació integral de la persona en totes les seves dimensions però, en la realitat, hi ha un predomini clar (a vegades, aclaparador) dels aspectes cognoscitius. Ara bé, és això el que necessiten els nois i noies per incorporar-se amb garanties d'èxit a la societat? Sembla que no o, almenys, sembla que no és suficient. Tots coneixem persones (nosaltres mateixos) que han adquirit un munt de coneixements que no saben aplicar a situacions quotidianes. Els poden haver adquirit; poden haver *demonstrat* que els posseeixen en un examen o en una prova oficial... però no són capaços d'aplicar-los quan els necessiten. És més, no són capaços d'identificar les situacions en les quals els podrien ser d'utilitat per tal de recórrer-hi en el moment oportú. No es tracta de canviar els continguts escolars, sinó de plantejar-ne l'aprenentatge des d'una perspectiva funcional, posant èmfasi en l'aplicabilitat als diversos contextos.

Des d'aquest punt de vista, la Unió Europea ha dut a terme un seguit d'actuacions dirigides a la construcció d'un marc europeu comú en l'àmbit educatiu. Entre les més conegudes cal esmentar el projecte «Definition and Selection of Competencies» —DeSeCo— (2005), que estudia la societat del coneixement a 12 països europeus i identifica tres grups de competències clau i el projecte «Tuning» (2003), que s'ha pres com a model de referència per a la reforma de l'espai europeu d'educació superior. Tot plegat fa que el 2006 el Parlament Europeu aprovi una recomanació dirigida als estats membres titulada «Competències clau per a l'aprenentatge permanent, un marc de referència europeu» en la qual s'estableix l'existència de vuit competències clau amb la pretensió que constitueixin els eixos

estructuradors dels currículums als diversos estats. A Catalunya, aquests plantejaments van ser recollits per la Llei orgànica d'educació (LOE) i, posteriorment, han estat desenvolupats per les diverses comunitats autònomes.

### 3. QUINES SÓN?

Per a l'educació obligatòria en el marc de la proposta de la Unió Europea, s'identifiquen les vuit competències bàsiques següents:

#### 3.1. COMPETÈNCIES TRANSVERSALS

##### 3.1.1. *Competències comunicatives*

##### 3.1.1a. Competència comunicativa lingüística i audiovisual

Les persones van construir el seu propi pensament a partir de les interaccions quotidianes amb els altres. Per aquest motiu, la comunicació esdevé fonamental en la construcció del coneixement de qualsevol persona.

La competència fa referència a la utilització del llenguatge com a instrument de comunicació oral i escrita, de representació, interpretació i comprensió de la realitat, de construcció i comunicació del coneixement i d'organització i autoregulació del pensament, les emocions i la conducta.

El desenvolupament d'aquesta competència comporta el domini de la llengua oral i escrita en múltiples contextos, i l'ús funcional, almenys, d'una llengua estrangera.

##### 3.1.1b. Competències artística i cultural

Aquesta competència suposa conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques, utilitzar-les com a font d'enriquiment i de plaer i considerar-les com una part del patrimoni dels pobles.

També es refereix tant a l'habilitat d'apreciar l'art i altres manifestacions culturals i de gaudir-ne, com a l'ús de diferents recursos per a creacions pròpies. Implica un coneixement bàsic de les diferents manifestacions artístiques, l'aplicació de diferents habilitats, una actitud oberta, respectuosa i crítica vers la diversitat d'expressions artístiques i culturals, el desig de cultivar la pròpia capacitat estètica



i creativa i un interès per participar en la vida cultural i contribuir, en la mesura del que sigui possible, a la conservació del patrimoni cultural i artístic de l'entorn.

### 3.1.2. *Competències metodològiques*

#### 3.1.2a. Tractament de la informació i competència digital

Consisteix a disposar de les habilitats necessàries per cercar, obtenir, processar i comunicar informació, i per transformar-la en coneixement. Incorpora diferents habilitats, que van des de l'accés a la informació fins a la seva transmissió en diferents suports, que inclouen la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació com a element essencial per informar-se, aprendre i comunicar-se.

És una competència transversal que cal atendre i particularitzar en cadascuna de les àrees curriculars.

El desenvolupament d'aquesta competència implica ser una persona autònoma, eficaç, responsable, crítica i reflexiva, per poder seleccionar, tractar i utilitzar la informació trobada i les seves fonts.

#### 3.1.2b. Competència matemàtica

La competència matemàtica implica el coneixement i maneig dels elements matemàtics bàsics (nombres, mesures, símbols, elements geomètrics, etc.) en situacions reals o simulades de la vida quotidiana; l'elaboració de la informació mitjançant eines matemàtiques (mapes, gràfics...) per poder-la interpretar; i la posada en pràctica de processos de raonament que condueixin a la solució de problemes o a l'obtenció de la informació.

La competència matemàtica és necessària en la vida personal, escolar i social, ja que sovint cal analitzar, interpretar i valorar informacions de l'entorn en què és indispensable l'ús de les eines matemàtiques.

#### 3.1.2c. Competència d'aprendre a aprendre

Consisteix a disposar d'habilitats per a iniciar-se en l'aprenentatge i ser capaç de continuar aprenent de manera cada vegada més eficaç i autònoma al llarg de tota la vida.

Té dues dimensions bàsiques:

a) L'adquisició de la consciència de les pròpies capacitats (intel·lectuals, físiques, emocionals...).

b) La disposició d'un sentiment de competència personal que té a veure amb la motivació, la confiança en un mateix i el propi gust per aprendre.

Aprendre a aprendre implica disposar d'habilitats per a conduir, gestionar i controlar el propi aprenentatge i, per tant, ésser capaç de continuar aprenent de manera cada vegada més eficaç i autònoma d'acord amb els propis objectius i necessitats. És la competència metodològica que, d'alguna manera, guia les accions i el desenvolupament de totes les altres competències bàsiques.

### 3.1.3. *Competències personals*

#### 3.1.3a. Competència d'autonomia i iniciativa personal

Aquesta competència fa referència a l'adquisició de la consciència i l'aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals que s'interrelacionen, com la responsabilitat, la perseverança, el coneixement d'un mateix i l'autoestima, la creativitat, l'autocrítica, el control emocional, la capacitat d'elegir, de calcular riscos i d'afrontar els problemes, així com la capacitat de demorar la necessitat de satisfacció immediata, d'aprendre dels errors i d'assumir riscos.

L'autonomia i la iniciativa personal suposen la capacitat d'imaginar, d'emprendre, de desenvolupar i d'avaluar accions o projectes individuals o col·lectius amb creativitat, confiança, responsabilitat i esperit crític.

### 3.1.4. *Competències específiques centrades a conviure i habitar el món*

#### 3.1.4a. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic

És l'habilitat per interactuar amb el món físic, tant en els aspectes naturals com en els generats per l'acció humana. Possibilita la comprensió de successos, la predicció de conseqüències i la realització d'accions dirigides a la millora i la preservació de les condicions de vida pròpia, de les altres persones i de la resta d'éssers vius.

La mobilització dels sabers escolars, que han de permetre a l'alumne comprendre la societat i el món en què es desenvolupa, fa que superi la simple acumulació d'informacions per interpretar i apropiar-se dels coneixements sobre els fets i els processos, per predir conseqüències i per dirigir reflexivament les accions cap

a la millora. En definitiva, actualitza el conjunt de competències per fer un ús responsable dels recursos naturals, tenir cura del medi ambient, realitzar un consum racional i responsable i protegir la salut individual i col·lectiva com a elements clau de la qualitat de vida de les persones.

#### 3.1.4b. Competència social i ciutadana

Fa possible comprendre la realitat social en què vivim, cooperar, conviure i exercir la ciutadania democràtica en una societat plural, i comprometre's a millorar.

Integra coneixements diversos i habilitats complexes que permeten participar, prendre decisions, escollir com comportar-se en determinades situacions i responsabilitzar-se de les eleccions i decisions adoptades.

El desenvolupament d'aquesta competència suposa comprendre la realitat social en la qual s'està immers, afrontar la convivència i els conflictes que se'n puguin derivar, utilitzant el judici ètic basat en els valors i les pràctiques democràtiques, i exercir la ciutadania, d'una manera responsable.

## 4. QUINA INCIDÈNCIA TINDRAN EN LA PRÀCTICA EDUCATIVA?

La irrupció de l'enfocament competencial ha fet que, darrerament, se'n parli molt. Està bé que sigui així; vol dir que genera inquietud i interès. Ara bé, quan donem una ullada retrospectiva a les diverses concepcions curriculars, des de la Llei general d'educació —LGE— (1970) fins actualment, constatem que els canvis curriculars, impulsats des del centre del sistema, tenen una feble incidència a les aules. A final dels anys setanta, en plena transició, el currículum (que aleshores es denominava *programa*) es materialitzava en unes llistes dels temes que s'havien de considerar en cada matèria; a continuació, l'èmfasi pel científisme i la tecnologia didàctica van conduir a la programació per objectius que, per anar bé, havien de ser operatius (amb les conegudes taxonomies). Cap a final de segle, la Llei orgànica general del sistema educatiu d'Espanya (LOGSE) introdueix el constructivisme, el projecte curricular de centre (PCC), l'expressió dels objectius en termes de capacitats i l'establiment d'una triple divisió entre els continguts. En els moments actuals, amb les competències, ens plantegem per a què ha de servir tot això?, quina utilitat real té el que s'aprèn a l'escola a l'hora d'actuar d'una manera eficaç davant situacions quotidianes? Tot plegat posa de manifest que hem assistit

a una evolució que va de la matèria (transmissió de coneixements) a la persona (construcció, integració i utilització d'aquests coneixements) tenint en compte la diversitat d'interessos, capacitats i possibilitats de cada alumne.

Quan ens fixem en quina incidència ha tingut l'evolució anterior a les aules, les repercussions ja no són tan clares. Certament, s'han produït canvis; les escoles d'avui són molt diferents de les de fa trenta anys! Però quan ho analitzem amb deteniment ens adonem que els canvis corresponen, majoritàriament, a aspectes ideològics (el sentit, les finalitats de l'educació, el discurs educatiu), de gestió (elaboració de documents institucionals, burocràcia, estadístiques), a la innovació tecnològica (introducció de la informàtica / noves tecnologies / TIC i, ara, TAC) i a aspectes derivats de l'atenció a necessitats específiques (aules de diversificació curricular, unitat de suport a l'educació especial (USEE), aules obertes, aules d'acollida, projectes singulars...), a la incorporació de nous professionals (auxiliars, monitors, mediadors, tècnics d'inserció, assistents socials...), a la construcció de noves instal·lacions, etc. En la praxi educativa (allò que fem quotidianament a l'aula) és on els canvis han tingut menys incidència. Cal tenir ben present aquesta qüestió, sobretot perquè la clau de l'adquisició de les CB rau en el treball quotidià a l'aula.

L'aplicació de l'enfocament competencial a l'àmbit educatiu fa aportacions notables: posa l'èmfasi en la integració de diversos aprenentatges, delimita els aspectes que es consideren bàsics, reforça els principis de funcionalitat, significativitat i aplicabilitat (saber en acció)... i, per tant, convida a continuar treballant en una línia que ja era realitat a moltes aules i centres educatius. Si en comptes de posar l'atenció en el concepte ens fixem en els resultats i en el procés seguit per aconseguir-los, ens adonarem que una bona part dels nois i noies que són a l'escola són competents (en alguns casos, altament competents) i que els mètodes de treball que utilitzen els mestres s'orienten a aconseguir-ho. Una altra qüestió és el nivell en què això s'aconsegueix. Els resultats dels informes internacionals i de les proves diagnòstiques locals (la de sisè n'és un exemple recent) no són gaire afalagadors. En aquest punt potser cal ser prudent pel que fa a l'obsessió pels resultats. Cal tenir present que la radiografia de cada grup és diferent, que les concepcions, els hàbits i les formes de treballar que ha adquirit cada docent també ho són, que l'organització escolar no hi ajuda (complexitat, fragmentarietat, baixa assumpció de responsabilitat) i que el context institucional i social que es respira a cada centre condiona la feina dels docents i, també, els comportaments dels alumnes i de les famílies. Davant d'aquesta realitat, s'ha canviat el punt de vista (de les matèries a les competències) i s'han establert els aspectes fonamentals (finalitats) que han de garantir l'educació obligatòria, és a dir, la formació integral dels nois i noies. Fins aquí, l'acord és unànime; ens situem en el terreny dels ideals, dels principis. Els problemes comencen quan tot això s'ha de reflectir en a l'activitat quotidiana

que es du a terme a cada aula. Quan ho hem de concretar a través d'objectius, àrees curriculars, hores de dedicació, agrupament dels alumnes, activitats d'aprenentatge, avaluació i resultats. La dificultat rau a ajudar a avançar cadascú en funció de les seves potencialitats per a ser competent a la vida. No és una qüestió de tot o res, sinó gradual (única, singular per a cada alumne, per a cada mestre i per a cada grup), en la qual s'han d'assolir nivells de progrés diferents, tot partint d'uns aspectes bàsics que cal garantir a tothom.

## 5. QUINS REPTES DEPAREN?

La introducció de qualsevol canvi en el currículum, que afecti les concepcions i les pràctiques quotidianes d'un munt de professionals, tant de manera individual com col·lectiva, planteja múltiples reptes i interrogants. Heus ací alguns de significatius.

### 5.1. DE L'EMPRESA A L'ESCOLA

L'enfocament competencial prové del món empresarial. Sorgeix de la necessitat de trobar una alternativa als mètodes de selecció de personal basats en els trets de personalitat i l'anàlisi de capacitats. No n'hi ha prou de saber que una persona pot fer unes determinades coses; cal acreditar que, efectivament, les fa d'una manera eficaç en el context on se li requereixen. El terme *competència* no fa referència a cap variable intermèdia, sinó al resultat final, a la realització, a la posada en pràctica. Des d'aquesta perspectiva, a cada lloc de treball s'hi pot assignar un perfil competencial que pot ser gestionat; la política de personal d'una empresa (selecció, carrera professional, ascensos, remuneració, acomiadament) pot basar-se en l'adquisició i el desenvolupament de competències per a la qual cosa es compta amb la implicació (motivació interna) del treballador. En aquest sentit, és lògic que el primer nivell del sistema educatiu en què s'ha aplicat l'enfocament competencial hagi estat la formació professional on, a tall d'exemple, se certifica que l'alumne ha adquirit unes determinades competències després d'haver cursat i superat un mòdul formatiu o bé, si prové del món laboral, la certificació de posseir-les (emesa per una empresa avaluadora de competències) eximeix d'haver de fer les proves d'avaluació dels crèdits associats a les unitats de competència que es determinen en cada cas.

Encara que la idea de competència que s'adopta en l'ensenyament obligatori no és aquesta (es tracta de competències bàsiques i no pas professionals), des

d'alguns posicionaments s'ha manifestat un cert temor pel fet de supeditar els interessos de l'educació al món productiu o, dit d'una manera més enraonada, pel risc que l'educació dels nois i noies depengui en un grau excessiu de l'assoliment dels resultats que es determinen des de la cúspide del sistema, a través de l'elaboració de proves estàndard (talment com s'ha assenyalat arran de la difusió dels resultats de l'informe PISA).

Certament, en l'enfocament competencial hi ha un plantejament econòmicista. Quan els diversos informes internacionals adverteixen que cal acomodar el sistema educatiu a una nova realitat econòmica i social vol dir que es posa èmfasi en la necessitat d'aconseguir que tots els joves assolixin nivells de competència que els preparin per a la vida adulta, per al món laboral. Es pretén que els sistemes educatius deixin de ser mecanismes de selecció dels millors basats en els coneixements (academicisme) per esdevenir instruments d'alfabetització massiva i d'integració social que possibilitin la plena incorporació a la societat productiva i al nou ordre econòmic. En aquesta línia, els darrers anys hem assistit a un progressiu desembarcament de plantejaments neoliberals (més terminològics que no pas reals) a l'escola pública: plans estratègics, indicadors de resultats, certificacions de qualitat, rendiment de comptes... Són només paraules fruit de la moda? o són la manifestació palpable de la lenta transformació del sistema educatiu per posar-se al servei d'interessos econòmics i socials? Les fronteres són difuses.

Amb independència de la lectura que se'n faci, sembla que els vents bufen en aquesta direcció. En el sistema educatiu català i espanyol, amb una notable independència professional dels docents (derivada de la seguretat en el lloc de treball que confereix la condició de funcionari públic) i amb un baix control dels centres (derivada del model participatiu i de la necessitat de conferir-los autonomia), la transformació es preveu lenta i atzarosa; en altres sistemes, amb una història i tradició ben diferents, l'evolució avança a un ritme molt més accentuat. Els resultats, però, tampoc no hi acompanyen gaire.

## 5.2. LA MOTIVACIÓ PER APRENDRE

L'aplicació del model competencial al context empresarial parteix de la premissa que el treballador està motivat per millorar el seu nivell de competència en els diversos àmbits de la feina, la qual cosa el porta a assumir un paper actiu, a ser protagonista del seu propi aprenentatge. Des d'aquesta perspectiva, la clau del progrés professional rau a conèixer quin motiu empeny (confereix força interior) el treballador a actuar d'una manera eficaç, què el porta a esforçar-se per millorar, per aconseguir el comportament adequat a l'assoliment de l'objectiu perseguit.

Els estudiosos de la conducta humana a l'empresa estableixen tres grans factors de motivació: *a)* l'interès per fer la feina ben feta (eficiència, *achievement*); *b)* el poder, és a dir, la possibilitat d'ocupar un càrrec de més responsabilitat (que sol anar associat a un increment retributiu) i que implica tenir un cert ascendent sobre altres persones, i *c)* la pertinença, és a dir, el desig de sentir-se acceptat pel grup, de formar part del col·lectiu, de tenir el reconeixement dels altres. Alguns autors assignen un paper clau a la motivació que deriva del progrés en l'escalafó (*ambitions de carrière*), ja que entenen que el desig de progressar socialment es troba en el nivell més íntim de la persona i, per tant, constitueix un factor clau en l'aprenentatge i el progrés professionals.

Fins a quin punt aquests plantejaments poden aplicar-se a l'àmbit educatiu? Quines repercussions se'n desprenen? N'hi ha una de ben evident: que la consciència d'èxit és el principal reforçador de l'aprenentatge. Ara bé, la dificultat rau a aconseguir-ho. Des de l'educació infantil, hi ha nens que aprenen, que se n'adonen, que hi troben gust, que no els fa mandra afrontar els reptes (tant escolars com d'altra mena) que se'ls presenten; en definitiva, que viuen l'aprenentatge des d'una actitud de sa optimisme (que s'ha de procurar que no esdevingui estarrufament o estupidesa). També n'hi ha (la proporció és variable segons el context) que presenten dificultats de diversa índole; que s'incorporen al sistema escolar amb diversos obstacles, que es troben en un context social o cultural on no es valora l'escola, que desenvolupen un actitud de rebuig, que s'avorreixen a l'aula, etc. Aleshores, l'aprenentatge (ja sigui competencial o d'una altra mena) esdevé una missió gairebé impossible; no hi ha pitjor sord que el que no hi vol sentir...

La gran diferència entre l'aplicació de les competències a l'àmbit professional i a l'àmbit escolar rau en la motivació. L'empresa procura implicar els treballadors en la seva millora competencial; ara bé, quan no ho aconsegueix, pot adoptar una actitud coercitiva, selectiva. L'escola, en canvi, només disposa de la persuasió, de desvetllar les ganes d'aprendre. En aquest punt, cal acceptar que té més limitacions. Quan l'alumne s'adona que és competent, pren consciència del seu progrés, adquireix protagonisme en l'aprenentatge... hi tenim molt de guanyat. Sembla fonamental, per tant, orientar el treball escolar cap a aprendre a aprendre, cap a l'assoliment d'hàbits d'aprenentatge autònom. Es tracta d'un repte col·lectiu, en el qual cal el treball coordinat de l'equip docent, i la col·laboració de les famílies és indispensable.

### 5.3. RELACIÓ ÀREA-MATÈRIA/COMPETÈNCIES

La imatge social que tradicionalment s'ha tingut del docent (i també la pròpia autoimatge) es correspon amb la de transmissor de coneixements. Certament,

aquesta situació és més acusada a secundària que no pas a primària, per bé que els darrers anys, amb la introducció d'una progressiva especialització dels docents, s'ha avançat notablement. Queden lluny els cants de sirena que advocaven per un docent generalista, pel tractament unitari de diverses àrees curriculars, amb la intenció de reduir el nombre de docents i, per tant, de lluitar contra l'atomització del currículum.

En termes generals, el docent se sent còmode en la seva matèria. Fa temps que la domina; la repeteix any rere any, ha acumulat un coneixement tàcit de com ensenyar-la i com afavorir-ne l'aprenentatge. Per fer-ho, selecciona els coneixements que considera adequats a les característiques de l'alumnat (tenint en compte, entre d'altres, criteris derivats de la naturalesa de la ciència); els engruna en un format que considera adequat al context i als destinataris; procura que els estudiants se'ls facin seus a través de diverses operacions intel·lectuals i, finalment, avalua el grau en el qual s'han adquirit. Si algun alumne els qüestiona o es pregunta de què li serveixen, s'entén com una estratègia de l'alumne que vol «fer la pirula» al mestre; s'apel·la a arguments propedèutics com «ja ho entendràs quan siguis més gran» o, simplement, a arguments d'autoritat com «perquè ho dic jo». En aquest context, la memorització de coneixements (informacions) esdevé el procediment fonamental d'aprenentatge. Un aprenentatge que ja neix amb data de caducitat: l'endemà de l'examen.

El coneixement és important, és necessari, però no ho és tot. Normalment, s'obté a través de l'elaboració i l'emmagatzematge d'informació. La competència, en canvi, fa referència a la utilització d'aquest coneixement en un context, la qual cosa planteja dues qüestions importants: *a*) un criteri fonamental a tenir en compte en l'elecció dels coneixements ha de ser la funcionalitat, i *b*) la manera d'ensenyar-los no ha de tenir com a objectiu la seva reproducció (demostrar que se saben), sinó la seva aplicació en situacions reals. A tall d'exemple, podem tenir molts coneixements sobre el funcionament de l'aparell respiratori, podem identificar-ne tots els elements en un dibuix i podem escriure'n el nom. Tot això és important per adquirir consciència del propi cos. No obstant això, també estaria bé d'adquirir la competència necessària per protegir-lo de les inclemències meteorològiques, per evitar els comportaments que ens fan més propensos a tenir mal de coll i infeccions de gola. Ara ja no n'hi ha prou amb tenir coneixements; cal saber-hi acudir en el moment precís (justament, quan el noi està ben suat, al moment més emocionant del partit de futbol!); integrar-los; adequar-los a la situació i, finalment, prendre la decisió comportamental adequada. Passaria quelcom semblant amb el coneixement matemàtic: és possible que el noi o la noia hagi entès i automatitzat la mecànica de la divisió però el que cal és que ho apliqui en una situació o problema que sigui rellevant per a ell o ella.



Això no implica renunciar als continguts. De cap manera. Sense continguts no hi ha aprenentatge. Es tracta de posar-los en el lloc que els correspon, d'acceptar que la finalitat de l'educació no és la mera transmissió de coneixements, sinó el desenvolupament de competències. Per fer-ho caldrà que el noi o la noia posseeixi coneixements, que vegi que li són útils per afrontar situacions quotidianes i que hi sàpiga recórrer quan els hagi de menester. Sense coneixements no hi ha competència. D'acord. Ara bé, això no significa que els mestres s'hagin d'encarregar només del coneixement, i confiar que la competència ja l'adquiriran a la vida.

La relació entre coneixement i competència és circular; l'un i l'altra s'influeixen recíprocament. Com més coneixements tenim, més possibilitats de fer coses se'ns plantegen, ens sentim capaços d'afrontar nous reptes. I, alhora, quan ens plantejem els problemes i les dificultats que cal afrontar mentre fem les coses, emergeix un nou coneixement en el decurs de l'acció que ens ajuda a avançar. Certament, hi ha coneixements que són imprescindibles i, per tant, han de precedir la competència. Ara bé, en el disseny i en la pràctica educativa s'han de tenir en compte plegats: quan treballem coneixements hem de tenir en compte quines competències desenvolupem i, viceversa, quan ens plantejem el desenvolupament d'una competència, hem de decidir a través de quins coneixements ho farem.

#### 5.4. LA DIFICULTAT DE PROGRAMAR

Programar, probablement, és una de les tasques més complexes que afronten els docents. Programar per competències no és una forma nova de programació. Es tracta «simplement» d'incloure les competències en les programacions i que aquestes competències bàsiques articulïn tota la resta d'elements que han de formar part de la programació: objectius, continguts (amb el nou currículum desapareix la diferenciació que feia la LOGSE de conceptes, procediments i actituds, valors i normes), criteris d'avaluació, activitats, temporalització i metodologia.

La principal dificultat de la programació per competències rau en la superació de les matèries com a compartiment estanc. Les competències superen el terme *matèria* i conviden a la globalització i a la interdisciplinarietat. Una dificultat? Probablement és el gran repte. Hem de ser conscients que els aprenentatges els situem dins de matèries concretes per raons pragmàtiques i de tradició, però per als alumnes són aprenentatges i prou!

La globalització, que tant s'usa a l'educació infantil i que desapareix progressivament a primària, pot ser un bon ajut per dur a terme un exercici de reflexió sobre la pràctica que ens porti a millorar (tant en la teoria com en la pràctica) la feina quotidiana amb els alumnes.

### 5.5. COMPETÈNCIES BÀSIQUES I DIVERSITAT

Més que mai hi ha la necessitat i alhora la voluntat de fer que el sistema educatiu doni possibilitats d'èxit a tots els alumnes i especialment a aquells que es troben en situacions de vulnerabilitat, siguin socials, familiars, econòmiques. Els centres educatius han d'utilitzar tots els recursos que estiguin al seu abast (materials i humans) per tal d'assegurar, en la mesura que es pugui, que l'atenció a la diversitat sigui un fet.

Les competències bàsiques hi poden ajudar perquè són prou genèriques perquè hi càpiga tothom. La tasca dels docents ha de ser la de concretar-les suficientment perquè tots els alumnes avancin i estiguin prou motivats per continuar els seus aprenentatges. Es tracta, probablement, del repte més important d'aquest inici de segle, ja que la diversitat existent mai no ha estat tan accentuada com ara amb l'arribada d'alumnes a les escoles provinents de barris deprimits, de la nova immigració, de famílies desestructurades... que ens demanen respostes adequades a les situacions que viuen.

### 5.6. TREBALL EN EQUIP DEL PROFESSORAT

La globalització implícita en el treball per competències posa de manifest la necessitat clara de treballar coordinadament amb tots els professors que incideixen en una mateixa aula i amb uns mateixos alumnes (Teixidó, 2001). Si fins ara s'insistia en la necessitat de treballar en equip per tal d'assegurar una línia comuna d'escola, amb el desenvolupament del treball per competències s'ha incrementat.

No podem pensar que els alumnes assoliran les competències bàsiques al final de l'etapa d'una manera aïllada. El professor no és un ens aïllat del món, és una part més de l'engranatge de l'escola que cal que es coordini amb la resta de companys. Cal buscar fórmules perquè els grups de professors que intervenen en un mateix grup programin plegats, treballin plegats, avaluin plegats...

## BIBLIOGRAFIA

- GARAGORRI, Xabier. «Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 161 (maig 2007), p. 47-55.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. *Relació de competències bàsiques*. Barcelona, 2003. 63 p.

- GONZÁLEZ, Julia; WAGENAR, Robert. *Tuning Educational Structures in Europe II. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2006. 424 p.
- JIMÉNEZ BENÍTEZ, José Ramón. «Competencias básicas». *P@K-EN-REDES. Revista Digital*, núm. 1 (gener 2007), p. 5.
- MARTÍN, Elena de. «Competències docents» [en línia]. Equip ICE-UAB, 2007. <[http://phobos.xtec.cat/fsala/biblio/documenta/competencies\\_docents.pdf](http://phobos.xtec.cat/fsala/biblio/documenta/competencies_docents.pdf)> [Consulta: 30 setembre 2009].
- OCDE. *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo* [en línia]. 2005. 20 p. <<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>> [Consulta: 30 setembre 2009].
- TEIXIDÓ, Joan. *Programar per competències*. Xarxa de Competències Bàsiques [en línia]. Generalitat de Catalunya, 2009 <[http://www.joanteixido.org/doc/CB/programar\\_per\\_competencies.pdf](http://www.joanteixido.org/doc/CB/programar_per_competencies.pdf)> [Consulta: 30 setembre 2009].
- «Trabajar en equipo en un centro educativo». A: *Actas de los cursos de verano de la UPV* [en línia]. 2001 <<http://www.joanteixido.org/cat/treballequip.php>>.



# DESPLEGAMENT DE COMPETÈNCIES BÀSIQUES A L'EDUCACIÓ OBLIGATÒRIA A CATALUNYA: DE LA REGULACIÓ LEGAL A L'AULA

Àngel Domingo Villarreal

*Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya*

## RESUM

En aquest article presento la situació actual i les perspectives més immediates en el desplegament dels *curricula* de l'educació obligatòria a Catalunya i la seva aplicació en els centres educatius. Atès que el desenvolupament dels *curricula* per a l'educació obligatòria va ser completat amb la publicació de les ordres d'avaluació de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria el mes de juny del 2008 (Ordre EDU/295/2008 i Ordre EDU/296/2008, de 13 de juny), i que en diversos articles d'aquest volum es tracten altres aspectes teòrics de l'enfocament competencial del *curriculum*, m'ha semblat més interessant aturar-me en les implicacions que la implementació dels *curricula* per competències a l'educació obligatòria tenen en l'organització dels centres, per una banda, i en l'activitat docent, per l'altra, i concretar també quins són els objectius i les finalitats que d'això se'n deriven per al Departament d'Educació. Per tal de situar adequadament els referents conceptuals i teòrics del que segueix, m'ha semblat necessari aclarir prèviament el significat del terme *curriculum*, segons el context en què s'apliqui (nivells de concreció), i segons el registre formal del discurs en què s'utilitzi. Tot i que es tracta de qüestions prou conegudes, cal precisar l'ús dels termes i conceptes que s'utilitzen, ja que a partir de l'anàlisi que es fa de la situació actual del desplegament es proposen i es justifiquen determinades actuacions. En educació, probablement més que en altres ciències humanes, el rigor en la definició i l'ús de determinats termes, i la creació de nous, és encara més necessari per tal d'evitar els discursos mistificadors o simplificadors que no ajuden a entendre la realitat educativa en totes les seves dimensions. Dedico el punt següent de l'article a concretar quines són les implicacions actuals de la normativa curricular i del marc legal en què s'ha d'interpretar (primer nivell de concreció), amb un èmfasi especial en les competències bàsiques, per passar després a una reflexió sobre la concreció del *curriculum* en els centres (segon nivell), amb les conseqüències organitzatives corresponents. El tercer nivell de concreció em ser-

veix per entrar en el nucli del desplegament curricular: l'activitat a l'aula, el treball docent i l'avaluació. Aquest punt es completa amb els dos següents, amb una mirada sobre l'alumne des del *curriculum* i amb una reflexió sobre els recursos didàctics en el context curricular actual. L'article finalitza amb algunes conclusions sobre les orientacions bàsiques als centres per al desplegament i l'aplicació del *curriculum* per competències.

PARAULES CLAU: competències bàsiques, organització de centres, activitats d'aprenentatge, avaluació dels aprenentatges.

## DEPLOYING KEY SKILLS IN COMPULSORY EDUCATION: FROM LEGAL REGULATION TO THE CLASSROOM

### ABSTRACT

This paper explains the current situation and short-term prospects of the deployment of basic education curricula in Catalonia, with a special emphasis on the implications for school organisation and teaching. First, I clarify the meaning of the term “curriculum”, according to the context in which implementation (specification levels) takes place, and according to the formal register of speech used. The following point shows what the implications of the current curriculum standards are and the legal framework in which they must be interpreted (first level of specificity), with an emphasis on key skills, in order to pursue a reflection on the specificity of the curriculum in schools (second level), with the corresponding organisational consequences. The third level of specificity allows me to go further into core curriculum implementation: classroom activities, teaching and assessment tasks. This point will complete the two earlier ones, with a look at pupil diversity and a reflection on teaching resources in the context of the current curriculum.

The article ends with some conclusions about the basic guidelines for schools for the development and implementation of the curriculum.

KEYWORDS: key skills, school organisation, learning activities, assessment of learning.

### 1. ELS NIVELLS D'INTERVENCIÓ SOBRE EL *CURRICULUM*

El desplegament del *curriculum* per competències comporta la presa de decisions en diferents àmbits i subsistemes del sistema educatiu, que van des del més general i global fins al més concret i local. En funció del context de cada un d'aquests àmbits, dels seus agents i protagonistes, les decisions afectaran diferents variables organitzatives i curriculars. Així, doncs, en el procés de desplegament i aplicació del *curriculum* podem parlar dels nivells d'intervenció que ens donaran indicacions de la distribució de responsabilitats i els àmbits de gestió en els

quals poder intervenir. La terminologia ja coneguda dels *nivells de concreció* pren així sentit i es mostra útil també a l'hora d'orientar la presa de decisions, de les administracions educatives al professor d'aula, passant pel centre docent com a institució, on el *currículum* es converteix en una eina viva que reflecteix i alhora guia el procés educatiu.

El primer nivell de concreció és el *currículum* prescrit, establert en la legislació i la normativa vigent. La responsabilitat que es dugui a terme és de les administracions educatives; en el nostre sistema polític, en primer lloc, del Govern de l'Estat, i de forma complementària dels governs autonòmics. Per als centres i el professorat, és el marc d'on poder partir a l'hora de concretar el *currículum*, però les seves indicacions no s'haurien d'interpretar de forma literal, com més endavant justificaré.

Cada centre ha de contextualitzar el *currículum* prescrit dins del seu projecte educatiu. El conjunt de les programacions de les àrees i matèries (a partir d'ara, de vegades m'hi referiré indistintament amb qualsevol dels dos termes), junt amb els principis educatius que assumeixi la comunitat escolar i els criteris pedagògics més generals, constitueixen el segon nivell de concreció, en què les variables organitzatives són especialment rellevants. En un marc d'autonomia de centre, l'autonomia pedagògica s'exerceix en la presa de decisions sobre l'organització de centre i la concreció del *currículum*, que fan possible un enfocament competencial.

Però és a l'aula on es fa realitat educativa el *currículum*. És el que anomenem el *tercer nivell de concreció*; en les decisions que pren el professor, o millor encara, l'equip de professors, en la tria d'activitats, de les metodologies adients, dels criteris i de les eines d'avaluació, el *currículum* es materialitza en l'assoliment dels aprenentatges competencials de l'alumnat. I és precisament aquest fet el que voldria destacar: el *currículum* per competències no és possible sense unes activitats coherents amb la seva finalitat i sense un concepte d'avaluació que el potenciï. Probablement és aquí on tenim el repte més gran i on hauré de dedicar més esforços en el futur immediat.

Més enllà dels tres nivells de concreció, diguem-ne tradicionals, esmentaré també uns altres dos nivells d'intervenció, al meu entendre fonamentals. En primer lloc, el paper de l'alumne com a ésser singular i centre del procés educatiu. Tot el desplegament del *currículum* no fructifica fins que cada un dels alumnes no fa seus els aprenentatges. El millor disseny d'activitats d'aula serveix de poc si els alumnes no aprenen i, encara més, moltes vegades els alumnes no aprenen el que exactament esperem amb les nostres programacions. És per això que la visió del *currículum* des de l'atenció a la diversitat de tot l'alumnat és cabdal per completar la implementació del *currículum*.

Finalment, no es pot fer una reflexió sobre el desplegament del *curriculum* per competències sense referir-se a l'ús dels materials i dels recursos didàctics. Moltes vegades són aquests els que determinen quin és el *curriculum* real, especialment els llibres de text. En un context de canvi pel que fa a l'accés a la informació i al coneixement i a l'evolució accelerada dels suports materials dels recursos didàctics, esdevé necessària una reflexió sobre el paper que tenen aquests en un enfocament competencial del *curriculum*.

## 2. ELS REGISTRES FORMALS EN EL DISCURS SOBRE ELS CURRICULA

Abans d'entrar en detall en els diferents nivells d'intervenció del *curriculum*, em sembla important fer alguns aclariments, sense pretensions acadèmiques, sobre el sentit del terme *curriculum* quan és utilitzat per docents, educadors i administradors. Veiem per exemple que en ocasió de la publicació d'un nou *curriculum*, com el que ara ens ocupa, la preocupació de molts centres i docents és de vegades com fer unes noves programacions que s'ajustin a les noves prescripcions. S'ha de reconèixer que, moltes vegades, des de les mateixes administracions es fomenten aquestes visions, potser de forma involuntària, i alhora es dificulta aquesta tasca amb una redacció dels *curricula* excessivament densa i de vegades confusa. Al meu entendre, això és degut al fet que no s'enfoca correctament el paper del docent en el desplegament del *curriculum*, ja que es barregen significats diferents d'aquest terme.

Troblem, per una banda, una concepció de *curriculum* des d'un registre teòric o acadèmic, propi de les ciències de l'educació i que és el que m'ha servit a mi per desenvolupar el punt anterior, i que és a la base de tot l'article. Aquest concepte és molt important per entendre totes les implicacions de la gestió del *curriculum* en el context global d'un centre educatiu (Gimeno Sacristán, 1989). Mestres i professors han de ser conscients d'aquest registre, per valorar les conseqüències pràctiques en la seva tasca, però s'ha de situar en l'àmbit teòric que li correspon.

La finalitat bàsica de l'escola, la seva raó de ser, és educar de forma intencionada i sistemàtica els infants, joves o adults al seu càrrec. Així, doncs, el *curriculum* és l'element central en funció del qual s'organitzen les institucions educatives.

En segon lloc, tenim les definicions de *curriculum* que fan la legislació i els reglaments vigents. Aquest registre juridiconormatiu es pren moltes vegades com la guia literal de la concreció del *curriculum* a l'aula i al centre, però al meu entendre s'hauria de deixar en l'àmbit de la garantia de drets i deures i de seguretat



jurídica, de manera que el seu desplegament sigui molt més obert i interpretable. Crec que moltes de les dificultats en la interpretació i la concreció del *currículum* en els centres vénen precisament per aquestes limitacions a l'hora d'interpretar el *currículum*. La Llei orgànica d'educació (LOE), en l'article 6 assenyala que «als efectes del que disposa aquesta Llei, s'entén per currículum el conjunt d'objectius, competències bàsiques, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació de cadascun dels ensenyaments que regula aquesta Llei» i «als efectes del que disposa la Llei», aquest esquema es repeteix en els decrets que la desenvolupen. Fora d'aquest marc normatiu, però, hi ha més flexibilitat per concretar els elements del *currículum*.

Com a conseqüència de les consideracions anteriors, podem concloure que les concrecions del *currículum* que fan els centres i el professorat en les seves programacions són una qüestió tècnica i pràctica que forma part del seu bagatge professional. Programar els aprenentatges per a l'assoliment de les competències bàsiques, prendre decisions sobre com ensenyar i com gestionar el *currículum* és una tasca pròpia del professorat que s'ha de fer amb criteris tècnics i professionals. Això sí, tenint en compte les prescripcions normatives i el marc teòric, però sense limitar-se a aquestes.

### 3. EL CURRÍCULUM PRESCRIT: EL PRIMER NIVELL DE CONCRECIÓ

Abans de tot, cal dir que el primer nivell de concreció, el *currículum* prescrit en els textos normatius, no és un, sinó tres: la LOE, els reials decrets d'ensenyaments mínims i els decrets de *currículum* a Catalunya. Sóc conscient que faig una mica de trampa, perquè barrejo un text legal amb textos reglamentaris i perquè, en realitat, la LOE prescriu ben poc, com li correspon a una llei (defineix els elements del *currículum*; a efectes normatius, recordem, estableix els objectius generals de cada etapa i poca cosa més; ni tan sols determina quines són les competències bàsiques que s'han d'assolir en l'educació obligatòria). Però el desplegament reglamentari dels continguts dels ensenyaments mínims, repartits pel que fa a Catalunya entre el Govern de l'Estat (55 %) i el Govern de la Generalitat (45 %), té com a resultat un primer nivell amb un excés de continguts que deixa poc marge a la teòrica autonomia dels centres. A més, els reials decrets amb els quals el Govern de l'Estat estableix els ensenyaments mínims de l'educació primària i de l'ESO fixen els continguts i els objectius per a cada cicle, en el cas de primària, i per a cada curs, en el cas de secundària. Així doncs, els *currícula* actuals són menys oberts i flexibles que els de la Llei orgànica general del sistema

educatiu (LOGSE), atès que les comunitats autònomes, en desenvolupar els seus decrets curriculars, s'han d'ajustar als ensenyaments mínims per cicle o curs.

A Catalunya, l'ordenació de l'etapa de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria es concreta en uns *curricula* en els quals, d'una banda, es proposen les vuit competències bàsiques com a referent de l'acció educativa i, de l'altra, es despleguen els objectius de l'etapa i els de cada una de les àrees o matèries. És a dir, les finalitats de l'educació primària i secundària obligatòria es concreten en aquests tres elements: les competències bàsiques, els objectius de l'etapa i els objectius de les àrees o matèries.

L'existència de competències no invalida l'existència d'àrees, ja que les finalitats educatives en termes competencials s'assoleixen principalment, encara que no exclusivament, a partir dels continguts de les disciplines. És important, però, que quan els centres es proposen adequar i concretar els objectius de l'etapa segons el seu context social i cultural, les característiques de l'alumnat i el seu ideari, com a part del seu projecte educatiu de centre (PEC), integrin cada una de les competències de manera explícita en el seu redactat perquè esdevingui un únic referent per al desplegament del *curriculum* del centre. De fet, una lectura atenta dels objectius generals de cada etapa i de les competències bàsiques permet establir una relació coherent entre tots dos referents curriculars.

De la mateixa manera, quan es fa una lectura del *curriculum* de cada àrea s'observa també una gran coherència entre els seus objectius, continguts i criteris d'avaluació, i les competències bàsiques, de manera que si els continguts curriculars es despleguen adequadament es contribueix a l'adquisició de cada una de les competències bàsiques. A partir del *curriculum* de cada una de les àrees o matèries, el professorat té prou elements per elaborar les programacions anuals i la seva concreció en unitats didàctiques, i incorporar-hi el nou referent competencial.

Probablement, bona part del contingut dels decrets de *curriculum* haurien de convertir-se en orientacions o pautes perquè els centres concretessin el *curriculum* en el seu context, limitant els aspectes normatius prescriptius a aquelles finalitats més generals (les competències bàsiques) i als indicadors d'assoliment en finalitzar les etapes (criteris d'avaluació).

Per la seva banda, la Llei d'educació de Catalunya (LEC) – Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació introdueix noves possibilitats de concreció dels *curricula* en els centres amb un ampli marge d'autonomia, en consonància amb un model de *curriculum* obert i flexible. Fins i tot amb els *curricula* actuals, amb totes les seves limitacions, és possible fer-ho efectiu si els centres troben el suport necessari.

Davant d'aquesta situació, el repte del Departament i de tots aquells i aquelles que assessoren o acompanyen els centres és ajudar-los a llegir el *curriculum*, a compartir allò que és més essencial i a incidir en la pràctica de forma reflexiva,

perquè el desenvolupament curricular sigui també un desenvolupament professional que incideixi en la millora dels centres. Amb aquesta intenció, la Subdirecció General d'Ordenació Curricular elabora i publica documents de suport i orientació als centres per a la concreció dels *curricula* (Departament d'Educació, 2009), que es poden consultar a <http://phobos.xtec.cat/edubib>.

#### 4. EL CURRÍCULUM DE CENTRE: SEGON NIVELL DE CONCRECIÓ

La LOE (Llei orgànica d'educació-Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació) i la LEC disposen que els centres tenen autonomia pedagògica, d'organització i de gestió de recursos humans i materials. L'autonomia pedagògica s'exerceix elaborant, aprovant i executant el projecte educatiu, que ha d'incorporar la concreció i el desenvolupament dels *curricula* establerts (objectius, competències bàsiques, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació), així com les característiques específiques de l'acció tutorial, del projecte lingüístic i de la carta de compromís educatiu, l'atenció a la diversitat, entre d'altres. Però també hi ha d'incloure els criteris d'organització pedagògica, les prioritats i els plantejaments educatius, els procediments d'inclusió, etc.

La visió de la concreció de *curriculum* i de la programació anual d'àrees i matèries és una visió massa simple que té relació amb una concepció limitada del *curriculum*. Una visió global de centre i la incorporació de les concrecions del *curriculum* al PEC, junt amb altres principis i criteris pedagògics i organitzatius, enriqueixen aquesta perspectiva i obliguen a plantejar una presa de decisions més enllà de les programacions estrictament.

La concreció dels *curricula* en un centre és una tasca col·lectiva que mobilitza tots els agents i els recursos a disposició de l'aprenentatge de l'alumnat. Podem preguntar-nos, amb el professorat, si aquesta és una de les seves funcions, fins i tot si és una tasca necessària; aquestes qüestions poden afavorir la reflexió sobre per què i per a què cal programar. Sobre el perquè, Perrenoud (2004) assenyala que entre les competències docents imprescindibles es troba la gestió de la progressió d'aprenentatges, que inclou les subcompetències següents:

- Concebre i controlar les situacions problema ajustades al nivell i a les possibilitats dels alumnes.
- Adquirir una visió longitudinal dels objectius de l'ensenyament.
- Establir vincles amb les teories subjacents i les activitats d'aprenentatge.
- Observar i avaluar els alumnes en situacions d'aprenentatge, segons un enfocament formatiu.

— Establir controls periòdics de competències i prendre decisions de progressió.

Només per això ja es justifica la necessitat i la utilitat de la programació. Però si ens preguntem per què s'ha de programar, hem de respondre que és necessari programar per millorar. Sense planificar, sense programar, no podem avaluar i revisar i no podem millorar la nostra tasca.

A aquesta resposta jo hi afegiria també la necessitat de comunicar: el *curriculum* és una guia d'acció oberta per a orientar la pràctica docent que explicita i especifica tant les intencions educatives com els plans d'acció per a assolir-les, a partir dels quals es faran les activitats escolars. El *curriculum* és una eina en mans dels professionals per a orientar els processos de presa de decisions amb relació a què, quan i com s'ha d'ensenyar i amb què, com i quan s'ha d'avaluar i per comunicar-se amb altres professionals. La programació ha de ser una eina en permanent revisió, en contínua evolució, compartida per l'equip docent.

Una vegada justificada la necessitat i la utilitat de les programacions, hem de tenir present, com ja he apuntat abans, que la concreció dels *curricula* en el PEC implica tenir en compte les diferents variables curriculars i la incidència que tenen en l'organització dels centres, per tal que es faciliti l'assoliment de les competències bàsiques.

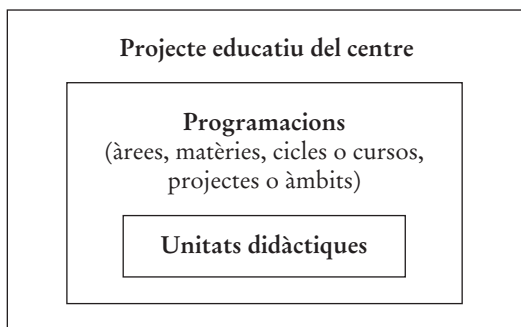


FIGURA 1. Nivells de concreció del *curriculum* en els centres.

Hem de parlar, doncs, de presa de decisions en diferents àmbits i, per tant, de gestió del *curriculum*, de programar per gestionar la progressió dels aprenentatges i per a la millora. Un cop establerts els principis generals en el PEC, algunes decisions organitzatives serien prèvies a la formalització de les progra-

macions i de les unitats didàctiques (fig. 1). Les variables curriculars fonamentals són el temps, l'espai, l'agrupament de l'alumnat, etc. Pel que fa al temps, per exemple, en l'exercici de l'autonomia pedagògica i organitzativa dels centres, les escoles d'educació primària disposen de 1.505 hores lectives a la seva disposició sobre 5.250 hores; més d'una quarta part. Aquestes hores es poden utilitzar per afegir en alguna o algunes de les àrees o reforçar-les, crear nous àmbits curriculars més transversals o globalitzats, etc. Tot i que «una gran majoria d'escoles organitzen la variable temps (i la variable espai) dintre d'una gran homogeneïtat (classes d'una hora, fragmentació de les assignatures, especialització del professorat ...)» (Domènech, 2009a, p. 21), les possibilitats són molt més àmplies i és important entendre que una cosa és el *currículum* prescrit, estructurat en àrees i d'obligat compliment, i una altra la seva materialització en uns horaris escolars, que es pot fer de forma molt més flexible.

A l'ESO, els centres disposen també d'amplis marges d'autonomia curricular (fig. 2); per exemple:

— Possibilitat de distribuir les matèries al llarg de l'etapa de forma diferent de l'establerta, sense alterar l'assignació horària total.

— Reorganitzar les matèries i crear àmbits de treball interdisciplinaris o globalitzats, sense alterar l'assignació global de les àrees.

— Dissenyar la franja d'optativitat per a l'alumnat a quart curs d'ESO.

— Elaborar projectes propis de centre, amb una autonomia horària i orga-

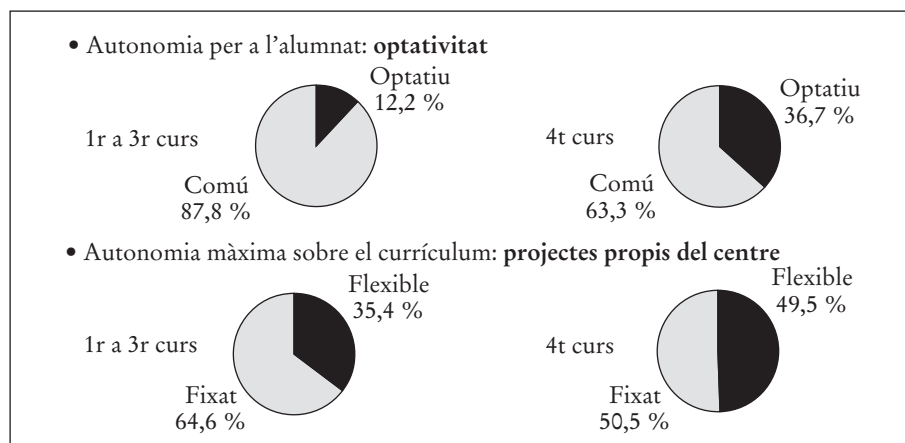


FIGURA 2. Marge d'autonomia curricular en tants per cent d'hores sobre el total (ESO).

nitzativa àmplia, sense alterar l'assignació global mínima de les matèries, inferior a l'establerta amb caràcter general (annex 5 del Decret 143/2007, de 26 de juny).

En funció de totes aquestes decisions, el desplegament curricular en el PEC pot recollir, entre d'altres, els aspectes següents:

- Mesures organitzatives.
- Organització horària.
- Concreció dels criteris metodològics (ensenyament, aprenentatge i avaluació).
- Distribució dels continguts curriculars.
- Concreció dels criteris d'avaluació.
- Mesures d'atenció a la diversitat.
- Organització de l'acció tutorial.
- Programacions.
- Disseny dels projectes interdisciplinaris (primària), dels treballs de síntesi i del projecte de recerca (ESO).
- Etc.

La LOE obliga les administracions educatives a afavorir l'elaboració de models oberts de programació docent i de materials didàctics (article 121). És en aquesta línia que el Departament d'Educació ha d'acompanyar els centres en el desenvolupament de la seva autonomia i ha de donar-hi suport, com es fa per exemple amb els projectes d'autonomia de centre i els plans estratègics per a la millora dels resultats educatius i de la cohesió social.

## 5. EL CURRÍCULUM A L'AULA: TERCER NIVELL

El concepte de competència no és totalment nou en un context d'ensenyaments on ja es prioritzen objectius i continguts bàsics garantits per a tot l'alumnat i centrats en la funcionalitat dels sabers. La novetat és que s'incorpora en el sistema normatiu a les etapes obligatòries, com a element integrant del *currículum* prescrit. Les competències bàsiques apareixen en aquest context com un element curricular fonamental i, alhora, com un element d'enllaç entre els objectius educatius, els continguts i els criteris d'avaluació. Ens ajuden a definir els objectius que es persegueixen, a seleccionar els continguts i les metodologies didàctiques i a concretar el grau d'assoliment dels objectius proposats. En aquest sentit, la incorporació d'aquest nou element en les programacions s'ha de veure com un recurs al servei del professorat. No és suficient formalitzar un nou component de les programacions en què es faci referència a uns propòsits competencials si això no

va acompanyat d'una reflexió i una revisió contínues del procés de programació, com a tasca inherent de la pràctica docent. Aquesta reflexió ha de ser col·lectiva, fruit del treball en equip, i ha de focalitzar l'atenció, no només en la planificació dels processos d'ensenyament i aprenentatges, sinó sobretot en els dissenys de les activitats d'aula, en l'avaluació formativa per a l'aprenentatge i en l'avaluació sumatòria, que inclou la concreció dels criteris d'avaluació.

En el *curriculum* normatiu, les competències bàsiques són l'element curricular fonamental de les etapes obligatòries. Però hi ha un fil conductor amb l'educació infantil, per una banda, i amb el batxillerat i la formació professional, per l'altra (fig. 3).

De les moltes definicions de *competència*, crec que la que apareix en els *curricula* catalans és de les més clares, perquè en destaca els principals aspectes i dimensions: «Competència és la capacitat d'*utilitzar els coneixements i habilitats*, de manera *transversal i interactiva*, en *contextos i situacions* que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la *comprensió*, la *reflexió* i el *discerniment* tenint en compte la *dimensió social de cada situació*.»

Estarem d'acord que, sense parlar encara de competències, quan en els *curricula* de la LOGSE utilitzàvem termes com: aprenentatge significatiu, funcionalitat dels aprenentatges, contextualització, integració de continguts, procediment i actituds, aplicabilitat i generalització, avaluació formativa, complexitat, donàvem un enfocament competencial, *avant la lettre*. Alhora, els centres catalans de primària i de secundària duen a terme proves d'assoliment de competències bàsiques des del curs 2000-2001, amb la reflexió consegüent sobre el *curriculum* que imparteixen. És per això que la concreció dels nous *curricula* no ha de suposar fer *tabula rasa* ni partir de zero, sinó una continuació del treball realitzat, de la reflexió sobre el desenvolupament del *curriculum* per adaptar-lo a la nova normativa i als nous contextos.

En l'elaboració de les programacions, el professorat pot partir de les competències bàsiques d'etapa (fig. 4) i de les d'àrea o matèria, desglossar-les en subcom-

Infantil	Primària	ESO	Batxillerat	Formació professional
Capacitats	Competències bàsiques	Competències generals i específiques de cada matèria		Competències generals Competències professionals, personals i socials

FIGURA 3. Quadre de competències per etapes.

Competències transversals		Competències específiques per conviure i habitar el món
Competències comunicatives	1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual	7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic 8. Competència social i ciutadana
	2. Competència artística i cultural	
Competències metodològiques	3. Tractament de la informació i competència digital	
	4. Competència matemàtica	
	5. Competència d'aprendre a aprendre	
Competències personals	6. Competència d'autonomia i iniciativa personal	

FIGURA 4. *Competències bàsiques de l'educació obligatòria.*

petències i concretar-les en objectius, continguts i criteris d'avaluació. Aquesta opció és vàlida, però ha de ser molt detallada, sistemàtica i rigorosa per tal de no perdre's en formalismes i desviar el focus d'atenció d'allò realment important: la metodologia, les activitats i la pràctica a l'aula.

Però el *currículum* permet també una altra lectura. Les competències bàsiques (annex 1 dels decrets) són el fonament del *currículum* i impregnen tots els seus elements, i les competències pròpies de les àrees es desenvolupen en clau competencial en els objectius i els criteris d'avaluació. Una programació que parteixi dels objectius, continguts i criteris d'avaluació de les àrees i que vetlli per un disseny competencial d'activitats d'ensenyament i d'aprenentatge i d'avaluació garantirà probablement de forma suficient l'assoliment de les competències bàsiques de l'alumnat. D'aquesta manera, els centres poden partir de l'experiència i el coneixement acumulats i, gràcies a la reflexió sobre la pràctica, que hauria de passar a ser pràctica habitual, seguirien una evolució gradual cap a un *currículum* més competencial.

A títol orientatiu, una unitat didàctica pot recollir, entre d'altres, els aspectes següents:

- Títol i justificació de la unitat o projecte.
- Durada i distribució temporal i àrees relacionades.



- Objectius d'aprenentatge.
- Competències bàsiques i àrees o relacionades.
- Continguts.
- Criteris d'avaluació.
- Desenvolupament de les activitats d'aprenentatge i d'avaluació: metodologia, recursos i materials didàctics, organització d'aula o grup, etc.
- Altres (reflexió sobre la pràctica).

Ara bé, si podem considerar que el conjunt de competències bàsiques i les seves dimensions estan integrades en alguna de les àrees o matèries, o en més d'una si són interdisciplinàries, hi ha competències que pel seu caràcter més genèric o transversal poden quedar diluïdes en l'aplicació del *currículum* si no es vetlla per la seva presència i el seu aprenentatge (fig. 5). Es tracta, per exemple, de la competència d'aprendre a aprendre o de la d'autonomia i iniciativa personals, per a les quals alguns autors han proposat la creació d'una «àrea comuna» (Zabala i Arnau, 2007). Aquesta opció és factible si els centres troben el temps necessari per situar-la en l'horari escolar al costat de la resta d'àrees, i si les responsabilitats docents per impartir-les es concreten de forma prou clara. Altrament, i per no incrementar les complexitats organitzatives, també és possible que el centre elabori la programació d'aquestes competències i les integri en activitats pròpies de les diferents àrees o àmbits curriculars. En definitiva, es tracta de garantir oportunitats d'aprenentatge de les diferents competències per a tot l'alumnat.

Com ja he repetit amb insistència, és en el disseny de les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge i en les opcions metodològiques on s'ha de posar de

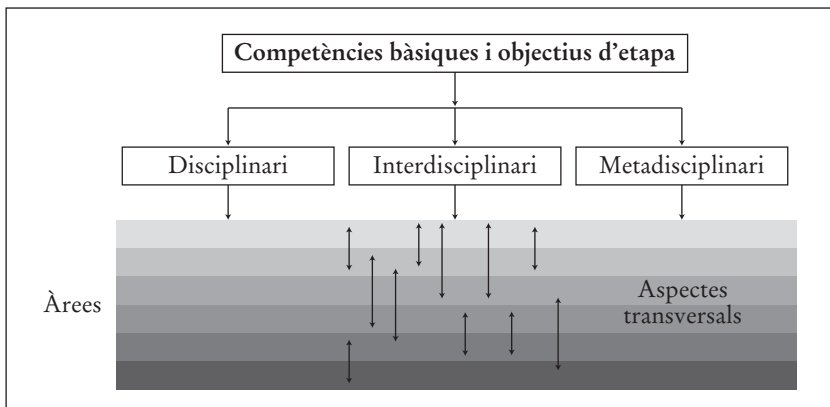


FIGURA 5. *Relacions entre les competències bàsiques i les àrees o matèries.*

manifest el caràcter competencial del *currículum*. Algunes preguntes sobre les activitats ens poden ser útils per a orientar-nos:

*Sobre el plantejament de l'activitat:*

- Respon a una pregunta o un problema?
- Estimula les respostes obertes?
- Aplica coneixements adquirits i fa nous aprenentatges?
- Relaciona coneixements de l'àrea o de diferents àrees?
- Presenta diferents graus de complexitat?
- Implica raonar sobre el que s'ha fet?
- Fomenta la comunicació?
- Estimula la curiositat i la creativitat?
- Implica l'ús d'instruments diversos?

*Sobre la gestió de l'activitat:*

- Fomenta l'autonomia i la responsabilitat de l'alumnat?
- Intervé amb preguntes adequades més que amb explicacions?
- Complementa el treball individual i el cooperatiu?
- Estimula la reflexió i fa que l'alumnat sigui conscient del que aprèn?
- Preveu el temps necessari?

Finalment, una pràctica educativa basada en el desenvolupament de competències ha de tenir com a complement o corol·lari una avaluació amb caràcter competencial com a part integral del procés d'ensenyament-aprenentatge. Una avaluació per aprendre (*avaluació formativa*), que és en si mateixa una competència bàsica i una avaluació per mesurar el grau d'assoliment de les competències (*avaluació sumatòria*). Aquest és potser un dels reptes més grans que tenim per fer realitat el *currículum* per competències, per la dificultat d'avaluar-les, atesa la seva complexitat i perquè només es posen de manifest en situacions reals. En tot cas, l'avaluació de l'alumnat en clau competencial hauria de tenir les característiques següents:

- Avalua de manera contínua i global, plantejada a partir de situacions «noves» on calgui transferir els aprenentatges.
  - Constata els avenços de l'alumnat i en detecta les dificultats (l'error com a ocasió d'aprenentatge).
  - Té caràcter formatiu, regulador i orientador del procés educatiu.
  - Els referents són l'assoliment de les competències bàsiques i els criteris d'avaluació de les àrees.
  - No es confon amb els criteris de promoció i acreditació.
- El Departament d'Educació està desenvolupant orientacions sobre avaluació

i models de proves de competències, com per exemple l'avaluació de primària, realitzada el curs passat a sisè de primària, i l'avaluació diagnòstica de quart curs d'educació primària i de segon curs d'ESO. És evident que aquest tipus de proves tenen limitacions i no poden mesurar l'assoliment de totes les diferents competències, però poden ser elements de referència i pretenen donar suport i ajudar els centres en el seu procés de reflexió i de millora.

## 6. L'ALUMNAT. L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT I ELS PLANS INDIVIDUALITZATS

El *curriculum* prescrit que es concreta al centre i pren forma a l'aula es materialitza quan l'alumnat assoleix uns nous aprenentatges. Per això es diu que aquest és el *curriculum* real, i que n'hi ha tants de diferents com d'alumnes. «Per respondre a les necessitats de tot l'alumnat», ens indiquen els decrets del *curriculum*, «fins i tot el que manifesta més dificultats per aprendre i també el que presenta altes capacitats intel·lectuals, cal establir en la programació prevista a l'aula les adaptacions necessàries d'acord amb els aspectes següents» (i aquí segueixen algunes indicacions sobre quins elements curriculars es poden adaptar i de quina manera).

Quan les adaptacions incorporades en la programació ordinària de l'aula per a tot el grup no són suficients, els centres docents poden flexibilitzar els agrupaments o organitzar programes de diversificació curricular a l'ESO, per facilitar l'assoliment de les competències bàsiques. I si aquestes mesures de reforç i diversificació són encara insuficients per atendre l'alumnat més vulnerable que presenta algunes necessitats educatives i personals diferents de les de la resta, es pot elaborar un pla individualitzat que reculli el conjunt d'ajudes, suports i adaptacions que pugui necessitar en els diferents moments i contextos escolars.

Els centres disposen d'una xarxa de recursos d'atenció a la diversitat que implica també la gestió i l'aplicació de determinades mesures en l'àmbit organitzatiu (agrupament de l'alumnat, distribució i prioritització dels recursos), el curricular i el metodològic (programacions multinivell, treball cooperatiu), l'acció tutorial i les pràctiques avaluadores del professorat.

Per garantir que des del grup classe s'adopten les metodologies i estratègies de treball necessàries per atendre tot l'alumnat, cal que els projectes educatius i les programacions dels centres siguin prou flexibles per permetre la presa de decisions i l'adopció de mesures per millorar-ne les condicions. El professorat ha d'ajustar la programació d'àrees i matèries a la diversitat de capacitats, estils d'aprenentatge, interessos i necessitats de tot l'alumnat del grup, i avaluar prenent com a referent les opcions recollides específicament en les programacions.

Perrenoud (2004) proposa també com una competència docent prioritària «elaborar i fer evolucionar dispositius de diferenciació», i alhora reconeix que és una de les més complexes i que no té respostes unívokes. Probablement, més que tenir en compte tots els estils i ritmes d'aprenentatge amb què els alumnes aprenen –tasca humanament inabastable–, és preferible dotar-se d'un ventall d'estratègies metodològiques i de recursos didàctics que atenguin un ampli espectre d'alumnes i que siguin prou flexibles per adaptar-se a contextos, situacions i persones diferents.

No hi ha dubte que aquest és també un dels grans reptes d'un sistema educatiu que predica el principi de l'educació inclusiva perquè tothom arribi a assolir les competències bàsiques, per la qual cosa s'han elaborat orientacions per a l'atenció a la diversitat i l'elaboració de plans individualitzats en un currículum per competències (i des de la Subdirecció Departament d'Educació).

## 7. ELS RECURSOS I ELS MATERIALS DIDÀCTICS

Com ja he dit més amunt, la LOE obliga les administracions educatives a afavorir l'elaboració de models oberts de programació docent i de materials didàctics. En un *currículum* per competències, la tria de recursos i l'ús dels materials didàctics que el professorat fa servir no és indiferent. El procés de presa de decisions ha de ser fonamentat, conscient i rigorós. Així doncs, la gestió dels materials didàctics és també una competència docent fonamental en el context actual. Els materials «han d'ajudar a construir situacions de la realitat que seran els punts de partida de les seqüències didàctiques, han de contenir exercicis seqüenciats i han de ser flexibles per adaptar-se als diferents ritmes d'aprenentatge» (Zabala i Arnau, 2007).

Els materials han de ser variats i diversificables, el professor ha de disposar d'un ventall ampli, que faciliti la recerca d'informació i el treball autònom de l'alumne, també el treball en grup i la construcció compartida del coneixement.

No hi ha dubte que les noves tecnologies, i més concretament les tecnologies de l'aprenentatge i del coneixement (TAC), poden facilitar aquesta varietat i flexibilitat. Però les TAC s'erigeixen, no només en una eina, o en un contingut d'aprenentatge, sinó que són el context (si més no, un dels contextos fonamentals) de l'accés a la informació i al coneixement de les noves generacions, i per això el docent ha de tenir en compte la incidència que tenen en el procés educatiu i en la forma com els alumnes aprenen.

Però per a l'aprenentatge de les competències bàsiques no serveix qualsevol tipus de recurs, no totes les TAC ni tots els usos de les TAC i altres recursos didàctics afavoreixen el *currículum* per competències. En aquesta nova situació, de

canvi accelerat, el Departament d'Educació ha iniciat un procés de digitalització dels recursos didàctics i de les aules dels nostres centres (Projecte EduCAT 1×1). Al mateix temps, es proposa com a objectiu proporcionar criteris de qualitat sobre els materials didàctics de tot tipus i un enfocament competencial que orienti la presa de decisions del professorat.

## 8. LA SITUACIÓ ACTUAL EN ELS CENTRES. ORIENTACIONS

El desplegament del *curriculum* que ha de fer possible el pas de la regulació legal a l'aula és un procés complex que afecta múltiples instàncies i agents. Els centres docents del país, com ja he dit, no parteixen de zero, i el *curriculum* per competències ja fa temps que va prenent forma en les nostres escoles i els nostres instituts. Algunes conclusions sobre la situació actual i les prioritats més immediates són aquestes:

— S'ha d'afavorir l'elaboració de *models oberts de programació docent i de materials didàctics*. La concreció del *curriculum* s'ha d'entendre de manera oberta i flexible, promovent *l'autonomia dels centres*.

— El desplegament dels *curricula* s'ha d'inserir en el *cicle de millora: continuació del treball desenvolupat* al llarg dels últims cursos, amb la finalitat de millorar les propostes curriculars i els aprenentatges de l'alumnat.

— La concreció dels *curricula* és una *tasca progressiva durant els cursos d'implantació*. Una vegada completada s'ha de *revisar i avaluar periòdicament i sistemàticament*.

— És necessari tenir en compte els diferents nivells de presa de decisions (normativa, centre, aula). Cal afavorir la interrelació i la *coherència vertical i horitzontal dels curricula, el treball en equip i la coordinació*.

— La concreció dels *curricula* de centre forma part del projecte educatiu. Aquest ha de recollir els valors, els objectius i les prioritats d'actuació. La revisió i actualització de les programacions per competències és també una *oportunitat per actualitzar els projectes educatius*.

— Cal aprofundir el disseny d'*activitats competencials* i l'*avaluació*. La clau del desplegament del *curriculum* està a l'*aula*.

— S'ha de potenciar i afavorir la *coordinació entre els projectes educatius dels centres d'educació primària i els d'educació secundària obligatòria*.

Sens dubte, la introducció de les competències bàsiques en els *curricula* de l'educació obligatòria suposa un canvi important en l'orientació dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge, i no es tracta d'una moda transitòria (Coll,

2007). El concepte de *competència bàsica* no és nou en la cultura dels centres i del professorat, i això pot ser un punt a favor del canvi, però els reptes són importants. Afavorir el canvi en la metodologia, en el disseny d'activitats i en l'avaluació és, al meu entendre, el més rellevant. Donar-hi resposta és responsabilitat de tothom i, principalment, de l'Administració educativa a l'hora d'oferir suport als centres.

## BIBLIOGRAFIA

- COLL, Cèsar. «Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio». *Aula de Innovación Educativa* [Barcelona], núm. 161 (maig 2007), p. 34-39.
- COLL, Cèsar (dir.). *Currículum i ciutadania: El què i el per a què de l'educació escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill: Mediterrània, 2007. (Polítiques; 57)
- DOMÈNECH, Joan. *Elogi de l'educació lenta*. Barcelona: Graó, 2009a. (Micro-Macro Referències; 9)
- «Promoure la millora educativa en el marc de l'orientació competencial del currículum». *Guix* [Barcelona], núm. 359 (novembre 2009b), p. 49-53.
- ESCAMILLA, Amparo. *Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó, 2008.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. «Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària». DOGC, núm. 4915 (29 juny 2007).
- «Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (ESO)». DOGC, núm. 4915 (29 juny 2007).
- «Ordre EDU/296/2008, de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària». DOGC, núm. 5155 (18 juny 2008).
- «Ordre EDU/295/2008, de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació secundària obligatòria», DOGC, núm. 5155 (18 juny 2008).
- «Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació». DOGC, núm. 5422 (16 juliol 2009).
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. *Desplegament del currículum a l'educació primària* [en línia]. Barcelona: Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat. 2008. <[http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/primaria/desplegament\\_pri.pdf](http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/primaria/desplegament_pri.pdf)> [Consulta: 7 gener 2010].
- *Desplegament del currículum a l'educació secundària obligatòria (ESO)* [en línia]. Barcelona: Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat. 2008. <[http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/ESO/desplegament\\_c\\_eso.pdf](http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/ESO/desplegament_c_eso.pdf)> [Consulta: 7 gener 2010].

- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. *Del currículum a les programacions: Una oportunitat per a la reflexió pedagògica a l'educació bàsica* [en línia]. Barcelona: Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat. 2009. <[http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/programacio/del\\_currículum\\_a\\_les\\_programacions.pdf](http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/programacio/del_currículum_a_les_programacions.pdf)> [Consulta: 7 gener 2010].
- *Projecte EduCAT 1 x 1* [en línia]. <<http://www.xtec.cat/innova/projecte1per1>> [Consulta: 7 gener 2010].
- GIMENO SACRISTÁN, José. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. 2a ed. Madrid: Morata, 1989.
- GIMENO SACRISTÁN, José (comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, 2008.
- JEFATURA DEL ESTADO. «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación». BOE, núm. 106 (4 maig 2006).
- PERRENOUD, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó, 2004.
- SANMARTÍ, Neus. *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó, 2007.
- «Avaluar per desenvolupar competències. Avaluar competències». *Guix* [Barcelona], núm. 359 (novembre 2009), p. 49-53.
- ZABALA, Antoni. «Desarrollo curricular de las competencias básicas. El ámbito común o de tutoría». *Aula de Innovación Educativa* [Barcelona], núm. 180 (març 2009), p. 20-25.
- ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*. Barcelona: Graó, 2007.





# COMPETÈNCIA COMUNICATIVA LINGÜÍSTICA. ENSENYAR I APRENDRE A SER COMPETENT LINGÜÍSTICAMENT A L'EDUCACIÓ OBLIGATÒRIA

**Pilar Iranzo García**  
*Universitat Rovira i Virgili*

**Enric Queralt i Catà**  
*Inspecció d'Educació*

## RESUM

La competència comunicativa lingüística (CCL) suposa saber comprendre textos orals i escrits, saber-se expressar oralment i per escrit d'una manera eficaç i ajustada a les diverses situacions comunicatives. És una competència fonamental per a créixer i formar-se al llarg de tota la vida en la nostra societat. En aquest treball abordem: 1. El concepte, característiques i dimensions de la competència comunicativa lingüística (CCL), i la seva interrelació amb les diverses àrees i matèries en les etapes de primària i secundària obligatòria. 2. Alguns aspectes rellevants dels nous currículums amb relació a la CCL i les funcions del llenguatge i de les llengües que conviuen a l'escola per a la construcció del coneixement. 3. Algunes de les principals estratègies didàctiques i organitzatives que permetrien dotar els propòsits competencials de formes pràctiques perquè els aprenents tinguin experiències de funcionalitat i de sentit. Tenint en compte que, en el sistema educatiu actual, el principi d'inclusivitat fa que es pretengui l'assoliment d'aquesta competència per a la totalitat dels alumnes. Aquest fet exigeix processos de gradació i coordinació curriculars no exempts de complexitat però alhora indefugibles en una societat democràtica.

**PARAULES CLAU:** competència comunicativa lingüística (CCL), parlar-escoltar-llegir-escriure i interaccionar, progressió competencial de formalitat lingüística, construcció cultural, coordinació pedagògica.

LINGUISTIC COMMUNICATIVE COMPETENCE: TEACHING AND LEARNING  
TO BECOME LINGUISTICALLY COMPETENT IN COMPULSORY EDUCATION

## ABSTRACT

Linguistic communicative competence (LCC) means understanding oral and written texts and expressing oneself orally and in writing. It is a key skill required for learning

and developing throughout life in our society. In this paper we address: 1. The LCC concept, its features and dimensions, and its relationship with different areas and subjects at primary and secondary education levels. 2. Some relevant aspects of new curricula related to LCC and the functions of language, and the languages that coexist in schools for knowledge construction. 3. Some teaching and organisational strategies that provide educational goals with practical ways for learners to gain experiences of sense and functionality. Taking account of the fact that, in the current education system, the principle of inclusiveness seeks that all pupils should attain this skill, it clearly requires processes of curriculum coordination and grading that are neither free from complexity nor unavoidable in a democratic society.

**KEYWORDS:** linguistic communicative competence (LCC), speaking-listening-reading-writing and interaction, progression of formal linguistic competence, cultural construction, pedagogical coordination.

Iranzo (2008) abordava algunes de les claus de l'ensenyament i l'aprenentatge de la competència comunicativa lingüística (CCL) en l'educació primària. En aquest treball, doncs, aprofundim el concepte de la CCL tant pel que fa a l'etapa primària com a la secundària obligatòria, el situem en el seu marc legal, i subratllem que es tracta d'una competència que, pels seus alts nivells estratègic i transversal, no es pot construir —en l'àmbit escolar— sense la mediació del conjunt del professorat.

Ensenyar i aprendre a ser competent lingüísticament és actualment un dels reptes més importants que té plantejats la societat. Cada cop més, davant de qualsevol activitat personal, social o professional cal preguntar-se pels components comunicacionals que requereix. En les societats basades en el coneixement i en la innovació, si no es volen augmentar els desequilibris socials, cal democratitzar la preparació i el domini de les competències comunicatives. Això és així perquè avui el que és important és «...un moviment de l'activitat humana cap endins... la capacitat d'inventar, de crear, d'actuar sobre nosaltres, de controlar el nostre comportament, de conèixer millor els nostres llenguatges, de conèixer millor les xarxes, els efectes dels altres...» (Touraine, 2007).

Quan els sistemes educatius es comprometen a formar i desenvolupar les competències lingüístiques assumeixen un dels reptes més indefugibles però, alhora, més complexos de portar a terme. Saber comprendre textos orals i escrits i saber expressar-se oralment i per escrit són competències fonamentals per a créixer i formar-se al llarg de tota la vida en la nostra societat. El principi d'inclusivitat afegeix a aquest propòsit, ja per si mateix ampli, el de prioritzar aquestes competències per a la totalitat dels alumnes. Abordar aquesta complexitat pot

mostrar la riquesa que hi inclou i aportar idees que ajudin a aprofitar les oportunitats que ofereix l'àmbit escolar.

Organitzem el discurs en blocs per apropar-nos a:

— El concepte, característiques i dimensions de la competència comunicativa lingüística (CCL), i la seva interrelació amb les diverses àrees i matèries.

— Alguns aspectes rellevants dels nous currículums amb relació a la CCL i a les funcions del llenguatge i de les llengües que conviuen a l'escola per a la construcció del coneixement.

— Algunes de les principals estratègies didàctiques i organitzatives que permetin dotar els propòsits competencials de formes pràctiques perquè els aprenents tinguin experiències de funcionalitat i de sentit.

## 1. COMPETÈNCIA COMUNICATIVA LINGÜÍSTICA (CCL)

El concepte de *competència comunicativa* (CC) és molt anterior de la data de publicació dels decrets 142 i 143/2007 de la Generalitat de Catalunya. L'any 1971 Dell Hathaway Hymes ja havia publicat els primers treballs relacionats amb la competència comunicativa dels parlants d'una llengua. L'autor proposava un marc teòric i metodològic que permetés investigar les regles d'utilització d'una llengua «en funcionament», és a dir, en els diversos contextos socials i situacionals en els quals s'esdevé la comunicació verbal. Vinculava el concepte de CC, especialment, a la llengua oral.

Hymes (1971) conceptualitzava la CC com un terme complex: la suma del coneixement i de l'ús de la llengua. Va fer notar que la coneguda com a dicotomia d'A. N. Chomsky, consistent a distingir entre *competence* —el coneixement interioritzat d'una llengua— i *performance* —l'evidència externa d'aquesta competència lingüística— era insuficient per explicar les regles d'ús de la interacció lingüística dins les societats.

Per a l'autor, els intercanvis lingüístics es produeixen dins de situacions canviants, situacions que condicionen enormement els interlocutors, tant pel que fa a «què dir» i a «què escriure», com, sobretot, a «com dir-ho» o «com escriure-ho». Assolir una comunicació eficaç i adequada requereix posar en joc un seguit de competències o subhabilitats que, conjuntament, formen la competència comunicativa. Dins d'aquest concepte i sense voluntat d'exhaustivitat, particularment referits a la CC oral, hi podem trobar components de naturalesa ben diversa:

a) Lingüístics: representats per la capacitat de formular enunciats sintàcticament i lèxica adequats a la llengua.

- b) Discursius: que permeten elegir el tipus de text adequat a la situació o la circumstància.
- c) Textuals: representats per la capacitat de construir un text ben organitzat un cop l'hem escollit.
- d) Pragmàtics: necessaris per aconseguir un determinat efecte en el nostre acte comunicatiu.
- e) Enciclopèdics: relacionats amb el coneixement del món; un coneixement que supera l'àmbit dels continguts de l'àrea de llengua.
- f) Paralingüístics: representats per la capacitat d'utilitzar de manera adequada determinats signes no lingüístics que ens permeten expressar l'actitud en relació amb l'interlocutor i amb allò que està dient: to de veu, ritme, velocitat i tipus de pronunciació.
- g) Corporals: relacionats amb la capacitat, més o menys conscient, de completar la informació verbal mitjançant gestos, expressions facials o corporals.
- h) Espacials: representats pel nostre moviment per l'espai, per la nostra decisió d'apropar-nos o allunyar-nos de l'interlocutor, d'arribar a tocar-lo o no. Aspectes que estan estretament relacionats i diferenciats per cada cultura.

Els éssers humans, des de la infantesa, anem adquirint i desenvolupant un seguit de capacitats relacionades amb el fet de saber quan és millor parlar o callar, i també amb què hem de dir, a qui, on, per què i de quina manera. És a dir, des d'infants progressem en el coneixement no només de la gramàtica de la llengua materna, sinó també dels seus diferents registres,<sup>1</sup> de la seva pertinència i oportunitat; aquests aprenentatges ens permeten prendre part en esdeveniments comunicatius molt diversos i alhora avaluar la nostra participació i la dels altres interlocutors.

La Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació és el primer text legislatiu de l'Estat espanyol que defineix la competència comunicativa lingüística (CCL) com un instrument que ha de permetre el domini de la llengua oral i escrita en contextos diversos i l'ús funcional d'una llengua estrangera. Un instrument de comunicació que ha de permetre als alumnes: representar, interpretar i comprendre la realitat, construir i comunicar coneixement i organitzar i autoregular el pensament, les emocions i les conductes. Lògicament, els coneguts com a «decrets de mínims»<sup>2</sup> de l'Estat en fan una referència molt similar en l'annex núm. 1.

1. Entenem per *registre* qualsevol variant de la llengua condicionada per factors socioeconòmics i culturals.

2. Reial decret 1513/2006, de 7 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims de l'educació primària (BOE, núm. 293, 8 desembre 2006) i Reial decret 1631/2006, de 29 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims corresponents a l'educació secundària obligatòria (BOE, núm. 5, 5 gener 2007).

Per la seva part, els decrets curriculars de l'ensenyament no universitari de Catalunya detallen, també en l'annex 1, la relació de les anomenades *competències bàsiques*. Interessa remarcar tres elements d'aquest annex:

— El fet que comparteixen el redactat els dos decrets d'escolaritat obligatòria (el d'educació primària i el d'educació secundària obligatòria).

— El fet que la CCL que s'hi esmenta encapçala la llista de les vuit competències.

— En aquesta competència s'hi inclouen dos àmbits: el lingüístic i l'audiovisual.

Així, es pretén que l'escolaritat obligatòria faciliti l'apropiació de la comunicació en un sentit ampli que incorpori, alhora, coneixement, ús i reflexió sobre els diversos usos. Amb aquest propòsit, la CCL ha de permetre a l'alumnat:

— Expressar: fets, conceptes, explicacions, emocions, sentiments, posicionaments i idees.

— Argumentar i interpretar sentiments, opinions, idees i fets.

— Interactuar i dialogar adequadament en contextos socials i culturals diversos.

— Adonar-se de l'efecte de les nostres paraules en els altres.

— Prendre consciència del que hi ha «darrere» dels mots.

— Prendre consciència dels mots, fets i opinions que afavoreixen la segregació, la desigualtat, la violència o que suposen una agressió a la integritat de les persones.

En la descripció que es fa de la CCL en l'annex núm. 1 dels decrets curriculars, el conjunt de coneixements, habilitats i actituds que s'hi relacionen també haurien de permetre als alumnes estructurar el coneixement, donar coherència i cohesió al propi discurs i a les pròpies accions i tasques, adoptar decisions i gaudir llegint, escoltant, parlant i escrivint. Comunicar-se i conversar suposen habilitats per establir vincles i relacions constructives amb els altres i amb l'entorn, acostar-se a noves cultures, i adquirir consideració i respecte en la mesura que es coneixen. Per això, la CCL és present en la capacitat efectiva de conviure i de resoldre conflictes.

D'aquest annex 1 també val la pena ressaltar l'encert de concebre conjuntament el desenvolupament lingüístic i audiovisual de l'alumnat d'aquestes etapes en el segle XXI en què cal una educació que asseguri la codificació i descodificació dels mitjans de comunicació de massa i que atengui, no només el llenguatge verbal, sinó tots els tipus de llenguatge, codis i formats que permetin maniobrar amb idees, imatges, impressions, percepcions, sensacions, moviment, etc., per a formar experiències d'interpretació o expressió «on siguem nosaltres». De fet,

cal suposar que la CCL que s'esmenta en els decrets curriculars del Departament d'Educació ha estat la continuació natural del que ja es plantejava Sarramona (2000) en què, fruit de les aportacions del col·lectiu docent i de les famílies, es demanava d'introduir al currículum competències referides al llenguatge plàstic i iconogràfic.

La CCL fa referència, no només a situacions d'interacció, sinó també a tot un altre conjunt de coneixements conceptuals, metodològics i estratègics relacionats amb el tractament, diguem-ne personal, de la informació relacionada amb les diverses àrees del currículum:

- Saber tractar la informació: recuperar-la, ordenar-la, organitzar-la, jerarquitzar-la, resumir-la, sintetitzar-la i comunicar-la (en format analògic o digital).
- Disposar de tècniques de memorització.
- Disposar dels recursos comunicatius més propis (específics) de cada àrea: descripcions, explicacions, justificacions, argumentacions, presentació d'informes.

Aquesta opció es justifica des d'una perspectiva socioconstructivista: els humans construïm el pensament en la interacció comunicativa amb els altres i, per tant, el llenguatge es troba a la base de tots els aprenentatges. Aquesta interacció suposa saber fer-ho oralment: conversar, escoltar, explicar-se, justificar-se, argumentar i expressar-se de manera ajustada a cada context; i també, saber fer-ho per escrit.

La CCL es presenta com la capacitat de comunicar oralment (conversar i escoltar i expressar-se), per escrit i amb els llenguatges audiovisuals, fent servir el propi cos i les tecnologies de la comunicació amb diverses llengües, i amb l'ús de les eines analògiques i digitals. Com proposava Hymes, aquesta capacitat implica el coneixement de la diversitat cultural i de les regles de funcionament de la diversitat lingüística així com les estratègies necessàries per interactuar d'una manera adequada.

Comprendre i saber comunicar són sabers pràctics que s'han de basar en el coneixement reflexiu sobre el funcionament del llenguatge i les seves normes d'ús, i impliquen la capacitat de prendre el llenguatge com a objecte d'observació i anàlisi. Expressar i interpretar diferents tipus de discurs lligats a una situació comunicativa en diferents contextos socials i culturals implica el coneixement i l'aplicació efectius de les regles de funcionament del sistema de la llengua i de les estratègies necessàries per interactuar lingüísticament d'una manera adequada.

Disposar d'aquesta competència comporta tenir consciència de les convencions socials, dels valors i aspectes culturals i de la versatilitat del llenguatge en funció del context i la intenció comunicativa. Implica la capacitat empàtica de posar-se en el lloc d'altres persones; de llegir, escoltar, analitzar, tenint en compte

opinions diferents de la pròpia amb sensibilitat i esperit crític; d'expressar adequadament —en el fons i la forma— les pròpies idees i emocions, i d'acceptar i fer crítiques amb esperit constructiu.

El model de llengua implícit en el concepte de CCL va més enllà de l'etiquetatge lingüístic de la realitat. Les grans funcions de la llengua estan relacionades tant amb la intercomunicació com amb la intracomunicació: les llengües es creen, s'estructuren, es consoliden i prosperen en la mesura que permeten a un mateix i a una comunitat de parlants poder lamentar-se, alegrar-se, explicar, pregar, defensar-se, atacar, emocionar-se, queixar-se, justificar, recordar, etc. El sentit de les llengües humanes es troba, per tant, en l'àmbit natural del seu ús privat i públic: en la conversa, la interacció comunicativa, el tracte quotidià, la vida en societat, la introspecció, etc. Així entesa, la llengua deixa de ser només un sistema semiòtic abstracte, potser immanent, aliè a les intencions i a les necessitats dels parlants, i es converteix en una mena de teatre: un espai de representació de repertoris culturals la significació dels quals es construeix i es renova de manera permanent per mitjà d'estratègies de participació i de cooperació.

Ens trobem, doncs, davant d'una competència complexa, podríem dir que integral, ja que també involucra actituds, valors i motivacions relacionats amb la llengua, amb les seves característiques i els seus usos; amb la comunicació en general. Naturalment, l'adquisició d'aquesta capacitat ha d'estar lligada a una experiència comunitària, social, a unes necessitats, a unes motivacions, a una acció; no es podria adquirir en cap altre context.

En síntesi, el desenvolupament de la competència lingüística al final de l'educació obligatòria comporta el domini de la llengua oral i escrita en múltiples contextos, i l'ús funcional, almenys, d'una llengua estrangera. Cal, doncs, obligadament, que en aquest desenvolupament s'hi comprometin decididament totes les àrees dels currículums.

## 2. NOUS CURRÍCULUMS, COMPETÈNCIES ESCOLARS I DESENVOLUPAMENT LINGÜÍSTIC

### 2.1. NOUS CURRÍCULUMS I COMPETÈNCIES ESCOLARS

Com hem dit, els nous currículums d'educació obligatòria assumeixen la finalitat de proporcionar a l'alumnat de les dues etapes un conjunt de competències que els permetin desenvolupar-se de manera personal, cultural i social. D'aquestes, la CCL es defineix per si mateixa i alhora és necessària per a l'assoliment de la resta de competències.

Així, la CCL és fonament d'altres competències que tenen a veure amb la igualtat de drets i oportunitats entre les persones, l'autonomia personal, la coresponsabilitat i la interdependència personal, la resolució de problemes i els coneixements bàsics de la ciència, la cultura i la convivència, el rebuig de tot tipus de comportaments discriminatoris, etc. Vol dir que un primer element característic de la CCL és el seu caràcter «transversal» del currículum: totes les àrees curriculars i totes les situacions educatives es fonamenten en el desenvolupament lingüístic i en les relacions comunicatives.

Les competències tenen, a més, un caràcter funcional i «vital» perquè han de donar resposta a les necessitats principals que tenim com a persones, estudiants, ciutadans, futurs professionals, etc. Per a resoldre situacions diverses, l'activació esdevé oportuna, estratègica, intencionada i resultant d'haver reflexionat i controlat el que està passant: «...és competent qui davant d'una situació particular és capaç de construir en aquell moment un projecte d'acció que pot abastar, entre d'altres, la identificació de la tasca, de les seves exigències i condicionants, adonar-se dels recursos de què es disposa, decidir les accions que s'han de fer, executar-les amb eficàcia, comunicar el resultat de manera entenedora... apropar-se a la competència és un exercici, no d'aplicació de regles, de comportaments identificats prèviament, sinó més d'usos estratègics de coneixements, de decidir el millor entre possibilitats, d'encertar...» (Valls, 2005, p. 24).

Ens trobem, doncs, amb dos grans reptes escolars: encertar el disseny de situacions d'ensenyament-aprenentatge que permetin mobilitzar els interessos i les capacitats dels alumnes, i assolir un desenvolupament lingüístic, intel·lectual, emocional i interpersonal, que els permeti tenir experiències actives i estratègiques.

Ambdós reptes impliquen finançar el coneixement docent i alhora trobar les condicions adients per a fer possible el desenvolupament dels alumnes. I en aquest sentit, si bé no és poc el coneixement disponible sobre quines situacions didàctiques afavoreixen la mobilització i implicació dels alumnes en el seu aprenentatge, encara és gran la dificultat per a gestionar l'enorme diversitat de nivells i característiques personals i escolars dels alumnes i menar-los a «tots» a l'assoliment de capacitats estratègiques que, no ens enganyem, impliquen alts nivells de formalitat i d'autonomia cognitiva, emocional i social.

Cal insistir en què no parlem només del pla cognitiu, tradicionalment més desenvolupat i estudiat en l'àmbit escolar; ens referim també al pla relacional i de convivència, al pla emocional, a l'actitudinal, a l'ètic, a l'artístic, al pla de l'acció i de les decisions... Tots els plans de l'acció humana estan mitjançats pel llenguatge —pels llenguatges— ja que suposen una negociació de significats amb els altres, una subjectivació o un «parlar amb nosaltres», i una consciència de la nostra relació amb el món.



Del nou currículum interessa finalment destacar, en relació directa amb l'àmbit lingüístic, que l'èmfasi posat en la funcionalitat, la significativitat, la relació amb l'entorn mediat i immediat, la participació i l'atenció a les diferents necessitats educatives, és coherent amb el fet assumit que les metodologies globalitzadores i el treball cooperatiu faciliten centrar-se en la resolució de problemes i són viscuts pels alumnes com a reptes que els obliguen a mobilitzar tots els seus sabers i voluntats. Una mostra concreta és el fet que es proposa desenvolupar un mínim d'un projecte o treball interdisciplinari a cadascun dels cicles d'educació primària, i també que es prescriu en el mateix articulat dels decrets d'escolaritat obligatòria que es dediqui un temps diari a la lectura (trenta minuts diaris com a mínim) en l'educació primària i que totes les àrees d'educació secundària s'han de comprometre en la millora del nivell lector de l'alumnat.

## 2.2. EL LLENGUATGE, LA CULTURA I L'EDUCACIÓ

Bruner, Vigotsky, Piaget, entre d'altres, han estat autors que s'han dedicat abastament a analitzar les relacions entre el llenguatge, la cultura i l'educació: el llenguatge és alhora instrument —fonamenta tot allò que té a veure amb el desenvolupament— i producte —és fonamentat per tota experiència sigui intencionadament educativa o no—, i té caràcter social i cultural —el fet que existeixi llenguatge és alhora causa i conseqüència que la cultura es reconstrueixi de manera permanent.

Per aquesta raó el debat entre si el paper de les institucions escolars és la instrucció o l'educació cal qualificar-lo de fals. La cultura i el significat són processos interpretatius de models simbòlics que desenvolupen els individus en una societat concreta. Aquests processos són mitjançats per una negociació cultural i personal per mitjà del llenguatge. Com assenyala clarament Bruner (1987), les «realitats» de la vida social són productes de l'ús lingüístic representat en actes de parla, de manera que la realitat resideix més en l'acte mateix de discutir i negociar sobre el seu significat que en la «cosa» o en la ment: les realitats socials són els significats que aconseguim compartint les cognicions humanes. L'autor atorga a l'educació el rol de fòrum, on la societat promou que la cultura es recreï constantment a ser interpretada i renegociada pels seus integrants, que s'atenen al conjunt de regles o especificacions per a l'acció que les institucions encarregades, en aquest cas l'escola, determinen.

Actualment, cal afegir que si la perspectiva intercultural i la cohesió social són, juntament amb el desenvolupament cognitiu i emocional, pilars fonamentals per al progrés social, hem de considerar que el llenguatge, a més de ser l'eina

més poderosa per a organitzar l'experiència i construir «realitats», és el principal mitjà per a aconseguir una referència conjunta, una solidaritat intersubjectiva que permeti construir junts.

Estem d'acord que «l'únic bon aprenentatge és aquell que s'avança al desenvolupament» (Vigotsky). Aquest principi l'aconsegueixen en la pràctica els mestres que coneixen l'alumnat i els seus mecanismes; els que estan autènticament interessats en allò que fan i en la manera de poder ajudar-los; els que transformen les tasques en reptes abastables, que s'estan amb els alumnes donant-los suport i sentit. D'alguna manera, els «presten» la seva consciència i, a poc a poc, els van cedint —generosament— el control de l'espai que ja poden recórrer sols.

Així, en la mesura que els continguts i els materials de treball permetin la transformació imaginativa i siguin presentats de manera que convidin a la negociació i l'especulació i, en aquest procés, deixin marge per a la reflexió i la metacognició, l'educació arribarà a formar part de «l'elaboració de la cultura» en el sentit que diu Bruner: el llenguatge de l'educació és el llenguatge de la creació de cultura, no del consum de coneixements o l'adquisició de coneixements solament.

Per a acabar aquest apartat, un bonic suggeriment del mateix autor: la qüestió és com crear en els joves una valoració del fet que molts mons són possibles, que el significat i la realitat són creats i no descoberts, i que la negociació és l'art de construir nous significats amb què els individus poden regular les relacions entre si.

### 3. LES LLENGÜES A L'ESCOLA: COM S'HA D'ENSENYAR A SER COMPETENT LINGÜÍSTICAMENT

Presentades —a grans trets— les característiques psicopedagògiques i culturals de les competències lingüístiques, cal que ens plantegem aspectes específics de desplegament curricular i metodològic tot emmarcant-los globalment en l'organització dels centres educatius perquè és allí on es s'expressen en pràctiques educatives. L'assoliment de les competències requereix d'una pràctica docent exigent marcada pel coneixement, la reflexivitat i la coordinació. Els centres educatius són organitzacions cada vegada més complexes i necessiten mecanismes que assegurin que, tot i que són nombrosos els docents implicats en l'aprenentatge de l'alumnat, tots s'apleguen entorn de propòsits consensuats.

Sense la coordinació compromesa de tots els docents de cada cicle, nivell, departament o seminari no pot ser possible aprofitar les oportunitats i els recursos disponibles en els centres educatius. La diversitat existent entre l'alumnat demana grans dosis de saviesa i experiència en aspectes tan variats com el diagnòstic de ne-

cessitats, la seqüenciació de pràctiques al llarg de l'etapa i l'adequació als diversos i progressius nivells d'assoliment, mecanismes avaluadors que donin informació de manera quasi permanent sobre l'èxit del procés i les regulacions necessàries.

Valls (2005) aporta pistes de caràcter general que ens són útils en la conceptualització d'aquesta coordinació i de les quals seleccionem i adaptem a la nostra temàtica les següents:

Generar consens entre els docents sobre el significat de les competències per interpretar amb la màxima coincidència les intencions educatives i negociar les formes d'assolir-les. Assolir-ho requerirà:

— Resituar les actuacions de docents i alumnes perquè les dinàmiques de les aules siguin coherents amb les condicions per a l'assoliment de les competències. Preguntar-nos pels diversos agrupaments (individual, petit grup, col·lectiu) que requereixen, per exemple, l'exercitació de la lectura en veu alta de poesia, així com la forma de preparar entre tots aquesta activitat, desenvolupar-la, revisar-la, etc., implica concebre l'organització de les tasques com si es tractés d'un taller d'experimentació, on es poden valorar les condicions d'èxit: com ens ha anat d'aquesta forma?, com ho farem les properes vegades?, què n'heu pensat, sentit, discutit, etc.?

— Acordar amb suficient consens quines situacions s'oferiran repetidament als estudiants perquè els sigui fàcil assolir i practicar els diversos components de les competències. Representar situacions; exposar idees, opinions, sentiments; resumir, desenvolupar temes... són competències que caldrà practicar sovint.

— Seqüenciar al llarg de l'etapa el treball de les competències i visualitzar l'aportació que s'hi fa des de totes les àrees del currículum. L'annex 1, comú als dos decrets d'escolaritat obligatòria, ofereix indicacions en aquest sentit i la Conferència Nacional d'Educació 2000-2002 en va recollir també especificacions (<http://www.gencat.net/cne/index.html>).

Buscar les formes d'orientar els alumnes amb més claredat sobre què han de fer, com, per què, etc., i alhora demanar-los implicació i constància en la reflexió sobre allò que es fa (revisar, planificar, decidir, rectificar, plantejar-se reptes...).

Oferir-nos el model de com «pensem les accions» que tenim entre mans quan resollem tasques: això implica fer tasques junts en què negociem què hem de fer, per què ho hem de fer i de quina manera.

Planificar suficients i variades actuacions per practicar allò que s'aprèn, incorporant situacions que puguin ser identificables com a escolars i no escolars però, en tot cas, que allò après ens sigui d'utilitat per a la vida quotidiana.

Crear climes que permetin treballar amb acceptació i on puguem experimentar què ens resulta més o menys satisfactori, fàcil, interessant, etc., per a poder-lo

regular per mitjà de processos de participació. De nou, la imatge és la dels tallers d'expressió i de negociació, que ens col·loca en una situació d'aprenents que col·laboren per a fer-ho cada vegada millor.

Ara bé, en el context plurilingüe en què ens movem cal que ens plantegem, a més, en quines condicions desenvoluparem l'atenció a la diversitat. Aquesta atenció ha de resoldre dues qüestions:

- La relació entre les L-1 dels aprenents i les llengües d'aprenentatge.
- De quina manera configurem un programa lingüístic d'aprenentatge que asseguri, per a tots els alumnes, que el domini de formats comunicacionals informals no s'atura i dona pas a discursos formals i més complexos, imprescindibles en la construcció de bona part dels coneixements exigits per a l'èxit escolar.

Insistim en el fet que la diversitat no es refereix exclusivament a l'alumne procedent d'altres països i que té altres llengües, sinó que l'evolució de què parlem ateny la totalitat dels alumnes i per això els centres en la seva totalitat són unitats d'atenció a la diversitat.

No podem superar el difús concepte de fracàs escolar si no atenem les condicions en què es dona el desenvolupament lingüístic dels aprenents: en aquest factor rau una de les claus per a poder exercir la funció educadora des dels centres educatius. Són comuns els casos d'alumnes que no han estat escolaritzats ni alfabetitzats (o ho han estat feblement); o d'alumnes que no han desenvolupat usos formals de la llengua perquè els seus contextos familiars i socials estan fonamentats principalment en intercanvis orals de caràcter informal; contextos socials que tenen patrons de criança allunyats de l'abstracció, la concentració, l'estructuració, l'estudi i l'apropiació conceptual, etc., requerits per a aprendre i construir coneixements en totes les àrees curriculars.

Perquè davant del risc de fracàs, si no hi ha intervenció adequada, clarament específica i diferenciada, les úniques mesures que podem prendre seran la seva constatació, actuacions de contenció i de defensa davant les conductes disruptives dels alumnes, derivades en gran part de la seva pròpia impossibilitat per a participar més en la vida escolar, i el manteniment, si no l'augment, de les desigualtats socials. Per a un abordatge òptim del plurilingüisme serà necessari tenir en compte aspectes com els següents:

1. Un tractament conjunt de les llengües que respongui satisfactòriament a les necessitats educatives de tots els alumnes no hauria de recórrer, exclusivament, a components lingüístics. Una llengua, per si mateixa, no sembla suficient per a assegurar un procés adequat d'integració social, i escolar, perquè cal connectar-hi altres elements determinants en aquesta mena de processos: autoconcepte, autoi-

matge, socialització, representacions i identitats personals i col·lectives, etc. Així, els fonaments psicolingüístics haurien d'acompanyar-se de:

— Abordatges interculturals del currículum escolar que permetin reconèixer la interrelació entre les diverses cultures i llengües.

— Potenciació de les bases psicopedagògiques i socioculturals de l'aprenentatge, com el plantejament ecològic de Bronfenbrenner (1995) pel que fa —sobretot— a la relació entre els contextos escolar i familiar.

2. Revisar el desplegament curricular i el projecte lingüístic del centre per respondre a: per a què serveix cadascuna de les llengües? Quin tipus d'estratègies i activitats hi desenvoluparem amb cadascuna per a promoure la participació i implicació dels alumnes, sense caure en repeticions o llacunes?

3. Aprofundir, en cada context educatiu, el concepte que es té de l'atenció a la diversitat. Sens dubte, una de les repercussions del fet migratori en els centres escolars ha estat la revisió de com s'estava fent aquesta atenció a la diversitat. Expressions com les següents han estat habituals: «...si tinc alumnes a la classe que estan “pitjor” que els que van a l'aula d'acollida; [...] el que es fa a l'aula d'acollida és el que haurien de fer tots els alumnes a les classes; [...] el nostre centre és, tot ell, un centre d'acollida...».

4. Sistematitzar activitats que permetin progressar de les competències comunicatives informals a aquelles requerides per a situacions amb més exigència d'abstracció, autoregulació i domini de processos amb un alt grau de formalització.

Sabem que la competència subjacent comuna a totes les llengües que posseeix un alumne (Cummins, 1979) li permet, sobre una base d'usos determinats del llenguatge, anar incorporant els aspectes formals de cada llengua amb què té contacte en experiències escolars i socials. Aquesta competència comuna és la que ens permetria aprofitar el que sabem d'una llengua per a aprendre'n d'altres. El bilingüisme-plurilingüisme desitjable és aquell que suma condicions perquè totes les llengües s'enriqueixin entre si i permetin seguir aprenent-les.

Quin domini de la llengua es requereix per a seguir l'ensenyament de continguts escolars de «tots» els alumnes?<sup>3</sup> Inicialment, l'aprenent d'una llengua desenvolupa les anomenades *habilitats bàsiques de comunicació interpersonal* (BICS). Un cop assolides, pot trigar més de cinc anys a progressar fins a les anomenades *competències cognitives i acadèmiques de la llengua* (CALP) per arribar a tenir un nivell similar al d'un parlant nadiu de la mateixa edat en condicions sociocul-

3. Iranzo (2005) desenvolupa aquests continguts i dona informació més àmplia de les fonts (Subdirecció de Llengua i Cohesió Social del Departament d'Educació), Coelho (1998) i Cummins (2002).

turals alineades amb les exigències escolars; en més ocasions de les desitjades i per diverses raons d'índole personal, sociocultural o econòmica, aquestes condicions tampoc no es donen en els alumnes autòctons.

A l'escola es parla i, sobretot, es llegeix i s'escriu tot sovint de coses «que no hi són»: de fets definits per un lèxic abstracte i una sintaxi complexa que requereixen d'una situació —*grosso modo*— en el temps i en l'espai a més d'una connexió important entre conceptes; de problemes la solució dels quals implica una concatenació d'estructures sintàctiques que ens han de permetre visualitzar la imatge tant d'allò que volem resoldre com dels possibles camins per a fer-ho; d'exercicis d'expressió oral i escrita que reclamen una determinada posició davant la vida, argumentació, síntesi, composició de poesia utilitzant «segones lectures» o distanciament entre significat i significant; etc.

Tot sembla indicar que entre les habilitats del primer i segon tipus no hi ha una evolució, diguem-ne natural, com la que duu de la infància a la pubertat: es tracta d'una evolució que ha d'estar mitjançada per un tipus d'estructura en la planificació i el control de les tasques, a més, és clar, de la possessió de coneixements sobre el món i sobre les funcions i les formes dels discursos (narratius, científics, argumentatius, poètics, etc.), i de l'autoimatge de «ser capaç» i voler fer-ho. En aquest sentit, Schnewly planteja que entre el que ell anomena *gèneres primers* i *segons* ha de donar-se una ruptura cognitiva (1993, a Prat, 1998). El coneixement i la pràctica dels dos tipus de gèneres demanen diferències substancials competencialment.

Els gèneres primers:

- S'utilitzen en situacions d'intercanvi verbal espontani.
- Les mateixes situacions «controlen i regulen» el funcionament de la comunicació.
- La comunicació funciona com una globalitat, com una sola unitat.
- Hi ha poc o cap control metalingüístic de l'acció lingüística.
- S'adquireixen de manera espontània.

Els gèneres segons, en canvi:

- Apareixen en circumstàncies d'intercanvi cultural (sobretot escrit, però també oral).
- Exigeixen la creació de cohesió interna (per mitjà de pronoms i d'organitzadors textuais).
- Desenvolupen mitjans per controlar la progressió del tema.
- No funcionen en la immediatesa; es construeixen mentre es desenvolupen.
- No es relacionen, necessàriament, amb situacions contextualitzades o de

motivacions personals, sinó que poden ser assumits com a tasques «formals» o simulacions d'exercitació.

A partir d'això, Cummins en el seu pla d'instrucció proposa analitzar l'adequació de les tasques en funció del grau de dificultat cognitiva i de contextualització que necessiten, en quatre quadrants, de manera que situa en els nivells o quadrants inicials el treball amb activitats simples pel que fa a abstracció i volum d'informació que remetent a experiències pròximes i referents compartits, fins a anar avançant cap a altres activitats més «formals», en què l'ajuda que aporta el context és menor, i l'alumne pot treballar amb més informació i més complexa.

Així, les característiques de les activitats del primer quadrant serien les que:

— Fan referència a l'aquí i l'ara en tractar temàtiques molt contextualitzades i familiars.

— Posen en pràctica un llenguatge molt funcional.

— Suposen l'ús del vocabulari freqüent.

— Estan vinculades, sobretot, a l'emissió i la demanda d'informació.

— Incorporen, gairebé sempre, la conversa cara a cara.

— Vehiculen poca informació o reben *feed-back* del docent (correcció subtil i ampliació).

— Es basen en suports visuals diversos.

— Sovint demanen repetir o etiquetar.

— Requereixen situacions de treball no individual.

Les ajudes o estratègies de suport que permetran avançar cap als següents quadrants són l'exercitació conjunta de:

— Organitzadors gràfics: esquemes, llistes, relacions entre conceptes, índexs...

— Lectures guiades.

— Introducció de vocabulari.

— Guions d'escriptura (formularis, impresos, esquemes textuais buits...).

— Ajudes per al desenvolupament del procés d'escriptura: definició conjunta dels paràmetres de la situació, planificació conjunta del contingut i de la forma del text, llistes de lèxic, anàlisis col·lectives d'un escrit, pautes d'avaluació, etc.

— Projectes guiats.

Per tant, que un alumne —sigui autòcton o al·lòcton— ens «entengui», no garanteix que sàpiga expressar-se i, menys encara, que pugui seguir les exigències cognitives i acadèmiques escolars. Caldrà gestionar i implicar les diverses àrees curriculars per al progrés de la competència lingüística dels alumnes.

Quan parlàvem de la complexitat «estratègica» de les competències, en aquest cas, lingüístiques, ens referíem al caràcter «abstracte» d'aquestes competències «segones». Tota l'ajuda que hem plantejat quan hem parlat de fer tasques en què els mestres expliquem i guiem amb el nostre model les feines dels alumnes, també està referida a aquest segon gènere de competències. No és possible que es desenvolupin soles sense la mediació adulta, sigui en alumnes autòctons o al·lòctons. Més enllà de considerar quant de temps serà necessari per a desenvolupar-les, l'important és establir una seqüenciació i progressió que no n'aturi el progrés. Això comporta haver de compartir la responsabilitat entre tots els agents implicats.

En aquesta seqüenciació les tres o quatre llengües escolars tenen papers confluents i alhora específics. Mentre la competència subjacent comuna de totes les llengües permet la transferència d'aprenentatges estructurals i pragmàtics, el tractament específic de cada llengua ha de vetllar per a desenvolupar els components semàntics, sintàctics i netament culturals, i tot això, com és sabut, sense repeticions ni llacunes d'allò propi del currículum de l'etapa.

Els alumnes nouvinguts, com a parlants de llengües, tenen també estructures cognitives comunes: cal partir d'aquestes per a dotar-les de formes lingüístiques pròpies del nostre sistema educatiu. Això sí, caldrà estar molt atent també a la construcció d'estructures abstractes que fonamentin els aprenentatges formals en els cursos superiors.

#### 4. COMPETÈNCIA COMUNICATIVA LINGÜÍSTICA: QUATRE O CINC HABILITATS LINGÜÍSTIQUES?

Està comunament arrelada en la majoria de pràctiques docents de les etapes obligatòries l'assumpció del que es coneix per les *quatre habilitats lingüístiques*: parlar, escoltar, llegir i escriure; ara bé, també és cert que amb diferències notables. La nostra tradició pedagògicoescolar acostuma a prioritzar les dues habilitats relacionades amb la llengua escrita per damunt de les relacionades amb la llengua oral. Altres tradicions escolars, com la italiana, emfasitzen més les dues habilitats lingüístiques relacionades amb la «llengua que es diu». Per comprovar-ho, només caldrà que ens fixem en la desproporció existent, en la literatura especialitzada, entre els manuals publicats relacionats amb les dues habilitats de la llengua escrita i els de les dues que es relacionen amb la llengua oral. La desproporció a favor de les primeres és manifesta.

Si bé la relació entre aquestes quatre habilitats i la CCL resulta del tot justificada caldrà adonar-se que un enfocament competencial de la comunicació lin-



güística no hauria de prescindir d'una cinquena habilitat: la interacció. Un alumne resultarà competent des del punt de vista comunicativolingüístic si aconsegueix comunicar-se d'una manera eficaç i eficient. Ho aconseguirà si assoleix el propòsit comunicatiu que s'havia plantejat. L'enfocament i el tractament competencials de les quatre habilitats lingüístiques requerirà, doncs, tenir sempre molt present tant l'interlocutor com els paràmetres de les diverses situacions comunicatives. Requerirà no escriure per «aprendre a escriure», sinó aprendre a escriure tot participant en situacions d'escriptura que tinguin sentit, destinatari i que generin efectes.

De la mateixa manera que no té sentit escriure per aprendre a escriure, no en té escoltar pel fet de fer-ho o llegir per aprendre a llegir, de la mateixa manera que no parlem mai perquè sí. Lògicament, les situacions d'aprenentatge competencial demanen treballar amb situacions i contextos versemblants, utilitzar materials reals i posar en funcionament de manera simultània les cinc habilitats lingüístiques.

Un exemple. Al cicle mitjà d'educació primària, el grup es planteja d'iniciar l'edició telemàtica d'un noticiari escolar, del barri o del poble. Plantejar-se aquest objectiu pot demanar, entre moltes altres activitats:

- Familiarització amb la premsa escrita, analògica o digital.
- Anàlisi de la macroestructura d'aquesta mena de textos.
- Comparació en el tractament diferenciat d'un mateix fet noticiable.
- Lectura expressiva.
- Elaboració i presentació d'informes orals o escrits.
- Coneixement de les microhabilitats relacionades amb l'escolta activa.
- Definició de seccions temàtiques.
- Redacció de notícies.
- Anàlisi guiada de notícies escrites.
- Selecció de notícies.
- Disseny i maquetació.
- Etc.

Lògicament, un plantejament com aquest és totalment inviable en una distribució del temps escolar, hora a hora i per matèries. Fa prop de nou anys, el Consell Escolar de Catalunya ja plantejava dubtes raonables sobre la inoperància d'un horari escolar excessivament fragmentat; en la publicació de la jornada de reflexió celebrada a Terrassa el mes de novembre del 2000 s'hi recollia una reflexió molt suggeridora: «...no es pot continuar mantenint l'horari compartimentat d'hora a hora, que respon a la idea de classe magistral. Cal reestructurar el temps escolar per tal de facilitar el treball individual organitzat (cerca d'informació a la biblioteca, ús de les tecnologies de la informació i de la comunicació...) i el treball en petit grup (elaboració de temes treballats, intercanvi, reflexió...)» (s/ref.)

Resulta molt complex, per no dir inviable, fer un tractament competencial dels continguts del currículum a partir de sessions de 55 o 60 minuts. En aquests espais de temps només és possible presentar la «llició», plantejar i respondre preguntes més o menys tancades, revisar-ne les respostes i, habitualment, completar la relació d'«activitats» a casa, en part, deixant que el suport acadèmic sigui responsabilitat de l'enorme diversitat de suport familiar existent que pot ser, a més, insuficient. Un tractament competencial dels continguts ha de preveure, en primer lloc, la possibilitat de definir trams horaris més extensos; una decisió que, ara per ara, es troba a la taula dels docents dels cicles o dels departaments didàctics. Si es disposa de dues o tres hores serà més factible dissenyar situacions d'ensenyament i aprenentatge en les quals sigui possible:

— Plantejar l'aplicació de coneixements i habilitats en situacions de la vida quotidiana i la capacitat per a utilitzar-los en contextos i situacions complexos.

— Integrar els diferents aprenentatges: tractament més transversal dels coneixements.

— Impulsar metodologies més interactives que prioritzin la reflexió, la interpretació, la construcció de coneixement i la presa de consciència en el procés d'aprenentatge.

— Fomentar la participació de l'alumnat en la dinàmica del centre i en el seu procés d'aprenentatge.

Actualment, els equips docents més compromesos en el desenvolupament de la CCL dels alumnes assagen organitzacions horàries alternatives. Horaris en què el treball cooperatiu que permet la interacció lingüística de l'alumnat suposa pràcticament la meitat del temps. Horaris en què és habitual la presència simultània de dos mestres o professors a les aules que faciliten el tractament integrat dels continguts; un tractament en què la CCL ocupa un paper destacat.

## 5. ORIENTACIONS METODOLÒGIQUES DE LA CCL

En l'espai de què disposem només resulta possible apuntar estratègies i orientacions de caràcter global. Com dèiem, el darrer i fonamental desplegament dels continguts i dels criteris d'avaluació relacionats amb la CCL de l'escolaritat obligatòria apunta a la millora de la coordinació entre àrees curriculars, cicles educatius, equips docents i departaments didàctics; apunta també a la planificació conjunta de projectes interdisciplinaris i a l'actuació simultània de diversos docents a les aules.

En aquest context, doncs, caldrà tenir clars alguns criteris d'organització curricular per tal d'aprofitar òptimament els recursos humans i materials i disse-

nyar les situacions més idònies per a desenvolupar un treball d'orientació competencial. En destaquem els següents:

1. Els tres aspectes tradicionals del llenguatge, sintàctic, semàntic i pragmàtic estan regulats per l'ús. Fins i tot en els nivells més simples, els enunciats són regits per les necessitats del discurs i el diàleg (Bruner, 1987). Hem de ser conscients que així com la funcionalitat no existeix sense el progrés dels elements formals que componen la llengua, l'ús és l'element que regula l'acció i que provoca la interacció entre tots els altres nivells.

2. En aquest sentit, les tipologies textuais tenen un paper fonamental d'organitzadores curriculars, paper avalat pel fet que s'han construït i mantingut al llarg de la nostra història com a civilització i també en la nostra configuració com a persones. Segur que els alumnes capten «el sentit» de treballar entorn les diferents tipologies, i com a docents hem de dotar els nostres alumnes dels dominis que aquestes tipologies els aporten: la descripció ens permet percebre i ens estructura l'espai; la narració ens construeix com a persones perquè relata històries sobre nosaltres mateixos i sobre el món; el text expositiu ens «objectiva» el món, tant el natural com el social i el dels arguments; hi ha un món permeable als sentits, la bellesa i les emocions en la poesia, etc. Educativament és un privilegi poder treballar entorn d'aquestes realitats culturals, i ens atreviríem a dir que treballar les tipologies textuais amb els alumnes des de totes les àrees resulta altament infal·libre pel que fa a la seva implicació.

3. A l'hora de planificar i programar les tasques, resulta d'utilitat pensar en la complementarietat de les cinc competències lingüístiques esmentades: escoltar, parlar, llegir, escriure i interaccionar. Fer-ho, ens ajudarà, d'una banda, a equilibrar el pes entre l'oral i l'escrit, entre les capacitats i les situacions en què actuem receptivament o expressivament, i d'altra banda, a considerar tothora el paper fonamental de la interacció en l'adquisició de la competència comunicativa-lingüística. Si la nostra societat tendeix més a la receptivitat que a l'expressivitat, l'escola té un repte de reequilibri: l'era de la complexitat ens obliga a construir-nos com a subjectes i a ser escriptors i relators dels nostres propis projectes. Així:

*a)* Si ens fixem en el tàndem parlar-escoltar, les situacions en què usem el codi oral hauran de tenir en compte que sobretot parlem quan ens escolten de «veritat» i escoltem quan ens interessa de «veritat» el que ens expliquen. Així, en la planificació de l'oral, entre altres coses, cal preparar allò que han de fer els qui escolten i per què els serà «vital» escoltar —no només perquè ho «manem» els mestres i professors—, i què han de tenir en compte els qui parlen: quin auditori i què han d'aconseguir quan parlin (informar eficaçment, entretenir, encantar, etc.).

*b)* Si ens fixem en el tàndem llegir-escriure, cercarem també l'equilibri. Podríem defensar que ensenyem a llegir bé amb el mateix èmfasi que ensenyem a

escriure bé? Som conscients de per què ho fem com ho fem? Cal cercar en la lectura la meravella de la negociació del significat en el grup i en l'escriptura el miracle de la creativitat, la subjectivitat i la innovació dels nostres mons, també en el si del grup.

c) En el treball de les cinc habilitats lingüístiques actuarem com a guia per ajudar a ensenyar els alumnes a ser experts:<sup>4</sup>

— Per comprendre caldrà abordar el text, abans, durant i després de la decodificació i fer diverses operacions articulades, sobretot, entorn del propòsit, la formulació i verificació d'hipòtesis, i la recapitulació i síntesi d'allò que es comprèn.

— Per expressar-se caldrà contextualitzar l'acte, regulant tota l'acció entorn del propòsit i el destinatari, i planificar, textualitzar i revisar simultàniament allò que anem produint per ajustar-ne l'adequació al propòsit pretès.

— Tant per a expressar-se com per a comprendre s'han de tenir en compte les propietats textuais més rellevants (adequació, coherència, cohesió, normativa i lèxic apropiat i variació).

d) Les situacions més riques són les que apleguen les cinc habilitats lingüístiques de manera simultània: en part no ens ha de resultar difícil perquè quatre comparteixen un nucli estratègic que regula l'acció (fig. 1) (Solé, 1994). Quan a l'aula els alumnes escolten com desenvolupar una tasca i en parlen entre ells i amb el docent; quan la tasca implica manejar informació escrita i seleccionar-la, discutir-la i després posar-ho per escrit seguint una estructura pactada prèviament, però que admet regulacions també consensuades en el treball per parelles o per grups, etc., estem desenvolupant dinàmiques que interrelacionen les cinc habilitats, tot i que, com veiem en la figura 1, cadascuna té també estratègies específiques que es desenvolupen si l'activitat cobra sentit per a l'alumnat i està dins del seu nivell de desenvolupament proper.

4. La imatge que més s'acosta a la situació en què es pot produir un aprenentatge competencial és la d'uns tallers d'expressió i de negociació on la composició textual i la comprensió de textos, respectivament, constitueixin experiències de participació col·lectives en què tingui sentit ser lectors i oients o actors i escriptors per als altres perquè s'ha aconseguit crear un ambient de confiança i creativitat, i disposem de materials de guiatge, recursos de consulta per a construir junts la nostra història en el si de l'escola. Joliver (1992) presenta una mostra del que en diem tallers totalment vàlida encara.

4. Els models d'expert per a desenvolupar les quatre competències ja es van tractar en una obra enciclopèdica que hauria de ser, juntament amb altres de més recents, a la biblioteca professional de cada centre: Cassany, Luna i Sanz (1992).

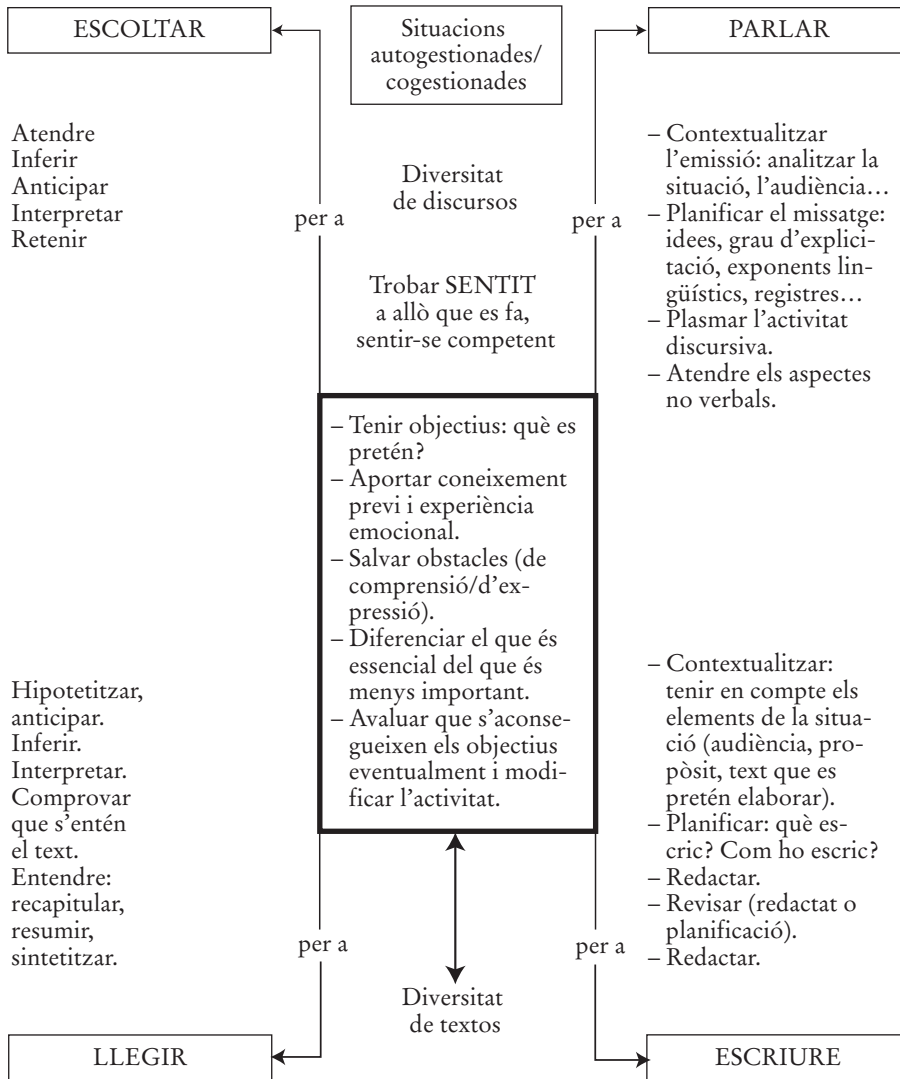


FIGURA 1. I. SOLÉ (1994), «Aprende a usar la lengua», *Aula de Innovación Educativa*, núm. 26, p. 5-10.

5. Pel que fa a l'alfabetització, cal tenir en compte els coneixements previs dels alumnes i les possibilitats de connexió entre l'alfabetització en la seva llengua materna i el català tant pel que fa als usos que domina, com a les formes i l'estructura de funcionament de la seva llengua (si és alfabètica, si és d'arrel llatina, etc.). En general, cal aportar recursos que n'estimulin la memòria visual i auditiva, tot partint d'unitats tan globals i significatives com es pugui. El coneixement del funcionament de les fases logogràfica, alfabètica i ortogràfica implicades en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura inicials, han de ser útils als docents encarregats d'aquest ensenyament. A hores d'ara, el Servei de Llengua i Cohesió Social (LIC) disposa d'una àmplia experiència en aquest assessorament. Sabem per experiència que l'alfabetització pot ser un procés amb un elevat èxit si som curiosos a atendre aspectes com els apuntats fins ara.

## 6. AVALUACIÓ DE LA CCL

Avaluar la CCL de l'alumnat no hauria de fer-se de manera diferent de la resta de competències. Avaluacions que facin referència, preferentment, a continguts formals de la llengua han d'estar molt lluny d'una avaluació competencial. Avaluar la CCL dels alumnes suposa comprovar-ne la capacitat de reorganitzar els continguts treballats per transferir-los a noves situacions i contextos. Per tant, l'enfocament competencial en l'avaluació de la CCL està més vinculat amb el que coneixem com a avaluació formativa que no pas amb l'avaluació d'un producte oral o escrit finalitzat. Les formes, no gens simples metodològicament i instrumental, són l'observació de la demostració de l'alumne, la conversa entorn la pròpia exercitació, l'anàlisi d'enregistraments de la posada en pràctica, etc. És a dir, la comprovació del grau d'assoliment en una situació que realment activi la competència de què es tracti. També implica servir-se de l'autoavaluació, la coavaluació i l'heteroavaluació.

Avaluar la competència dels alumnes, per exemple, en la lectura crítica, podria suposar la presentació d'un informe escrit o oral relacionat amb el tractament que, d'un mateix fet noticiable, fan diversos mitjans de comunicació. Un enfocament competencial de l'avaluació de la CCL hauria de permetre una implicació personal de l'alumnat en la revisió i millora de les pròpies produccions escrites, amb activitats com ara:

— Quan una parella d'alumnes ha finalitzat el guió escrit d'una intervenció oral prevista per l'endemà s'intercanvia el treball amb el d'una altra parella, el revisen i en fan propostes de millora de naturalesa diversa (forma, lèxic, cohesió, coherència, etc.). Les modificacions proposades hauran de ser comentades, justificades i debatudes oralment.

— En finalitzar una presentació electrònica, un grup d'alumnes penja a la cartellera de l'aula el seu treball. El mestre o professor deixa temps perquè tots els alumnes puguin apropar-s'hi, analitzar-lo i anotar-hi esmenes i suggeriments. Un cop efectuats, el grup autor del treball considera la valoració i la incorporació de les propostes de millora.

— Avaluar la CCL dels alumnes amb relació a la lectura implica necessàriament l'autocontrol de la comprensió i la consciència dels processos i estratègies personals de lectura. Un enfocament competencial de la lectura podria demanar que cada alumne en finalitzar una determinada lectura d'estudi hagi d'omplir una taula similar a aquesta:

Com llegeixo?				
Nom i cognoms:	Nivell:	Data:		
		<i>Molt</i>	<i>Bastant</i>	<i>Poc</i>
Abans de llegir, m'he preguntat què sabia i què no sabia sobre el tema de la lectura?				
Abans de començar a llegir, he donat un cop d'ull als subtítols, a les il·lustracions, als peus de fotografia, als gràfics, si n'hi ha.				
Abans de començar a llegir, m'he imaginat el contingut i he pensat quines coses podia aprendre?				
Abans de començar a llegir, tenia clar per què ho havia de fer, què intentava aconseguir amb la lectura?				
Mentre llegia, anava recordant allò que havia llegit? M'he aturat, quan ha estat necessari, a pensar quina relació tenia el que havia acabat de llegir amb el que havia llegit fins llavors?				
Mentre llegia, pensava en què s'explicaria més endavant?				
Mentre llegia, m'adonava de les informacions que no coincidien amb el que havia pensat anteriorment?				
Mentre llegia, he mirat de trobar les informacions més importants de la lectura? Les he anotat al marge?				

Com llegeixo?			
	<i>Molt</i>	<i>Bastant</i>	<i>Poc</i>
Quan no entenia alguna cosa, me n'adonava?			
Quan no entenia alguna cosa, què he fet? — M'he aturat i he pensat? — He tornat enrere per rellegir la frase o el paràgraf? — He continuat llegint, la frase o el paràgraf fins que he trobat paraules que m'han ajudat a comprendre-ho? — He fet comparacions amb altres paraules que em pensava que s'hi assemblaven?			
Quan he acabat de llegir, he pensat, recordat o revisat les anotacions relacionades amb les informacions més importants que he anat trobant mentre llegia?			
Quan he acabat de llegir, he pensat en si he aconseguit el que volia?			

Tinguem-ho present i preguntem-nos-ho: un alumne pot —aparentment— saber llegir i no ser competent a la vegada? Massa sovint la resposta que es pot donar és confusa. Ser competent llegint ha de requerir saber com i què fer amb la lectura.

Tanquem l'apartat i l'article amb un desig: que l'estudi de les competències ens contiï suggerint accions educatives per a la construcció cultural en què estem immersos.

## BIBLIOGRAFIA

- BRONFERBRENNER, Urie. *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1995.
- BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles: Los actos que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa, 1987.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glòria. *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó, 1992.
- COELHO, Elizabet. *Document policopiado al Seminario de formación del profesorado de l'aula d'acollida, SSTT-LIC*. Tarragona, 2005. [Va tenir lloc el 15 d'octubre de 2004.]
- CUMMINS, Jim. «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children». *Review of Educational Research*, núm. 49 (1979), p. 222-251.



- CUMMINS, Jim. *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica-Morada, 2002.
- HYMES, Dell Hathaway. «Competence and performance in linguistic theory». En Huxley, Renira y Elizabeth Ingram (eds.) *Language Acquisition: Models and Methods*. London: Academic Press: 3-28.
- IRANZO, Pilar. «Experiencias de integración e interculturalidad en Cataluña» [en línia]. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado* [Universidad de Granada], vol. 9, núm. 1 (2005). 27 p. <<http://www.ugr.es/~recfpro>> [Consulta: 5 juliol 2010].
- «Ensenyar i aprendre a ser competent lingüísticament a l'educació primària» [en línia]. *A: Competències bàsiques. Educació Primària. Proves d'avaluació - Àmbit lingüístic. Anàlisi de resultats i orientacions per la millora. Curs 2006-2007*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2008), p. 6-15. <[www.xtec.cat/estudis/primaria/edubib/analisi\\_resultats\\_06\\_07.pdf](http://www.xtec.cat/estudis/primaria/edubib/analisi_resultats_06_07.pdf)> [Consulta: 11 desembre 2009].
- JOLIBERT, Josette. *Formar infants productors de textos*. Barcelona: Graó, 1992.
- PRAT I PLA, Àngels. «Habilitats cognitivolingüístiques i tipologia textual». A: JORBA, Jaume; GÓMEZ, Isabel; PRAT, Àngels (coord.). *Parlar i escriure per aprendre: Ús de la llengua en situació d'ensenyament i aprenentatge des de les àrees curriculars*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació, 1998, p. 59-84.
- SARRAMONA, Jaume. *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2000.
- SOLÉ, Isabel. «Aprender a usar la llengua». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 26 (1994), p. 5-10.
- TOURAINÉ, Alain. «Després d'una societat industrial passem a una societat d'eines, a una societat de llenguatge» [en línia] 2007. <[http://www.uoc.edu/portal/english/la\\_universitat/sala\\_de\\_prensa/entrevistes/2007/touraine.html](http://www.uoc.edu/portal/english/la_universitat/sala_de_prensa/entrevistes/2007/touraine.html)> [Consulta: 7 novembre 2009].
- VALLS, Enric. «Orientar l'ensenyança cap al desenvolupament de competències. Reptes i risc». *Comunitat Educativa* [Universitat Rovira i Virgili: FCEP], núm. 18 (2005), p. 20-26.



# COMPETÈNCIA CULTURAL I ARTÍSTICA

Joan Vallès Villanueva  
*Universitat de Girona*

Muntsa Calbó i Angrill  
*Universitat de Girona*

Lo irónico es que se suele creer que las artes tienen muy poco que ver con las formas complejas de pensamiento. Se consideran más concretas que abstractas, más emocionales que mentales; se tienen por actividades que se hacen con las manos, no con la cabeza; se dice que son más imaginarias que prácticas o útiles, que están más relacionadas con el juego que con el trabajo. Sin embargo, las tareas que plantean las artes —como observar sutilezas entre relaciones cualitativas, concebir posibilidades imaginativas, interpretar los significados metafóricos que muestran las obras, aprovechar oportunidades imprevistas en el curso del propio trabajo— exigen unos modos complejos de pensamiento cognitivo.

ELLIOT W. EISNER (2004)

## RESUM

Partim de la convicció basada en les evidències que la competència cultural i artística és fonamental en la formació dels estudiants. A més, aquesta competència no es pot garantir sense que els docents estiguin preparats en aquestes competències: cultural (intercultural), emocional/sensible, crítica, investigadora, comunicativa, creativa, didàctica i inclusiva de l'art (des de l'art, per mitjà de l'art i per l'art). És per aquest motiu que encetem el discurs «entre la realitat i el desig», sintetitzant en poques pàgines no pas allò que és, sinó més aviat allò que podria ser: renunciar a disgregar i jerarquitzar els sabers, i apostar per un paradigma educatiu que valori les competències que transcendeixen una disciplina. La competència cultural i artística està connectada necessàriament amb les altres competències bàsiques: la lògica/matemàtica (representació de l'espai, com a mínim), la comunicativa (de què forma part i molt vinculada a la tecnològica), i, com és obvi, les de l'àmbit de valors personals i de ciutadania i les de l'àmbit cultural i social. Perquè tot això pugui materialitzar-se, també hi ha algunes condicions elementals i relativament fàcils d'oferir que tot just apuntem.

PARAULES CLAU: competència artística i (multi)cultural, educació estètica/sensibilitat, creació/recepció, expressió/representació, tècnica/cognició.

## ARTISTIC AND CULTURAL COMPETENCE

### ABSTRACT

Our starting point is the conviction, based on evidence, that artistic and cultural competence is fundamental to the preparation of pupils. This kind of skill cannot be guaranteed by educators that have not trained in the following skills: multiculturalism, emotion, sensitivity, critique, research, communication, creation, didactics and inclusion (from art, through art, for art). We decided to open our discourse “between reality and desire”, summarising in a few pages not what it is now, but what it could be if we renounce the disaggregation and hierarchical prioritisation of knowledge and if we decide to implement a new educational paradigm that values skills that transcend a single discipline. Artistic and cultural competence is necessarily connected to other key skills: logic/mathematics (spatial representation, at least), communication (to which it pertains, and linked to technology) and, obviously, to the skills of personal and citizenship values, and to cultural and social values. We could materialise these “desires” if we met some basic and relatively easy conditions that we underscore.

KEYWORDS: artistic and (multi) cultural competence, aesthetic/sensitivity education, creation/reception, expression/representation, technical/cognitive.

### 1. ENTRE LA REALITAT I EL DESIG

Una certa perplexitat ens recorre els pensaments en definir la competència cultural i artística com una de les competències bàsiques a l'educació obligatòria i de la qual s'esperen resultats en finalitzar aquest període d'aprenentatge. És evident que aquesta perplexitat no té relació amb les pròpies creences sobre la seva importància, és més, partim del convenciment d'aquesta necessitat i de la important funció que té com a aprenentatge bàsic per al desenvolupament holístic (cognitiu, corporal, social, emocional, espiritual) i el pensament complex. La història i el debat actual s'estructuren entre la necessitat de garantir-ne l'adquisició i la realitat en què es podria atendre i configurar de forma coherent.

A partir de l'any 2000 l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) fa una sèrie d'exàmens anomenats PISA (Programa per a l'Avaluació Internacional dels Estudiants), per avaluar la formació dels alumnes que tenen 15 anys. En unes proves destinades a comprovar les «competències», les habilitats i les aptituds dels estudiants per enfrontar-se a les situacions que es trobaran en la vida adulta, les competències analitzades són únicament les matemàtiques, la ciència i la lectura.

Hi ha una certa incongruència entre els currículums dissenyats pels estats,

que sí que preveuen les arts com a competències necessàries per al creixement de l'individu, i la forma de garantir-les. Segons Sir Ken Robinson<sup>1</sup> els sistemes educatius han estat dissenyats partint d'un ordre jeràrquic entre les assignatures: idiomes, primer, matemàtiques, ciències, humanitats, després, i quasi a l'extrem contrari, les arts, fregant el marge dels continguts extracurriculars. Segons aquest mateix autor caldria canviar aquesta estructura vertical per una nova estructura que garantis les competències del futur, en un nou paradigma de col·laboració horitzontal entre totes les disciplines.

Les arts i la cultura, territoris densos, connotatius, ambigus i omnipresents (Calbó, 2007a), són essencials per a la tasca més inevitable i que demana més creativitat de totes: la creació d'un mateix (Agirre, 2000). Com diu Morin (2000), els sabers necessaris per a viure en el segle XXI són els valors i les comprensions que ens fan veure l'ésser humà com un tot, alhora individu, societat i espècie. D'aquesta (re)visió de les persones, se'n desprèn que abordar la complexitat del món, tenir-ne consciència sense que ens ofegui i que ens permeti, de nou, transformar-lo i reconstruir-lo a partir d'estratègies crítiques que segueixin i persegueixin vies ètiques, és el coneixement que motiva l'educació.

## 2. BREU SÍNTESE DE LA COMPETÈNCIA ARTÍSTICA I CULTURAL EN ELS CURRÍCULUMS DE L'EDUCACIÓ BÀSICA

Una ràpida anàlisi de la juxtaposició dels currículums ens fa adonar que mentre que en el currículum d'infantil es parla de capacitats transversals (aprendre a ser i actuar de forma cada vegada més autònoma, a pensar i a comunicar, a descobrir i tenir iniciativa, a conèixer i habitar el món), en les etapes de primària i secundària s'hi explicita la competència artística i cultural. És una de les vuit competències bàsiques, que s'agrupen en comunicatives, metodològiques, personals i socials. Pertany al grup de les comunicatives, i inclou els àmbits visual i plàstic, i de música i dansa.

Les capacitats del currículum d'infantil marquen una pauta d'integració ja que s'enfoquen col·lectivament a totes les competències bàsiques, la qual cosa significa que tots les formes de coneixement són necessàries per a construir totes i cadascuna de les competències. Trobem repartides en les quatre capacitats bàsiques elements com ara: conèixer i dominar el propi cos; adquirir seguretat

1. Expert en desenvolupament de la creativitat, la innovació i els recursos humans. Actualment és assessor de la J. Paul Getty Trust a la ciutat de Los Angeles.

afectiva i emocional; pensar i crear explicacions; progressar en l'expressió i la comunicació amb tots els llenguatges; explorar l'entorn i participar en l'àmbit social, i aprendre a conviure en la diversitat. En tots aquests àmbits l'aportació de les arts i la cultura hi són cabdals.

D'aquesta anàlisi destaquem que en les etapes bàsiques la competència artística i cultural està íntimament vinculada a la comunicativa, però que la seva adquisició és imprescindible per a la resta, com hem descrit en altres llocs (Calbó, 2007a). A més a més, en els nostres currículums la competència artística es desenvolupa en un *espai multidimensional configurat per la dimensió de creació, la dimensió de percepció i la dimensió sociocultural*. Com veurem més endavant, aquestes dimensions són interdependents i connoten una multiplicitat d'eixos molt més complexa del que podria semblar a primera vista: expressió, comunicació, tècnica, exploració, joc, experiència, lògica, ciència, crítica, sensibilitat, ètica...

Només cal fer una lectura de la competència artística i cultural a l'ensenyament secundari obligatori per veure com tot allò que s'hi preveu pot garantir aquesta competència adequadament.

En síntesi, «el conjunt de destreses que configuren aquesta competència es refereix a: l'ús d'aquells recursos de l'expressió i representació que faciliten la realització de les creacions individuals i socials; el coneixement bàsic de les diverses manifestacions culturals i artístiques i l'habilitat per apreciar i gaudir amb l'art i altres manifestacions culturals; l'aplicació d'habilitats de pensament divergent i de treball col·laboratiu; una actitud oberta, respectuosa i crítica cap a la diversitat d'expressions artístiques i culturals; el desig i voluntat de cultivar la pròpia capacitat estètica i creadora; i, finalment, un interès per participar en la vida cultural i per contribuir a la conservació del patrimoni cultural i artístic, tant de la pròpia comunitat, com de les altres comunitats i cultures, de manera especial aquelles a les quals pertanyen persones de l'entorn del centre educatiu» (Currículum ESO, competència cultural i artística).

### 3. ESTRUCTURA I NATURALESA DE LA COMPETÈNCIA ARTÍSTICA

Davant de qualsevol pràctica dirigida a una competència és necessari prendre en consideració els aspectes que poden ajudar a articular les activitats, les estratègies i les metodologies educatives i didàctiques. Aquests elements o sabers són els que han de completar i facilitar que aquesta competència permeti la seva aplicació a la vida real i alhora s'interrelacioni amb les altres competències tot garantint la

globalitat i la profunditat dels aprenentatges; pel que fa a la competència artística, es tracta d'un conjunt complex i alhora sensible i sense límits clars de *sabers, valors, actituds, habilitats i destreses* que es manifesten i tenen sentit quan s'apliquen en *contextos* concrets.

Creiem que podem situar aquests elements en les dimensions que ja insinua el currículum, fent ressaltar els altres components que inclou i que, segons com, oculca. Aquesta competència es planteja com a *comunicativa*, dins de les transversals. La comunicació es desglossa sintèticament en els àmbits d'*expressió, comprensió i coneixement* dels missatges i interaccions orals, escrits i audiovisuals i del seu funcionament.

Per la seva banda, Eisner (1973; traducció 1995) ja va proposar tres dimensions per al treball educatiu amb les arts i les anomenà *productiva, crítica i cultural*.<sup>2</sup> Aquestes tres dimensions es poden fer correspondre amb facilitat amb les que proposa el currículum i, lògicament, amb les dimensions comunicatives esmentades abans.

Aquestes competències estan interrelacionades i no existeixen per separat. En aquest sentit és important no perdre de vista com a element generador que les arts són, o podrien ser, integradores, vinculants. Des del primer moment, l'ésser humà és creador i receptor alhora, i, alhora també, dóna sentit al que fa i al que percep: ho converteix en un símbol per a compartir significat.

Per a desenvolupar les competències artístiques i culturals (productiva, cultural i crítica) cal comprendre que les tasques de producció, representació i creació, les de percepció i crítica, i les projectades per a adquirir coneixements (funcions, història, cultura), no s'enfoquen únicament a una dimensió, sinó que poden —i han de poder— incloure les perspectives dels tres eixos. Utilitzar una tècnica amb un determinat propòsit (productiva) pot estar relacionat amb valors ecològics (crítica) i amb formes d'art contemporani (cultural).

Tanmateix, aquests tres àmbits són com contenidors de dimensions competencials àmplies i transversals, però alhora eixos característics inherents al context de les arts. En el quadre següent presentem un mapa d'aquesta xarxa de vincles.

2. Discipline Based Art Education (DBAE) va generar el seu disseny curricular d'acord amb aquesta estructura. És un disseny curricular d'educació artística per a totes les etapes que es va desenvolupar als EUA entre els anys setanta i noranta, i que en tots els casos treballa a partir de les disciplines artístiques (història i crítica de l'art, estètica i taller/estudi).

---

### 3.1. QUINES DIMENSIONS CONFIGUREN LA COMPETÈNCIA CULTURAL I ARTÍSTICA?

---

*Dimensió productiva (expressió).* L'art implica experimentació, descoberta, expressió i creació. En aquesta perspectiva l'art és sempre una modificació, una transformació, una construcció material (encara que es redueixi a una descontextualització, a una selecció —un enquadrament— o encara que el material sigui sovint el propi cos en l'espai i en el temps) feta pels éssers humans.

*Dimensió cultural (coneixement).* És la perspectiva des de la qual apreciem i compremem que l'art és una construcció i un símbol sociocultural, que es fa, es comprèn i es gaudeix dins dels límits, les regles i les possibilitats cognitives, materials i tecnològiques de la cultura.

*Dimensió crítica (comprensió).* En aquesta dimensió l'art existeix precisament quan prenem en consideració les figures del receptor, l'espectador, el públic, el client, l'usuari...

*Dimensió creativa.* La innovació i la creativitat són fonamentals per a la vida en societats del segle XXI. L'art integra pensament convergent i divergent, planteja problemes sense solucions preestablertes i úniques. Permet desenvolupar la flexibilitat i la tolerància, també pel que fa a les frustracions i les incerteses.

*Dimensió tècnica/tecnològica.* Per una banda, les arts han estat considerades oficis, tècniques i, en tot cas, usos experts i sensibles dels materials sensorials i comunicatius. Per altra banda, l'era digital que s'ha obert demana professionals que, no només dominin la tècnica (tecnologia), sinó que dominin conceptualment i estèticament la visualitat, l'espai i el so, tant per a llegir com, especialment, per a elaborar qualsevol mena de disseny o producte.

*Dimensió representacional i simbòlica.* Entre la percepció, la imaginació i la representació, l'art funciona com a eina de configuració del pensament i del llenguatge; amb relació a l'espai, a la identitat pròpia i aliena, i a tots els modes de coneixement i de significació.

*Dimensió cognitiva.* Aprendre a percebre, veure, comprendre, apreciar, els elements del nostre entorn, l'art i les cultures en general, els altres, el coneixement. L'alfabetització en cultura visual, musical i audiovisual implica entendre i utilitzar els missatges que rebem, contextualitzant-los.

*Dimensió multicultural.* En el sentit de respecte i d'atenció a la diversitat, d'assumir valors solidaris, d'equitat i justícia social, de no-discriminació. Des d'un punt de vista precisament cultural i no etnocèntric cal considerar objecte d'estudi, de pràctica i d'aprenentatge per a aquesta competència, no només, l'art clàssic i tradicional (pintura, escultura, òpera), sinó també les pràctiques estètiques sovint imbricades en les cultures (rituals, cuina, danses, misses), la cultura audiovisual (comunicació de massa,



L'art és un sistema i un procés que connecta la creació i la recepció, per a «ser»: per a ser comunicació i símbol cultural. Es relaciona amb els procediments d'observació, escolta, lectura i valoració, és a dir, amb la percepció, l'apreciació i el judici crític. Aquesta perspectiva permet desenvolupar la sensibilitat estètica i multicultural.

cultura popular, cinema) i les arts i els oficis amb funcions socials determinades (arquitectura, disseny, joieria, costura).

*Dimensió ètica.* Anticonsumisme, perspectiva ecosocial, que inclou la crítica enfocada a les nostres visions de l'entorn natural i dels altres, per exemple del gènere, la raça, la religió, l'edat, la salut, la classe social. «L'art», deia Ralph Smith (1970), «promou un estil de vida estètic i anticonsumptiu».

*Dimensió emocional.* L'art integra emoció i raó, jo i món, cos, ment i esperit; aquesta dimensió és imprescindible per expressar, crear i projectar. La sensibilitat és la clau d'aquesta dimensió. En aquest eix podem encarar l'alfabetització estètica i emocional i vincular-la a les actituds crítiques respecte dels valors ètics i estètics mediats per les arts i les comunicacions en general.

*Dimensió estètica i lúdica.* Deriva o té aquest conjunt de capacitacions perceptives, receptives, valoratives i emocionals, i per destacar que les arts no són, com s'ha entès molts cops, un quefer individual, asocial o amoral.

### 3.2. COM ADQUIRIM LA COMPETÈNCIA CULTURAL I ARTÍSTICA? (METODOLOGIA I AVALUACIÓ)

Educar consiste en transmetre la lògica que siguen los procesos que conducen a algo.

Mostrar el resultado de una creación sin entender su orden es privar al espectador del principio creador que permite, a su vez, crear.

GAUSA, 2001, p. 181

Cal dir, en primer lloc, que no aprenem a parlar ni a llegir sense fer-ho, i tampoc no ho aprendríem si els altres, en el nostre entorn, no ho fessin. En segon lloc, i en conseqüència, aprenem en un context particular, que es va ampliant a mesura que creixem, fins a arribar a incloure l'univers i la humanitat sencera. En tercer lloc, la competència s'adquireix només en un ambient humà, càlid, i afectiu (ningú no aprèn si això fa feliç a algú altre, o si, com a mínim, això serveix per a relacionar-se amb els altres). En quart i darrer lloc, doncs, per a activar aquesta

competència és imprescindible elaborar tasques que integrin totes les dimensions humanes (mans, cor, cap) i que permetin crear i compartir significat.

Per raons d'espai no podem proposar tasques d'aprenentatge o sistemes d'avaluació en concret, però podem donar algunes idees que vinculin les anteriors dimensions competencials a activitats i criteris per a aprendre i avaluar els processos d'adquisició projectats. I, sobretot, que suggereixin camps per a experimentar encara més el potencial de les arts i contribuir a assolir aquesta i totes les altres competències bàsiques.

De fet, en aquesta pluja d'idees ordenada per àmbits observarem que el nucli conceptual de fons és el mateix: *a) la integració de dimensions humanes*, que reverbera en la integració de disciplines i de continguts de *cultura*, de *creació* i de *crítica*: conceptuals, factuais, procedimentals i estratègics, actituds, valors i hàbits, i *b) la visió ètica i antropològica de l'ésser humà* i les seves arts com a imbricats en un *context sociocultural i físic, simbòlic i impregnat de valors*.

TASQUES. En general i per a qualsevol edat i context, proposarem tasques que:

— Impliquin les diverses *dimensions*. Tasques de fer, sentir i pensar i valorar; com més es puguin fer alhora, millor.

— Utilitzin diversitat de recursos per a fer creacions individuals i cooperatives. Reutilitzin, estalviïn (aigua, electricitat, paper, tòxics...) i reciclin materials i energies, i utilitzin el cos i el connectin amb la terra i la vida.

— Parteixin de l'experiència sensorial i *multisensorial*, o s'hi basin, i s'enfoquin a refinar la percepció.

— Siguin *interdisciplinàries* entre sabers artístics (tècnics, històrics, estètics), entre les diverses arts (música, dansa, dibuix, escultura, fotografia, gravat), i amb altres àmbits (ciències naturals i socials, matemàtiques, llengua, literatura, educació física).

— S'enfoquin a objectius significatius, a explorar *valors* com la natura, el patrimoni, les cultures, les tradicions, la creativitat, la pau, la fraternitat, la interdependència, la democràcia, l'equitat.

— Permetin la iniciativa, la imaginació, la creació i la innovació tot utilitzant els codis artístics.

— Ajudin a entendre i permetin el coneixement i la capacitat de valorar tot contribuint a la conservació del patrimoni cultural i artístic propi i el d'altres cultures.

— Permetin que l'alumnat identifiqui i aprecii els estils artístics i els situï en els propis contextos, i especialment en la seva quotidianitat.

— Serveixin per a aprendre a gaudir de les arts i de les manifestacions culturals.

— Valorin la llibertat d'expressió, la diversitat i permetin el diàleg intercultural i inclusiu.

— S'adrecin a les *identitats* individuals i socials: a les dimensions humanes (cos, ment, esperit), a les diferents característiques socials (edat, gènere, salut, classe social, comunitat cultural...), i a la comprensió de la tríada individu/societat/espècie.

REFERENTS/OBJECTES D'ESTUDI I RECURSOS DIDÀCTICS. Els sistemes culturals i els seus productes i pràctiques són fonamentals:

— Perspectiva antropològica i cultural, estètica i ètica, sobre els objectes i processos estètics i artístics valuosos i susceptibles de ser valorats. Desafiar el cànon occidental modern i adoptar una perspectiva postmoderna en la selecció de referents: a més de les arts occidentals clàssiques i modernes, arts antigues i premodernes, arts i artesanies de dones, arts d'altres cultures, utilitàries, mitjans de comunicació, cuina, vestit, jardineria, arquitectura, etc.

— Utilitzar les tecnologies de la comunicació, críticament.

AMBIENT. Aquest concepte, que agafem des de la perspectiva més estètica possible, és un gran recurs i context per a aquesta competència.

— Usar i aprendre amb percepció, creació, comprensió, representació, crítica, transformació de l'entorn natural, el paisatge, el patrimoni, les institucions, els oficis, les tecnologies i els materials del lloc.

— L'ambient escolar i de l'aula ha de ser humà, càlid, amable, perceptivament estimulant, i dirigit a la diversitat.

— Els espais, els materials, els suports i els instruments han d'estar en condicions adequades per a la percepció i per a la creació (aula de música, taller de visuals, gimnàs, magatzem per a materials i instruments, etc.).

AVALUACIÓ. L'avaluació de la competència artística s'ha de vincular a les tasques i accions dutes a terme, tenint en compte:

— Hi ha instruments molt característics de l'art, com ara l'elaboració de dossiers o carpetes de treball, i l'observació, que pot recolzar en mitjans audiovisuals.

— Demanar i valorar respostes i solucions originals, personals o compartides, en llenguatges artístics, però també en els llenguatges oral, escrit i matemàtic.

— Avaluar totes les dimensions treballades.

— En art, no només s'ha de valorar el «fer». Per tant, hem de buscar criteris i instruments per a avaluar la percepció, la comprensió, la interpretació i el judici. Una manera seria enfocar-ne les activitats i l'avaluació als diferents rols socials de les persones implicades en l'art: artistes, compositors, intèrprets, directors,

espectadors, clients, usuaris, professors, guies i monitors de centres culturals, historiadors, crítics, comissaris d'exposicions, mecenes, etc.

— A més, el «fer» acostuma a ser el més difícil d'avaluar per als mestres. Per això, Eisner va proposar un sistema d'avaluació basat en la crítica artística: descriure, analitzar i contextualitzar, interpretar, i a l'últim, valorar críticament, seria un procés possible per a avaluar el treball de representació i creació dels infants i joves.

— La devolució en arts hauria de ser imprescindible. Un consell per a la devolució respecte de tasques creatives/productives: millor descriure i contextualitzar el que s'ha fet, s'ha aconseguit, valorant-ho amb riquesa de vocabulari i matisos, que no pas avaluar segons el que no s'ha fet, el que falta, o no s'ha aconseguit.

PROFESSORAT/SISTEMA EDUCATIU. D'aquest aspecte, en parlarem seguidament, però de tot l'anterior es dedueix que tot i una bona interpretació del currículum, cal professorat convençut del valor de les arts en l'educació, i preparat precisament per a abordar la complexitat que comporta aprofitar aquest valor. És el professorat qui ha de garantir les tasques, els referents i l'avaluació, i qui és responsable de l'aprofitament i la implicació de l'ambient.

#### 4. COMPETÈNCIA ARTÍSTICA I CULTURAL I REALITAT ESCOLAR

Si no estás preparado para equivocarte, nunca podrás hacer nada original...  
sin embargo, nuestro sistema educativo castiga los errores, por lo que estamos  
educando gente que no puede desarrollar sus capacidades creativas.

SIR KEN ROBINSON

El repte de treballar la competència artística i cultural s'enfronta a diferents obstacles, entre els quals la poca valoració social d'educar en la sensibilitat i la falta d'educadors artístics preparats per poder dur a terme aquesta tasca, i encara que considerem els educadors suficientment responsables, amb sentit comú i sobretot carregats de bones intencions, les seves teories implícites sobre l'educació artística no són suficients per a desenvolupar adequadament aquestes pràctiques. Un altre obstacle és, com ja hem dit, la contradicció entre els propòsits i la gestió real dels recursos, com indica Robinson en la citació anterior referint-se a la creativitat.

Subsisteixen en el pensament i la pràctica dels docents unes concepcions i teories sobre l'art limitades i sempre circumscrites a les teories de la bellesa i les expressionistes. Quan es parla «d'objecte artístic» s'identifica amb els productes exclusius de «l'artista» i indiscutiblement lligats amb la pròpia genialitat de l'au-

tor. De la mateixa manera que quan es parla de llenguatges artístics es manifesta una visió restringida de les arts: pintura, escultura, ballet, òpera, etc.

També s'observa una concepció poc inclusiva en relació amb els paràmetres multiculturalment en què ens hauríem de moure, una connexió que ajudi a contextualitzar l'art en un lloc geogràfic i en un moment històric, cosa que demostraria que, fins i tot actuant amb els mateixos materials, els objectes artístics poden ser formalment i, sobretot, simbòlicament, diferents segons la cultura.

Els educadors artístics hem d'assumir la realitat i intervenir en les nostres pròpies concepcions de l'art i de la cultura i utilitzar els mitjans i les metodologies artístiques per a intervenir positivament en pro de l'entesa social. Hem de ser conscients, com a educadors artístics, de la nostra concepció de cultura i dels nostres posicionaments, valors i criteris respecte als continguts.

Creiem que l'art té una important influència sobre la societat i la cultura i per aquesta raó considerem que existeix la necessitat que l'educació artística recuperi la responsabilitat ecològica i social que té amb totes les seves implicacions (culturals, emocionals, comunicatives, econòmiques, etc.) i apreïi les pràctiques artístiques des de la perspectiva de l'experiència vital, allunyant-nos així d'una interpretació únicament estètica i elitista; d'aquesta manera, en podrem reforçar la veritable dimensió humana.

Aquesta dimensió sociocultural de l'art o visió ecosocial, com la que proposem, ha d'incloure tant els valors pròpiament estètics com els valors extraestètics, ja que el fet artístic no pot desvincular-se del context que el condiciona, ni de l'entorn que n'ha possibilitat la creació. Ni tampoc, per això mateix, dels debats ètics amb relació al tracte amb la natura, els éssers vius i no vius que l'habiten, inclosos els humans, i les seves transformacions i construccions físiques i ideològiques.

Es garanteix adequadament la competència artística i cultural en els docents o hi ha mancances importants en la formació d'aquells que han d'intervenir en la seva adquisició?

## 5. LES COMPETÈNCIES DELS EDUCADORS ARTÍSTICS

Necessitem definir els actors que han de garantir aquesta competència i per aquesta raó hem de perfilar els «sabers» que es desprenen d'aquest tot competencial. Saber, fer, saber ser, saber percebre, saber sentir i saber innovar, agrupats en blocs més específics i especialitzats. La construcció d'una competència es materialitza mitjançant una combinació de recursos o capacitats que impliquen: habilitats, coneixements, aptituds, experiències, etc., a més d'aquells complements de formació que es materialitzen a l'entorn.

Per aquesta raó, creiem imprescindible que els educadors que han de garantir, al llarg de l'escolaritat obligatòria, la competència artística i cultural, han de ser competents en:

---

*Competència cultural (intercultural)*

---

Conèixer les diferents tendències de l'educació multicultural.

Tenir coneixement exploratori de les nostres pròpies herències culturals i dels nostres sentiments.

Conèixer les cultures, les tradicions i els costums d'altres països, i comprendre els sentiments personals que impliquen.

Conèixer els paràmetres socials per participar en la seva transformació.

Ser capaços de reflexionar sobre la nostra pròpia cultura i com influeix en la forma en què ens veiem a nosaltres mateixos i als altres.

Tenir habilitat per a utilitzar recursos culturals amplis i lliures de prejudicis.

Ser sensible als contextos culturals dels altres.

Tenir capacitat per a educar en les cultures particulars i les seves produccions.

Conèixer, reconèixer, contextualitzar, valorar i ser capaços de celebrar i promoure en els equips de treball i en els destinataris la diversitat antropològica, cultural, generacional, funcional, tècnica i estilística de les manifestacions i dels processos creatius de les cultures; la música i la dansa, la cultura visual, la cultura popular i material, les formes contemporànies o interdisciplinàries d'art, etc.

---

*Competència emocional/sensible*

---

Tenir coneixement i sensibilitat per la nova realitat social, plural, diversa i multicultural, desenvolupant estratègies per a la inclusió educativa i social.

Tenir actituds positives que afavoreixin compromisos ètics, sensibles i emocionals.

Tenir habilitat per a atendre les emocions com a element destacat.

Tenir habilitat per a generar entorns amables i facilitadors en què es valorin i reconeixin els individus com a persones comunicatives (a tots els nivells).

Saber instaurar climes de confiança en si mateixos i en els altres, on es valorin les diferències i les aportacions individuals com a generadores de riquesa cultural i global.

---

*Competència crítica*

---

Tenir capacitat per a desenvolupar tasques educadores de forma crítica, autocrítica i reflexiva en una comunitat multicultural i amb pluralitat de valors.

Conèixer, comprendre i ser capaços de potenciar i valorar les sensacions, les percepcions, els afectes, les emocions i els sentiments, les interpretacions, els valors i les crítiques respecte del sensorial (visual, auditiu, tàctil, gustatiu i olfatiu).

---

Reconèixer les característiques culturals de tothom, ser-ne sensible, i personalitzar els aprenentatges, fent saber que són escoltats, valorats i capaços d'aconseguir l'èxit. Saber reconèixer les desigualtats creades per la cultura (discriminacions per raons de gènere, classe social, edat, capacitats físiques, econòmiques, etc.) i actuar adequadament per eliminar-les.

---

*Competència investigadora*

---

Integrar la investigació en la utilització d'elements culturals i artístics de la comunitat local i del món en general.

Utilitzar correctament els entorns educatius no formals i els diversos materials de què disposen (museus, Internet, materials didàctics, etc.).

Utilitzar i potenciar la investigació cultural i antropològica directa i no únicament en entorns llunyans, si no vers les persones del nostre entorn, membres de les cultures que conviuen amb nosaltres: «els nostres veïns».

Tenir compromís ètic a continuar la pròpia formació disciplinar i professional en el multiculturalisme i la diversitat.

---

*Competència comunicativa*

---

Conèixer, comprendre i valorar les manifestacions perceptives, estètiques, creatives, interpretatives, comunicatives, expressives i representacionals dels nens i nenes i adolescents de les diferents cultures, amb relació al seu desenvolupament, el seu context (social, familiar, cultural), les seves característiques i diferències individuals, la seva interacció amb els adults, des de perspectives d'estudi diferents: antropològica, cognitiva, estètica, emocional, social.

Tenir habilitat comunicativa tant verbal com no verbal, com mitjançant la imatge, que permeti la comunicació efectiva en qualsevol context i en qualsevol forma.

Valorar que la comunicació és imprescindible en el contacte entre cultures diverses i que qualsevol sistema comunicatiu facilita l'entesa.

---

*Competència creativa*

---

Conèixer i valorar les tècniques artístiques que faciliten i desenvolupen la creativitat en els processos educatius. Reconèixer les capacitats creatives resultants dels processos diversos.

Saber trobar solucions i improvisar, adaptar-se a situacions noves, problemes nous, etc.

Tenir habilitat per a promoure i valorar processos creatius individuals i col·lectius, mitjançant el desenvolupament de percepcions no estereotipades i del pensament divergent, emprant la manipulació, experimentació, interrelació, projecció, etc.

---

---

*Competència didàctica*

---

Comprendre els fonaments, la metodologia, els recursos, l'evolució historicoeducativa i la innovació educativa dels processos d'ensenyament-aprenentatge de les arts, que incloguin valors integradors, valors instrumentals, culturals, creatius i comunicatius per facilitar: el bon ús de les tecnologies de la informació i la comunicació, la globalització, la interdisciplinarietat i la transversalitat amb altres aprenentatges.

Ser capaços de desenvolupar (dissenyar, aplicar i avaluar) adaptacions per a qualsevol escenari educatiu i amb diferents destinataris i de seleccionar recursos estètics, creatius i sostenibles.

Conèixer i ser capaços de dissenyar i aplicar accions educatives per a crear i expressar-se, interpretar i conceptualitzar els fonaments, instruments, materials i àmbits d'actuació.

Comprendre i valorar i ser capaços de promoure la creació, interpretació i apreciació de les disciplines com a eina de cooperació i comunicació i com a potencial per a desenvolupar les percepcions i els valors que afavoreixen i sostenen la interculturalitat, la no-discriminació, el pacifisme, la interdependència ecològica i l'anticonsumisme.

---

*Competència inclusiva de l'art (des de l'art, per mitjà de l'art i per l'art)*

---

Tenir coneixement de la realitat inclusiva de l'art.

Tenir una aproximació ecosocial i antropològica a l'educació artística que inclogui els valors pròpiament estètics i els valors «extraestètics», sense desvincular el fet artístic del seu propi context.

Conèixer i posar en comú les necessitats d'una població escolar rica en diversitat, des de l'art, per mitjà de l'art i per l'art.

Tenir habilitat per a oferir una educació artística àmplia i inclusiva, tenint en compte l'educació estètica i l'educació per a la comprensió de la cultura visual.

Tenir una concepció antropològica àmplia i oberta del concepte d'art (arts i oficis, cultura audiovisual, música popular, art infantil, gastronomia, indumentària, pràctiques estètiques antigues i actuals, etc.)

Fer crítica i desconstrucció. Valors sobre cultura, gènere, naturalesa... mitjançats per les dones, l'art i les pràctiques estètiques, amb la inclusió de les teories.

---

## 6. CONCLUSIONS

Els continguts artístics, a més de ser portadors de valors transversals i polièdrics, formen part d'un entramat de competències que ja Dewey (1985, p. 15) va classificar d'úniques i transversals. El director general de la UNESCO,



M. Koichiro Matsuura, explicitava en la conferència que va pronunciar en la inauguració de la conferència mundial sobre l'educació artística «Construir capacitats creatives per al segle XXI», celebrada a Lisboa l'any 2006 «dans un monde confronté à des problèmes inédits à l'échelle planétaire, la créativité, l'imagination, la capacité d'adaptation que développe l'éducation artistique se révèlent être des compétences aussi importantes que la maîtrise technologique et scientifique nécessaire pour les résoudre».

Cal dirigir-nos vers espais transversals on es connectin les diferents disciplines curriculars i les competències que s'han d'assolir. Si aquest és el nostre objectiu hem d'evitar la disgregació i l'atomització dels aprenentatges i evitar l'actual i jeràrquica visió de l'educació.

Únicament amb actuacions formatives creatives i flexibles, i amb horitzons estructurats podem afrontar les necessitats d'una societat canviant, plural i oberta. Les polítiques educatives han d'estar dirigides a una interpretació àmplia dels paradigmes educatius, i valorar quines disciplines permeten, faciliten i dimensionen les competències que transcendeixen els propis continguts disciplinaris.

A la pràctica, per a assegurar la qualitat del treball en la competència artística, en les etapes bàsiques de l'educació, caldria, doncs, disposar d'espais i materials adequats, aprofitar l'entorn natural i sociocultural, i desplegar apropiadament el currículum (transversalment i longitudinal), per a millorar la connexió, a través de projectes o per altres sistemes, entre el desenvolupament de les diferents competències, aprofitant les aportacions de les arts. Per això cal formar inicialment el professorat amb idees clares, pràctiques bàsiques i fonaments sòlids, i facilitar la investigació i la formació al llarg de la vida.

Alhora, en l'educació infantil i primària, cal dedicar amb urgència almenys un mestre per cada escola en l'educació visual i plàstica, ja que per a la música ja existeix la figura de l'especialista. Aquesta figura d'especialista en arts visuals, plàstiques i de l'espai (o mestre encarregat dels espais, els materials, el desplegament curricular i l'avaluació dels àmbits corresponents de la competència artística) sembla imprescindible<sup>3</sup> per a coordinar la formació continuada i fomentar la progressiva implicació dels col·legues i, sobretot, per a mantenir i consolidar una expectativa ambiciosa per a les arts en l'educació.

3. Poch (2008), *El diari d'una professora d'EVP fent de mestra*. Treball de recerca (diploma d'estudis avançats) dirigit per Muntxa Calbó, Universitat de Girona. En aquest estudi (i en d'altres) s'ha arribat a la conclusió que cal que un membre de l'equip, format en arts visuals, pugui dedicar-se a coordinar i gestionar espais, materials, continguts i avaluació amb una lògica coherentment i qualitativament rica. [Les sigles EVP corresponen a educació visual i plàstica.]

## BIBLIOGRAFIA

- AGIRRE, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- ALTER MURI, S. (1999). «Folk Art and Outsider Art: Acknowledging Social Justice Issues in Art Education». *Art Education* vol. 54, núm. 4 (juliol), p. 36-41.
- ANDRUS, L. (2001). «The Culturally Competent Art Educator». *Art Education*, vol. 54, núm. 4 (juliol), p. 14-19.
- CALBÓ ANGRILL, M. (2001). *De la pintura rupestre a l'art ecològic: Interpretacions ambientals en educació artística*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- (2005). «La mirada ética (ecològica) de la educación artística, antes de los museos». A: HUERTA, R.; CALLE, R. de la (ed.). *La mirada inquieta: Educación artística y museos*. València: Publicacions de la Universitat de València, p. 88-113.
- (2006). «“Dando vueltas” a la alfabetización y la sensibilidad: competencias del profesorado y funciones socioculturales de la educación “con” el patrimonio». A: FONTAL, O.; CALAF, R. (ed.). *Miradas al patrimonio*. Gijón: Trea, p. 73-88
- (2006). «Propuestas multisensoriales, multiculturales, interdisciplinarias: puntos de partida para la educación estética en todas las etapas». *Aula de Innovación Educativa: Competencias e interdisciplinariedad en las artes*, núm. 151, p. 10-15. [Monogràfic]
- (2007a). «Aprendre amb l'art per a viure; per a treballar, per a ser més feliços, per a ser més lliures». A: BESALÚ, X.; FALGÀS, M.; GODOY, J.; ROMERO, A. (ed.). *Mestres del segle XXI*. Girona: CCG Edicions, p. 135-142.
- (2007b). «Cossos, espais, llenguatges. Apunts sobre estètica i emoció en educació infantil». *FEP.net: Revista Electrònica de la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona*, núm. 4: *Emocions i educació*, p. 15-1 a 15-14. <www.udg.edu/fep>
- (2008). «Enfoque eco-social y multicultural de la educación artística para aprender con el patrimonio del lugar. Girona, Temps de Flors». *PULSO, Revista de Educació*, núm. 31, p. 141-159.
- CALBÓ ANGRILL, M.; VALLÈS, J.; JUANOLA TERRADELLAS, R. (2006). «Competència (inter)cultural». A: GELI, A. M.; PÈLACH, I. (coord.). *Aproximació a les competències en els nous títols de mestre*. Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona, p. 91-98.
- CALBÓ ANGRILL, M.; VAYREDA, M.; MOREJÓN, L. (2006). «Competència: creativitat». A: GELI, A. M.; PÈLACH, I. (coord.). *Aproximació a les competències en els nous títols de mestre*. Servei de Publicacions de la Universitat de Girona, p. 99-108.
- CALBÓ ANGRILL, M.; CARMEN MARTÍN, L. del; GODOY, J. (2006) «Les competències en els nous títols de mestre». A: GELI, A. M.; PÈLACH, I. (coord.). *Aproximació a les competències en els nous títols de mestre*. Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona, p. 15-42.
- CHALMERS, F. G. (1987). «Culturally based versus universally based understanding of art». A: BLANDY, D. K.; CONGDON, G. (ed.). *Art in a democracy*. Nova York: Teachers College Press, p. 4-12.

- CHALMERS, F. G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- DEWEY, J. (1985). *Democràcia i escola*. Introducció i tria de textos de Jaume Carbonell. Vic: Eumo. (Textos Pedagògics)
- EFLAND, A. D. (2002). *Una historia de la educación artística: Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- EFLAND, A. D.; FREEDMAN, K.; STUHR, P. (2003). *La educación en el arte postmoderno*. Barcelona: Paidós.
- EISNER, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Coordinació i pròleg de R. Juanola. Barcelona: Paidós. [Original, 1973]
- (2004). *El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- GAUSA, M. (2001). *Diccionario metápolis de arquitectura avanzada*. Barcelona: Actar.
- JUANOLA, R. (1993). «Bases psicológicas de la educación artística. Aproximación al tratamiento de la diversidad». *Aula*, núm. 15, p. 17-21.
- (1995). «Cultura(s) en arte y educación». *Aula*, núm. 35, p. 5-10.
- JUANOLA, R.; CALBÓ, M. (2003). «Los niveles educativos y sus transiciones: capacidades básicas, contenidos y estrategias en educación artística». *Educación Artística, Revista de Investigación*, núm. 1, p. 55-66.
- (2004). «Hacia modelos globales en educación artística». A: CALAF, R.; FONTAL, O. (coord.). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea, p. 105-136.
- JUANOLA, R.; CALBÓ, M.; VALLÈS, J. (2005). *Educació del patrimoni: visions interdisciplinàries: Arts, cultures, ambient*. Girona: Documenta Universitaria: Universitat de Girona: Institut del Patrimoni Cultural.
- MORIN, E. (2000). *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur. (Contribució a la reflexió internacional sobre com educar per a un futur sostenible)*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- POCH, L. (2008). *El diari d'una professora d'EVP fent de mestra*. Treball de recerca (diploma d'estudis avançats, doctorat) dirigit per Muntsa Calbó. Universitat de Girona. Doctorat Interuniversitari d'Arts Visuals i Educació. [No publicat (còpia personal)]
- ROBINSON, Ken (2006). *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: Construir capacidades creativas para el siglo XXI* [en línia]. Lisboa: UNESCO. <[http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL\\_ID=39673&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=39673&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)>
- SMITH, R. A. (1970): «On the third domain: Spaceship earth and aesthetic education». *Journal of Aesthetic Education*, vol. 4 (4), p. 5-8.
- (1978). «Celebrating the Arts in their cultural Diversity: some wrong and right ways to do it». 23 INSEA World Congress. A: *23 Insea World Congress, Arts and Cultural Diversity*. Sidney: Holt Rinehart.

- SMITH, R. A. (1989). *Discipline Based Art Education. Origins, Meaning, and Developmen*. University of Illinois Press, Urbana and Chicago.
- SMITH, R. A.; SIMPSON, A. (1991). *Aesthetics and Arts Education*. University of Illinois Press, Urbana and Chicago.
- VALLÈS, J. (2005). «Apadrinamos esculturas. Un proyecto para el conocimiento, la valoración y la conservación del patrimonio escultórico». A: MONTERO PANTOJA, C.; PAUNERO AMIGO, X. (ed.). *Patrimonio, turismo y educación en Puebla y Girona*. Mèxic: Benèmerita Universidad Autónoma de Puebla, p. 213-229.
- (2005). *Competencia multicultural en educación artística*. Tesis doctoral. Universitat de Girona.
- (2008). «Los museos, espacios para valorar al otro». *Códice: Boletín Científico y Cultural del Museo Universitario* [Colòmbia, Medellín: Universidad de Antioquia], vol. 9, núm. 16, p. 30-41.
- VALLÈS, J.; VAYREDA, M. (2007). «Efímeramente una instalación, una propuesta educativa entre la tradición y la postmodernidad». A: CALAF, R.; FONTAL, O.; VALLE, R. E. (coord.). *Museos de arte y educación: Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea, p. 437-454.
- (2008). «Experiencias en la educación del patrimonio. Construyendo puentes para un futuro inclusivo». *Bitartean. Arte y Educación*. A: DIEGO, N. de; SAN MILLÁN, B.; VIDADOR, M. (coord.). *Aprendiendo con arte. Patrimonio y sociedad*. Pamplona: Cederna Garalur, p. 69-84.
- VAYREDA, M.; VALLÈS, J. (2006). «Una actuación en el entorno como pretexto y motivación de un proyecto educativo artístico». Cabañals06. Congreso Internacional de Educación Artística. Universidad de Málaga, p. 217-227.

# COMPETÈNCIA PER AL TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL

**Meritxell Estebanell Minguell**  
*Universitat de Girona*

**Josefina Ferrés Font**  
*Universitat de Girona*

## RESUM

Les tecnologies a les quals tenen accés els ciutadans en la societat de la informació els permeten tenir un paper molt més actiu en el procés de creació de coneixement, validant, tractant i difonent nova informació i interactuant amb persones d'arreu. Amb aquestes tecnologies podem ser, al mateix temps, consumidors i productors d'informació, de continguts. Per a poder estar en condicions d'aprendre al llarg de tota la vida i realitzar-se personalment i professionalment en aquest context, resulta imprescindible el desenvolupament de la competència per al tractament de la informació i de la competència digital. En aquest text es presenta una breu referència a les prescripcions que es fan als EUA, França i la Gran Bretanya i s'analitza la presència d'aquestes competències als currículums de l'educació obligatòria a Catalunya.

**PARAULES CLAU:** societat de la informació, Internet, alfabetització, ensenyament obligatori, processos, competència, tractament de la informació, competència digital.

## DIGITAL AND INFORMATION-PROCESSING SKILLS

## ABSTRACT

The technologies to which citizens in the information society have access allow them to play a much more active role in the process of knowledge creation by validating, processing and disseminating new information and interacting with people anywhere. With these technologies, we can simultaneously become consumers and producers of information and of content. In order to be able to learn throughout life and to realise oneself personally and professionally in this context, it is essential to develop digital and informa-

tion-processing skills. This paper outlines what is being done in the United States, France and Great Britain, and analyses the presence of these skills in compulsory education curricula in Catalonia.

KEYWORDS: information society, internet, literacy, compulsory education, processes, competence, information processing, digital competence.

## 1. SOCIETAT DE LA INFORMACIÓ I SOCIETAT EN XARXA

Les societats canvien i evolucionen a partir de la interacció complexa de factors culturals, econòmics, polítics i tecnològics. La nostra societat ha experimentat processos importants que estan repercutint considerablement en les vides de les persones. Avui dia es mesura el progrés en funció de la prosperitat econòmica lligada, estretament, a la tecnologia, a la informació i al coneixement.

Vivim en la societat de la informació. L'intercanvi d'informació entre qualsevol punt del planeta, amb una gran immediatesa, i el procés permanent de canvi al qual s'han d'adaptar els ciutadans en són alguns dels aspectes més rellevants. Aquest context no sols es caracteritza per oferir accés a una gran quantitat d'informació (com a receptors) amb més facilitat. Es tracta d'un fenomen de gran abast ja que les potencialitats de les tecnologies a les quals tenen accés els ciutadans els permeten tenir un paper molt més actiu en el procés de creació de coneixement, validant, tractant i difonent nova informació i interactuant amb altres persones d'arreu.

L'existència d'una estructura social formada per xarxes d'informació que s'interrelacionen sense dependre d'una estructura jeràrquica que les administri és una de les principals característiques del nou model de societat que ha nascut en el si d'aquest context, el que s'anomena *societat en xarxa*. Les persones hi poden ser, al mateix temps, consumidores i productores d'informació, de continguts, formar part de fluxos de comunicació en totes direccions i, en els encreuaments, es converteixen en nodes (Llodrà, 2006).

En aquesta societat, potser més que en les anteriors, la informació i el coneixement hi tenen un paper central en la creació de significat, de riquesa i de poder (Castells, 2000). Essent conscients d'aquesta situació, si s'aspira que les persones puguin desenvolupar-se adequadament en el context en què viuen, se'ls ha de facilitar la formació adequada que els permeti actuar, interpretar i expressar-se de manera satisfactòria.

Antigues anàlisis fetes sobre el concepte d'alfabetització (Gray, 1956; UNESCO, 1957) remarcaven com a aspectes fonamentals la necessitat d'un co-

neixement funcional de les eines que, a cada moment, es consideren bàsiques per a la comunicació entre els individus i l'accés a la cultura (exceptuant el llenguatge oral), i l'aspecte de contextualització en la pròpia cultura en la qual es desenvolupa l'individu que s'ha d'alfabetitzar. Tot i que aquests estudis són molt antics, la seva essència encara segueix sent vàlida; l'únic que ha canviat, i molt, és el tipus d'eines que cal conèixer i les característiques culturals del moment.

Si tenim en compte que, tal com assenyalava Castells (2000), estem immersos en un model tecnològic que té tres característiques específiques: la creixent i automultiplicada capacitat de processament tant en termes de volum com de complexitat i de velocitat; la capacitat de recombinació i la flexibilitat en la distribució; la preparació dels ciutadans, que hauria d'implicar capacitar-los per poder actuar adequadament en el seu si, tractant de vetllar per tots els aspectes imprescindibles per a obtenir un desenvolupament complet de les competències que es requereixen per a poder actuar amb eficiència davant dels possibles problemes que es plantegin en el futur personal i professional amb els recursos digitals.

Tal com ja s'ha plantejat, avui dia, per a la majoria de persones que tenen accés als recursos que proporcionen les tecnologies de la informació i la comunicació, accedir a la informació no representa cap problema. La dificultat rau a saber localitzar, organitzar, processar, donar sentit a la informació, difondre-la i comunicar-se amb altres persones emprant els nous codis que permeten processos comunicatius complets.

És una evidència notable que els darrers anys s'ha produït un creixement molt significatiu de l'accés als mitjans d'una gran part de la població, especialment els joves. Quasi tots duen un mòbil a la butxaca i aquests aparells, cada vegada més sofisticats, permeten dur a terme funcions més complexes, de manera ràpida i obtenir resultats de gran qualitat. Els aprenents del nou mil·lenni (NLM) (Pedró, 2006) empen les tecnologies amb naturalitat, amb ganes de descobrir noves possibilitats i sense por. Amb ells s'ha produït un procés de diferenciació generacional sense precedents vinculat al domini i coneixement de les tecnologies digitals. Malgrat aquest coneixement de tipus pràctic, i fonamentalment procedimental, es detecta una gran superficialitat en els coneixements necessaris per a poder dur a terme processos complexos utilitzant les TIC, la qual cosa posa de manifest que calen accions formatives que canviïn aquesta tendència.

A banda d'això, no es pot ignorar que, davant d'aquest fet, se n'està produint un altre de molt preocupant. Es tracta de l'aparició del que es coneix com a fractura o esclatxa digital i a què alguns autors han fet referència parlant del quart món (Gubern, 1996), i al·ludeix a les persones i col·lectius que, tot i viure en el si de societats tecnològicament avançades, es poden trobar amb serioses dificultats pel fet de no poder gaudir de les mateixes oportunitats que aquelles

que saben fer ús de les TIC i poden aprofitar totes les oportunitats que aquestes els ofereixen.

En aquest sentit, l'impacte que les tecnologies digitals tenen com a factor de canvi estructural en la societat pot influir en els processos d'exclusió social d'algunes persones (tant les que es troben ja excloses, com les més vulnerables i que ja es troben en risc d'exclusió social), podent arribar a influir en diferents àmbits i espais vitals de les persones: educació, salut, treball, entre d'altres (European Council, 2004). D'aquest risc, ja n'alertava la Comissió de les Comunitats Europees l'any 1995 quan afirmava que «[...] el risc principal és que dins de cada societat es creïn importants desigualtats entre els qui dominen els nous instruments i els qui no tenen aquesta possibilitat: el perill és que es constitueixin societats amb diversos nivells de desenvolupament, segons l'accés que tingui cada grup social a les tecnologies. Per això, la Comissió considera que l'aparició de societats de la informació correspon a un doble repte, per a la democràcia i per a l'educació, i que aquests dos aspectes estan íntimament relacionats» (Delors, 1996, p. 70).

Tots aquests elements, als quals s'afegeixen alguns mals usos de certes aplicacions, evidencien un dèficit formatiu, tant de les futures generacions de ciutadans com d'aquells adults que han de poder seguir formant part activa de la societat i que, si no reben una formació bàsica relacionada amb el desenvolupament de competències digitals, estan abocats a quedar al marge de les possibilitats que hi pugui haver a la societat.

Però ens trobem davant del problema d'esbrinar qui haurà d'assumir aquest repte. D'una banda hi ha una clara responsabilitat social que hauria d'assegurar que els educadors han d'estar suficientment preparats per a desenvolupar el seu rol, per la qual cosa han d'haver-se preparat adequadament durant la formació inicial que els ha capacitat per a exercir com a docents. D'altra banda, la mateixa societat hauria d'exigir una implicació activa de tots els agents polítics, socials, culturals, etc., que hi puguin influir amb les seves preses de decisions i actuacions corresponents.

En referència al tipus de formació que cal oferir als ciutadans, considerem que cal garantir el desenvolupament d'un seguit de competències bàsiques relacionades amb l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació, les competències per al tractament de la informació i la competència digital. Les institucions educatives, formals i no formals, hauran de donar resposta a aquestes noves necessitats tenint en compte una de les característiques de la societat actual: el canvi permanent.



## 2. COMPETÈNCIES PER AL TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL

La Comissió Europea, preocupada pel tema de l'educació en aquesta nova societat, va establir un marc europeu que definia les noves competències bàsiques que s'han d'assolir. El document que les presenta en fa referència: «Les competències clau representen un paquet multifuncional i transferible de coneixements, destreses i actituds que tots els individus necessiten per a la seva realització i el seu desenvolupament personal, inclusió i treball. Aquestes haurien d'haver-se desenvolupat per al final de l'ensenyament o formació obligatòria i haurien d'actuar com la base per a un posterior aprenentatge com a part d'un aprenentatge al llarg de la vida.» (Comissió Europea, 2004)

Per tant, quan intentem definir qualsevol competència, cal també concretar quines són les habilitats, coneixements, aptituds i actituds que s'han d'adquirir per tal d'arribar a ser competents, en aquest cas, pel que fa al tractament de la informació i la competència digital.

El currículum actual per a l'educació primària i secundària a Catalunya defineix aquestes competències concretant que: «Es tracta de la cerca, captació, selecció, registre i processament de la informació, amb l'ús de tècniques i estratègies diverses segons la font i els suports que s'utilitzin (oral, escrit, audiovisual, digital) amb una actitud crítica i reflexiva. Requereix el domini de llenguatges específics bàsics (textual, numèric, icònic, visual, gràfic i sonor)» (Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, 2008b, p. 7). I afegeix: «La competència en el tractament de la informació incorpora diferents habilitats, que van des de l'accés a la informació fins a la seva transmissió, tot usant distints suports, que inclouen la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació com a element essencial per a informar-se, aprendre i comunicar-se.» (Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, 2008b, p. 20)

Convertir la informació en coneixement ha estat des de sempre un dels objectius bàsics de l'educació i la finalitat de moltes situacions d'aprenentatge, però, actualment, s'ha tornat més complexa pel fet de la utilització de les TIC. Cal saber representar el coneixement d'aquesta informació, que es presenta en formats diferents i a la qual es pot accedir de manera interactiva. Les possibilitats que donen les TIC faciliten que aquest tractament de la informació sigui quelcom més que la comprensió i la selecció d'informació, ja que permeten «reutilitzar-la» i transformar-la. Per a aquesta transformació cal ser competents digitalment, és a dir, tenir unes habilitats determinades en la utilització instrumental de les TIC per tal de poder aprendre amb elles i també aprendre sobre elles, ja que constitueixen un fenomen cultural i tecnològic.

Si fem una mirada als currículums d'altres països veiem la importància que es dóna a aquestes tecnologies i, per tant, a la necessitat que els estudiants siguin capaços d'utilitzar-les per aprendre i també aprendre a utilitzar-les com a instruments indispensables en el seu futur professional. A continuació es comenta la situació en tres països diferents: els EUA, França i la Gran Bretanya.

Els estàndards nacionals als EUA de les tecnologies de la informació i comunicació marcats per la Societat Internacional per la Tecnologia en Educació (ISTE) (EDUTEKA, 2007) per a estudiants s'ordenen en cinc competències a través de les quals s'organitzen totes les habilitats i els coneixements relacionats amb les TIC que són necessaris per a qualsevol persona de la societat de la informació. Les competències són les següents:

1. Creativitat i innovació.
2. Comunicació i col·laboració.
3. Innovació i tractament d'informació.
4. Pensament crític, solució de problemes i presa de decisions.
5. Ciutadania digital.
6. Funcionament i conceptes de les TIC.

A França (Ministère d'Education Nationale, 2006), el currículum marca cinc dominis diferents en els quals s'emmarquen les diferents habilitats i capacitats que es considera que han de tenir els estudiants:

- Domini 1. Apropiar-se d'un entorn informàtic de treball.
- Domini 2. Adoptar una actitud responsable.
- Domini 3. Crear, produir, tractar i aprofitar dades.
- Domini 4. Informar-se i documentar-se.
- Domini 5. Comunicar-se, intercanviar.

I, en darrer terme, fem referència a l'ICT del National Curriculum de la Gran Bretanya (Department for education and employment, 1999), que assenyalava quatre aspectes en què els estudiants han de fer progressos al llarg de l'escolaritat:

1. Descobrir: obtenir informació en diferents formats.
2. Desenvolupar idees i fer que les coses succeeixin: expressar el que saben utilitzant diferents llenguatges i formes d'organització de la informació, experimentar amb processos, utilitzar simulacions.
3. Intercanviar i compartir informació.
4. Revisar, modificar i avaluar el treball a mesura que avança.

Pel que fa al nostre país, la definició que fan d'aquesta competència els actuals currículums d'educació primària i educació secundària es prou àmplia: «La

competència en el tractament de la informació incorpora diferents habilitats, que van des de l'accés a la informació fins a la seva transmissió, amb distints suports, que inclouen la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació com a element essencial per a informar-se, aprendre i comunicar-se» (Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, 2008b, p. 20).

A diferència dels casos dels EUA, França o la Gran Bretanya, el currículum a Catalunya presenta les competències bàsiques de forma general i, després, en cadascuna de les àrees, fa referència al paper de les competències en aquestes àrees i quina és l'aportació de cada àrea al treball de les competències, que és on es pot veure la seqüenciació d'habilitats i de coneixements que formen la competència. Tot i que pot resultar interessant l'orientació, és cert que no concreta gaire.

Aquests quatre documents coincideixen en el fet que la competència en el tractament de la informació i digital només es podrà desenvolupar a partir d'activitats que proposin els processos esmentats i, per tant, no es pot fer al marge dels continguts que es treballen al llarg de tota l'educació. Això significa que s'haurà d'anar treballant en el marc de les diferents àrees curriculars, bàsiques per a l'adquisició de coneixement en aquestes àrees.

A partir d'aquestes idees entenem que les habilitats han d'anar relacionades amb diferents processos:

- Accedir a la informació:
  - Llegir i interpretar informacions presentades en diferents suports i llenguatges diversos (textual, gràfic, sonor, audiovisual, multimèdia).
  - Comprendre l'estructura hipertextual i la navegació per Internet.
  - Utilitzar diferents estratègies de cerca: cercadors.
  - Interpretar les ajudes que tenen incorporades diferents aplicacions.
  - Utilitzar sistemes cartogràfics digitals.
  - Obtenir informació a través de sistemes captadors de dades sobre la realitat (sensors).
- Processar i representar dades de diferents tipus: textuals, icòniques, auditives, numèriques, audiovisuals...
  - Guardar la informació procedent d'Internet en diferents formats.
  - Utilitzar diferents editors: textos, imatges, so, vídeo, presentacions.
  - Utilitzar correctors ortogràfics, diccionaris.
  - Utilitzar aplicacions que permetin tractar i transformar dades numèriques (fulls de càlcul) i representar-les gràficament.
  - Utilitzar models matemàtics.
  - Utilitzar models geomètrics.

- Utilitzar aplicacions que permetin tractar i transformar dades de diferents tipus (gestors de bases de dades).
- Produir projectes, resoldre problemes:
  - Utilitzar aplicacions que permetin programar processos (programes oberts).
  - Utilitzar simuladors.
- Comunicar-se amb altres persones:
  - Utilitzar el correu electrònic.
  - Participar en videoconferències.
  - Participar en fòrums.
  - Participar en xats.
  - Utilitzar la missatgeria instantània.
  - Participar en xarxes socials.
- Difondre la informació
  - Publicar informacions en llenguatges i suports diversos: blocs, web...
- Compartir informacions de diferents formats i col·laborar amb altres persones:
  - Utilitzar entorns virtuals col·laboratius.
  - Participar en la creació de wikis.
  - Utilitzar diferents aplicacions de la web 2.0 que permetin compartir recursos (documents, marcadors...).
- Mantenir una actitud cívica vers els mitjans i les altres persones que fan ús dels mitjans:
  - Comprendre quines són les possibilitats d'ús de les TIC i també quines en són les limitacions.
  - Entendre els components ètics d'utilització d'aquestes tecnologies.
  - Comprendre la necessitat de la privacitat de dades pròpies i alienes.
  - Respectar la propietat intel·lectual dels continguts propis i aliens.
  - Tenir en compte els interlocutors i emetre missatges correctes.
- Utilitzar el programari i el maquinari:
  - Comprendre el funcionament dels diferents dispositius i la seva funcionalitat.
  - Saber organitzar els arxius en els dispositius necessaris.
  - Instal·lar i configurar dispositius i programari.
  - Tenir cura dels dispositius.

Una anàlisi dels actuals currículums d'educació primària i educació secundària ens permet veure que es treballen gran part d'aquestes habilitats de forma integrada en les diferents àrees i a la vegada que, per avançar en el desenvolupament de les competències, els processos s'han d'emmarcar al voltant dels quatre eixos següents:

- Aprendre a ser i actuar de manera autònoma.
- Aprendre a pensar i comunicar.
- Aprendre a descobrir i tenir iniciativa.
- Aprendre a conviure i habitar el món.

A més, també resulta interessant la interdependència que estableix entre les competències de tractament de la informació i digital i altres competències, com poden ser la competència comunicativa o les pròpies de l'àrea de llengua: «La lectura i l'escriptura d'informacions presentades en diferents llengües i formats, fet facilitat amb l'ús de les TIC, aporten una nova dimensió als processos de tractament de la informació, la diversitat de punts de vista, i la manera de presentar les informacions faciliten la flexibilitat mental necessària per a un aprenentatge crític» (Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, 2008*b*, p. 34).

També, les aportacions que fa aquesta competència al treball de les diverses àrees, que presenten les aportacions del treball en les diferents àrees per tal d'assolir les competències. Tal com comentàvem abans, la relació és recíproca i sembla indiscutible que les competències no es poden desenvolupar al marge dels continguts que es treballen al llarg de tota l'educació. Per tant, s'haurà d'anar treballant en el marc de les diferents àrees curriculars que esdevenen bàsiques per al desenvolupament de coneixement.

Els actuals currículums per a l'educació primària i secundària posen l'èmfasi en la utilització funcional d'aquestes tecnologies que consideren aquestes competències dins del bloc de les metodològiques: «El tractament de la informació i la competència digital implica anar desenvolupant metodologies de treball que afavoreixin que els nois i les noies puguin esdevenir persones autònomes, eficaçes, responsables, crítiques i reflexives en la selecció, tractament i utilització de la informació i les seves fonts, en diferents suports i tecnologies. També ha de potenciar les actituds crítiques i reflexives en la valoració de la informació disponible, contrastant-la quan calgui, i respectar les normes de conducta acordades socialment per regular l'ús de la informació» (Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, 2008*b*, p. 22).

Però a la vegada és important el valor que es dona a aquestes tecnologies en la seva formació: «L'ús reflexiu i competent d'aquestes tecnologies és clau en el desenvolupament de totes les competències, però en l'àmbit del tractament de la

informació té una especial rellevància, ja que ajuda a treure el màxim rendiment a partir de la comprensió de la naturalesa i manera d'operar dels sistemes tecnològics, i de l'efecte que aquests canvis tenen en el món personal i sociolaboral (tenir una actitud crítica i reflexiva davant de la ideologia que transmeten, que condicionen la vida individual i social). Aquesta competència, que anomenem *digital*, també suposa emprar les TIC com a eina en l'ús de models de processos: matemàtics, físics, socials, econòmics o artístics; processar i gestionar adequadament informació abundant i complexa; resoldre problemes reals; prendre decisions; treballar en entorns col·laboratius i ampliar els entorns de comunicació per participar en comunitats d'aprenentatge formals i informals, i generar produccions responsables i creatives» (Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, 2008c, p. 25).

Cal tenir en compte que aquestes competències, sobretot la digital, es poden adquirir en diferents contextos. Els àmbits de l'educació informal i lúdics són els que, en aquests moments, estan afavorint una utilització més avançada d'aquestes tecnologies per part de la població adolescent i jove, tot i que no sempre podem dir que s'estan alfabetitzant digitalment. Una vegada més el paper de l'escola ha de ser d'ajudar a ordenar aquests coneixements i a ser-ne crítics, analitzant els valors que poden aportar però també els compromisos personals que s'han d'adop-  
tar quan se'n fan ús.

Tot i que per a la segona etapa de l'educació infantil no es pot parlar de competències però sí de capacitats, resulta particularment important fer una observació en aquest sentit. En la introducció del currículum per a aquesta etapa es parla que: «Atesa la importància del llenguatge audiovisual i les tecnologies de la informació i la comunicació, caldrà fer present en els processos d'ensenyament i aprenentatge la comprensió i l'expressió de missatges audiovisuals i el seu ús en les diverses tasques escolars» (Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, 2008a, p.4). I també, com un dels objectius de treball, es planteja: «Desenvolupar habilitats de comunicació, expressió, comprensió i representació per mitjà dels llenguatges corporal, verbal, gràfic, musical, audiovisual i plàstic; iniciar el procés d'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura, de les habilitats matemàtiques bàsiques i de l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació» (Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, 2008a, p. 6).

Però només es fa referència a les tecnologies de la informació i la comunicació en una de les capacitats: «Desenvolupar habilitats de comunicació, expressió, comprensió i representació per mitjà dels llenguatges corporal, verbal, gràfic, musical, audiovisual i plàstic; iniciar el procés d'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura, de les habilitats matemàtiques bàsiques i de l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació» (Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, 2008a, p. 12).

Concretament, en l'àrea de Comunicació i Llenguatges es parla de: «Utilització d'instruments tecnològics (TIC) i del llenguatge audiovisual com a mitjà de comunicació, per enregistrar, escoltar i parlar [...]. Utilització d'instruments tecnològics en els processos creatius per al treball amb la fotografia, el vídeo i l'ordinador a través dels programes oberts d'edició de textos, gràfics, presentacions. Expressió audiovisual per crear històries, dibuixar i pintar amb editors gràfics i multimèdia» (Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, 2008a, p. 13).

I també en l'àrea de Descoberta de l'Entorn: «Ús d'instruments d'observació directa i indirecta per a la realització d'exploracions i d'experiències, tant analògics com digitals: lupes, balances i sensors per a la recollida i posterior anàlisi de dades. Iniciació en l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació» (Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, 2008a, p. 10).

Tenint en compte els alumnes d'aquesta etapa, es troba a faltar una actitud més oberta cap a aquestes tecnologies ja que, a més, molts d'ells ja són fills dels anomenats *nadius digitals*. Tot i que, precisament per aquesta mateixa raó, és possible que s'hagi donat per fet que seran educats amb aquesta mentalitat i s'hagi valorat que no caldrà fer una acció especial en aquest sentit.

La importància de totes aquestes habilitats i coneixements rau no únicament en la utilització dels recursos esmentats en els apartats anteriors, sinó, fonamentalment, en què es pot fer amb ells. Aquí és on té un paper important el professorat dels diferents nivells educatius que haurà de proposar unes activitats d'aprenentatge que afavoreixin la construcció de coneixement dels seus alumnes utilitzant aquestes tecnologies que a la vegada els ajudin a ser creatius, innovadors i, tot això, amb esperit crític.

Però per aconseguir-ho també cal que el professorat estigui preparat. Per aquest motiu, i per orientar la formació del professorat, la UNESCO ha elaborat un marc de pla d'estudis relatiu als estàndards sobre competències en TIC per a docents, NUCTICD, que combina «els tres enfocaments de la reforma de l'educació basats en el foment de capacitats humanes —nocions bàsiques de tecnologia, aprofundiment de coneixements i creació de coneixements— amb els sis components del sistema educatiu: política, pla d'estudis, pedagogia, TIC, organització i formació de docents» (UNESCO, 2008, p. 1). Al marge de les normatives que puguin existir, la problemàtica que pot sorgir en treballar aquestes competències rau en la formació del professorat actual, majoritàriament immigrants digitals que no sempre tenen prou apropiada aquesta eina. Tal com s'ha dit anteriorment, l'assoliment d'aquesta competència en un grau satisfactori només es donarà quan realment s'utilitzin aquestes tecnologies en propostes d'aprenentatge que en suposin un ús avançat, de manera que els alumnes aprenguin a utilitzar-les i, a la vegada, els permeti avançar en el coneixement d'altres conceptes relacionats amb àrees curriculars diferents.

### 3. PROSPECTIVA

Es fa difícil plantejar quina hauria de ser l'evolució d'aquestes competències atès que, en part, és donada per l'evolució tecnològica que comportarà noves funcionalitats i, per tant, noves aplicacions en el camp de l'educació.

Nous recursos que s'estan implementant actualment, com ara les aplicacions de la realitat augmentada i l'ús de dispositius mòbils i de sistemes d'informació integrats, cal que s'integrin com a recursos didàctics a les aules. Però encara és difícil dibuixar quins seran els escenaris i com actuaran els principals actors: docents i estudiants. El que és segur és que la competència que s'haurà de desenvolupar serà la mateixa, però les habilitats i coneixements segurament variaran.

El que sí que sembla fàcil de preveure és considerar que els nens i nenes que cada any vagin arribant als nivells d'educació infantil estaran més adaptats al món digital i, per tant, l'escola no en pot restar impassible. També els infants i adolescents utilitzaran *gadgets* tecnològics cada vegada més sofisticats en el seu lleure i, amb tota probabilitat, els podran dur a l'escola.

Novament, caldrà la responsabilitat de les institucions i administracions educatives per posar a l'abast dels centres educatius recursos innovadors i que siguin d'un nivell similar al que es podran trobar els nens i nenes fora de les aules.

### BIBLIOGRAFIA

- CASTELLS, Manuel. *La interacció entre les tecnologies de la informació i la comunicació i la societat xarxa: un procés de canvi històric*. Recuperat el 20 d'octubre de 2009 des de: <[http://www10.gencat.net/dursi/generados/catala/departament/recurs/doc/01\\_art\\_castells.pdf](http://www10.gencat.net/dursi/generados/catala/departament/recurs/doc/01_art_castells.pdf)>, 2000.
- «La sociedad red». A: *La era de la información*. Vol. 1. 2a ed. Madrid: Alianza Editorial, 2000.
- COMISSIÓ EUROPEA. DIRECCIÓ GENERAL D'EDUCACIÓ I CULTURA. *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida*. Recuperat el 20 de setembre de 2009 des de: <[http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision\\_europea.pdf](http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf)>, 2004.
- DELORS, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana: UNESCO, 1996.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT. *Information and communication technology. The National Curriculum for England*. Recuperat el 20 de juliol de 2008 des de: <<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/subjects/ict/index.aspx>>, 1999.
- EDUTEKA. *Estándares nacionales (eeuu) de tecnologías de información y comunicación (tic) para estudiantes (2007) (NETS•S)*. EDUTEKA. Recuperat el 18 d'octubre de 2009 des de: <<http://www.eduteka.org/pdfdir/EstandaresNETSEstudiantes2007.pdf>>, 2008.



- EUROPEAN COUNCIL, JOINT REPORT ON SOCIAL INCLUSION. <[http://ec.europa.eu/employment\\_social/spsi/docs/social\\_inclusion/final\\_joint\\_inclusion\\_report\\_2003\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/employment_social/spsi/docs/social_inclusion/final_joint_inclusion_report_2003_en.pdf)>, 2004.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. *Curriculum del segon cicle d'Educació Infantil*. Recuperat el 19 de novembre de 2009 des de: <[http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/infantil/curriculum\\_ed\\_infantil\\_2ncicle.pdf](http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/infantil/curriculum_ed_infantil_2ncicle.pdf)>, 2008a.
- *Curriculum Educació Primària*. Recuperat el 19 d'octubre de 2009 des de: <[http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/primaria/curriculum\\_ep.pdf](http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/primaria/curriculum_ep.pdf)>, 2008b.
- *Curriculum Educació Secundària Obligatòria*. Recuperat el 19 d'octubre de 2009 des de: <[http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/ESO/curriculum\\_eso.pdf](http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/ESO/curriculum_eso.pdf)>, 2008c.
- GOODMAN, Kenneth S. «Growing into literacy». *Prospects*, núm. 15 (1985), p. 57-65.
- GOULD, Stephen Jay. «Mysteries of the panda». *New York Review of Books*, núm. 32 (13) (1985), p. 12-14.
- GRAY, William Scott. *The teaching of reading and writing*, París: UNESCO, 1956.
- GUBERN, Romà. *Del bisonte a la realitat virtual: la escena y el laberinto*. Barcelona: Anagrama, 1996.
- La competencia digital, una propuesta* <<http://lamiradapedagogica.blogspot.com/2009/03/la-competencia-digital-una-propuesta.html>>, 2009.
- LLODRÀ, B. *Informadors joves a la societat xarxa* <[http://www.ibit.org/dades/doc/712\\_ca.pdf](http://www.ibit.org/dades/doc/712_ca.pdf)>, 2006.
- MINISTÈRE D'EDUCATION NATIONALE. *B2i Document d'appui*. Recuperat el 18 d'octubre de 2009 des de: <<http://www.b2i.education.fr/index.php?domaine=2>>, 2006.
- PEDRÓ, Francesc. *Aprender en el nuevo milenio: Un desafío a nuestra visión de las tecnologías y la enseñanza*. OEDC-CERI. Recuperat el 20 d'octubre de 2008 des de: <<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=848274>>, 2006.
- PERKINS, David N.; SALOMON, Gavriel. «Are cognitive skills context-bound?». *Educational Researcher*, núm. 18 (1) (1989), p. 16-25.
- UNESCO. *World illiteracy at mid-century*. París: UNESCO, 1957.
- *Unesco's ict Teacher Competency Standards*. Recuperat el 18 d'octubre de 2009 des de: <<http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/The%20Standards%20SP/Forms/AllItems.aspx>>, 2008.



# ADQUISICIÓ I DESENVOLUPAMENT DE LA COMPETÈNCIA MATEMÀTICA

**Josep Callís Franco**  
*Universitat de Girona*

**Albert Mallart Solaz**  
*Universitat de Barcelona*

## RESUM

Els currículums actuals es basen en vuit competències que han d'adquirir tots els alumnes, anomenades *competències bàsiques*. Una competència es considera una capacitat per actuar eficaçment, i l'adquisició de totes vuit hauria de permetre als alumnes la interpretació crítica i constructiva de la realitat que els envolta. En particular, la competència matemàtica hauria de permetre'ls produir informació per resoldre problemes quotidians i prendre decisions.

**PARAULES CLAU:** competències bàsiques, competència matemàtica, currículum, currículum matemàtic, educació matemàtica.

## ACQUISITION AND DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL COMPETENCE

## ABSTRACT

Current curricula are based on eight key skills that all pupils must acquire. Key skills allow us to act effectively and the acquisition of all eight should give pupils the competence to critically and constructively interpret the reality that surrounds them. In particular, mathematical competence should enable them to produce more information to solve everyday problems and make decisions.

**KEYWORDS:** key skills, mathematical competence, curriculum, mathematics curriculum, mathematics education.

## 1. CAP ALS CURRÍCULUMS BASATS EN COMPETÈNCIES

«L'evolució social i tecnològica que s'ha generat de manera tan radical i accelerada, especialment en l'última dècada del segle xx i en l'actual d'inici del segle XXI, juntament amb l'interès posat en les avaluacions educatives, especialment a partir dels anys vuitanta del s. xx fins avui, per valorar l'eficiència i la qualitat educativa (Informe Cockroft, Delors, PISA 2000 i 2003, assoliment de competències bàsiques de la Generalitat de Catalunya, 2001...), i la necessitat d'adaptació al nou espai europeu, mostren que els sistemes educatius establerts no resolen les demandes que genera el món d'avui consolidat en la permanent transformació i canvi i, conseqüentment, resulta necessari modificar els currículums vigents» (J. Callís i C. Callís, 2007, p. 9).

El currículum és la planificació educativa que configura la formació dels ciutadans i on es determinen les competències que cal assolir per adaptar-se i fer front a les demandes i exigències socials per a un context espaciotemporal concret. En aquest context, per tant, es defineixen els objectius que han de permetre desenvolupar els continguts conceptuals, procedimentals, habilitats, estratègies, recursos i tècniques que han de possibilitar la plena interacció amb la societat i l'entorn a partir d'una adequada capacitat crítica i imaginativa. És obvi que els canvis estructurals d'una societat impliquen canvis curriculars.

La Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LEC) assenyala que per, a la societat, l'educació és el mitjà de transmetre i, al mateix temps, de renovar els coneixements i els valors que la sustenten, de treure les màximes possibilitats de les seves fonts de riquesa, de fomentar la convivència democràtica i el respecte a les diferències individuals, de promoure la solidaritat i evitar la discriminació amb l'objectiu fonamental d'aconseguir la cohesió social. Esmenta els principis que han de fonamentar l'educació, entre els quals cal destacar el fet que totes les persones tenen dret a una bona qualitat educativa (independentment de les seves condicions i circumstàncies) i, per tant, el dret a la igualtat que garanteixi oportunitats per a tothom, la inclusió educativa i, conseqüentment, que actuï com a element compensador i no discriminador de les desigualtats personals, culturals, econòmiques i socials, amb especial atenció a les que deriven de discapacitats.

La principal novetat entre la Llei d'educació de Catalunya (LEC, 2009) i la Llei orgànica d'educació (LOE, 2006), fins ara vigent, i per tant dels currículums que se'n desprenen, és que la LEC determina els objectius terminals d'acord amb l'adquisició de competències, les quals segons el projecte de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE), anomenat *Definició i selecció de competències* (DeSeCo), es defineixen com «la capacitat per respondre

a les demandes i portar a terme les tasques de forma adequada. Sorgeix de la combinació d'habilitats pràctiques, coneixements, motivació, valors ètics, actituds, emocions i altres components socials i de comportament que es moguin conjuntament per aconseguir una acció eficaç». La competència per Perrenoud (2000) és entesa com «una capacitat d'actuar eficaçment en un tipus definit de situacions, capacitat que es recolza en els coneixements però que no s'esgota en ells». El concepte de competència inclou tant els coneixements teòrics com les habilitats i les actituds segons Gironde i Dalmau (2001).

Tot i la gran diversitat existent sobre el concepte de competència, hi ha un cert acord a considerar-la com «una acció conscient efectuada amb l'objectiu de solucionar una problemàtica contextualitzada, aplicant i posant en joc els condicionants necessaris i adequats (coneixements, procediments, actituds, estratègies, habilitats...) per aquell context, amb capacitat per analitzar críticament el procés i el resultat i fer-hi, si cal, les modificacions pertinents. Un domini competencial representa, doncs, un complex procés integrador d'estructures mentals i habilitats no mentals» (J. Callís i C. Callís, 2007, p. 9).

Els nous currículums de primària i secundària que s'atenen a les indicacions de la Unió Europea, assumides per la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig,<sup>1</sup> que regulen els ensenyaments mínims (objectius, continguts, criteris avaluadors...) a tot l'Estat, defineixen vuit competències bàsiques<sup>2</sup> que cal aconseguir tot remarquant la importància de les competències matemàtiques per a la consecució global d'aquestes competències, ja que les competències matemàtiques permeten analitzar, interpretar i valorar informacions de l'entorn a l'hora d'afrontar situacions quotidianes i, d'acord amb aquesta conceptualització, tal com indica la llei, formen els pilars sobre els quals es construeixen els aprenentatges i el lloc on conflueixen totes les matèries del currículum: «Les competències matemàtiques són una de les competències bàsiques que han d'assolir els alumnes en aquesta etapa, ja que són necessàries en la vida personal, social i escolar... Nombroses situacions quotidianes, i de les diverses àrees, requereixen l'ús de les matemàtiques per poder analitzar-les, interpretar-les i valorar-les. Aquesta competència té un caràcter transversal a totes les àrees, encara que és l'àrea de matemàtiques la que se n'ocupa especialment».

Les competències bàsiques s'han d'adquirir des de totes les àrees i matèries, per anar més enllà de la pura transmissió i juxtaposició dels continguts de cada matèria. Per adquirir les competències bàsiques és necessari, doncs, establir

1. Reials decrets 151.23, 1630 i 1631.

2. a) Coneixement del món físic i interacció amb aquest; b) Tractament de la informació i competència digital; c) Autonomia i iniciativa personal; d) Competència matemàtica; e) Aprendre a aprendre; f) Comunicació lingüística; g) Expressió cultural i artística, i h) Competència social i ciutadania.

l·ligams entre les diferents matèries per integrar els continguts de manera significativa ja que tots els professionals educatius, des de les seves matèries, tenen una responsabilitat compartida en aquesta tasca. L'adquisició de les competències ha de permetre als alumnes interpretar críticament i constructiva la realitat que els envolta ja que això contribueix al desenvolupament personal i social.

En aquest nou context, el currículum s'ha hagut de replantejar donant un enfocament més global de l'aprenentatge tot potenciant la interacció amb la realitat. Es tracta que l'aprenentatge dels continguts segueixi una metodologia que conduïxi a l'adquisició de competències per donar respostes a la problemàtica de la realitat, o sigui, es tracta de transformar la instrucció en aprenentatge. El treball per competències implica una clara necessitat d'aplicar metodologies actives amb enfocaments de mètode científic per descobriment, fet que fa que sigui més necessària que mai la innovació didàctica i la transformació metodològica vers els aprenentatges actius, reflexius i participatius que fomentin l'autocrítica i el desenvolupament de la capacitat de superació. S'insisteix molt en la comprensió lectora, en l'expressió oral i escrita, en el càlcul i la resolució de problemes com a clau de volta del treball en l'educació obligatòria i en cap cas no es pretén augmentar el nombre d'hores de les matèries perquè els continguts i els horaris ja són prou extensos.

Tota competència és, per tant, una estructura complexa (J. Callís, 2006, p. 123). «Les competències han de permetre saber analitzar i gestionar (identificar, interpretar, transcriure, transferir i avaluar) els contextos i situacions reals i, els processos mentals que es necessiten i apliquen. [...]» Tota competència, en el fons, és alhora multicompetencial ja que cada competència necessita de subcompetències «que possibilitin organitzar i gestionar tant la informació com el propi control personal i els sabers conceptuals i procedimentals amb capacitat per saber resoldre situacions i problemes tot adequant-los a l'especificitat i canvis de cada context i, fer-ho sota una visió crítica que cerca la qualitat i la innovació», circumstància que fa que difícilment es pugui avaluar la competència per un determinant producte d'un moment, ja que aquesta competència és un procés evolutiu i per tant l'avaluació que es fa detecta l'estadi evolutiu d'aquesta adquisició en aquell moment concret, sense que això signifiqui el ple domini competencial. Els controls avaluadors, per tant, només són factibles a partir dels productes o accions que es generen en aplicar-los en contextos dominats i, especialment, en els no coneguts.

## 2. COMPETÈNCIES MATEMÀTIQUES BÀSIQUES

La capacitat de llegir, escoltar, escriure i parlar un llenguatge és una de les eines més importants de la societat humana per a la integració i interrelació socials.

Les matemàtiques poden considerar-se, i de fet ho són, un llenguatge del qual s'han de conèixer els elements fonamentals del discurs matemàtic i de la seva simbologia expressiva (termes, símbols, signes, procediments...) i saber aplicar-los a la resolució de problemes sorgits de diverses situacions reals que són necessàries i es tracten, per tant, en moltes assignatures. Llenguatge o competència que resulta imprescindible per entendre i comprendre qualsevol entorn i realitat.

La importància de la competència matemàtica per al desenvolupament global la destaquen estudis com els informes Cockroft, el del National Council of Teaching of Mathematics (NCTM) o de l'OCDE/PISA ([www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)), que la defineixen com la «capacitat d'una persona per identificar i entendre la funció que tenen les matemàtiques en el món, emetre judicis ben fonamentats i saber utilitzar i relacionar-se amb les matemàtiques de manera que li puguin solucionar necessitats reals de la vida com a ciutadà constructiu, responsable i reflexiu». També els documents d'organismes com la Comissió Europea, que fan referència a la competència matemàtica, apunten: «Habilitat per poder emprar sumes, restes, multiplicacions, divisions i fraccions en el càlcul mental o escrit amb la finalitat de poder resoldre problemes de situacions quotidianes. L'èmfasi cal situar-lo en el procés i l'activitat, encara que també en els coneixements. La competència matemàtica comporta la capacitat i la voluntat d'emprar formes diverses de pensament (lògic, espacial) i representacions (fórmules, models, construccions, gràfics, diagrames...)». Mogen Niss (1999) la defineix com «l'habilitat d'entendre, jutjar, fer i usar matemàtiques en una gran varietat de situacions i contextos en els quals la matemàtica té, o podria tenir, un paper important. La competència matemàtica és una habilitat per utilitzar nombres i les seves operacions bàsiques, els símbols i les formes d'expressió. També preveu el raonament matemàtic per produir i interpretar informacions, per conèixer més aspectes quantitius i espacials de la realitat i per identificar i resoldre problemes relacionats amb la vida quotidiana. Ha de contribuir a la identificació de raonaments vàlids i a la valoració de la veracitat dels resultats obtinguts. Es requereix la selecció de les tècniques adequades per calcular, representar i interpretar a partir de la informació disponible, i també l'aplicació d'estratègies de resolució de problemes». Segons això, Niss sintetitza el domini i la capacitat matemàtica en vuit competències, que són les mateixes sobre les quals s'estructura l'anàlisi del domini de competències matemàtiques que efectua l'OCDE/PISA: 1. Pensar i raonar; 2. Argumentar; 3. Comunicar; 4. Modelar (traduir la realitat a una estructura matemàtica); 5. Plantejar i resoldre problemes; 6. Representar; 7. Utilitzar el llenguatge i operacions simbòliques, formals i tècniques; 8. Utilitzar ajudes i eines.

La formació matemàtica en els termes en què ho fa el Projecte OCDE/PISA (2000, 2006) s'entén com la capacitat de l'individu a l'hora de moure's pel món per

identificar, comprendre, establir i emetre judicis amb fonament sobre el paper que tenen les matemàtiques com a element necessari per a la vida actual i futura de qualsevol ciutadà constructiu, compromès i capaç de raonar. La competència matemàtica definida en la LOE i les unitats competencials<sup>3</sup> que la configuren es fonamenten sota la mateixa consideració de l'OCDE/PISA i, per tant, de Mogen Niss.

El domini competencial matemàtic segons la LOE implica, per tant, un coneixement i comprensió dels elements matemàtics, operacions i relacions bàsiques entre si i la identificació de les situacions on poden ser útils. Es requereixen les habilitats necessàries per aplicar els principis i els processos matemàtics en situacions quotidianes de l'àmbit personal, social i laboral i per seguir i valorar arguments encadenats, localitzant les idees bàsiques. Al mateix temps, resulta necessari adquirir un adequat domini dels procediments relatiu a l'anàlisi i a la producció d'informació matemàtica per a qualsevol camp de coneixement i de les estratègies bàsiques en la resolució de problemes. És important subratllar que s'han d'aconseguir habilitats que permetin raonar matemàticament, comprendre una demostració matemàtica i comunicar-se en el llenguatge matemàtic fent ús de les eines adients. El desenvolupament de la competència matemàtica ha de fer possible l'ús espontani i amb confiança en els suports d'elements matemàtics i formes de raonar i actuar en els àmbits personal, social i laboral.

El domini de les competències matemàtiques segons l'OCDE/PISA s'organitza, igualment que el seu procés avaluador, a través de tres eixos:

- a) Contextos: les situacions i els entorns on se situen els problemes.
- b) Processos: les habilitats i els continguts matemàtics requerits per resoldre els problemes d'acord amb certes nocions clau.
- c) Estructures: els procediments i les estratègies que han de ser aplicades per connectar el món real, en el qual es generen els problemes, amb les matemàtiques per resoldre així els mateixos problemes plantejats.

Els vigents decrets del currículum de primària i secundària (Decret 142 i Decret 143, de 2007) especifiquen i detallen els components implícits de la competència matemàtica, els quals, si els interrelacionem amb les competències bàsiques definides per Niss (1999) o de l'OCDE/PISA, en resulta la següent taula comparativa en què es relaciona cada una de les vuit competències amb propostes que la potencien i desenvolupen:

3. 1. Pensar matemàticament; 2. Raonar matemàticament; 3. Plantejar-se i resoldre problemes;
4. Obtenir, interpretar i generar informació amb contingut matemàtic; 5. Utilitzar les tècniques i els instruments matemàtics bàsics; 6. Interpretar i representar per mètodes i llenguatges diversos els processos i resultats matemàtics; 7. Comunicar el treball i els descobriments utilitzant progressivament el llenguatge matemàtic.



<i>Pensar matemàticament</i>	Construir coneixements matemàtics a partir de situacions on tinguin sentit experimentar, intuir, formular, comprovar i modificar conjectures, relacionar conceptes i fer abstraccions.
<i>Raonar matemàticament i argumentar</i>	Fer induccions i deduccions, particularitzar i generalitzar, reconèixer conceptes matemàtics en situacions concretes; argumentar les decisions preses, així com l'elecció dels processos seguits i de les tècniques utilitzades.
<i>Plantejar-se i resoldre problemes</i>	Llegir i entendre l'enunciat, generar preguntes relacionades amb una situació-problema, plantejar i resoldre problemes anàlegs, planificar i desenvolupar estratègies de resolució, verificar la validesa de les solucions, cercar altres resolucions, canviar les condicions del problema, sintetitzar els resultats i mètodes emprats, i estendre el problema, recollint els resultats que poden ser útils en situacions posteriors.
<i>Modelar</i>	Traduir la realitat a una estructura matemàtica. Obtenir, interpretar i generar informació amb contingut matemàtic.
<i>Representar</i>	Interpretar i representar (a través de paraules, gràfics, símbols, nombres i materials) expressions, processos i resultats matemàtics.
<i>Utilitzar el llenguatge i operacions simbòliques, formals i tècniques. Utilitzar ajudes i eines</i>	Utilitzar les tècniques matemàtiques bàsiques (per comptar, operar, mesurar, situar-se a l'espai i organitzar i analitzar dades) i els instruments (calculadores i recursos TIC, de dibuix i de mesura) per fer matemàtiques.
<i>Comunicar</i>	Comunicar als altres el treball i els descobriments realitzats, tant oralment com per escrit, utilitzant el llenguatge matemàtic.

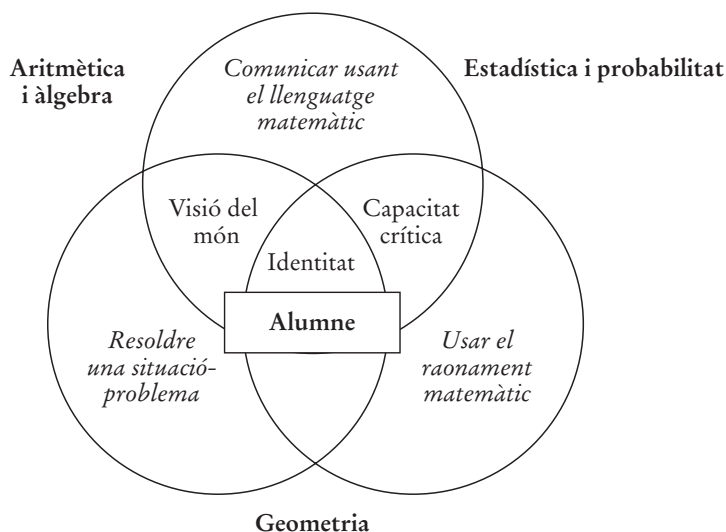
Resulta molt evident, per tant, la gran connexió i dependència existent entre la LEC i la direccionalitat de l'OCDE/PISA tal com hem anat indicant, de manera que la primera, la LEC, es desprèn de la segona.

Per veure fins a quin punt en són d'encertats els currículums catalans pel que fa a la selecció de les subcompetències matemàtiques que determinen, només

hem de donar una visió a altres currículums estrangers de qualitat, com poden ser, entre d'altres, els currículums matemàtics belgues o els quebequesos. Tots dos coincideixen a considerar les competències matemàtiques una síntesi de tres subcompetències (Jobin, 2008):

- a) Resoldre una situació-problema.
- b) Saber utilitzar i aplicar un raonament matemàtic.
- c) Comunicar amb l'ajuda del llenguatge matemàtic.

El gràfic adjunt mostra com aquestes tres subcompetències i les seves interconnexions incideixen en l'alumne tant respecte als camps de continguts matemàtics implicats, com en l'estructuració de la seva personalitat.



Cal entendre que des de totes les disciplines científiques es potencien i es treballen processos i capacitats que incideixen en l'adquisició de les competències matemàtiques a partir de l'observació, identificació, relació, codificació i representació, interpretació, inferència i anàlisi, modelització, les quals ajuden al desenvolupament del pensament logicomatemàtic. No obstant això, hem de destacar, també, dos aspectes importants (Mallart, 2009a) que és convenient assumir

per a una concepció transdisciplinària de l'educació matemàtica: *a*) la necessitat de provocar permanentment la reflexió explícita sobre aquestes capacitats, afavorint una aprehensió implícita, i *b*) el fet de considerar aquestes capacitats com a no estàtiques.

Atès que l'educació matemàtica cal entendre-la com un conjunt de coneixements bàsics per formar ciutadans responsables i crítics davant d'una societat cada vegada més tecnificada, l'aprenentatge de les matemàtiques, no només té importància com a disciplina curricular, sinó que a més a més té un paper a l'hora de donar una igualtat d'oportunitats a tots els alumnes com determina la LEC.

### 3. CONSIDERACIONS METODOLÒGIQUES PER DESENVOLUPAR LA COMPETÈNCIA MATEMÀTICA

Acadèmicament, la competència matemàtica es concreta en el fet que els alumnes han de saber interpretar i produir informació per resoldre problemes quotidians i per prendre decisions. La finalitat en l'educació obligatòria s'aconsegueix quan els coneixements matemàtics s'apliquen de manera natural en tots els camps de coneixement i de la vida quotidiana. L'actitud que s'ha de transmetre ha d'afavorir l'ús dels nombres, dels símbols i altres elements matemàtics i l'ús del raonament per justificar els resultats. Ha de ser una actitud positiva que a través del raonament busca la veracitat dels resultats.

La manera d'ensenyar i d'aprendre matemàtiques escolars no és sempre la mateixa; primer, ha de ser contextualitzada, per, després, poder passar a nivells d'abstracció més alts. Segons Schoenfeld (1992), aprendre a pensar matemàticament significa valorar el procés de passar d'un problema en termes quotidians a un altre en termes matemàtics, que es pugui resoldre matemàticament i després explicar-ne la resposta en termes quotidians (matematització) i valorar el procés d'abstracció perquè es pugui aplicar, i desenvolupar competències per fer servir instruments al servei d'estructurar el pensament i el sentit comú de com fer matemàtiques.

D'una manera sintètica, la competència pot ser entesa com aquell coneixement pràctic sobre quelcom que permet la solució de determinats problemes que es presenten, fet que implica el domini d'habilitats procedimentals i manipuladores. No obstant això, aquest domini es podria assolir com un procés més o menys mecànic sense tenir-ne comprensió. D'aquí, doncs, que es diferenciïn dos vessants d'aquest domini, el pràctic i el comprensiu, els quals ambdós necessiten de coneixements procedimentals. En certa manera correspon al que Richard Skemp ja durant la dècada dels anys setanta defineix com a *comprensió*

*instrumental i comprensió relacional*. També queda clara la direccionalitat que ha de prendre l'aprenentatge matemàtic per tal de generar, no només instrucció, sinó, fonamentalment, competència, si atenem les paraules d'alguns pensadors i matemàtics d'aquests últims segles, les quals ens permeten apropar-nos i entendre que, en gran manera, la causa del nivell tan alt de fracàs escolar en matemàtiques es troba en la metodologia que s'aplica per aconseguir aquest aprenentatge:

— Alfred North Whitehead (1861-1947). «Només hi ha una cosa que cal ensenyar: la vida en totes les seves manifestacions. En comptes d'aquesta senzilla unitat, oferim als nens una àlgebra, una geometria... no relacionades amb res»... «Les matemàtiques elementals haurien de tractar-se com l'estudi d'un conjunt d'idees fonamentals de les quals l'estudiant pot copsar-ne la importància immediata, els enunciats i mètodes que no puguin passar aquesta prova independentment de la seva importància per a estudis més avançats haurien de ser suprimits inexorablement».

— Richard Courant (1888-1972): «L'abstracció i la generalització no són més vitals per les matemàtiques que els fenòmens concrets, i, sobretot, no ho són més que la intuïció inductiva».

— Pere Puig Adam (1900-1960), Julio Rey Pastor (1888-1962): «La matemàtica de l'ensenyament primari ha de ser instrumental, la del secundari ha de ser educativa o formativa i la universitària ha de ser professional».

— Johannes von Neumann (1903-1957): «Si la matemàtica s'allunya de la seva font empírica o, més encara, si s'hi inspira indirectament amb la realitat a partir d'idees de segona o tercera mà, està en greu perill... després d'un gran recorregut "abstracte", un tema matemàtic té el perill de degenerar-se».

— James Stoker (1905-1992): «Aquesta actitud de considerar l'abstracció matemàtica com la millor forma d'ensenyament ignora la psicologia humana i raona a l'inversa, ignora que el progrés matemàtic ha anat lligat a la formulació d'abstraccions apropiades i vertaderament vàlides basant-se en una perllongada experiència de caràcter molt concret i ignora que aquest és també el camí que segueix la ment de la majoria de les persones».

— Morris Kline (1908-1992): «Les matemàtiques no s'haurien d'ensenyar deductivament sinó constructivament»... «Si la matemàtica no té significativitat és com si s'ensenyés la notació musical sense permetre interpretar».

— Lluís Santaló (1911-2001): «La matemàtica no és una pesada calculatòria, ni una faramalla de definicions i teoremes d'enunciat complicat i de contingut buit i trivial. En l'ensenyament, la matemàtica, primordialment, ha d'interessar a l'alumne. El càlcul excessiu, cal deixar-lo per a les màquines; la verbositat redun-

dant, suprimir-la de soca-rel»... «Cal buscar que no sols operin, sinó que pensin i raonin»... «No és un conjunt d'elements que cal descriure: és el motor d'una acció per a desxifrar enigmes que cal aprendre a utilitzar i, si es pot, contribuir al seu millorament i perfecció».

Davant d'aquesta realitat, resulta imprescindible i essencial cercar metodologies que ajudin la persona a comprendre la matemàtica, i això, segons es pot deduir de les anteriors paraules, significa una matemàtica lligada a la realitat, que parteixi de l'entorn per retornar-hi, que estimuli l'observació per tal de poder fer deduccions lògiques i la seva posterior abstracció, ja que és aquesta la fita final de l'aprenentatge matemàtic. També respecte a aquest enfocament deslligat de la realitat i enfocat en la repetició mecànica d'algorismes operatius, desgraciadament massa utilitzat i freqüent en les nostres aules, sempre hi ha hagut la necessitat d'aquest canvi metodològic i centrat en la manipulació:

— Aristòtil (384 aC-322 aC): «No hi res a l'intel·lecte que no hagi passat pels sentits».

— Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827): «El coneixement ha de, necessàriament, començar pels sentits —si és veritat que res pot ser objecte de comprensió si no ha estat primer objecte de sensació. Per què doncs, començar l'ensenyament amb una exposició verbal de les coses i no per una observació real d'elles? Solament quan aquesta observació de la cosa hagi estat feta, la paraula podrà intervenir per explicar-la amb eficàcia».

— Arthur Schopenhauer (1788-1860): «Suprimir la intuïció per la lògica és tant com voler canviar les cames per crossets.»

— George Pólya (1887-1985): «L'impuls més fort per aprendre és que l'estudiant trobi interès en la matèria que estudia i plaer en l'activitat que d'ella en resulta».

— Emma Castelnuovo (1913): «Com més temps els nens es dediquin a l'estudi d'allò que és concret, com més temps utilitzin en l'observació, millor comprendran, llavors, les formes abstractes».

És evident que es fa imprescindible canviar l'enfocament de l'aprenentatge matemàtic i, conseqüentment, la seva didàctica. Element essencial en el procés de desenvolupament de les competències matemàtiques és centrar l'aprenentatge a partir de la resolució de situacions problemàtiques més connectades amb la realitat i els interessos de l'alumnat. De fet, hauria de constituir i ser el nucli fonamental de l'aprenentatge matemàtic i del bagatge que les matemàtiques han d'aportar a la visió del món i a la manera d'afrontar les situacions conflictives. Encara més, les necessitats matemàtiques que sorgeixen a l'escola haurien d'estar

supeditades a les necessitats matemàtiques de la vida en societat i sorgir com a fruit de projectes matemàtics que, partint de la realitat, haurien de permetre conèixer-la i transformar-la.

Potenciar el domini competencial matemàtic de l'alumnat necessita del domini competencial previ dels professionals de l'educació, i saber analitzar i gestionar (identificar, interpretar, transcriure, transferir i avaluar) els fets matemàtics, coneixement necessari per a qualsevol docent (Callís, 2006) i, per extensió, per a qualsevol persona:

*a) Competències acadèmiques (saber, conèixer)*

— Posseir i dominar els continguts matemàtics de forma comprensiva i instrumental.

— Conèixer i saber interpretar i representar els processos matemàtics a través de la simbolització.

— Reconèixer les matemàtiques com a instrument de modelització de la realitat.

— Conèixer els aspectes curriculars de l'aprenentatge matemàtic.

— Dominar les bases didàctiques de l'aprenentatge matemàtic.

*b) Competències tècniques (saber fer, realitzar)*

— Ser capaç de gestionar una classe de matemàtiques (interaccions, motivació, procés metodològic per arribar a l'abstracció...).

— Saber dissenyar una seqüència didàctica sobre continguts matemàtics atenent a la diversitat i al context.

— Saber utilitzar procediments vivencials, manipuladors i tecnològics necessaris per a l'aprenentatge matemàtic i crear-ne de nous.

— Saber integrar la interdisciplinarietat en les planificacions didàctiques.

— Adquirir estratègies i procediments resolutoris i capacitat de generalització.

— Saber utilitzar la recerca-acció per incidir en la innovació.

*c) Competències participatives (saber estar)*

— Desenvolupar processos d'aprenentatge motivacionals i adequats al nivell o al context.

*d) Competències personals (ser)*

— Adquirir processos mentals de reflexió crítica i creativa.

— Potenciar i desenvolupar el pensament logicomatemàtic.

Per desenvolupar la competència matemàtica, les implicacions metodològiques més importants que s'han de tenir en compte es poden sintetitzar en les següents:

1. Potenciar situacions de conflicte metacognitiu en què cada alumne pugui descobrir i aprofundir el seu propi coneixement personal (sabers, habilitats, interessos...).

2. Enfocar l'aprenentatge tot potenciant els processos de visualització, o sigui, a partir de la implicació sensorial fruit de la vivenciació i la manipulació.

3. Aplicar la vivenciació, manipulació i simbolització de forma esglaonada i seqüencial per tal de potenciar l'adquisició final de l'abstracció i la capacitat de generalització.

4. Enfocar l'aprenentatge a partir de situacions problemàtiques i integrar la realitat com a punt de sortida i arribada de l'aprenentatge.

5. Estimular l'estimació prèvia i el plantejament de conjectures per tal d'arribar a la formulació de les hipòtesis corresponents.

6. Estimular el treball en grup, l'intercanvi d'opinions i la presentació de resultats tot potenciant-ne la transcripció simbòlica de les situacions i dels processos resolutoris.

#### 4. DESENVOLUPAR LA COMPETÈNCIA MATEMÀTICA A PRIMÀRIA

Considerant que tot aprenentatge significa evolució en les estructures neurològiques cerebrals, això fa que si ens atenem a les teories genètiques i constructivistes de l'aprenentatge, aquest ha de tenir en compte les fases corresponents al desenvolupament maduratiu de la persona però també el desenvolupament cerebral i, alhora, partir de situacions reals que són les que aporten la connexió entre aprenentatge i vida i, per tant, li donen sentit.

La metodologia aplicada a l'escola necessita, d'acord amb això, una profunda innovació didàctica per aconseguir millorar l'aprehensió de l'aprenentatge. Les experiències de la neurobiologia demostren que l'adquisició i la interiorització de l'aprenentatge no es fan efectives només a partir de la memorització de conceptes i algorismes situats en zones específiques del neocòrtex cerebral, sinó que cal que aquests vagin acompanyats i integrats de visualitzacions i sentiments localitzats en les estructures del cervell mitjà i el cervell intern, les quals reforcen i consoliden molt més la comprensió de l'aprenentatge.

El domini matemàtic no s'obté o no consisteix a dominar uns continguts i unes estratègies algorísmiques que tenen per objectiu resoldre les activitats esco-

lars, sinó que el que cal és adquirir competències que permetin cercar la generalització dels fets a partir de situacions abstractes i donar solució a situacions noves i a la vida en general. L'aprenentatge cal entendre'l com un procés configurat a partir de nivells comprensius diversos i alhora evolutius, de manera que sense el domini i la comprensió d'un d'aquests nivells resulta pràcticament impossible l'adequada comprensió del nivell posterior, fet que implica començar i planificar el procés d'aprenentatge segons les fases de vivenciació, manipulació, simbolització i abstracció i generalització (J. Callís, 2010).

*a) Vivenciació.* L'alumnat ha de viure i ser protagonista de la situació problemàtica de manera que se li converteixi en un «problema personal». En la resolució intervé una gran integració multisensorial i emocional capaç de proporcionar la comprensió i una potent representació mental que ha de possibilitar l'aprofundiment posterior del problema.

*b) Manipulació.* Permet aprofundir, plantejar hipòtesis i experimentar sobre el problema. Possibilita la comprensió conceptual i l'adquisició d'estratègies resolütories reforçades per una variada representació i visualització mental.

*c) Simbolització.* Transforma el procés vivencial i manipulador en llenguatge comunicatiu de manera que la matemàtica es converteix en el llenguatge que permet entendre i descriure la realitat.

*d) Abstracció i generalització.* Possibilita sortir del cas concret resolt per poder ser aplicat a noves situacions.

Per aconseguir una bona adquisició i interiorització de l'aprenentatge matemàtic a infantil i primària, cal saber prioritzar la fase didàctica que ha d'aplicar-se a cada cicle: «El planteig metodològic de qualsevol aprenentatge matemàtic ha de tenir en compte aquesta evolució i graduar-la segons l'estadi evolutiu de la persona. Així, en el nivell piagetian de l'estadi sensoriomotor (fins als dos anys) cal treballar amb una gran atenció i prioritat vivencial i manipuladora i amb menys interès pel treball fet simbòlic (excessiva obsessió per omplir fitxes i més fitxes per lliurar un bon recull als pares) i d'abstracció; sense que això signifiqui no poder-hi incidir de forma puntual i dintre les limitacions que n'imposa el desenvolupament maduratiu. Al llarg de l'estadi preoperacional (de dos a set anys) cal mantenir uns criteris semblants a l'estadi anterior, si bé amb increment del valor simbòlic. I en l'estadi de les operacions concretes (de set a onze o dotze anys), l'activitat simbòlica va adquirint i guanyant importància juntament amb la de l'abstracció sense deixar de banda, en cap moment, el valor de la vivenciació i la manipulació. Serà al llarg de l'estadi de les operacions formals (a partir dels 11 o 12 anys) que la prioritat es desplaçarà vers el nivell simbòlic i d'abstracció, sense deixar mai de connexionar-se i fonamentar-se amb la vivenciació i la manipulació» (J. Callís, 2010, p. 9).



#### 4.1. DE LA RESOLUCIÓ A LA COMPETÈNCIA MATEMÀTICA. UN EXEMPLE

L'escola dedica molt de temps a la instrucció del domini algorísmic de l'operativitat per tal que hom sàpiga resoldre fets i demandes puntuals. Quantes hores i hores, quantes planes i planes, quantes multiplicacions i més multiplicacions, per exemple, no hem fet tots plegats per aprendre a resoldre-les?

Però, quantes persones són capaces de resoldre mentalment,  $24 \times 36$ , o  $238 \times 27$ , o  $13 \times 18$ , o...? Tal vegada s'ha aconseguit que la gran majoria sàpiga aplicar les mecàniques del càlcul escrit però aquest domini no genera les estratègies per ser aplicades al càlcul mental. És a dir, l'aprenentatge assolit no permet ser aplicat a una nova situació o sigui que únicament resol una tipologia concreta de problema i sovint sense saber el perquè de la mecànica aplicada. Seria un clar exemple del domini que Skemp, tal com hem dit abans, anomena *comprensió instrumental*. Igualment succeeix en l'aprenentatge de la resta portant, algorisme que hom aplica amb el supòsit que això és suficient per dominar el concepte de resta, sense que hi hagi comprensió del procés matemàtic implícit, o amb les mecàniques operatòries de les fraccions, resolució d'equacions, derivades, matrius... En tots aquests dominis hi manca la comprensió relacional o el nivell de comprensió conceptual que fa entendre el sentit tant del concepte específic de l'operació com el de les raons que possibiliten les tècniques algorísmiques.

##### 4.1.1. *Aprenentatge i comprensió relacional*

Es necessita partir de processos sensorials (vivenciació del problema per comprendre i detectar-ne les problemàtiques inherents, i fer-ne un posterior aprofundiment amb la manipulació de materials concrets) per tal que s'interioritzi la conceptualització del producte i se'n reforci la comprensió amb imatges visuals.

Tornant a l'aprenentatge operatiu de la multiplicació, perquè sigui fet amb sentit competencial, si en comptes d'una instrucció instrumental es planifica l'aprenentatge des d'una perspectiva d'interrelació aritmètica-geomètrica de la multiplicació i a partir de processos manipuladors, el nivell d'interiorització relacional en possibilita l'aplicació en el camp del càlcul mental i no exclusivament en el càlcul escrit, fet que comporta que l'aprenentatge hagi generat un nivell competencial que permet resoldre situacions diferents de la inicial.

Si en comptes d'iniciar l'aprenentatge d'aquest domini operatiu a partir d'un procés simbòlic de mecàniques de llapis i paper i de pissarra, això es fa amb la uti-

lització de recursos manipuladors diversos com poden ser, per exemple, els multibases de color, llavors es genera l'aprenentatge amb visualització comprensiva.

Agafem, per exemple, la multiplicació  $13 \times 18$ . Els valors numèrics que es multipliquen necessiten, per poder generar la comprensió relacional, partir de la necessitat comprensiva de la descomposició numèrica de cada valor tal com es «veu» i es treballa amb el material indicat, de manera que  $13 \times 18$  s'estructura d'acord amb el fet que 13 és  $10 + 3$  i 18 és  $10 + 8$  o sigui que del producte  $13 \times 18$  resulta  $(10 + 3) \times (10 + 8)$ . Considerant que el producte amb els multibases de color és una estructura bidimensional rectangular i que el resultat s'obté completant l'interior (concepte d'àrea) amb el mínim de peces possibles —per tant, utilitzant sempre les màximes possibles—, la disposició, sobre el pla, determina, com es pot observar en les imatges adjuntes, quatre estructures espacials diferenciades: la corresponent a  $10 \times 10$ ; la de  $3 \times 10$ ; la de  $8 \times 10$  i la de  $8 \times 3$ ; en realitat, la propietat distributiva del producte. És a partir de la comprensió d'aquesta estructuració geomètrica visualitzada, adquirida després de treballar així, i no una vegada feta de forma expositiva pel mestre, sinó amb l'aplicació experimental i continuada dels alumnes, que davant un producte l'aplicació de la propietat distributiva queda visualitzada i en permet el càlcul sense necessitat d'aplicar algorismes escrits.

Geometria del producte i de la propietat distributiva

$$13 \times 18 = (10 + 3) \times (10 + 8)$$

$$(10 \times 10) + (10 \times 8) + (3 \times 10) + (3 \times 8)$$

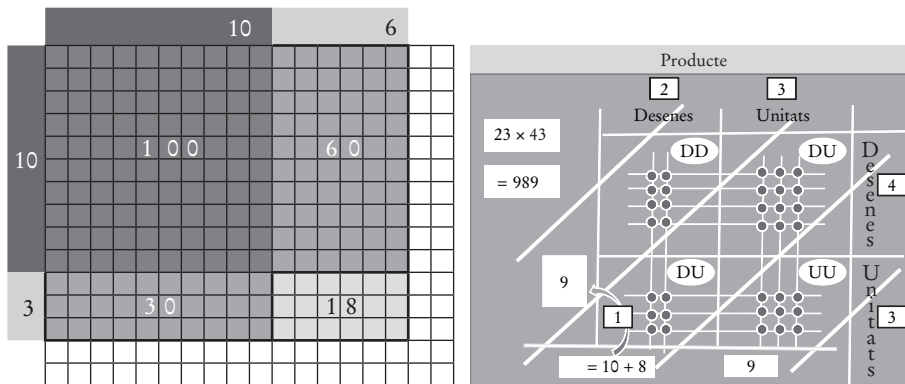
$$100 + 80 + 30 + 24 = 234$$

4.1.2. Estructuració i generalització dels coneixements

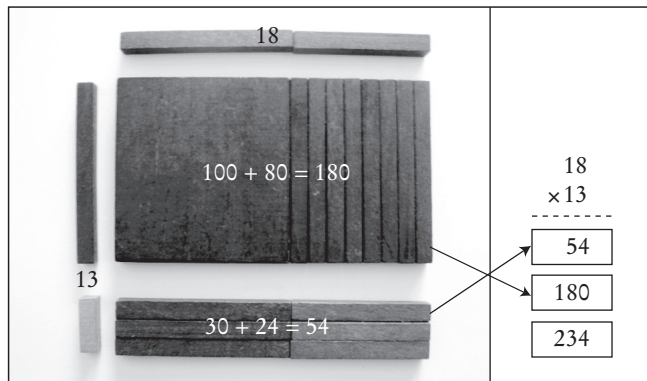
És important que l'alumne no interpreti mai que una propietat descoberta en un material resulta una propietat específica d'aquell material, sinó que és una propietat matemàtica general que apareix en qualsevol altre cas de manipulació i posteriorment generalitzable en el món simbòlic. Cal, per tant, aplicar i visualitzar el procediment amb altres materials o formes resolutòries i passar després a ser representada i utilitzada simbòlicament.

En l'àmbit simbòlic es produeix la substitució del món real per formes i simbolismes que el substitueixen (paraules, dibuixos, esquemes, icones, símbols matemàtics...), però que el que fan és reproduir i visualitzar mentalment la realitat viscuda. S'adquireix, doncs, la capacitat de comprensió i expressió simbòliques dels fets i accions matemàtiques viscudes i manipulades.

Un exemple d'ús d'aquest mateix procediment comprensiu emprat amb els multibase de color però de manera simbòlica seria calcular el resultat d'una multiplicació treballant sobre paper quadriculat, on les peces físiques de la manipulació dels multibase són substituïdes per longituds i àrees (quadrats que integren cada part) dels quatre espais geomètrics; o com a intersecció de valors en taula de doble entrada (multiplicació maia), com una altra manera de reforçar l'estructura de les zones o espais geomètrics del producte.



Una fase posterior de la interiorització és aconseguir aquesta comprensió d'estructures geomètriques per a valors i productes cada vegada més alts (24 x 17; 26 x 28; 327 x 13...) i d'entendre i visualitzar geomètricament el que es fa amb el procés algorísmic que s'aplica en el càlcul escrit.



Estructura geomètrica del producte i mecànica algorísmica.

#### 4.1.3. *L'adquisició de la competència matemàtica de càlcul mental*

El domini aconseguit fruit de la comprensió relacional entre el món numèric i el geomètric comporta, alhora, el domini de la reversibilitat o sigui que, a la inversa, la visió d'una expressió matemàtica ( $18 \times 16$ ) pugui ser interpretada com a representació d'accions i permeti que a partir d'aquesta expressió es pugui interpretar l'estructura geomètrica que genera i, consegüentment, el poder de calcular-ne el resultat com a suma de les quatre estructures espacials:  $100 + 80 + 60 + 48$ .

## 5. DESENVOLUPAR LA COMPETÈNCIA MATEMÀTICA A SECUNDÀRIA

El professor ha d'intentar desenvolupar una actitud positiva i una motivació adequada i favorable. Cal tenir en compte el caràcter instrumental de les matemàtiques i que aquestes apareixen en la majoria de les assignatures per contribuir a desenvolupar altres competències. Blanco (1993) manifesta que l'aprenentatge requereix implicar els alumnes en activitats significatives. Les explicacions del professor són elements fonamentals en certs moments si es fan de manera apropiada, però no convé ensenyar només de manera expositiva; cal oferir als alumnes la possibilitat de viure experiències concretes en què aquestes explicacions puguin mostrar un sentit profund. Ell mateix entén l'aprenentatge com una qüestió d'establiment de relacions, veure les mateixes coses des de punts de

vista diferents. Aspectes com la participació, el diàleg, la deducció de fets sense la intervenció directa del professor, o l'ús de material manipulador, resulten importantíssims, ja que permeten portar un procés inductiu cap a l'abstracció i l'anticipació.

Bergasa (1996) estructura unes intencions educatives matemàtiques per a la secundària obligatòria entorn de tres tipus d'aprenentatge: els relatius al mètode matemàtic (competència numèrica i geomètrica, i desenvolupament i utilització del llenguatge matemàtic), els relatius a actituds i hàbits de treball, i els relatius a valoració i apreciació del coneixement matemàtic.

### 5.1. LA MILLORA DE L'ACTITUD VERS LES MATEMÀTIQUES. UN EXEMPLE

El professor no pot estudiar en lloc dels alumnes, però sí que cal que hi desenvolupi una actitud positiva i una motivació adequada i favorable perquè aprenguin; ha d'aconseguir que l'alumne s'impliqui activament en el seu propi procés d'aprenentatge. Mallart (2008) posa de manifest que el fet d'introduir recreacions matemàtiques a l'aula augmenta la motivació de l'alumnat i permet fer millor els processos inductius. Les recreacions matemàtiques ajuden a desenvolupar conceptes, reforçar habilitats, desenvolupar habilitats formatives i potenciar el raonament lògic tan útil en altres disciplines. També aconsegueixen un alt nivell d'implicació i provoquen una actitud oberta cap al coneixement i el plaer per aprendre, descobrir i crear. Els alumnes amb una actitud oberta davant les dificultats abandonen més tard els intents resolutius frustrats de problemes. Mitjançant les recreacions matemàtiques es combaten moltes de les dificultats amb les quals l'alumne es troba quan resol problemes de tot tipus, ja siguin pertanyents a l'àrea de la biologia, la química, la física... (Mallart, 2009b). Per exemple, autorestriccions, interpretacions abusives del llenguatge verbal, o també implícites del llenguatge que hi ha en els enuncisats, falses intuïcions, particularitzacions i generalitzacions.

En les matemàtiques, la intuïció hi té una gran importància i es treballa amb l'anticipació i l'experimentació que es practiquen en particular amb la matemàtica recreativa. Encara que segons Blanco (1993) els alumnes se sentin més segurs treballant en grup, s'ha d'anar amb molt de compte com s'incentiva i es fomenta la intuïció, ja que en un grup d'individus hi poden haver aspectes que cohibeixin. Els motius poden ser diversos, però no interessa que els alumnes que presenten dificultats en la resolució de problemes escullin mantenir-se al marge de les noves activitats proposades grupalment. Si es treballen en grup els enigmes matemàtics de manera adient, s'aconsegueixen avenços en aprenentatges sobre resolució

de problemes (Mallart, 2008) i, ahora, d'integració dels alumnes en el grup i de l'atenció a la diversitat tan necessària. A més a més de poder-hi jugar tots, existeix un component d'atzar i un requeriment de coneixements aliens a les pròpies assignatures que provenen de les seves experiències personals. De fet, trobar la resposta d'un enigma matemàtic requereix molt més que els coneixements corresponents a alguna assignatura en concret. A causa del caràcter interdisciplinari dels contextos en els quals es pot enquadrar la matemàtica recreativa fins i tot podria succeir que algun alumne que presentés dificultats en l'assignatura de matemàtiques s'interessés i millorés els resultats en altres matèries que indirectament tinguessin relació amb la resolució de problemes.

Un exemple per treballar amb alumnes de secundària pel que fa al desenvolupament de la competència matemàtica mitjançant la matemàtica recreativa podria ser l'endevinalla següent:

*L'endevinalla del club esportiu:*

Un club esportiu amb 60 socis va decidir organitzar un dinar per tal de celebrar els èxits assolits durant l'any. Com que no tenien taules grans, els organitzadors van optar per distribuir-los en petits grups. Però si els asseien de 2 en 2, en sobrava un; si els acomodaven de 3 en 3, també en sobrava un; i si ho feien de 4 en 4, continuava sobrant-ne un. Finalment, van veure que si els asseien de 5 en 5 no sobrava cap comensal.

Quants socis van assistir a la celebració?

*Resposta:*

Sabem que el mínim comú múltiple de 2, 3 i 4 és 12. Multiplicat per 1, 2, 3, 4, etc., i a cada multiplicació li sumem 1 (el que sobra), obtenim:

$$12 \times 1 + 1 = 13$$

$$12 \times 2 + 1 = 25$$

$$12 \times 3 + 1 = 37$$

$$12 \times 4 + 1 = 49$$

$$12 \times 5 + 1 = 61$$

I no cal continuar, ja que el club només té 60 socis. Dels nombres que han sortit, veiem que només un, el 25, és múltiple de 5. Per tant, podem estar segurs que al dinar hi havia 25 socis.

Aquesta activitat s'ha dissenyat per a la millora de l'atenció de les dades de l'enunciat i per reforçar el concepte de mínim comú múltiple. El treball individual requereix de la lectura reiterada de l'enunciat fins a trobar una solució. També

hi ha un treball en grup on els alumnes exposen les seves solucions a la resta de la classe. En cas que no hi hagi cap alumne que hagi arribat a una solució adequada, és el professor el que haurà de guiar amb la tècnica de la pluja d'idees una solució correcta.

El professor ha de vigilar que treballin en silenci durant cinc minuts i durant deu minuts més és en el grup classe on es comenten les solucions trobades. En acabar, el mateix professor s'encarrega d'aclarir tots els dubtes i de fer les connexions pertinents amb els continguts explicats i practicats a classe durant dos minuts més. Naturalment, les orientacions temporals no són rígides: sempre s'ha d'estar atent al ritme dels estudiants.

## BIBLIOGRAFIA

- BERGASA, Javier; ERASO M. Dolores; GARCÍA M. Victoria; SARA, Sergio (1996). *Matemáticas: materiales didácticos: Primer ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación, Cultura, Deporte y Juventud.
- BLANCO, L. J. (1993). «Una clasificación de problemas matemáticos». *Epsilon*, núm. 25, p. 49-60.
- CALLÍS, Josep (2006). «Saber analitzar i gestionar (identificar, interpretar, transcriure, transferir i avaluar) les situacions i els contextos educatius». A: GELI, A.; PÈLACH, I. *Aproximació a les noves competències en els nous títols de mestres*. Girona: Universitat de Girona, p. 123-127.
- (2010). «De la vivenciació a l'abstracció o el camí vers la competència matemàtica». *Perspectiva Escolar*, núm. 341, p. 2-16.
- CALLÍS, Josep; CALLÍS, Carles (2007). «Competències matemàtiques: necessitats i perspectives». *Escola Catalana*, núm. 445, p. 9-13.
- CAZZARO, J. P.; NOËL, G.; POURBAIX, F.; TILLEUIL, P. (1999). *Des compétences terminales en mathématique* [en línia]. Mons (Bèlgica): Université de Mons-Hainaut. <[http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do\\_id=1722&do\\_check=>](http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=1722&do_check=>) [Consulta: 30 juliol 2009].
- «Competencias matemáticas». *Uno*, núm. 29 (gener-febrer-març 2002). [Monogràfic]
- «Currículum d'educació secundària» [en línia]. (2006). Ministeri d'Educació del Quebec, p. 191. <<http://www.learnquebec.ca/eport/sites/learn/en/content/curriculum/mst/documents/chapter61.pdf>> [Consulta: 20 setembre 2009].
- «Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària» (2007). DOGC (29 juny 2007).
- «Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria» (2007). DOGC (29 juny 2007).

- GIRONDO, Luisa (2005). «La competència i els aprenentatges escolars: l'àrea de matemàtiques». *Comunicació Educativa*, núm. 18, p. 14-19.
- (2006). «Competència matemàtica i pràctica educativa». *Guix*, núm. 329, p. 16-23.
- GIRONDO, L.; DALMAU CASADEMONT, S. (2001). *Prisma: Matemàtiques, 6: Educació Primària. Proposta didàctica*. Barcelona: Casals.
- GOÑI ZABALA, Jesús M. (2008). *El desarrollo de la competencia matemática*. Barcelona: Graó.
- (2009). «Competencia matemática». *Educatio Siglo XXI* [Múrcia], vol. 27, núm. 1, p. 35-58.
- INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo) (2004). *Competencias básicas generales: Ámbito matemático y lingüístico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- JOBIN, Gilles (2008). *Les compétences mathématiques du PDF* [en línia]. <<http://www.gilles-jobin.org/jobineries/index.php?2008/03/10/715-les-compences-mathematiques-du-pdf>> [Consulta: 20 octubre 2009].
- LEC (2009). «Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació» DOGC (16 juliol 2009).
- LOE (2006). «Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació» BOE (4 maig 2006).
- MALLART, Albert (2008). *Estratègies de millora per a la resolució de problemes amb alumnes de segon d'ESO: ús de la matemàtica recreativa a les fases d'abordatge i de revisió*. Tesi doctoral. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- (2009a). «Enseñar matemáticas con conciencia transdisciplinar». A: TORRE, S. de la; PUJOL, M. A. *Educación con otra conciencia: Una mirada ecoformadora y creativa de la enseñanza*. Mataró: Davinci, p. 215-224.
- (2009b). *Interdisciplinarietat a l'educació científica*. Comunicació al VII Congrés Internacional sobre Investigació en la Didàctica de les Ciències, organitzat per l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, 7-11 setembre 2009.
- (2010). *Didàctica de la resolució de problemes per al desenvolupament de la competència matemàtica*. Comunicació al Congrés Internacional de Didàctiques, organitzat per les universitats de Girona, Granada i Ginebra. Girona, del 3 al 6 febrer 2010.
- MARTÍNEZ MORENO, Jaume (2008). *Competencias básicas en matemáticas: Una nueva práctica*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- MOYA OTERO, José (2007). «De la competencia: texto y contexto». *Uno*, núm. 46, p. 25-33.
- NISS, M. (1999). «Competencies and Subject Description». *Uddanneise*, núm. 9, p. 21-29.
- ORTEGA, Tomás (2005). *Conexiones matemáticas: Motivación del alumnado y competencia matemática*. Barcelona: Graó.
- PERRENOUD, Philippe (2000). *L'approche par compétences, ¿une réponse à l'échec scolaire?* Ginebra: Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation. Université de Genève.
- PISA (2000). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto Pisa 2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.



- PISA (2006). *PISA 2006. Marco de evaluación: Conocimientos y habilidades en ciencias, matemáticas y lectura*. Madrid: Santillana: MEC.
- RICO ROMERO, Luis; LUPIÁÑEZ GÓMEZ, José Luis (2008). *Competencias matemáticas desde una perspectiva curricular*. Madrid: Alianza Editorial.
- SCHOENFELD, A. H. (1992). «Learning to think mathematically: Problem Solving, Metacognition and Sense-Making in Mathematics». A: GROUWS, D. A. (ed.). *Handbook of Research in Mathematics Teaching and Learning*. Nova York: MacMillan, p. 334-389.



# «APRENDRE A APRENDRE» A L'ESCOLA I A L'INSTITUT. DESENVOLUPAMENT DE LA COMPETÈNCIA D'«APRENDRE A APRENDRE» A L'EDUCACIÓ OBLIGATÒRIA

Joan Teixidó Saballs

*Grup de Recerca en Organització de Centres*

## RESUM

La introducció de l'«aprendre a aprendre» com una de les competències bàsiques que s'han d'assolir durant l'escolarització obligatòria és coherent amb la idea de preparar l'individu per a un món canviant, competitiu, globalitzat, tecnològic, on la informació flueix lliurement i, per tant, la capacitat per aprendre d'una manera autònoma, crítica i creativa és fonamental per assolir una plena integració en la societat i per al desenvolupament personal i professional. Els nois i noies aprenen moltes coses a l'escola (potser massa!). Mentre les aprenen han de posar atenció al procés intern que duen a terme per aprendre. Ens situem, per tant, en una perspectiva metacognitiva. Es tracta que els alumnes, d'una manera progressiva, al llarg de l'escolarització obligatòria, siguin capaços d'analitzar i de comprendre la manera com obtenen, com processen i com structuren la informació, és a dir, la manera com aprenen. L'article parteix de la caracterització d'aquestes competències bàsiques (CB) als textos oficials i proposa l'existència de set àmbits o dimensions que s'han de tenir en compte per al seu desenvolupament: *a)* el coneixement d'allò que volem aprendre (objectius); *b)* el desenvolupament de les capacitats cognitives que ho fan possible; *c)* el coneixement de les pròpies capacitats i limitacions; *d)* el coneixement d'estratègies i tècniques; *e)* el reconeixement i la regulació dels aspectes emocionals; *f)* la intervenció dels altres, i *g)* la creació d'un ambient. Finalment, els darrers paràgrafs es dediquen a plantejar algunes qüestions a tenir en compte en el pas a la pràctica.

PARAULES CLAU: aprendre; «aprendre a aprendre»; metacognició; procés d'aprenentatge; competències bàsiques, currículum escolar.

“LEARNING TO LEARN” IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS.  
DEVELOPING “LEARNING TO LEARN” SKILLS  
IN COMPULSORY EDUCATION

ABSTRACT

The introduction of “learning to learn” as a key skill that needs to be attained during compulsory education is consistent with the idea of preparing an individual for a changing, competitive, globalised, technological world, where information flows freely. The capacity to learn independently, critically and creatively is therefore fundamental for achieving full integration into society and for personal and professional development. Girls and boys learn many things at school (perhaps too many!). While learning them, they have to pay attention to the internal process that they implement to learn. We are, therefore, positioning ourselves in a metacognitive perspective. Throughout compulsory schooling, it is about pupils gradually being able to analyse and understand the way they obtain, process and organise information, that is to say, the way they learn. The article begins by characterising these key skills (KSs) in official documents and proposes the existence of seven areas or dimensions that should be taken into account for their development: a) knowing what we want to learn (objectives); b) developing cognitive skills to make that possible; c) being aware of one’s strengths and weaknesses; d) being aware of strategies and techniques; e) recognising and regulating emotional aspects; f) intervention by others and, g) creating an environment. Finally, the paragraphs at the end of the article are given over to posing a number of questions that should be taken into account in the step towards practice.

KEYWORDS: learning, “learning to learn”, metacognition, learning process, key skills, school curriculum.

La vida és aprenentatge. Des que naixem fins que morim, passem la vida aprenent. Aprenem a mamar, a queixar-nos, a reconèixer formes i colors, a dir «mama» i «papa»... Al cap d’alguns anys, aprenem a llegir, a escriure, a calcular, les regles ortogràfiques... i també a advertir que els companys fan trampes quan juguem a l’Uno... a fer-ne, a afrontar les amenaces, a barallar-nos, a exposar i defensar els propis arguments, a renunciar a la raó quan considerem que la cosa està fumuda o que no paga la pena... Més endavant, haurem d’aprendre a canviar de feina, a superar una ruptura sentimental, a conviure amb un cap o un company de feina prepotent, a interpretar com funciona el món... En resum, passem la vida aprenent coses de grat o per força. I, a més, com més coses aprenem, més conscients som del que ens queda per aprendre; per més que ens hi afanyem, mai no atraparem la feina.

Mentre escric aquestes línies, Usain Bolt acaba de batre els rècords del món

de 100 m i 200 m llisos al campionat mundial d'atletisme d'Alemanya. Ultra les lloances i els afalacs que s'ha endut a totes les portades de la premsa esportiva i la crònica rosa, des d'una òptica educativa en podem destacar dos aspectes. El primer, que es tracta d'una persona amb unes condicions naturals excepcionals i, el segon, que li han calgut moltes hores diàries d'entrenament, tant tècnic, com físic, com psicològic, per arribar a córrer tan ràpid. I, també, li han calgut ganes, determinació, impuls de superació per afrontar les circumstàncies adverses... Això és vàlid, en diversos graus i matisacions, per a qualsevol persona. Progressar, aprendre, fer-ho millor en els diversos àmbits de la vida, requereix coneixements, tenir-ne ganes (motivació) i esforç.

A l'escola succeeix el mateix. Perquè un nen de tercer curs de primària conegui les fases de la Lluna no n'hi ha prou que tingui un llibre profusament il·lustrat; ni que ho expliqui la mestra al davant de tota la classe; ni tan sols que ell mateix ho escrigui a la llibreta o sigui capaç de respondre-ho en un control. Hi intervien molts factors: mecanismes cognitius, observació i interpretació del que passa al món, la manera de processar la informació, les estratègies que haurà fet servir per «estudiar» i «aprendre», el clima d'aula, les relacions amb la mestra i amb els companys, el suport familiar... Al capdavant, hi haurà nens que ho aprendran; d'altres, es faran un embolic (que potser algun dia podran descabdellar) i d'altres serà com si haguessin sentit ploure. Certament, en aquesta variabilitat de resultats hi tenen un paper important els factors hereditaris (el coeficient intel·lectual) però hi ha molts altres factors que poden ser construïts, és a dir, que poden entrenar-se, igual que ho fan els esportistes.

Quan parlem d'«aprendre a aprendre» ens referim al conjunt de factors que fa que els nois i noies (i, també, els adults) adquireixin consciència de la manera com aprenen; assumeixin un paper actiu en el propi aprenentatge i, per tant, exerceixin un cert control sobre el que aprenen i sobre el procés d'aprenentatge. Suposa la formalització d'un conjunt de pràctiques que ja s'anaven dirigint a fomentar la reflexió, la construcció de coneixement i l'assumpció de responsabilitats sobre el propi aprenentatge. Al capdavant, les persones aprenen allò que volen aprendre... sempre que disposin de les capacitats per fer-ho i el repte sigui proporcionat a les seves possibilitats.

## 1. DE L'APRENDRE A L'«APRENDRE A APRENDRE»

Quan preguntes a un estudiant, o a un pare o mare d'un estudiant, què hi fa a l'escola, és probable (o, si més no, desitjable) que obtinguem respostes en les quals, d'una o altra manera, hi aparegui el verb *aprendre*. El títol de l'epígraf

pretén indicar el desig d'incidir en un canvi en la resposta o, com a mínim, d'introduir un cert refinament. Imaginem-nos com podria anar la conversa:

—Què hi fas, a l'escola?

—Hi aprenc a aprendre.

—I com ho fas, això?

—Aprent coses i fixant-me en la manera com les he apreses.

A qualsevol persona que mantingui un contacte quotidià amb el que succeeix als centres educatius li resulta difícil atribuir versemblança a la conversa anterior tot i que hi ha un consens generalitzat a l'hora d'acceptar que allò important no són les coses que s'aprenen (per bé que n'hi ha algunes que són bàsiques per a l'accés al coneixement i a la interacció social), sinó l'adquisició de la capacitat per aprendre'n de noves, d'una manera autònoma, quan n'aparegui la necessitat o quan vingui de gust. Com a discurs, la cosa sembla clara; les dificultats arriben quan s'ha de fer realitat la segona de les aspiracions («aprendre a aprendre») tot partint de les activitats quotidianes a l'aula (aprendre) vinculades a les diverses àrees o matèries del currículum.

Durant els darrers anys, diversos reptes professionals (postgraus universitaris, acollida als novells, formació de tutors d'interins, formació d'opositors...) m'han deparat l'oportunitat de parlar amb alguns mestres que es troben als inicis de la seva vida professional. Això m'ha permès refermar una vella idea: que els mestres comprenen plenament què és l'aprenentatge quan comencen a exercir. Han passat gairebé tota la vida estudiant; han adquirit molts coneixements; saben moltes coses sobre l'aprenentatge dels infants; han elaborat molts treballs i han aprovat els exàmens corresponents... Ara bé, quan realment «aprenen» una bona part dels continguts escolars és quan han d'ensenyar-los, quan es troben al davant d'una colla de nois i noies que els miren amb ulls expectants; quan senten la necessitat imperiosa de fer-se entendre, de transmetre el procés mental que s'ha de seguir, d'adquirir seguretat en el que fan i el que diuen, d'advertir de possibles errors... Aleshores, «aprenen» en profunditat bona part d'allò que ensenyen i, alhora, aprenen a fer de mestres. És fàcil reconèixer-ho en aspectes conceptuals: el moviment gravitatori, els estats de la matèria, les comarques de Catalunya, l'ús de la dièresi... però, també, en aspectes procedimentals: la mecànica de la divisió per tres xifres, el procés a seguir per fer la síntesi d'un text... o actitudinals: agafar bé el llapis, seure adequadament a la cadira, concentrar-se per fer una feina, assumir positivament l'esforç i la dedicació que caldrà esmerçar-hi...

Al llarg de la vida acadèmica aprenem moltes coses però, en la majoria dels casos, no ho incorporem a la nostra experiència d'una manera significativa. Quan toques un ferro que acaba de ser soldat i et cremes, incorpores aquesta experiència a

la teva vida, te l'apropies. Quan passeges per la rambla confiada, reps una estrebada i et roben la bossa, la propera vegada prens més precaucions. Ambdós exemples és molt probable que impliquin un canvi relativament estable en el comportament que és fruit de l'aprenentatge. El fet que s'hagi produït no es desprèn, únicament, d'haver viscut l'experiència, sinó d'haver-la elaborada, d'haver-la assimilada, d'haver-se-la apropiada. Des d'aquesta perspectiva, qualsevol aprenentatge és fragmentari (sempre es pot completar, continuar); progressiu (s'hi pot afegir més complexitat) i reversible: a vegades cal desaprendre coses que s'havien après prèviament (perquè ja no són útils, perquè contenen errors, perquè han canviat...) la qual cosa pot implicar un esforç notable atès que allò que hem après forma part de nosaltres mateixos.

Aquestes consideracions experiencials, recollides d'una manera científica per Beltrán i Bueno (1995, p. 331), sostenen que l'aprenentatge és un «procés que implica un canvi durador en la conducta, o en la capacitat per comportar-se d'una manera determinada, que es produeix com a resultat de la pràctica o d'altres formes d'experiència». Semblantment, Michel (2008, p. 20) sosté que es tracta d'un «procés mitjançant el qual s'obtenen nous coneixements, habilitats o actituds, a través d'experiències viscudes que produeixen algun canvi en la nostra manera de ser o d'actuar», la qual cosa el porta a establir-ne diversos tipus en funció de les experiències en les quals se sostenen: per condicionament (quan es produeixen associacions entre esdeveniments); per assaig i error (quan es basen en proves); per comparació (establint semblances i diferències); per imitació (model i còpia) i, també, l'aprenentatge de conceptes, idees, principis i teories basat en la comunicació i el contacte entre les persones.

En síntesi, l'aprenentatge implica un canvi en la persona fruit de la interacció amb l'entorn. D'un mateix fet, se'n poden derivar aprenentatges diferents. La manera com cada persona interpreta (atorga sentit a) les experiències que viu el porta a prendre una decisió o l'altra, decisió que es troba mediatitzada per la intenció, és a dir, pels objectius que pretén aconseguir. D'aquestes idees, se'n desprenen tres postulats clau per a l'aprenentatge escolar:

a) Qui aprèn és l'alumne. Només l'alumne pot fer-se seves les activitats que s'han dissenyat amb una intencionalitat educativa; només ell pot convertir-les en els aprenentatges esperats.

b) Perquè hi hagi aprenentatge resulta fonamental tenir-ne ganes, és a dir, la motivació, la intenció, el gust d'aprendre. Tota la resta de factors s'hi subordinen. L'objectiu bàsic de l'acció educativa s'ha d'adreçar a desvetllar el gust per aprendre.

c) El professor pot ajudar l'alumne a aprendre: a identificar les errades, a establir un mètode, a conèixer i utilitzar estratègies, a anticipar allò que s'espera aprendre, a esforçar-s'hi (amb reconeixement, estímul, comprensió, renys...)

a adoptar hàbits d'estudi saludables, etc. Ara bé, la seva capacitat d'influir en l'alumne té limitacions, com les té la capacitat d'aprenentatge de l'alumne.

Les formes de concebre l'aprenentatge han canviat. En els moments actuals predomina la idea de la construcció de coneixements o constructivisme que va ésser àmpliament difosa amb motiu de l'anterior reforma educativa. La Llei d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE) estableix les intencionalitats educatives en forma de capacitats, les quals han de *construir-se* a partir dels continguts específics de les diverses àrees/matèries. Aquesta concepció porta a posar l'atenció en el procés de construcció de coneixements més que no pas en els productes o resultats. L'enfocament constructivista es fonamenta en l'establiment de relacions entre diverses informacions, de manera que s'hi estableixi una connexió que vagi més enllà de la mera repetició. L'aprenentatge es produeix quan es relaciona la informació nova amb les experiències i els coneixements que ja posseeix l'alumne, la qual cosa pot suposar un afegitó als coneixements existents o bé, en determinats casos, el seu qüestionament amb el canvi o reestructuració corresponents.

Es tracta d'un procés en el qual allò que aprenem és producte de la informació nova interpretada a la llum, o a través d'allò que ja sabem. No es tracta de reproduir informació, sinó d'assimilar-la i integrar-la en els nostres coneixements anteriors. Només així comprendrem i adquirirem nous significats o conceptes. D'alguna manera, comprendre és traduir alguna cosa a les pròpies idees o paraules. Aprendre significats és canviar les meves idees com a conseqüència de la interacció amb noves fonts d'informació (Pozo, 1996, p. 158).

Perquè la construcció de coneixements sigui possible cal que l'alumne comprengui el que fa: les idees d'un text, el procediment a seguir en un experiment... és a dir, que en conegui el significat. Per això parlem d'aprenentatge *significatiu*.

Amb la Llei orgànica d'educació (LOE) se centra l'atenció en l'«aprendre a aprendre», és a dir, en el procés a través del qual es construeixen coneixements, bé sigui d'una manera estàtica (incorporació de nova informació) o dinàmica (canvi i reestructuració d'estructures cognitives). Això fa que ens situem en una perspectiva cognitiva o, d'una manera més precisa, metacognitiva, quan es planteja la conveniència que el mateix alumne sigui capaç d'analitzar i comprendre la manera com processa i estructura la informació que rep, és a dir, la manera com aprèn. Vegem-ho en una citació de Hunt (1997, p. 74) treta d'Ontoria i altres (1999, p. 55):

El procés és el «com» de l'aprenentatge; és la manera que tenim d'aprendre. El producte és el «què» de l'aprenentatge; és la matèria, l'assignatura o el programa amb què treballem. El resultat és el fruit final, en el qual, a més de la matèria o producte après, hi entren també les tècniques (enfocaments o concentració, per exemple) i les qualitats de caràcter (la paciència, per exemple) que es desenvolupen durant el procés. Els beneficis aconseguits en el procés solen ser tan valuosos



per a l'objectiu d'aprendre durant tota la vida com el producte. Quan aprenem «com» aprendre, podem elegir qualsevol «què» per aprendre.

La introducció de l'«aprendre a aprendre» com una de les competències bàsiques que s'han d'assolir al llarg de l'escolarització obligatòria és coherent amb la idea de preparar l'individu per un món canviant, competitiu, globalitzat, tecnològic, on la informació flueix lliurement (tant que pot esdevenir un perill) i l'aprenentatge ha de ser una actitud vital que acompanyi la persona durant tota la vida (*lifelong learning*). Es tracta de recuperar un aspecte (les tècniques d'estudi) que té una notable tradició des de l'antiga segona etapa d'EGB i primers cursos de BUP; que ha de tenir en compte les aportacions més recents derivades dels programes d'aprendre a pensar o de les estratègies d'aprenentatge per tal d'aconseguir que l'estudiant adopti una postura activa a l'hora de codificar i interpretar la informació que rep, estructurar-la i emmagatzemar-la per tal de poder-la mobilitzar quan sigui necessari. Per aconseguir-ho, cal integrar els diversos factors que hi incideixen: *a)* El context: el lloc i el temps en el qual es duu a terme l'aprenentatge incideixen, positivament o negativament, en els resultats. *b)* El comportament, és a dir, allò que l'estudiant fa (accions, activitats...) per aprendre alguna cosa. Les accions poden dirigir-se al context, al contingut, al docent, al grup, a si mateix... *c)* Les capacitats, és a dir, les possibilitats de cadascú derivades de les característiques personals o del domini d'habilitats o estratègies. *d)* Els aspectes cognitius relacionats amb l'activitat d'aprendre: motivacions, creences, interès, utilitat, dificultat... *e)* Finalment, atès que és la persona qui ha d'assumir la responsabilitat d'aprendre, cal considerar la influència de les percepcions i expectatives que es genera un mateix sobre el propi aprenentatge, les quals repercuteixen en la motivació, en el comportament i, en definitiva, en els resultats.

## 2. EN QUÈ CONSISTEIX «APRENDRE A APRENDRE»?

Hi ha expressions que s'expliquen per si mateixes. Aquesta n'és una. Es tracta de posar l'atenció a la manera com aprenem, és a dir, al procés intern que du a terme l'alumne per aprendre. No es tracta d'arribar a una recepta única, vàlida per a tothom, sinó d'ajudar cada alumne a construir-se la seva, a sentir-s'hi còmode, a veure que se'n desprenen resultats positius, a detectar les errades i les mancances amb la intenció de corregir-les... En síntesi, a descobrir la cuina d'aprenentatge, a practicar-la...

Són diversos els autors que han analitzat diferents definicions d'«aprendre a aprendre» a partir de les quals estableixen els trets significatius. Entre d'altres, pot consultar-se el text de Martín i Moreno (2007, p. 22 i s.) així com els reculls bibliogràfics realitzats pel CRP del Segrià, el CEP Linares-Andújar o l'Equip de CB de

Saragossa. A tall d'exemple, hem recollit la definició de Garza (2000, p. 30), la qual s'adiu amb l'enfocament que se'n fa a la LOE, en considerar dos grans àmbits: la manera de fer-ho (procediment, estratègia...) i la disposició personal (motivació). És a dir, el «saber» i el «voler».

Habilitat perquè has d'aprendre a utilitzar diverses estratègies per construir i reconstruir el coneixement, i actitud perquè és necessari que et comprometis en la recerca de la veritat (citació traduïda de Moreno, 2006, p. 20).

En la Llei 2/2006 orgànica d'educació, de 3 de maig, s'hi estableixen les competències bàsiques com un dels elements configuratius del currículum. Cadascuna de les CB es desenvolupa als annexos dels reials decrets 1513/2006, de 7 de desembre i 1631/2006, de 29 de desembre, pels quals s'estableixen els ensenyaments mínims de l'educació primària i secundària obligatòria. Posteriorment, el Govern de la Generalitat de Catalunya, d'acord amb les competències que li són reconegudes en l'Estatut, ha ordenat el currículum d'educació primària (Decret, 142/2007, DOGC, núm. 4915) i d'educació secundària obligatòria (Decret, 143/2007, del mateix diari oficial). Als documents esmentats es defineixen les diverses competències bàsiques i se'n fa una caracterització a partir de la qual és possible establir diversos àmbits de progrés. L'«aprendre a aprendre» hi és caracteritzat de la manera següent:

Aprendre a aprendre implica disposar d'habilitats per a conduir el propi aprenentatge i, per tant, ésser capaç de continuar aprenent de manera cada vegada més eficaç i autònoma d'acord amb els propis objectius i necessitats. És la competència metodològica que, d'alguna manera, guia les accions i el desenvolupament de totes les altres competències bàsiques.

Aquesta competència té dues dimensions fonamentals. D'una banda, l'adquisició de la consciència de les pròpies capacitats (intel·lectuals, emocionals, físiques), del procés i les estratègies necessàries per a desenvolupar-les, així com del que es pot fer amb l'ajuda d'altres persones o recursos. D'una altra banda, disposar d'un sentiment de competència personal, que redunda en el desenvolupament de les actituds, la motivació, la confiança en un mateix i el gust d'aprendre.

Per desenvolupar aquesta competència cal ser conscient del que se sap i del que cal aprendre, de com s'aprèn, i de com es gestionen i controlen de forma eficaç els processos d'aprenentatge, optimitzant-los i orientant-los a satisfer objectius personals. També requereix conèixer les pròpies potencialitats i carències, traient profit de les primeres i tenint motivació i voluntat per superar les segones des d'una expectativa d'èxit, augmentant progressivament la seguretat per afrontar nous reptes d'aprenentatge.

Per això, cal tenir consciència i regulació conscient d'aquelles capacitats que entren en joc en l'aprenentatge: l'atenció, la concentració, la memòria, la com-

prensió i l'expressió lingüística, entre d'altres. També es planteja l'ús de tècniques facilitadores d'aquest autocontrol com les bases d'orientació, els plans de treball, i obtenir-ne un rendiment màxim i personalitzat amb l'ajut de diferents estratègies i tècniques d'estudi, de treball cooperatiu i per projectes, de resolució de problemes, de planificació i organització d'activitats i temps de forma efectiva.

Implica també fomentar el pensament creatiu, la curiositat de plantejar-se preguntes, identificar i plantejar la diversitat de respostes possibles davant una mateixa situació o problema utilitzant diverses estratègies i metodologies que permetin afrontar la presa de decisions, racionalment i crítica, amb la informació disponible.

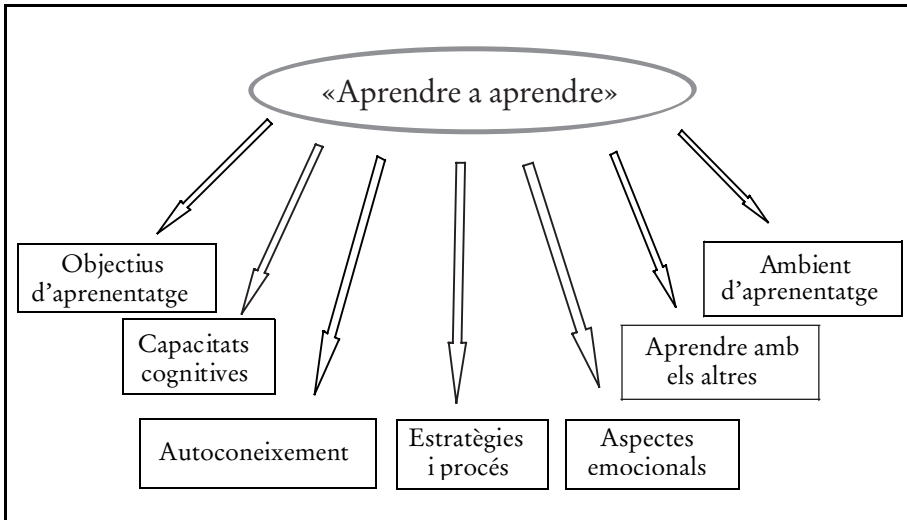
Inclou, a més, habilitats per obtenir informació —tant individualment com en col·laboració— i, molt especialment, per transformar-la en coneixement propi, relacionant i integrant la nova informació amb els coneixements previs i amb la pròpia experiència personal i sabent aplicar els nous coneixements i capacitats en situacions semblants i contextos diversos.

Aquesta competència ajuda a plantejar-se fites assolibles a curt, mitjà i llarg termini i complir-les, elevant els objectius d'aprenentatge de forma progressiva i realista. Alhora, suposa el control de l'assoliment d'aquestes fites, amb la reformulació de les activitats per adequar les seves accions a les fites preteses. Fa necessària també la perseverança en l'estudi i en l'aprenentatge, que es valora com un element que enriqueix la vida personal i social i que és, per tant, mereixedor de l'esforç que requereix. Comporta ser capaç d'autoavaluar-se i autoregular-se, responsabilitat i compromís personal, saber administrar l'esforç, acceptar les errades i aprendre de i amb les altres persones.

En síntesi, aprendre a aprendre implica la consciència, gestió i control de les pròpies capacitats i coneixements des d'un sentiment de competència o eficàcia personal, i inclou tant el pensament estratègic, com la capacitat de cooperar, d'autoavaluar-se, i el maneig eficient d'un conjunt de recursos i tècniques de treball intel·lectual, i tot això es desenvolupa per mitjà d'experiències d'aprenentatge conscients i gratificants, tant individuals com col·lectives.

Es tracta d'un llarg paràgraf, articulat d'acord amb la juxtaposició d'idees, en el qual, a grans trets, es posa èmfasi en el domini de les capacitats, intel·lectuals o d'altra índole, necessàries per a l'aprenentatge que es pretén assolir i en la reflexió (metacognició) sobre què s'aprèn i com s'aprèn, tot partint de l'autoconeixement i de la construcció d'un sentiment d'eficàcia que, entre altres coses, implica dedicar-hi esforç i perseverar.

Tot i partir de la concreció legal anterior, la delimitació dels components o dels aspectes a tenir en compte en l'«aprendre a aprendre» no és senzilla. Només cal anar als diversos manuals que hi han dedicat l'atenció per adonar-se que



hi ha aspectes en els quals hi ha una coincidència generalitzada (la motivació, a tall d'exemple), però n'hi ha d'altres que responen a plantejaments o a enfocaments teòrics divergents. L'organització que proposem parteix de la distinció entre aspectes cognitius, afectius i socials establerta per Martín i Moreno (2006, p. 25 i s.) a la qual hem incorporat altres aportacions que entenem que l'enriqueixen procedents del currículum base (2006, p. 54 i s.) en allò que fa referència al desenvolupament de capacitats cognitives inherents als diversos processos intel·lectuals, i de Michel (2008, p. 23), en l'establiment d'objectius d'aprenentatge i en el reconeixement de la importància de l'ambient. N'hem elaborat un esquema comprensiu, en què desenvolupem breument cadascun dels aspectes i hi afegim alguns testimonis il·lustratius:

## 2.1. FORMULACIÓ D'OBJECTIUS D'APRENTATGE

Ser competent per aprendre al llarg de tota la vida implica que la persona sàpiga discernir allò que vol aprendre, hi assigni un ordre de prioritats i, per tant, tingui clares les raons que l'hi empenyen. Si l'alumne no té clar el que vol aprendre, difícilment prendrà consciència del progrés i, per tant, no podrà autoavaluar-ne els resultats.

La capacitat per intervenir en allò que volem aprendre presenta algunes singularitats en el món escolar atès que el grau d'elecció de l'alumne sempre és relatiu, per més que en el treball per projectes s'intenti partir dels seus interessos i inquietuds. Només cal preguntar-ho als professors de secundària acostumats a la cantarella de «I per què hem d'estudiar-ho, això, si no ens servirà de res?» A aquesta qüestió, ens hi hem referit en un altre text (Teixidó i Xarxa Cb, 2009a), en considerar la funcionalitat de l'aprenentatge. Bo i admetent aquestes limitacions, resulta fonamental que els alumnes es plantegin preguntes com: què vull aprendre? per què ho aprenc? per a què em servirà?, quines coses hauré de fer, experimentar, assajar, per arribar a la fita esperada?, com hi arribaré?, quant temps hi hauré de dedicar?... Es tracta d'aspectes que poden ser tractats d'una manera col·lectiva o individual, en els quals el docent ha d'intervenir amb una intenció orientadora (donant pistes, assenyalant el camí que cal seguir, fomentant el pensament divergent...), aglutinadora i conclusiva (cal deixar clar què es farà i com es farà) i, també, resolutiva i clara, en cas que s'arribi a un carreró sense sortida amb relació a les raons o a la utilitat dels aprenentatges escolars.

Si l'alumne té clar el que espera aprendre, li serà més fàcil prendre consciència dels resultats, és a dir, tenir constància dels avenços i, també, de les dificultats: en quin grau ha assolit allò que s'havia proposat? quan li falta per arribar-hi? per què no ha avançat tant com havia previst? què pot fer per compensar-ho o per atrapar els altres?

Aquesta manera de procedir és de gran utilitat a la vida adulta (i ho és per a tots nosaltres) si arran d'una experiència inesperada (la crisi econòmica, la pèrdua de les eleccions del partit al qual estem afiliats, una anècdota en una vetllada amb els amics...), ens plantegem quins aprenentatges se'n poden treure?, de quina manera incideix en els objectius que ens havíem fixat?, quina prioritat hem d'atorgar-li?, paga la pena dedicar-hi més temps?, amb quin objectiu? quines oportunitats depara?, etc. Formular-se objectius realistes de progrés que van prenent forma a mesura que s'avança, constitueix l'essència de l'«aprendre a aprendre».

Una altra qüestió rau en la dimensió moral o les implicacions ètiques dels objectius que orienten el nostre aprenentatge. Al capdavant, l'aprenentatge també pot posar-se al servei de finalitats malèvoles. Es tracta de tenir en compte la dimensió ètica i moral d'allò que aprenem, però aquesta ja és una altra qüestió que s'aparta de l'objectiu central d'aquest text.

## 2.2. DESENVOLUPAR CAPACITATS COGNITIVES BÀSIQUES

El pensament és un element clau per a l'aprenentatge. Cal adquirir les habilitats bàsiques que fan possible l'activitat intel·lectual, és a dir, la selecció, com-

prensió, avaluació crítica i creació d'informació, així com el seu emmagatzematge. Certament, vivim uns moments històrics caracteritzats per l'abundància, la fluïdesa i el lliure accés de la informació. Ara bé, no n'hi ha prou amb tenir Internet a totes les aules. El problema és fer-ne un bon ús per tal d'evitar el «copiar» i «enganxar» indiscriminat. Per això es fa necessari continuar conreant les habilitats tradicionals de comprensió de la informació rebuda/obtinguda, avaluar-la críticament (indispensable per establir criteris de selecció) i emmagatzemar la que es considera valuosa per tal de mobilitzar-la en el moment oportú. I com que la interacció amb el món és bidireccional, caldrà tenir en compte, també, la capacitat per elaborar la informació rebuda i generar-ne de nova.

En aquest punt seguim l'estructura per la qual s'opta en el currículum base (2006, p. 61 i s.), basada en la tríada del pensament comprensiu, creatiu i crític a la qual ens ha semblat oportú afegir la memorització, és a dir, la capacitat per emmagatzemar i evocar els coneixements.

El *pensament comprensiu* permet entendre la informació que ens arriba; interpretar-la (apropiar-nos-la o explicar-la d'una manera personal). La seva adquisició i consolidació implica l'execució d'operacions mentals com poden ser el reconeixement dels arguments que sostenen una determinada posició, la comparació de diverses opinions, la classificació segons diversos criteris, l'elaboració de síntesis a partir de diverses aportacions o d'anàlisis que permetin ordenar o seqüenciar una realitat complexa... Es tracta, doncs, d'un conjunt d'operacions mentals complexes que possibiliten la comprensió del món, de les relacions humanes, etc.

El *pensament crític* permet avaluar la solidesa i la fonamentació de les idees així com la fiabilitat de la procedència per tal de formular-ne un judici o adoptar un posicionament personal. Requereix el domini d'habilitats com la investigació de la fiabilitat de les fonts d'informació, la interpretació de les causes que hi ha subjacents en un determinat fet, l'anticipació de conseqüències o efectes que se'n poden desprendre, el raonament analògic que parteix de precedents, el raonament deductiu, etc. Es tracta d'un conjunt d'habilitats de raonament que permeten la construcció de coneixement a partir de la informació de què es disposa.

El *pensament creatiu* permet l'elaboració d'idees que expressen relacions, proposen solucions de problemes rellevants, formulen diverses opcions davant la presa de decisions, elaboren hipòtesis sobre les causes que hi ha subjacents en un fet i les possibles conseqüències, comuniquen un estat interior... o, simplement, descriuen situacions, fets o estableixen relacions socials. Alguns criteris que poden tenir-se en compte en la generació d'informació són la multiplicitat, la variabilitat, l'originalitat, l'estructuració, el grau d'elaboració, la correcció formal...

Generar idees ajuda a comprendre la realitat circumdant, a construir respostes als dilemes que hem d'afrontar, a assumir responsabilitats i, en general, al desenvolupament de la persona en la seva interacció amb el món.

*La memòria* (i, per extensió, *la memorització*) permet evocar experiències, aprenentatges, i permet recuperar-los en el moment que es considera necessari. Poden tractar-se de coneixements que són fruit de l'experiència, que hagin estat construïts d'una manera comprensiva o crítica o, simplement, que es consideren útils o agradables de posseir. La memòria té una capacitat limitada (afegir-hi nous records implica oblidar-ne d'altres) i, per tant, se n'ha de fer un bon ús: s'ha d'organitzar adequadament, s'ha de mantenir en bon estat, s'ha d'evitar col·lapsar-la amb coses supèrflues... El conreu de la memòria es basa a posar atenció a allò que volem recordar i tornar-hi periòdicament per repassar-ho, per afermar-ne el record. Ho afavoreix la comprensió d'allò que volem recordar, l'ús de claus mnemotècniques, etc.

### 2.3. AUTOCONeixEMENT

L'estudiant ha de prendre consciència que l'aprenentatge requereix una determinada actitud personal caracteritzada per l'obertura a nous plantejaments, la concentració en la feina, l'adquisició de les habilitats específiques que ho fan possible i, també, un cert grau d'esforç. Són aspectes que l'alumne ha d'aprendre a reconèixer; a conceptualitzar per tal d'assumir-ne progressivament el control (prenent decisions) i la regulació necessària.

En termes generals, implica una reflexió de l'alumne sobre el fet d'aprendre en la qual ha de donar resposta a qüestions com què és aprendre?, què m'aporta aprendre? m'interessa aprendre?, quines coses?, per què?, què em mou a aprendre? Davant cada situació d'aprenentatge convé que l'estudiant adquireixi consciència del que sap, del que no sap, de les coses que no entén, de les possibilitats que té al seu abast, etc. Ara, les preguntes a les quals ha de donar resposta són: què sé?, què desconec?, és fàcil o difícil el repte que em proposo? què em costa aprendre?, per què em costa?, què puc fer per avançar?, estic disposat a fer-ho? El conjunt de reflexions o de judicis que cada alumne es forma sobre ell mateix com a estudiant el porta a formar-se un concepte d'ell mateix com a aprenent que pot ser diferent en funció de les assignatures, del professor, de l'ambient d'aula, etc.

Per aprendre és necessari que l'alumne es formi una imatge d'ell mateix com a estudiant que sigui ajustada a la realitat; que tingui en compte les potencialitats i també les limitacions. Ha de fer-ho d'una manera objectiva, reconeixent i po-

tenciant els aspectes positius i aportant recursos addicionals (voluntat, tècniques, ajut especialitzat...) per tal de recuperar els punts febles. La intervenció del docent ha d'ajudar l'estudiant a autoconèixer-se, a acceptar les errades derivades de la manca d'esforç o compromís en l'estudi i, també, a formular propòsits de millora adequats a les seves possibilitats. Es tracta d'anar augmentant la seguretat en un mateix per afrontar nous reptes d'aprenentatge.

#### 2.4. CONÈIXER LES ESTRATÈGIES QUE S'HAN D'UTILITZAR I EL PROCÉS QUE CAL SEGUIR

L'aprenentatge requereix un conjunt d'operacions que poden donar lloc a una estratègia global la qual s'ha d'adaptar a les característiques de cada alumne, al tipus d'aprenentatge que s'espera obtenir, als factors condicionants, etc. Darrerament s'ha posat molt èmfasi a les estratègies i els mètodes d'aprendre; s'ha parlat molt dels mapes conceptuals, de diagrames de flux, de l'aprenentatge cooperatiu, del dossier... Es tracta únicament d'instruments que poden ajudar a aprendre; el fet de conèixer-los i d'haver-los experimentat és indispensable per a fer-ne una elecció encertada en funció dels requeriments de cada situació i, també, per adaptar-los a la realitat de cada estudiant. Ara bé, cal tenir ben present que allò important no és l'observació escrupolosa del mètode, sinó els resultats. Des d'aquesta perspectiva, l'estudiant s'ha de plantejar quins procediments coneix per aprendre allò que es proposa?, quins avantatges i inconvenients té cadascun? quin considera que és el més adequat?, es donen les condicions (temps disponible, material, condicions de treball, etc.) per utilitzar-los? amb quin se sent més preparat/segur? a quin està més acostumat?, etc.

L'aprenentatge no és qüestió d'un moment o d'unes poques hores; s'allarga en el temps. Cal entendre'l com un procés progressiu, en el qual poden establir-se diverses fases o actuacions que no poden deixar-se a l'atzar. Convé que l'alumne s'acostumi a fer una planificació de les actuacions que ha de dur a terme, que prevegi el temps i els materials que ha de necessitar, que comprovi el ritme d'avenç, que reculli els punts foscos o els dubtes, etc. Es tracta d'un procés obert, subjecte a canvis i a variacions, que s'hauran d'introduir quan les dades indiquin que l'aprenentatge no avança pel camí previst. La reflexió sobre el propi aprenentatge (metacognició) afavoreix que l'alumne n'assumeixi, progressivament, el control. Els resultats deixen de ser quelcom extern, aliè a un mateix; hem de ser capaços d'anticipar-los i, per tant, si considerem que no són els adequats, hi hem d'introduir modificacions per millorar-los.



## 2.5. ASPECTES EMOCIONALS

La incidència dels aspectes emocionals en l'aprenentatge sembla evident. Aprenem allò que ens interessa, que ens té captivats... talment com una novel·la que ens enganxa i no podem abandonar-la fins al final. La motivació és la força interior que empeny les persones vers l'assoliment d'un objectiu. Aquesta perspectiva és la clau de l'èxit: pot ser que hàgim de canviar de camí, pot ser que tingui més cost, pot ser que triguem més temps... Ara bé, si no defallim en l'afany, hi haurà avenç cap a la fita esperada.

Pensem en dos nois d'una aula oberta de segon d'ESO. N'hi ha un que pensa: «no en sé i, per tant, no té cap sentit que m'hi posi»; l'altre, en canvi, pensa «no en sé, però ho puc aprendre si m'hi poso». Al primer no li cal posar-hi atenció, no li cal pensar quin material ha de portar, no ha d'estar pendent del que sap i del que no sap..., no li cal esforçar-se: ja fa prou anant a l'escola i esperant que passi l'estona. El segon, en canvi, haurà de prendre un munt de decisions que impliquen comportaments: ha de pensar quines matèries toquen durant el matí, s'ha de preocupar dels deures i, si no els ha fet/sabut fer, veure si algun company l'ajuda; ha de decidir on seurrà per tal d'evitar distraccions; ha d'intervenir i preguntar; s'ha de defensar davant els comentaris burletes dels companys... La majoria dels alumnes, en un grau o l'altre, adopten una actitud activa davant l'aprenentatge, s'esforcen per progressar. En alguns casos, per obtenir una recompensa externa (un premi, un regal...); per evitar un càstig, una sanció dels pares (el temor de ser exclòs de la PIRMI) o per guanyar-se el reconeixement dels companys. En altres casos, es tracta d'una actitud íntima, inherent a la persona, que s'ha anat construint durant l'escolarització: perquè cal fer fer-ho, perquè és el que han après a fer, perquè així ho ha interioritzat des de petit, perquè ha de fer la feina ben feta...

Només l'alumne que adopta una actitud activa davant l'aprenentatge (es planteja reptes, hi posa esforç, s'adona dels progressos, etc.) desenvolupa un sentiment d'autoeficàcia, és a dir, experimenta que se'n surt, pren consciència que «controla la situació». Que ho aconsegueixi en un grau o l'altre dependrà de molts factors: de la seva capacitat, de la magnitud de l'objectiu, de l'elecció de l'estratègia adequada, del temps de què disposi, etc. Ser-ne conscient permet triar entre diverses opcions, és a dir, esdevenir conductor del propi aprenentatge, la qual cosa té una incidència positiva en l'autoestima.

L'aprenentatge, com qualsevol activitat humana, genera emocions: satisfacció davant els èxits, temor del fracàs, cerca de reconeixement, gelosia, aversió, admiració... que contribueixen a singularitzar l'activitat d'aprendre. És diferent per a cada persona. Les emocions són inherents a la condició humana. Ara bé, en alguns casos poden arribar a ser perjudicials; d'aquí la necessitat de l'educació

emocional. En l'activitat d'aprendre, és important saber reconèixer els paranys emocionals (mandra per posar-se a estudiar, aversió a un professor o a una matèria, por escènica a l'hora de defensar un argument, afany desmesurat de protagonisme...); verbalitzar-los (de quina manera puc dir el que sento perquè ho entenguin, de no ofendre els altres) per tal de regular-los o aprendre a canviar-los o a experimentar-ne de nous. L'actuació dels docents ha d'anar dirigida a fomentar la reflexió dels alumnes sobre la conveniència de regular les pròpies emocions quan tenen efectes nocius per a l'aprenentatge i el desenvolupament personal.

## 2.6. APRENDRE AMB ELS ALTRES

L'aprenentatge, en essència, és individual: és la persona qui aprèn. Ara bé, es produeix en un context social. El professor, el grup classe, els membres de l'equip de treball, la família, els companys de joc... hi tenen un paper important: ens guien en l'aprenentatge, esdevenen un model per seguir, hi acudim quan quedem aturats, ens donen suport emocional i comprensió quan les coses no surten com esperàvem, ens estimulen davant les dificultats o el desànim... «Aprendre a aprendre» implica esdevenir competent per reconèixer quan cal demanar ajut, per fer-ho de la manera adequada en el moment oportú, per mantenir relacions socials amistoses amb els companys i mestres, per interpretar adequadament les demandes dels altres, per ajudar-los, per trobar un lloc dins el grup i contribuir al bon funcionament, etc.

A banda de la dimensió interactiva, el fet d'aprendre amb els altres té entitat en si mateix; hi ha alguns aprenentatges que són fonamentals per a la vida en societat que únicament poden fer-se en grup, tot col·laborant en l'assoliment d'un objectiu compartit. Aprendre a treballar en equip implica conèixer els altres i donar-se a conèixer; escoltar els arguments dels altres i defensar els propis, participar en la presa de decisions col·laborativa, contribuir amb el propi esforç, ajudar els altres components de l'equip, aprendre a ensenyar els altres, aprendre dels altres, etc. Es tracta d'un conjunt d'aspectes essencials per a la vida en societat en els quals l'èmfasi es posa en els aprenentatges processals més que no pas en el resultat final.

## 2.7. CONSTRUIR UN AMBIENT D'APRENTATGE

Si l'aprenentatge comporta tota una feina sembla lògic construir un ambient que hi contribueixi. A vegades hem afirmat que l'essència de la feina docent (Teixidó *et al.*, 2001) consisteix a construir un ambient d'aprenentatge dins l'aula.

Però l'aprenentatge no s'acaba a l'aula, també hi és a casa, amb el grup d'amics, al carrer... i, quan l'alumne d'avui sigui el ciutadà de demà, a l'empresa, a l'ONG, al sindicat o al partit polític. A cadascun d'aquests llocs s'hi respira un ambient que afavoreix o coarta el pensament creatiu; que ajuda a concentrar-se o que fomenta la disbauxa; que fixa uns objectius clars i reduïts o bé múltiples o dispersos... en definitiva, un ambient que contribueix a l'aprenentatge o el dificulta.

En la construcció d'un ambient que afavoreixi l'aprenentatge, el mateix alumne hi té un paper rellevant, tant a l'aula com a casa. Tradicionalment, s'ha posat atenció a la creació d'un ambient personal d'estudi (Carbonell, 2006, p. 73) en el qual es tenen en compte els aspectes ergonòmics, la il·luminació, la temperatura, l'accessibilitat al material de treball i de consulta, el silenci, la gestió del temps dedicat a l'estudi, la distribució al llarg de la jornada, etc. La clau no són els aspectes que s'han de considerar, sinó l'assumpció de protagonisme de l'estudiant en la seva adopció i en l'autoregulació de l'activitat: és important disposar les condicions que afavoreixen la concentració, però de poca cosa serveixen si l'alumne s'evadeix o aprofita qualsevol oportunitat per distreure's.

La revisió dels set apartats que acabem d'exposar posa de manifest que són múltiples els aspectes que cal tenir en compte en l'«aprendre a aprendre» als quals es pot contribuir de diverses maneres: des de l'escola, en funció de la matèria/àrea o del nivell educatiu. A tall de síntesi, n'assenyalem tres aspectes fonamentals.

a) La reflexió sobre el procés d'aprenentatge mateix, és a dir, el diàleg intern o bé públic entorn de les raons per elegir una estratègia o una altra, per conèixer els errors i les raons per les quals s'han produït, per buscar respostes alternatives, per considerar les intencions que orienten la feina, per regular l'activitat mental, per reorientar les emocions negatives, etc.

b) La pràctica continuada de les diverses estratègies d'aprenentatge com a millor via per conèixer-les, per dominar-les i per decidir-ne l'aplicació selectiva i raonada en cada cas.

c) Comptar amb l'ajut d'una altra persona (a l'escola, del professorat o d'un company o companya; a casa, d'un familiar) contribueix a la millora dels resultats. La interacció amb els altres ajuda a aprendre millor i més ràpidament (eficàcia).

### 3. ALGUNES QÜESTIONS PRÈVIES ABANS DE PASSAR A L'ACCIÓ

La introducció de l'«aprendre a aprendre» com una de les CB per desenvolupar durant l'educació obligatòria comporta la necessitat de dedicar-hi una atenció específica. No es tracta de quelcom desconegut. Tradicionalment, l'educació primària s'ha caracteritzat per la preocupació metodològica; a secundària és habi-

tual tractar els hàbits i les tècniques d'estudi. Els continguts no són nous; el que canvia és l'enfocament. Fins ara es posaven les tècniques i les estratègies (mapes conceptuals, esquemes, subratllat, exercicis de síntesi, memorització...) al servei de l'aprenentatge (comprensió, assimilació i retenció) dels continguts escolars. Ara, el coneixement i la pràctica dels mètodes es posa al servei d'esdevenir millors aprenents; l'interès se centra en el procés: «aprendre a aprendre». Òbviament, cal fer-ho a través de l'aprenentatge de continguts rellevants, tot incentivant la participació activa i la reflexió de l'alumne: per què li servirà, quin esforç hi ha de dedicar, per què ha de fer-ho, quines dificultats haurà d'afrontar, de quina manera pot superar-les, quines repercussions se'n poden derivar si no ho fa, etc. Tot això s'ha de treballar a l'escola, mentre l'alumne cursa les diverses àrees i matèries. A l'hora de portar-ho a la pràctica, tanmateix, aquest enfocament suscita alguns dubtes i interrogants entre els docents que hem procurat recollir. Són aquests:

### 3.1. DES DE QUINES ÀREES S'HA DE TREBALLAR?

L'«aprendre a aprendre» s'ha de treballar, d'una manera transversal des de totes les àrees i matèries del currículum. La majoria de les iniciatives que s'han dut i es continuen duent a la pràctica (crèdits de tècniques d'estudi, projectes d'activació de la intel·ligència, projecte «Filosofia 3-18», etc.) es concentren en moments específics amb un professor o professora expert que se'n fa responsable. La LOE, en canvi, opta per l'abordatge transdisciplinari, des de les diverses àrees curriculars. A la presentació de les diverses àrees s'hi argumenta la contribució al desenvolupament de l'aprendre a aprendre.

Per «aprendre a aprendre» cal partir d'un objectiu d'aprenentatge que, en el context escolar, pot ser de matemàtiques, de llengua, de música, etc., per a l'abordatge del qual cal que els estudiants tinguin coneixements previs, es plantegin interrogants, anticipin allò que volen aprendre... Això no significa que hi hagi una manera d'aprendre diferent per a cada disciplina; la competència és global, transversal a totes les àrees... per bé que és possible que algunes àrees siguin més proclius a l'adquisició de determinades estratègies o al conreu de determinades actituds. No es pot aprendre a aprendre si no hi ha un contingut; es tracta d'aprendre'l significativament, de posar atenció al procés a través del qual s'aprèn. Els programes específics hi poden contribuir: aporten materials i activitats contrastades, contribueixen a sistematitzar i a posar ordre... Ara bé, el repte rau a integrar-los en la dinàmica de treball quotidià a les diverses àrees.

La transversalitat de l'«aprendre a aprendre» fa necessari arribar a alguns acords bàsics al centre per tal de delimitar la manera com s'hi pot contribuir des

de cada àrea i, també, d'establir criteris compartits d'actuació per tal que hi hagi continuïtat entre els diversos cursos i etapes. Així ho vam posar de manifest quan vam tractar els dilemes que comporta «programar per competències» i el procés que calia seguir al centre i a l'aula (Teixidó i Xarxa Cb, 2009b). Es tracta que els professors estableixin lligams entre els objectius, els continguts i els criteris d'avaluació de cada àrea/matèria i el desenvolupament de la competència.

### 3.2. QUINA APORTACIÓ S'HI POT FER DES DELS DIVERSOS NIVELLS EDUCATIUS?

La competència d'«aprendre a aprendre» s'ha de desenvolupar al llarg de les diverses etapes de l'escolarització obligatòria (des de l'educació infantil a l'ESO) i ha de continuar a la postobligatòria per esdevenir una actitud permanent al llarg de la vida. Tradicionalment, s'hi ha atorgat més entitat a l'adolescència, amb la intenció de contribuir al desenvolupament del pensament formal. Tanmateix, el fet de posar atenció en allò que hem après, de ser-ne conscients i d'adonar-nos dels requeriments que implica és possible a qualsevol edat. Així, les eines de raonament i la capacitat per comprendre-ho i per expressar-ho són diferents a infantil, a primària o a secundària... però els fonaments són els mateixos.

Amb independència que s'hi dediqui atenció específica (és a dir, que hi hagi intencionalitat educativa), els alumnes aprenen moltes coses que tenen a veure amb l'aprendre a aprendre; han après la manera de tenir èxit a l'escola; a conèixer i acceptar les preferències de cada mestre; a anar passant amb el mínim esforç; a gaudir amb l'aprenentatge, etc. Ho han après perquè així els ho han indicat, perquè volen obtenir la felicitació del mestre i dels pares, perquè saben que a l'escola s'hi va a aprendre, perquè volen aprovar, perquè és el més còmode... Han après a fer moltes coses, sense gairebé adonar-se'n. Això és possible —i, segons com s'entengui, desitjable— en els primers estadis de l'escolarització. Ara bé, a mesura que l'alumne es fa gran hi intervenen molts més factors i, per tant, l'aprenentatge és més difícil. És aleshores que es fa evident la necessitat que l'alumne controlï i prengui consciència del que aprèn i de com ho aprèn. Cal haver-ho preparat als estadis anteriors. La manera de fer-ho serà diferent quan el nen tingui set anys o quan en tingui deu però, a qualsevol edat, sembla convenient adquirir l'hàbit de plantejar-se per què fem les coses, valorar si les hem fet bé o si les podríem millorar, identificar els errors, introduir elements d'autocorrecció, identificar allò que més agrada i allò que més incomoda... Pot ser un simple comentari de pocs segons; pot ser una interrogació directa que reclama una resposta immediata o pot ser una proposta d'introspecció per donar una resposta en diferit... Tot dependrà de les característiques de cada alumne, de les característiques de l'activitat, de les possibilitats del docent.

### 3.3. QUÈ CAL FER? DE L'ÈMFASI EN LES ESTRATÈGIES D'APRENENTATGE A L'«APRENDRE A APRENDRE»

«Aprendre a aprendre» no es pot identificar amb la realització d'un conjunt d'activitats o l'adquisició d'estratègies. Les diverses pràctiques educatives, amb independència que siguin etiquetades d'avantguardistes o de tradicionals, poden contribuir-hi. Allò fonamental és saber què hem de fer (per on començar, on trobar els recursos...), per què ho fem (quin sentit té la comprovació dels resultats d'una operació matemàtica), de quina manera es fa (domini de tècniques, habilitats, etc.) i com contribueix (què aporta) a l'aprenentatge.

Certament, els darrers temps s'ha posat molt èmfasi en l'adquisició d'estratègies d'aprenentatge: mapes conceptuals, resums, quadres de doble entrada, classificacions... Totes són pertinents i útils i, per tant, la feina que s'hi ha esmerçat ha estat profitosa. Ara bé, tal com exposen Monereo i Castelló (1997) en una narració novel·lada del procés que segueix un mestre per aconseguir que els seus alumnes aprenguin a fer mapes conceptuals, «tot i que feien activitats que se suposa que els havien de servir per “aprendre a aprendre”, activitats que els havien d'obligar a pensar, ells es limitaven a repetir i plasmar en un altre format la informació que rebien, donant-hi una estructura lleugerament diferent, més gràfica, però sense personalitzar els mots d'enllaç ni, per suposat, establir altres relacions que les que, d'una manera evident, proposava el mateix llibre de text. Com era possible fer un mapa conceptual d'una manera no repetitiva?».

Les tècniques concretes no tenen tanta importància com la forma d'ensenyar-les i assimilar-les. La clau resideix en l'activitat mental que duu a terme l'estudiant i no pas en la tècnica en si mateixa. Cal proposar situacions complexes en les quals sigui necessari que l'alumne s'aturi a pensar, que no es puguin resoldre d'una manera mecànica i repetitiva.

Per «aprendre a aprendre» no hi ha un únic camí. El progrés, precisament, es basa a tenir dubtes, plantejar-se diverses alternatives per tal d'elegir-ne una. Des d'aquesta perspectiva, els elements constitutius de l'«aprendre a aprendre» que han estat exposats en l'apartat anterior només esbossen un ventall d'aspectes que cal tenir en compte i que el docent ha d'adequar a les possibilitats i a les intencionalitats de cada acció educativa en funció de la matèria, de les característiques de l'alumne, del temps de què disposi, dels antecedents, etc.

### 3.4. QUINS REQUISITS IMPLICA? TEMPS, RIGOR I ESFORÇ

Tal com hem posat de manifest en ocasions anteriors (Teixidó, 2009), en la introducció de canvis metodològics no n'hi ha prou de tenir en compte les raons

que els fonamenten; s'han de considerar, també, les possibilitats. Es tracta de passar de la ideologia a la pragmàtica. L'aprendre a aprendre no és cap excepció. Bo i tractant-se d'un element que és familiar als docents, caldrà portar a terme accions inicials de formació bàsica (difusió, sensibilització, debat) en el si dels claustres de professors que contribueixin a compartir i a anivellar diverses visions d'aquesta competència bàsica. Aquest treball de fonamentació col·lectiva ha de possibilitar posar-se a treballar tot partint d'uns postulats comuns.

El treball del professorat s'ha de desplegar en dos àmbits: la programació al centre i la planificació i l'assaig de situacions quotidianes de treball a l'aula que contribueixin a l'assoliment d'aquesta competència. Convé tenir present que no es pretén que el nen faci les coses mecànicament (un esquema, el subratllat d'un text) sinó que es plantegi com fer-les, que ho argumenti, que indiqui el procés mental seguit. És probable que els primers intents no surtin tal com esperem: perquè hem de trobar els mots justos per estimular l'alumne, perquè cal buscar la pregunta adequada, perquè l'alumne no hi està acostumat, perquè pensar sobre un mateix i sobre el que es fa (autocrítica) és costós i fa mandra, perquè verbalitzar-ho és un compromís o fa vergonya...

No es tracta d'una feina fàcil. Cal dedicar-hi temps: per preparar-ho, perquè els alumnes pensin, per al comentari a l'aula, per a la valoració de l'activitat en diferit, etc. També cal fer-ho d'una manera rigorosa; l'alumne ha d'entendre que no es tracta d'un simple comentari, que no pot dir el primer que li passa pel cap, que és una feina seriosa i important. El docent ha de tenir en compte els factors que intervenen en l'aprenentatge; ha d'actuar de manera sistemàtica, ha de saber-ho exposar i argumentar; ha d'anticipar els resultats que es pretenen aconseguir... Per fer tot això cal disposar d'informació, cal adoptar una actitud reflexiva sobre la mateixa pràctica, la qual cosa implica esforç, tant de l'estudiant com del docent.

Coneixements, treball col·laboratiu entre els docents, temps, rigor i esforç són requisits clau per aconseguir que l'aprendre a aprendre esdevingui una realitat a l'aula. Es tracta de preveure'ls i de programar-los d'una manera realista.

### 3.5. QUIN PAPER HI TENEN ELS DIVERSOS PROTAGONISTES: DOCENTS, ALUMNES I FAMÍLIES?

En el desenvolupament de la competència d'«aprendre a aprendre», els alumnes, els docents i les famílies hi han d'assumir papers complementaris. L'objectiu final és que en arribar al batxillerat, als cicles formatius o al món laboral els joves puguin aprendre d'una manera autònoma, és a dir, siguin capaços de conduir el propi procés d'aprenentatge. La manera d'arribar-hi és progressiva; s'allarga

durant tot l'ensenyament obligatori. Hi intervenen, fonamentalment, tres protagonistes: alumnes, mestres i famílies que han d'assumir rols complementaris orientats a una mateixa direcció.

Els alumnes s'han d'habituar a assumir protagonisme en l'aprenentatge des dels estadis inicials. No es tracta únicament de fomentar la participació en l'elecció del centre d'interès (que, habitualment, acaben essent els dofins, les formigues o algun altre animal conegut) a partir del qual s'hauran de plantejar què en saben, què ens proposem saber-ne, i com ho farem per arribar a saber-ho. El veritable repte comença quan ens posem a treballar, és a dir, a aprendre. Aleshores, a un alumne no li agrada la feina que ha de fer; l'altre té son; l'altre s'encanta mirant per la finestra o està captivat per retallar amb les tisores... La reflexió sobre l'aprendre a aprendre implica que l'alumne conegui i expressi la seva actitud davant la feina (li agrada, li desagrada, li costa posar-s'hi); que revisi què fa durant una estona de treball dirigit o lliure (s'ha concentrat?, ha badat? s'ha passejat per la classe parlant, ara amb l'un, ara amb l'altre?, s'ha posat a treballar amb l'afany d'acabar com més aviat millor?...) i que valori com ho ha fet (ha anat de pressa i no li ha quedat gaire bé, ho pot millorar, reconeix les errades?...). En definitiva, convé que l'alumne prengui consciència del que fa, del que no fa, de la manera com ho fa, de les raons que el porten a fer-ho d'una manera o d'una altra...) per tal que pugui intervenir-hi, perquè pugui regular-ho en el transcurs de l'acció... I s'hi ha d'habituar des dels estadis inicials de l'escolarització.

Tot això requereix coneixements, temps i habilitat dels docents i de les famílies. Coneixements, perquè cal haver-se plantejat els fonaments de l'educació orientada a l'adquisició i al desenvolupament de la competència d'aprendre a aprendre. Temps per preparar activitats obertes, que no es basin en la mera repetició i, sobretot, per conversar amb cada alumne: per saber com fa les coses, què el motiva a fer-les d'una manera o l'altra, com ha adquirit l'hàbit de fer-ho, etc. I quan en tens vint-i-cinc, això és costós! Habilitat per aprofitar les oportunitats, per crear el clima adequat, per fer la pregunta adequada en el moment oportú, per enllaçar-ho amb la feina quotidiana, per insistir-hi quan l'alumne vol anar-se'n per la tangent o, simplement, no té ganes d'esforçar-s'hi.

La intervenció dirigida a la millora de la competència d'«aprendre a aprendre» implica conèixer (o formar-se'n una hipòtesi) la manera com aprenen els diversos nois i noies, tot partint de la base que no aprenen de la mateixa manera: com es formulen preguntes o reptes d'aprenentatge, com busquen respostes a les preguntes anteriors, quines associacions d'idees fan, com raonen, com transfereixen allò que han après a altres situacions, de quina manera intenten enredar els mestres, de quina manera memoritzen... Només partint del coneixement dels factors mentals dels alumnes podem comprendre algunes de les dificultats que se'ls



presenten, suggerir la introducció de canvis o l'exploració de noves estratègies... No s'ha de posar l'atenció únicament als resultats: a la solució del problema, a la memorització d'un contingut o a la correcció ortogràfica. Cal tenir en compte el procés mental seguit per construir la resposta, les motivacions, els condicionants situacionals (les ganes d'acabar per poder anar a jugar), les fases que s'han seguit per transformar la idea en una tira fònica... en definitiva, capbussar-se en la caixa fosca de l'aprenentatge.

Una bona manera d'ensinistrar els alumnes a identificar com aprenen, a re-seguir el procés que han seguit per a la realització d'una activitat és a partir de la pròpia experiència, que actua com a model. Quan ho veiem escrit tot és molt bonic. Ara bé, quan ens posem a fer-ho nosaltres mateixos de seguida apareixen múltiples dificultats. Algunes són externes al mestre: les característiques de l'equip docent («De tots els companys de cicle, ho podria plantejar a l'Enric. Ell possiblement m'ajudaria i ens entendríem per treballar plegats. De la resta, no me'n puc refiar. La Carme dirà que sí però no farà res i la Maria i la Lluïsa no volen sentir a parlar de res que soni a innovació.»); el clima social de l'aula («Amb els de 2n B encara ho provaria; amb 3r A, de cap manera!»); de les característiques dels alumnes que formen el grup, del grau de coneixença i del nombre d'hores a la setmana que el docent comparteix amb el grup, de la multiplicitat de projectes i iniciatives de diversa índole en què es troba sumida l'escola, del grau de complexitat organitzativa... D'altres són internes; tenen l'origen en les concepcions i la manera d'entendre la feina del docent («Consideres que l'ensenyament ha d'anar orientat a fomentar la reflexió de l'estudiant?, o potser creus que ja n'hi ha prou amb la transmissió de coneixements?»); actitudinals («Ja entenc que hauria de fer-ho però em fa mandra posar-m'hi. Mai no ho he fet i segur que no ho faré bé») o bé tècnics, d'intervenció. («Jo mateix no sé gaire com posar-m'hi, en tot això dels mapes conceptuals i les estratègies d'aprenentatge. Quan jo estudiava les coses no s'aprenien així. N'hi havia prou amb "empollar" per a l'examen. Abans d'ensenyar-los-ho m'hi hauré de posar jo mateix.»)

En la introducció de l'«aprendre a aprendre» a les escoles i als instituts els docents hi tenen un paper clau (Bernal i Teixidó, 2010). En l'àmbit institucional, les circumstàncies que es donin en cada cas (equip docent, nombre de grups, clima de centre, col·laboració de les famílies...) ho afavoriran o bé ho dificultaran. Ara bé, la decisió més transcendental és individual, de cadascú. Fer realitat l'«aprendre a aprendre» a l'aula implica la introducció d'alguns canvis tant pel que fa a la concepció de la feina docent, com en l'actitud amb la qual s'afronta, com en la manera d'actuar.

### 3.6. INCORPORAR L'«APRENDRE A APRENDRE» A LA VIDA DE L'AULA

Tot el que hem dit adquireix sentit quan pren cos en la vida quotidiana de l'aula, la qual cosa no és fàcil si tenim en compte que tant els alumnes com els professors continuaran fent el mateix que feien fins ara, és a dir, matemàtiques, català, informàtica o tecnologia. Aquest és, sens dubte, el principal repte que caldrà superar perquè la introducció de l'«aprendre a aprendre» en el currículum sigui un fet i no quedi en una bona intenció. El seu caràcter transversal fa que sigui cosa de tots i, per tant, implica el risc que no sigui de ningú. No es tracta de fragmentar encara més el currículum per introduir un espai específic, sinó d'introduir la reflexió sobre l'aprenentatge a la feina quotidiana. Alguns principis que poden tenir-se en compte són:

*a)* Aprofitar situacions informals, a l'aula o fora (al pati, al passadís...), per conèixer les impressions dels alumnes sobre l'aprenentatge. Convé saber si ho troben interessant, si els agrada, si ho consideren «un rotllo», si s'hi avorreixen, si hi vénen a gust, si s'hi esforcen... Una actitud positiva davant l'aprenentatge és clau perquè hi hagi progrés. La dificultat rau a modificar les actituds negatives: indiferència, aversió, rebuig, baixes expectatives, baixa autoestima...

*b)* Dedicar temps a parlar de la manera com s'aprèn. Igualment que preveiem moments per escoltar, per experimentar, per fer exercicis... hem de reservar espais per comentar el que hem après, per verbalitzar les dificultats, per reconèixer l'esforç (o la conveniència de dedicar-n'hi més), per compartir els avenços, per contrastar-ho amb els companys.

*c)* Elaborar resums, llistes o quadres de les coses que hem après en acabar una sessió de treball, una unitat didàctica, una lliçó... Preveure quines d'aquestes coses volem recordar en un termini temporal i establir mecanismes de repàs.

*d)* Fomentar l'autoavaluació, l'autocorrecció o l'anticipació dels resultats en els alumnes.

*e)* Disposar d'una bateria de jocs o exercicis que fomentin l'aprendre a pensar (mots encreuats, sopes de lletres, sodokus, etc.) que podem utilitzar en situacions diverses. Es tracta de jocs que permeten resseguir el procés mental que emprèn l'alumne per solucionar-los.

*f)* Plantejar situacions d'aprenentatge en grup. Es tracta d'un recurs excel·lent per constatar l'existència de diverses maneres d'abordar una mateixa feina; per compartir-ho amb els companys; per analitzar els avantatges i inconvenients de cadascuna i per fomentar la comunicació i la presa de decisions sobre la manera de resoldre-les.

*g)* Plantejar situacions d'aprenentatge per parelles en les quals els alumnes

puguin intercanviar els rols i prendre consciència dels seus coneixements, de la manera com els han adquirit, dels dubtes que se'ls presenten, de la manera d'explicar-ho a un altre.

b) ...

La llista s'ha de completar i, allò més important, s'ha de contextualitzar. L'avenç ha de partir de l'anàlisi de seqüències didàctiques que corresponguin a diverses matèries i que se situïn en diversos nivells educatiu. A tall d'exemple, es tracta de veure que alhora que l'alumne coneix els estats de la matèria o es consciència de la conveniència de reciclar pot adquirir més control i assumir més responsabilitat sobre l'aprenentatge. Els resultats de l'anàlisi d'experiències d'aula poden conduir a reformular l'activitat, a variar-ne el desenvolupament, a adoptar nous criteris d'intervenció... Es tracta d'un camí obert, en el qual hi ha molt camp per recórrer, que s'ha de basar en la col·laboració estreta i en la igualtat de condicions entre docents i investigadors. La feina tot just ha començat.

## BIBLIOGRAFIA

- BELTRÁN, J.; BUENO J. A. (1995). *Psicología de la Educación*. Madrid: Marcombo.
- BERNAL, J. L.; TEIXIDÓ, J. (2010). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- CARBONELL, R. G. (2006). *Aprender a aprender*. Madrid: Edaf.
- CASTELLÓ, M. (2007). *Enseñar a pensar: sentando las bases para aprender a lo largo de la vida*. Ministerio de Educación y Ciencia: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Aulas de Verano.
- CEP LINARES-ANDÚJAR. <<http://competenciasbasicas.ceplinaresandujar.org/>> [Consulta 10 octubre 2009].
- Currículum vasco para el período de la escolaridad obligatoria*. Bilbao: Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2006.
- EQUIPO CB DE ZARAGOZA. <<http://www.competenciasbasicas.net>> [Consulta: 10 octubre 2009].
- GARZA, R. M. (2000). *Aprender cómo aprender*. Mèxic: Trillas: ITESM.
- HUNT, T. (1997). *Desarrolla tu capacidad de aprender: La respuesta a los desafíos de la era de la información*. Barcelona: Urano.
- MARTÍN, E.; MORENO, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza.
- MICHEL, G. (2008). *Aprende a aprender: Guía de autoeducación*. Buenos Aires: Trillas: Eduforma.
- MONEREO, C.; CASTELLÓ, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje: Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.

- MORENO, M. M. (2006). *Un camino para aprender a aprender*. Sevilla: Trillas: Eduforma.
- ONTORIA, A.; GÓMEZ, J. P. R.; MOLINA, A. (1999). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Madrid: Narcea.
- POZO, I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- TEIXIDÓ, J. (2009). *La introducció d'innovacions metodològiques als centres educatius*. CRP de les Borges Blanques. <[http://www.joanteixido.org/doc/lideratgecanvi/introduccio\\_innovacions.pdf](http://www.joanteixido.org/doc/lideratgecanvi/introduccio_innovacions.pdf)> [Consulta: 23 novembre 2009].
- TEIXIDÓ, J.; CAPELL, D.; GRUP GESTIÓ AULA (2001). «Ser profesor de secundaria, hoy. El desarrollo de competencias de gestión del aula, elemento clave de la profesión» [en línia]. <[http://www.joanteixido.org/doc/gestioaula/ser\\_profesor\\_secundaria.pdf](http://www.joanteixido.org/doc/gestioaula/ser_profesor_secundaria.pdf)> [Consulta: 23 novembre 2009].
- TEIXIDÓ, J.; XARXA CB (2009a). «La introducción de las competencias básicas en el currículum. Aspectos colaterales». *Organización y Gestión Educativa*, núm. 6, p. 6-10.
- (2009b). *Programar per competències: elements de fonamentació* [en línia]. <[http://www.joanteixido.org/doc/CB/programar\\_per\\_competencies.pdf](http://www.joanteixido.org/doc/CB/programar_per_competencies.pdf)> [Consulta: 23 novembre 2009].

# COMPETÈNCIA EN AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL

**María Reyes Carretero Torres**  
*Universitat de Girona*

**María Luisa Pérez Cabaní**  
*Universitat de Girona*

## RESUM

L'autonomia és un concepte que afecta els diferents àmbits de la vida de la persona. El desenvolupament de l'autonomia personal es considera una competència essencial que per ajudar a la persona a desenvolupar-se d'una manera integral. L'autonomia es desenvolupa en un context de relacions i per tant la qualitat que puguin tenir les relacions que manté la persona podrà afavorir o dificultar el desenvolupament de l'autonomia personal. Ajudar els estudiants a desenvolupar la capacitat d'autonomia i iniciativa personal requereix tant ensenyar les eines i els instruments necessaris per a planificar i desenvolupar projectes individuals i col·lectius com fomentar la reflexió sobre el que s'ha fet com a forma d'avaluació i autoregulació constant. En síntesi, la competència en autonomia i iniciativa personal requereix que els estudiants, quan acabin l'ensenyament obligatori, hagin adquirit habilitats per prendre decisions, que siguin conscients i tinguin en compte els factors que poden afectar determinades situacions, que puguin portar a la pràctica les decisions preses, assumir els riscos i acceptar les responsabilitats que derivin en diferents escenaris i contextos.

**PARAULES CLAU:** competència bàsica, desenvolupament integral, autonomia personal, iniciativa personal, autoregulació.

## PERSONAL INITIATIVE AND AUTONOMY COMPETENCIES

### ABSTRACT

Autonomy is a concept that affects different spheres of people's lives. The development of personal autonomy is considered an essential competence to help people grow in a comprehensive manner. Autonomy develops within a context of relationships and therefore the quality of these relationships may either help or hinder. Helping pupils to develop their capacity for personal initiative and autonomy requires teaching them what

tools and instruments are needed to plan and develop individual and collective ways of encouraging reflection on what has been done, as both a form of assessment and of ongoing self-regulation. In other words, personal initiative and autonomy competencies mean that pupils, when finishing compulsory education, should have acquired the skills to help them make decisions, ensuring that they are aware and taking account of factors that may affect any given situation, enabling them to implement the decisions taken, running risks and accepting the responsibilities that arise in different settings and contexts.

KEYWORDS: key skills, comprehensive development, personal autonomy, personal initiative, self-regulation.

## 1. CONCEPTE I CARACTERÍSTIQUES DE LA COMPETÈNCIA EN AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL

A l'hora d'analitzar la competència en autonomia i iniciativa personal és necessari diferenciar entre aquests dos conceptes presents, autonomia i iniciativa personal, ja que com apunten Puig i Martí (2007, p. 13) aquests dos termes tenen un marc referencial molt diferent i cadascun fa una aportació diferent a la definició de la competència.

L'autonomia és un concepte de caràcter holístic i sistèmic, que fa referència a la capacitat de la persona per prendre decisions que afecten diferents esferes de la seva vida. L'autonomia també es descriu com la capacitat de la persona per auto-dirigir-se, és a dir, la capacitat de governar-se a si mateix, d'acord amb un codi de conducta assumit personalment, tenint en compte les normes socials.

L'autonomia és un concepte molt general ja que afecta diferents àmbits de l'esfera personal i social de la vida de la persona i en aquest sentit és una competència essencial per a ajudar la persona a desenvolupar-se en totes les seves dimensions, com a subjecte, com a persona que viu en societat i com a persona que interactua amb el medi. Així ho reconeix el Projecte DeSeCo de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) ja que, en identificar les competències clau, considera l'autonomia una capacitat que està en la base de la resta de competències, i que qualsevol competència s'ha d'executar amb autonomia per la persona.

D'acord amb De Luca (2009), l'autonomia és un valor construït, és el resultat d'un procés de creixement que requereix de la persona un esforç conscient i constant al llarg de la vida. No és, per tant, quelcom que ens és donat de manera inherent a la condició humana, sinó que l'autonomia l'aconsegueix la persona sobre la base de determinats aspectes evolutius de caràcter cognitiu i moral i de les oportunitats que el context social possibilita. L'autonomia es desenvolupa en

un context de relacions, dins de la societat; per tant, les relacions i les qualitats que pugui tenir la persona poden afavorir o dificultar el trànsit d'una situació d'heteronomia a una situació d'autodeterminació de la persona.

Davant l'amplitud del terme *autonomia*, el segon terme de la competència *iniciativa personal* pretén delimitar o definir amb més precisió l'àmbit o el domini competencial. Aquí *competència* pren com a referència el seu equivalent europeu, que defineix com a *esperit emprenedor*. Efectivament, el Parlament i la Comissió Europea van determinar el 2006 les competències clau per a l'aprenentatge permanent i per viure en la societat del coneixement, recollint en el document elaborat («Educación y formación», 2010) la competència d'esperit emprenedor com una de les vuit competències clau. En aquest document, es diu que la competència d'esperit emprenedor té tant un component actiu com un component passiu. És a dir, comprèn tant la capacitat per induir canvis com l'habilitat per acollir, donar suport i adaptar-se als canvis deguts a factors externs.

Així, doncs, el terme *iniciativa personal* implica ser responsable de les accions pròpies, ja siguin positives o negatives, el desenvolupament d'una visió estratègica per marcar i complir objectius i estar motivats per assolir-los amb èxit.

Amb aquests dos termes junts, tal com apareixen en el nostre currículum, la competència bàsica d'autonomia i iniciativa personal es refereix a l'adquisició i aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals com ara la responsabilitat, la perseverança, el coneixement de si mateix i l'autoestima, la creativitat, l'autocrítica, el control emocional, la capacitat d'elegir, de calcular riscos i d'afrontar els problemes, així com la capacitat de demorar la necessitat de satisfacció immediata, d'aprendre de les errades i d'assumir riscos.

L'estudiant competent en autonomia i iniciativa personal és el que té els coneixements i les habilitats necessàries per prendre decisions en àmbits com ara:

— *El desenvolupament i la implementació de projectes individuals i col·lectius*. Capacitat per imaginar projectes, planificar-ne la implementació, desenvolupar-los i avaluar-los per tal de regular la pròpia actuació. El coneixement d'un mateix i el desenvolupament d'una autoestima positiva ha de permetre l'actuació responsable, perseverant, creativa i autocrítica. Capacitat d'elegir amb criteri propi, d'imaginar projectes, i de portar endavant les accions necessàries per desenvolupar les opcions i plans personals en el marc de projectes individuals o col·lectius.

— *El treball en equip de forma cooperativa i flexible*. En aquest àmbit cal saber valorar les aportacions dels altres, desenvolupar una actitud assertiva, saber acceptar i actuar segons els principis i les normes establertes pels grups i al mateix

temps desenvolupar una actitud de defensa de les pròpies opinions i els propis drets i d'acceptació de responsabilitats.

— *Els canvis*. Capacitat per respondre de forma positiva davant els canvis i saber proposar innovacions. Saber induir canvis i innovacions i tenir habilitat per acollir, donar suport i adaptar-se als canvis externs.

Així, doncs, cal donar als alumnes les eines i els instruments necessaris per tal que puguin prendre opcions amb criteris propis, portar endavant iniciatives, responsabilitzar-se de les accions que impliquen aquestes iniciatives, identificant els objectius que s'han d'assolir, planificant la feina que implica aquest assoliment dels objectius, utilitzant les estratègies que poden facilitar el procés així com avaluar tot el procés.

A banda d'això, desenvolupar la capacitat d'autonomia i iniciativa personal requereix de la reflexió conscient sobre la pròpia actuació de manera que, a més d'ensenyar les eines i instruments necessaris per a planificar i desenvolupar projectes individuals i col·lectius, hem de fomentar la reflexió sobre el que s'ha fet com a forma d'avaluació i autoregulació constant.

En síntesi, la competència en autonomia i iniciativa personal requereix que els estudiants, quan acabin l'ensenyament obligatori, hagin adquirit habilitats per prendre decisions, sent conscients i tenint en compte els factors que puguin afectar cada situació, que puguin portar a la pràctica les decisions preses, assumint els riscos i acceptant les responsabilitats que es derivin en diferents escenaris i contextos.

La possibilitat evolutiva de prendre decisions conscientment i intencionalment no s'assoleix completament fins a l'adolescència. No obstant això, és del tot necessari iniciar el treball cap a l'autonomia des de l'etapa d'infantil, fixant en cada etapa educativa objectius d'aprenentatge progressivament més complexos.

D'aquesta manera, en l'etapa d'educació infantil la competència en autonomia i iniciativa personal es pot considerar assolida en la mesura que els alumnes adquireixin coneixement de si mateixos, de les pròpies possibilitats i facin un ús cada cop més eficaç del propi cos; desenvolupin rutines i incrementin la iniciativa i la seguretat amb què fan les activitats i augmentin la responsabilitat per concloure-les.

En l'etapa d'educació primària els alumnes haurien de desenvolupar habilitats per triar entre diferents opcions utilitzant criteris propis, prendre decisions assumint riscos i acceptant responsabilitats. Els alumnes han d'aprendre a avaluar i autoavaluar-se, valorant possibilitats de millora.

Finalment, els alumnes de l'etapa d'educació secundària adquireixen la competència en autonomia i iniciativa personal en la mesura que hagin desenvolupat més coneixement de si mateixos, siguin capaços de tenir iniciatives, calcular riscos, fer activitats amb seguretat, tenir responsabilitats i valorar les activitats de



forma crítica. Així mateix hauran d'utilitzar les habilitats socials de relació, cooperació i negociació per a guiar projectes individuals i col·lectius.

## 2. COMPONENTS DE LA COMPETÈNCIA

Com acabem de veure, l'autonomia i la iniciativa personal impliquen capacitats com ara triar, decidir, justificar i racionalitzar les pròpies accions i la dels altres. Impliquen assumir la responsabilitat de les pròpies decisions i no deixar que d'altres decideixin en el nostre lloc. L'autonomia i la iniciativa personal són un producte de la voluntat de la persona, ja que és ella qui decideix com actuar segons uns patrons propis, plantejant-se projectes, innovant amb relació al que ja és donat i ajustant les accions a les finalitats que la persona s'ha proposat. A la vegada, això implica tenir un bon nivell d'autocontrol i de disciplina per tal de dirigir les accions a les finalitats que s'ha proposat.

En síntesi, podem dir que aquesta competència suposa: saber proposar-se objectius, saber planificar projectes que permetin assolir els objectius tenint en compte les variables contextuals i personals i portar a terme els projectes planificats avaluant i regulant allò que s'ha planificat de forma contínua.

A partir del que suposa l'actuació competent es poden determinar les dimensions o subcompetències que integren la competència en autonomia i iniciativa personal.

<i>Actuació competent</i>	<i>Dimensions o subcompetències</i>
Saber proposar-se objectius.	D.1. Visió estratègica dels reptes i les oportunitats que ajudi a identificar els objectius.
Planificar l'actuació més adequada en funció de les variables personals, de les característiques de la demanda i de les variables de la situació a la qual s'ha de donar resposta.	D.2. Coneixement i confiança en un mateix. D.3. Coneixement i confiança en els altres. D.4. Coneixement de les oportunitats existents. D.5. Esperit innovador i emprenedor.
Portar a terme les accions planificades de forma individual o col·lectiva regulant les accions.	D.6. Habilitats per a la implementació de projectes. D.7. Actitud positiva cap al canvi i la innovació. D.8. Habilitats per al treball cooperatiu.

Aquestes dimensions o subcompetències no són ni els objectius ni els continguts. Són el referent fonamental per a la concreció dels objectius i per a la selecció dels continguts que s'han d'ensenyar, ja que es consideren fonamentals i imprescindibles per al desenvolupament de la competència.

Coll (2006) comenta que «avui dia és pràcticament impossible ensenyar als nens tot el que segurament seria desitjable que aprenguessin, per això cal seleccionar què s'ha d'ensenyar, establint quins continguts són els bàsics i imprescindibles en el currículum». Allò que fa que un contingut pugui ser considerat bàsic i imprescindible és precisament la seva importància per al desenvolupament de les competències bàsiques. Allò que és bàsic i imprescindible són les capacitats relacionades amb les competències bàsiques, amb les seves dimensions o subcompetències, ja que si no s'adquireixen, poden condicionar o determinar el desenvolupament personal i social de l'alumnat de manera negativa.

Evidentment, l'ensenyament ha d'anar més enllà dels aprenentatges bàsics, però cal fer especial èmfasi per tal que les competències bàsiques siguin realment assolides per tots els alumnes i s'afavoreixi així l'equitat en l'educació. A l'escola hi seguirem ensenyant continguts, però aquests continguts han d'adquirir un nou sentit. Ara ja no es justifica l'ensenyament per la seva importància dins del camp disciplinar, sinó pel seu valor en el context social i, per tant, en el desenvolupament de la competència.

### 3. RELACIÓ DE LA COMPETÈNCIA AMB LES ÀREES CURRICULARS

La Llei orgànica d'educació (LOE) planteja que l'adquisició i el desenvolupament de les competències dels alumnes impliquen la contribució de quatre àmbits: les àrees curriculars, l'organització i el funcionament dels centres, les activitats d'ensenyament i aprenentatge, la relació amb els integrants de la comunitat educativa. Tots aquests factors han de contribuir que els alumnes siguin progressivament més autònoms, actuïn de manera autònoma i sàpiguen escollir i aplicar les accions pertinents per resoldre una situació determinada.

Amb relació a la contribució de les àrees curriculars, cal tenir en compte que les competències tenen un caràcter transversal respecte als continguts acadèmics, cosa que comporta que la seva adquisició depengui de l'aportació de totes les àrees encara que el nivell de contribució de cadascuna pugui ser diferent segons els casos. Així, hi ha competències que tenen una clara relació amb una disciplina o altra del currículum, ja que existeix un coneixement científic que les sustenta, com per exemple les competències lingüístiques, culturals o matemàtiques (Za-

bala, 2009) i competències que tenen un caràcter més multidisciplinari, ja que no es relacionen directament amb cap disciplina curricular i totes estan igualment implicades en el seu desenvolupament.

No obstant això, encara que el desenvolupament de la competència sigui una tasca compartida entre tots els professors, sembla del tot necessari que des d'algun àmbit educatiu es faci la coordinació docent, s'estableixin els objectius, continguts i criteris d'avaluació de la competència per a un cicle o etapa, i que es regulin els processos d'ensenyament i aprenentatge. En aquest sentit, i tenint en compte les característiques de la competència, és la tutoria l'espai educatiu en què la competència d'autonomia i iniciativa personal pot trobar més suport conceptual, ja que el desenvolupament procedimental recolza en la resta d'àrees curriculars.

La tutoria com a espai educatiu ha d'ajudar a integrar els coneixements i les experiències que els estudiants tenen en les diferents àrees curriculars i en la vida quotidiana extraescolar. D'aquesta manera la tutoria pot assegurar que el desenvolupament de la competència sigui un procés planificat sistemàticament, que es desenvolupi de forma contínua, activa i dinàmica a través de la col·laboració de tots els agents educatius.

Així, per exemple, el currículum assenyala, per a la competència que estem tractant, que els alumnes han de poder transformar les idees en accions, és a dir, proposar-se objectius i planificar i portar a terme projectes individuals o col·lectius.

En relació amb aquesta finalitat, ens podem preguntar:

- Quins continguts conceptuals, quines habilitats i quines actituds estan implicades en el desenvolupament d'aquesta competència per a aquesta etapa i cicle educatiu?
- Com pot contribuir la tutoria al desenvolupament de la competència?
- Quines àrees disciplinars poden contribuir al desenvolupament d'aquesta competència?

Per acabar aquest punt, volem assenyalar que, en tots els casos, el contingut que es selecciona per a ser ensenyat ha de ser transferible, és a dir, aplicable a una diversitat de situacions i contextos reals, concrets i pròxims als alumnes i multifuncional en el sentit que prioritzin la reflexió, l'aprenentatge crític i l'aplicació del coneixement per contribuir així al desenvolupament de les diferents competències.

#### 4. IMPLICACIONS EN L'ORGANITZACIÓ I EL FUNCIONAMENT DELS CENTRES

Com ja hem apuntat, el desenvolupament de la competència en autonomia i iniciativa personal pot tenir el suport conceptual de la tutoria, però també requereix de la integració d'àrees que habitualment s'ensenyen i s'avaluen de manera relativament independent, és a dir, requereix de la tasca compartida dels docents. I, per això, resulta imprescindible el treball coordinat de tots els docents que hauran d'acordar quina haurà de ser la contribució de cada àrea i com hauran d'organitzar els dispositius d'aprenentatge de manera que es pugui proporcionar als estudiants oportunitats per al desenvolupament de la competència.

Per tant, la introducció de la competència en autonomia i iniciativa personal en el currículum implica la necessitat de modificacions significatives en els processos educatius que es porten a terme en els centres, que van més enllà del currículum mateix i que tenen a veure amb l'organització i la planificació dels centres.

En aquest sentit, és important que els centres assumeixin i desenvolupin la capacitat d'autonomia pedagògica, d'organització i gestió i que s'afavoreixi la reflexió sobre:

- La necessitat d'una cultura de coordinació i col·laboració entre el professorat.
- La importància de disposar d'un projecte pedagògic i institucional compartit i assumit per tots.
- La importància del lideratge dels equips directius.
- La necessitat de crear espais per a participació real de l'alumnat en l'acció educativa.
- La necessitat de flexibilitzar els espais, els temps i l'ús dels recursos.

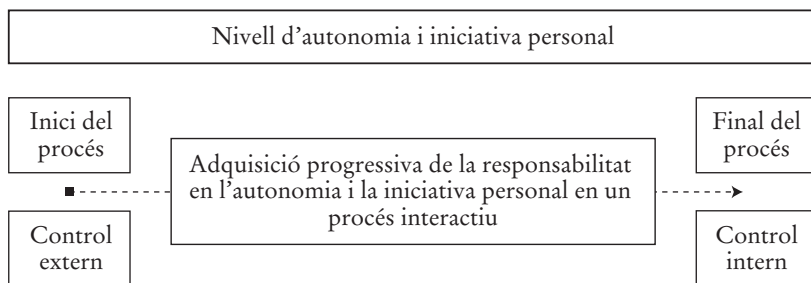
#### 5. COM S'HA DE TREBALLAR LA COMPETÈNCIA EN AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL

La decisió d'incloure la competència en autonomia i iniciativa personal com una de les competències bàsiques per desenvolupar en els currículums de les etapes d'educació obligatòria afecta la concreció dels continguts d'aprenentatge, però, especialment afecta la pràctica educativa. De fet, la definició de *competència* apunta que es tracta d'una actuació eficaç en diferents àmbits de la vida que implica la mobilització de sabers conceptuals i procedimentals. I d'aquesta definició podem deduir que el que s'ha d'ensenyar no es pot reduir

a un conjunt de continguts, sinó que en realitat es tracta d'ensenyar a transferir uns aprenentatges a diferents situacions de forma eficient. En aquest sentit, treballar pel desenvolupament de la competència en autonomia i iniciativa personal és treballar en la creació d'entorns i experiències d'aprenentatge que han de permetre als estudiants afrontar amb autonomia i iniciativa els problemes que se'ls presenten.

Les últimes teories psicopedagògiques destaquen la dimensió social de tot procés d'aprenentatge. L'individu construeix nous coneixements i noves competències a partir dels seus coneixements i experiències prèvies però, en aquesta construcció, hi té un paper fonamental la interacció amb els altres. Les noves perspectives de l'aprenentatge assenyalen que sense interacció no hi ha aprenentatge cosa que implica la necessitat de provocar la interacció constructiva en les activitats d'aula. Així mateix, apunten que l'aprenentatge s'esdevé quan l'alumne està activament implicat en un context instruccional complex i autèntic.

A més de les premisses que acabem d'esmentar, cal tenir en compte que, com en qualsevol altre procés d'aprenentatge, l'autonomia i la iniciativa personal no són qüestions de tot o res. S'han d'aprendre de manera progressiva, en un procés en què el control inicial és extern i en què a través de la interacció i de diferents metodologies didàctiques les decisions es van prenent progressivament de manera més autònoma, interna i autoregulada.



En un primer moment és el professor qui, a través de diferents activitats com l'exemplificació, la presentació d'una guia, l'exposició d'un model d'actuació o l'exposició oral, dóna orientacions que permetin als estudiants anar-se fent conscients de la necessitat de ser autònoms i de tenir iniciativa, i també de com aconseguir-ho. Serà important graduar la complexitat de les activitats en funció de l'edat i dels coneixements dels estudiants, anticipant els possibles errors i les dificultats que puguin aparèixer per tal d'oferir ajudes ajustades.

En un segon estadi les activitats proposades pel professor haurien de facilitar més responsabilitat dels estudiants en la presa de decisions. En aquest moment la interacció constructiva pren un paper crucial, entre el professor i els alumnes, però especialment entre aquests. El treball cooperatiu, la discussió i l'argumentació crítica, l'elaboració d'un projecte o treball en equip poden aportar molt al treball de l'autonomia i la iniciativa personal.

En un tercer moment, quan la competència ja s'ha treballat i hi ha un bon nivell d'autonomia i d'iniciativa personal, la funció de l'ensenyant es pot centrar més a oferir a l'estudiant la possibilitat de posar en pràctica aquesta competència, mitjançant activitats diverses, en entorns d'aprenentatge tan propers a la vida real com sigui possible. És a dir, potenciar la transferència de l'actuació competent a altres situacions i contextos.

Un breu exemple del procés descrit, tenint en compte la transversalitat que, com ja hem apuntat, té aquesta competència i que s'ha d'anar assolint a través de les diferents etapes educatives, seria treballar l'autonomia i la iniciativa personal a través dels treballs en grup que es demanen als estudiants per fer dins de l'aula o fora. Aquesta és una activitat que, amb les diferències que suposen els nivells educatius o les diferents matèries o àrees de coneixement, és bastant general i recurrent. També es podria fer un plantejament de treball transversal, que englobés diferents assignatures i fins i tot es podria definir un diferent nivell d'exigència, progressiva, en els diferents cursos d'una etapa educativa.

El procés que caldria seguir hauria de ser:

a) Abans de fer el treball:

El professor o l'equip de professors s'hauria de plantejar què saben els estudiants sobre «fer treballs». Quin és el punt de partida. Se'ls ha explicat alguna vegada o simplement se'ls ha demanat que els facin? També s'hauria d'acordar quina és la demanda. Hi ha coordinació al centre o entre l'equip de professors amb relació a la informació que se'ls dóna? (aquesta pot anar des d'indicar només el tema o el nombre de pàgines, fins a explicar detalladament l'estructura, les possibles fonts d'informació, etc.). I quines implicacions té per als estudiants la demanda? Tenen un nivell suficient d'autonomia i d'iniciativa personal per fer bé el treball? En quin nivell estan? (etapa inicial, control extern?, etapa intermèdia?). Plantejar-se aquestes qüestions ha de permetre oferir l'ajuda més ajustada. Un bon sistema per ajudar els estudiants a ser autònoms i tenir iniciativa és la interrogació guiada a través de preguntes com: Us heu plantejat quines fonts d'informació teniu a l'abast? Com us organitzareu per treballar en equip? No s'hi val retallar i enganxar textos d'Internet! Com podeu complementar el que sap cadascú? Penseu que ha de ser un treball original, etc.

b) Durant l'eleboració del treball:

El professor o l'equip de professors hauria d'acordar com fer el seguiment del treball dels equips de treball. Si no es fa aquest seguiment no serà possible observar el procés de treball i ajudar a afavorir la competència que volem treballar. També en aquest cas la interrogació guiada pot ser una manera adequada per orientar el procés. Qüestions com: Esteu aconseguint el que volíeu? Tèniu tota la informació necessària? És rellevant la informació que hi heu posat? Està ben organitzat? El podrà entendre una persona que no sigui del grup? Etc.

c) Després de fer el treball:

El professor o l'equip de professors hauria de facilitar l'autoavaluació de la feina feta. Analitzar i fer una valoració crítica del que s'ha fet és un pas important en l'aprenentatge i ha de permetre que en situacions posteriors similars no es cometin errors similars. És un element important de l'autoregulació i la metacognició. En aquest cas la pregunta clau seria: Quines de les decisions que hem pres per fer el treball ens han anat bé i quines no? Quan hàgim de fer un altre treball, quines coses faríem igual i quines no? Per què?

Els plantejaments apuntats breument en aquest exemple es poden adaptar al treball d'aquesta competència a través d'altres múltiples activitats. L'element essencial és valorar quina guia és la més ajustada que pot oferir el docent en cada cas per afavorir l'autonomia i la iniciativa en un grup d'alumnes. Aquestes guies s'adeqüen perfectament a una diversitat de mètodes com són els projectes, les simulacions, l'anàlisi de casos, les investigacions, la resolució de problemes, els projectes de treball, etc.

## 6. COM S'HA D'AVALUAR LA COMPETÈNCIA EN AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL

Entenem el procés d'avaluació com un procés plenament integrat i inseparable del procés d'ensenyament-aprenentatge, i entenem l'avaluació de la competència en autonomia i iniciativa personal dins d'aquest procés. A més, la naturalesa d'aquesta competència és transversal i, com ja hem apuntat, podem treballar fent diferents activitats que no es corresponen necessàriament amb una assignatura, fins i tot, no és exclusiva d'un cicle o etapa educativa. Això fa que la seva avaluació s'hagi de fer mitjançant activitats que tinguin com a objectiu desenvolupar-la.

L'objectiu de l'avaluació és saber si l'alumne utilitza el que se li ha ensenyat en una situació real, i pel que fa a la competència en autonomia i iniciativa per-

sonal, l'objectiu seria saber si davant una situació l'estudiant és capaç de prendre decisions autònomament. La fórmula idònia per avaluar seria fer un recull del resultat de la valoració de totes les activitats realitzades amb la finalitat d'afavorir aquesta competència i valorar-ne el progrés al llarg d'un curs o fins i tot d'una etapa educativa de cada alumne individualment i de cada grup. Aquestes dades permetrien, també, valorar el treball fet per ensenyar aquesta competència i, si escau, com optimitzar-lo.

Des d'aquest plantejament, la qüestió essencial que queda per respondre seria: què, com i quan avaluar la competència d'autonomia i iniciativa personal mitjançant cada activitat? Com sol passar en l'àmbit de l'educació no hi ha una única resposta, una única fórmula tancada a aquesta pregunta. Hem vist com les activitats amb què es pot treballar aquesta competència són diverses, i que són múltiples les maneres d'ensenyar-la i d'avaluar-la. Però també és cert que hi ha algunes pautes generals que poden orientar com fer-ho i com concretar els instruments d'avaluació en cada cas.

Respecte a què avaluem, ens hem de remetre a les primeres pàgines d'aquest capítol en què s'han analitzat el concepte i els components de la competència ja que per a cadascuna de les dimensions considerades caldria establir criteris d'avaluació. Aquests criteris haurien de definir i concretar allò que s'espera com a resultat de l'aprenentatge, és a dir, allò que l'alumne hauria de saber, saber fer o les actituds que hauria de demostrar, com per exemple la responsabilitat, l'autoestima, la creativitat, el control emocional, etc.

Així, per exemple, per a la dimensió: coneixement i confiança en un mateix, es poden concretar criteris com ara:

	<i>Educació primària</i>	<i>Educació secundària</i>
Coneixement d'un mateix	Utilitzar un llenguatge positiu per parlar d'un mateix.	Valorar-se un mateix de manera realista.
	Reconèixer les pròpies possibilitats i limitacions.	Reconèixer de forma realista les pròpies possibilitats i limitacions.
	Reconèixer els propis errors.	Reflexionar sobre els propis errors.
	Respondre de manera adequada a les crítiques.	Reflexionar i respondre de manera adequada a les crítiques.



	<i>Educació primària</i>	<i>Educació secundària</i>
Confiança en un mateix	Verbalitzar les preferències.	Argumentar i justificar les preferències, idees, judicis de valor, etc.
	Demostrar perseverança i constància en el treball.	Valorar de forma realista l'esforç desenvolupat i els resultats obtinguts.
	Actuar de forma flexible i cercar solucions alternatives.	Identificar i acceptar el risc que comporten determinades decisions.
	Demostrar responsabilitat en les tasques.	Acceptar la responsabilitat que comporta prendre la iniciativa.

A més, respecte als instruments d'avaluació, encara que no l'únic, un instrument rellevant és l'observació. L'observació de si cada alumne o grup és responsable manifesta una autoestima positiva, té capacitat per afrontar els riscos, sap demorar la satisfacció immediata, etc. Hi ha moltes maneres d'utilitzar l'observació, amb una pauta més oberta o tancada, amb una graella, o redactant un informe obert. El que és important, sigui quina sigui la fórmula que se seleccioni per a fer l'observació, és definir clarament els elements observables. Per exemple, la responsabilitat en si mateixa no és un concepte observable, s'haurà d'expressar en termes de conductes observables com: respon adequadament a les demandes, porta els materials acordats a classe, durant l'activitat realitza el treball de manera continuada, etc.

Monereo i d'altres (2009) apunten que les situacions d'avaluació de les competències s'haurien de dotar de determinades dimensions com són l'autenticitat, la complexitat cognitiva i l'autonomia. Segons aquests autors, l'avaluació de competències serà autèntica en la mesura que les situacions d'avaluació plantegin condicions i criteris realistes, és a dir, pròxims als que l'estudiant haurà d'afrontar en contextos no escolars. Aquestes condicions i aquests criteris es refereixen a aspectes com ara el lloc, el temps que es dedica, o els recursos i ajudes de què es disposa. De la mateixa manera, l'avaluació serà més autèntica en la mesura que plantegi situacions pròximes als interessos i motivacions dels estudiants i sigui una situació propera a les que es poden trobar en la seva vida.

La dimensió referida a la complexitat cognitiva es refereix a la necessitat de garantir la presència de diferents continguts i graus d'exigència cognitiva. En aquest sentit cal plantejar situacions que requereixin dels alumnes la capacitat per predir, interpretar, crear, dissenyar o seleccionar entre diferents opcions. A

l'últim, la dimensió d'autonomia es refereix al fet que les situacions d'avaluació han de possibilitar i fer necessari que l'alumne hagi de planificar les seves accions, autoregular-les i autoavaluar-les.

Finalment, i en resposta a la qüestió dels moments de l'avaluació, un element essencial que s'ha de tenir en compte és l'avaluació de la competència en els diferents moments de realització de l'activitat. Una avaluació inicial en començar, una avaluació formativa al llarg del procés i una avaluació sumatòria en finalitzar-la.

## BIBLIOGRAFIA

- COLL, C. (2006). «Definir lo básico en la educación básica». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 339, p. 80-84.
- COMISIÓN EUROPEA. «Educación i formación 2010» [en línia]. <[http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision\\_europea.pdf](http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf)>
- LUCA, C. de (2009). «Implicaciones de la formación en la autonomía del estudiante». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 7 (2), p. 901-922.
- MONEREO, C.; CASTELLÓ, M.; DURAN, D.; GÓMEZ, I. (2009). «Las bases psicoeducativas del proyecto PISA como guía para el cambio en las concepciones y prácticas del profesorado de secundaria». *Infancia y Aprendizaje*, vol. 32 (3) (2009), p. 421-447.
- PUIG, J. M.; MARTÍN, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza Editorial.
- ZABALA, A. (2009). «Desarrollo curricular de las competencias básicas. El ámbito común o de tutoría». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 180, p. 20-25.

# COMPETÈNCIA EN EL CONEIXEMENT I LA INTERACCIÓ AMB EL MÓN FÍSIC

**Antoni Poch i Comas**  
*Associació de Mestres Alexandre Gali*

## RESUM

L'autor fa referència a les dificultats que comporta la introducció prou generalitzada de canvis reals en el món educatiu. Centra l'atenció en la formació permanent del professorat entesa, en bona part, com la imprescindible reflexió pausada i conseqüent de la pràctica quotidiana en el marc de l'aula i del centre escolar. L'adquisició de competències en el coneixement i la interacció amb el món físic, en qualsevol de les seves facetes, demana tenir els ulls ben oberts a la realitat del nostre entorn, a les seves necessitats i problemes, tot assajant d'actuar-hi de forma positiva seguint les petjades que la comunitat científica i educativa ha anat deixant amb el pas del temps. Mestres i professors han de ser persones amb una passió encomanadissa per la curiositat, la descoberta, l'experimentació, el coneixement, el treball rigorós, la tasca cooperativa; persones que sàpiguen atendre la diversitat i complexitat, tant del món infantil i juvenil com del nostre entorn dinàmic i la seva comprensió científica.

**PARAULES CLAU:** teoria i pràctica educativa, formació del professorat, escola nova i treball cooperatiu, mètodes i models científics, ciència i llenguatge, aprendre a veure i viure el món, pedagogia de l'acció.

## KNOWLEDGE AND INTERACTION WITH THE PHYSICAL WORLD COMPETENCE

## ABSTRACT

The author refers to the difficulties connected with the highly generalised introduction of real changes into the world of education. Attention is focused on in-service teacher training, understood to a great extent as an essential, unhurried and consistent reflec-

tion on day-to-day practice in the context of the classroom and schools. Acquisition of knowledge and interaction with the physical world, in any of its aspects, demands that we keep our eyes wide open to the reality of our environment and to its needs and problems, while trying to act positively within it by following the footsteps that the scientific and educational communities have left behind with the passage of time. Teachers should be people with a contagious passion for inquisitiveness, discovery, experimentation, knowledge, thorough work and cooperation; people who know how to deal with diversity and complexity in the sphere of children and youths, in our dynamic environment and in its scientific understanding.

KEYWORDS: theory and practice, teacher training, *escola nova* and cooperative work, scientific methods and models, science and language, learning to see and live in the world, active pedagogy.

## INTRODUCCIÓ

Menjar poc i pair bé. Ja sé que aquesta dita no s'adiu gaire als cànons establerts en la pedagogia més acadèmica i que seria difícil trobar-la amb aquests termes en els seus tractats. Però és un requisit imprescindible per a la bona salut de la tasca educativa. Ho saben molt bé les àvies, tot i no haver passat mai per la universitat; ho saben sobretot les padrines carregades de saviesa dels pobles del nostre país, que n'hi ha moltes. També en fan servir una altra, de dita, que ve de lluny i no és propietat exclusiva dels docents: a poc a poc i bona lletra. Amb altres paraules: cal defugir, de totes passades, les presses i l'empatx. També amb el tema que aquí ens ocupa: durant aquesta dècada llarga que fa que se'n va començar a parlar, s'ha aconseguit que la paraula *competència*, com algunes altres, sigui gairebé imprescindible. Incorporar nous vocables als discursos és relativament fàcil, s'encomana; impregnar la realitat dels conceptes que aquests mots representen, són figures d'un altre paner, per seguir amb les dites.

Deixem de banda totes les *polèmiques* que hi ha hagut: des de les simples actituds cròniques de passotisme davant dels canvis, les qualificacions de «ha arribat una altra moda, les manifestacions que això és el mateix de sempre però amb un altre nom», fins a les sospites sobre l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (l'OCDE), pendent de les fluctuacions del mercat i del PIB en el marc del neoliberalisme imperant. «El creixement del producte interior brut és un índex bastant pobre per mesurar el creixement de la felicitat», ens diu Zygmunt Bauman. I sembla que Robert Kennedy escrivia: «el PIB ho mesura tot, tret d'allò que fa que valgui la pena viure la vida!». També han estat ben desagradables les picabaralles partidistes arran dels informes PISA i els seus rànquings

mundials. Deixem aquest camí. Si el concepte de competència comporta noves possibilitats de millora de l'escola, que volem progressista, crítica, alliberadora per a tota la població, benvingut sigui!

Pel que fa al tema de les competències en el currículum ja tenim força *informació*: els experts s'hi han abocat. També totes les revistes especialitzades en temes d'educació se n'han preocupat i se'n preocupen. Ho hem d'agrair. Podem disposar via Internet de conferències, presentacions, articles i gran quantitat de recursos, amb autors i autores autòctons i de mig món; pàgines web interessantíssimes, d'ordre general i referents a les diverses àrees curriculars.<sup>1</sup> Les editorials dedicades als llibres de text també hi diuen la seva donant la feina ja feta —generositat força ambigua—, i facilitant així complir les exigències d'algun inspector del Departament d'Educació que demana, sorprenentment, d'avui per demà, les noves programacions. Totes les *disposicions legals* també estan al nostre abast, amb un simple clic; i caldria llegir-les. Repetim-ho: caldria llegir-les. L'enquesta que hem fet sobre aquesta lectura no ha estat gaire rigorosa ni representativa, però els primers resultats han estat catastròfics. Potser no hem tingut en compte els probables errors humans en les transcripcions...

De materials informatius potser ja en tenim prou. El que ara cal és, sobretot i una vegada més, aplicar la fórmula tan coneguda i repetida: la reflexió pausada, *la reflexió de la pròpia pràctica*, duta a terme individualment i en el si dels grups de mestres, dels equips de treball, dels claustres, de les associacions. Ara el que cal és estar ben convençut de la necessitat d'introduir canvis en el procés educatiu dins del marc escolar i fora, perquè els temps han canviat, perquè el món s'ha fet petit, perquè el nostre planeta ja no és el que era; ara el que cal és la introducció progressiva de canvis, quan escaigui, que donin als infants, nois i noies i joves, noves eines per habitar i conviure el món d'avui i de les futures dècades d'aquest imprevisible segle XXI; i millorar, completar o consolidar el que rutlla prou bé, que és molt més del que sovint es diu. Canvis aprofundits, res de maquillatge superficial per quedar bé, dedicant-hi el temps que calgui, el necessari. «L'essència de l'aprenentatge de les organitzacions», diu John Jaworsky, «implica no solament el desenvolupament de noves capacitats, sinó canvis mentals fonamentals, tant individuals com col·lectius». Es parla d'una *nova cultura escolar*: els canvis culturals no són cosa de quatre dies, però estan a les nostres mans, a les mans dels i de les mestres, del professorat. Si les lleis i els recursos hi ajuden, benvinguts siguin; en cas contrari, que també pot passar, caldrà fer mans i mànigues, una vegada més, per sortir-nos-en.

1. Una revista digital més que recomanable: *Ciències: Revista del Professorat de Ciències d'Infantil, Primària i Secundària*, disponible en línia a: [http://crecim.uab.cat/revista\\_ciencies/revista/](http://crecim.uab.cat/revista_ciencies/revista/).

Dit això i atès que aquest article s'ha encarregat a un mestre que ha exercit el seu ofici sobretot en el dia a dia de la vida d'un grup classe, en les *distàncies curtes* —l'expressió és d'un bon amic—<sup>2</sup> a l'aula i més enllà de les aules —al peu del canó, anava a dir, però queda molt bèl·lic— així com en tasques de gestió d'una escola, m'ha semblat que podria ser útil, adequat, que la meva aportació seguís el fil conductor d'unes jornades recents de *formació d'equips directius*, amb diverses sessions de treball, dedicades justament al tema de les *competències*. Formació del professorat: formació inicial i permanent. Prioritat absoluta. Però res de discursos, res de classes magistrals; alguna molt de tant en tant. A tot estirar algunes *pantes de treball* i, sobretot, reflexió compartida. El meu rol oficial en aquestes sessions ha estat el de formador, dinamitzador, però aquest paper l'hagués pogut fer molta gent de la sala, la majoria també amb anys d'ofici a la motxilla. Paulo Freire ens va deixar ben clara la resposta a la pregunta *qui educa qui?* Penso que optar per aquesta modalitat expressiva de *narració viscuda*, pot convidar a resseguir camins ja fressats per analitzar quins canvis cal promoure a cada aula, a cada escola, en la formació permanent... Tant de bo fos així!

#### ANANT CAP A LA FEINA. ULLS BEN OBERTS I ORELLES BEN POSADES, DEL VALLÈS A LA NOGUERA

*Aprendre a conviure i habitar el món* demana tenir els cinc sentits —potser sis— ben desvetllats, afinats, com deia el literat terrassenc Ferran Canyameres. *Mirar i escoltar*, per exemple, com tothom sap, és ben diferent de veure i sentir. Per dur a terme amb un nivell qualificat una acció sensorial i l'altra, se n'ha d'aprendre i és, com tots els aprenentatges d'avui, una tasca per a tota la vida. I és bo posar-s'hi, cada dia, de bon matí.

En aquesta època de l'any, quan surts de casa pels volts de les set, encara és ben fosc. Aquest fet és ben conegut per un bon percentatge de ciutadans i ciutadanes que, en aquesta hora, omplen els trens i autobusos de línia del país i, especialment, les carreteres, autovies i autopistes. He de confessar que, avui, 24 de novembre, sóc d'aquests darrers. Els d'aquí cap a allà i els d'allà cap a aquí. Deixo el Vallès saltant quatre turons que em porten a la vall de l'espoliat riu Llobregat. Agafo l'A2, tot i que no sé qui agafa qui. La lluminària i les fumagueres d'algunes fàbriques de productes químics de Martorell —alerta amb el clor!— em donen la benvinguda, per dir-ho d'alguna manera. El trànsit és intens, un camió darrere un altre, no s'hi val a badar

2. Ens referim a Jaume Cela, mestre amb tots els ets i uts, un home de qui molts i moltes no ens cansem mai d'aprendre.

amb aquestes bestialles ni per contemplar les erosionades agulles de conglomerats de Montserrat que comencen a tenyir-se d'un rosa pàl·lid que contrasta amb la blancor de la boira espessa que cobreix Collbató i el blau cridaner, intermitent, dels llums d'emergència d'un parell de cotxes dels Mossos d'Esquadra que passen volant. Com una efímera bandera tricolor, amb tints onírics. Capbussar-se en la seqüència de paisatges és una delícia, un plaer, un regal, una deu d'aprenentatges. Sempre s'hi és a temps, en qualsevol lloc. Cal estar a l'aguait del que passa al nostre voltant. Hi ha maneres i maneres d'habitar el món. Temps/espai. Aviat serà del tot de dia.

El meu destí és Balaguer, la capital de la comarca de la Noguera. Això vol dir que per la Conca d'Òdena m'enfilo als altiplans de la Segarra, on els conreus de cereals ja han escampat arreu pinzellades d'un verd tendre, encerclades per materials calcaris, gresos i argiles vermelloses, propis de la depressió central. El riu d'Ondara canvia de nom quan arriba a l'esplendorosa plana regada pel canal d'Urgell i esdevé el Reguer. A més a més d'uns quants exemplars matiners de *Falco tinnunculus*, el xoriguer comú, i un únic milà, el *Milvus migrans*, puc contemplar l'escena clàssica dels *Bubulcus ibis*, els esplugabous, resseguint els solcs de més d'un tractor que llaura amb traça. Els pagesos van ben aprofitats. Jo diria que he vist encara un vol de cigonyes que potser han decidit, vist el temps que fa, canviar els seus hàbits. Atzar i necessitat. Éssers vius en permanent adaptació al medi.

Balaguer a quatre passes seguint una carretera construïda amb tiralínies, passant pel Terròs amb la seva onejant senyera en honor del seu fill més il·lustre. Parada a Belcaire d'Urgell. Un bar arran de carretera. Un cafè amb llet ben calent. Un cop d'ull als diaris comarcals; els d'avui encara no han arribat. Quatre cepats pagesos i un parell de camioners discuteixen sobre les proporcions de la crisi que afecta el camp i sobre les mobilitzacions anunciades. Mitja dotzena de joves, tres nois i tres noies, esperen enriolats l'arribada del transport escolar que els ha de conduir a l'institut. Balaguer a la vista, amb el perfil de l'església gòtica de Santa Maria i el seu imponent campanar octogonal. El riu Segre, a tocar. Quina diversitat de paisatges i de formes de vida en un trajecte tan curt! (Que lluny que queden els llibres de text d'aquesta densitat de vida que tenim al nostre entorn, al nostre abast!)

La meua esposa diu que els mestres no tenim remei, que treballem les vint-i-quatre hores del dia, de cada dia de l'any, que tot i a tot arreu ens suggereix un objecte d'estudi, una informació rellevant, una relació inèdita, una pràctica didàctica, un personatge per conèixer, un ofici per descobrir, una necessitat flagrant... També diu que quan es condueix s'ha d'estar per la feina. I té tota la raó!

## UNA NOVA MIRADA AL CURRÍCULUM, UNA NOVA MIRADA A LA VIDA

El Centre de Recursos Pedagògics de la Noguera està emplaçat en un edifici nou, ampli i lluminós, amb una vista esplèndida. Són gairebé les nou del matí. M'hi esperen trenta-cinc persones, mestres, homes i dones molt atrafegats, massa, que formen part dels equips directius de les seves escoles respectives. S'han inscrit en un curs de formació, organitzat per la Subdirecció General de Formació i Desenvolupament del Personal Docent del Departament d'Educació,<sup>3</sup> com tants d'altres en altres poblacions, amb la finalitat d'*actualitzar i aprofundir* els coneixements, les estratègies i les eines que els permetin avançar en el desenvolupament de les competències necessàries per a la millora de la qualitat i la transformació dels centres en el seu context. Aquest curs en concret està dirigit als equips de centres d'educació infantil i primària, però tot el que s'hi dirà i farà es pot fer extensiu a totes les etapes educatives. La meua funció en aquesta trobada és la d'afavorir i encarrilar el *diàleg* a partir d'algunes propostes motivadores que siguin punt de partida per a unes quantes sessions de treball sobre les noves orientacions curriculars. Aquest és un de la quinzena de mòduls ben diversos que s'ofereixen en els diversos serveis territorials. La resposta ha estat molt nombrosa i caldrà fer-ne diverses edicions. Hi ha ganes de posar-se al dia. Els responsables del Centre de Recursos Pedagògics, afables, ens proporcionen tot el que ens cal i ens exposen materials que tenen disponibles. La mare d'una de les participants ens ha preparat una esplèndida coca per acompanyar el cafè de les estones de descans. Gràcies.

### PRIMERA SESSIÓ DE TREBALL: VISCA LA DIVERSITAT

Amb el permís de la concurrència desembolico un pòster de mides considerables adquirit en el Natural History Museum de Londres, el mes de maig passat. Hi vaig anar amb les colles de la revista *Perspectiva Escolar* i de la XIII Setmana de l'Ensenyament de Terrassa. No sé si algun lector o lectora ha encertat la data: 24 de novembre. Un dia com aquest, però de l'any 1859, just fa 150 anys, es posa a la venda el llibre *L'origen de les espècies*, l'obra que havia de capgirar la forma de *veure* i de *viure* la vida sobre el planeta Terra, inclosa

3. Les pautes de treball, i alguna coseta més, per a aquest curs de formació han estat elaborades per un equip format inicialment per Jordi Canelles, Joan Domènech i Artur Noguerol.



la vida de la nostra pròpia espècie. Sens dubte, per l'atenció que s'hi ha dedicat arreu del món, aquest ha estat realment l'any<sup>4</sup> Darwin. Recordo que, fa uns anys, a la Universitat Catalana d'Estiu a Prada, un jove il·lusionat en un curs de divulgació científica demana orientacions bibliogràfiques iniciàtiques al ponent, l'ecòleg Joandomènec Ros. Comença per *L'origen de les espècies*, fou la resposta. Avui, el rostre de Darwin, amb mirada profunda, presideix la sessió de treball. En el pòster s'hi pot llegir:<sup>5</sup> If you had an idea that was going to outrage society, would you keep it to yourself?

He fet fa un moment referència a la *diversitat de paisatges* i de *formes de vida*. Això és riquesa. Cal conservar-la i fer-la produir. Els i les participants en aquest curs encarnen també i per moltes raons una altra faceta de diversitat, ja que a més a més de provenir d'una vintena llarga d'indrets ben dispers, de la plana i de la muntanya, pobles i ciutats, també són representants de centres amb moltes *diferències*: escoles rurals amb molt pocs alumnes i d'altres en constant i accelerat creixement inabastable; representants d'uns equips de mestres força consolidats i d'altres amb entrades i sortides permanents; amb pràctiques d'aula innovadores al costat d'altres totalment obsoletes; de gent amb una empena increïble al costat d'una colla instal·lada en la queixa sistemàtica.

Cada escola és un món. Tothom, però, força atabalat a causa del bombardeig incessant, reiteratiu, provinent de les altes esferes administratives que anuncia, proclama, exigeix, novetats de tot ordre a dojo, que creen preocupació, que demanen més i més tasques administratives, que arriben a dificultar la feina més important de l'ofici, en el dia a dia. Déu n'hi do! Alguns mitjans de comunicació, amb titulars tan sensacionalistes com superficials, fan més soroll que música. Molesten, no informen. Algú es pregunta: per què no ens deixen treballar en pau una llarga temporada?

Tanmateix, la professionalitat impera i ens disposem a donar aquesta nova mirada al currículum, que no pot ser altra cosa, una vegada més, que *una nova mirada a la vida*, en cada context divers, singular, responen a les necessitats que s'hi generen, unes compartides, d'altres ben pròpies. Cadascú ha exposat els trets més característics de la seva escola i les necessitats més imperioses. Ara cal prendre noves decisions. Bon punt de partida per a l'*acció*.

4. Sense desmerèixer l'Any de l'Astronomia, dedicat especialment a Galileu, ni l'atenció que han merescut Narcís Monturiol, Ildelfons Cerdà o Carles Riba, sembla que el 2009 ha estat en definitiva l'any de Leo Messi, d'acord amb els percentatges d'ocupació d'espais informàtics.

5. «Si vostè tingués una idea que pogués provocar la indignació de la societat, se la guardaria només per a vostè?»

SEGONA SESSIÓ DE TREBALL: SOBRE LES ESPATLLES  
DELS GEGANTS

Segurament que hi hauria un acord força generalitzat per destacar com a proposta més innovadora, en els canvis d'aires que vivim aquests darrers temps, la incorporació de les anomenades *competències* als currículums de les diferents etapes educatives. Bé, a l'educació infantil es tracta de *capacitats*. No sé si s'ha justificat el perquè. Em deu haver passat per alt.

De totes maneres l'adjectiu *innovador* s'acostuma a utilitzar amb molta facilitat: entendre que l'educació ha de proposar-se desenvolupar competències en el jovent, ja ho trobem en les obres de William James i John Dewey, nascuts a mitjan segle XIX, any amunt, any avall. El moviment de l'escola nova, l'escola activa, en les primeres dècades del segle XX també es fa seva aquesta idea. Ho explicava Alexandre Galí a l'escola d'estiu de l'any 1930, en una conferència titulada «Els fonaments racionals de l'escola activa». Per tant, en la sessió de treball de Balaguer fem memòria pedagògica, amb el suport del corresponent Power Point. Algú ha dit que la societat en què vivim està programada per a l'oblit. Si és així ho tenim difícil. Recordem, a més a més de les persones ja esmentades, Adolphe Ferrière, Ovide Decroly, Édouard Claparède, Maria Montessori, així com Joan Bardina, Pau Vila, Ferrer i Guàrdia —en el centenari del seu afusellament—, Rosa Sensat, Artur Martorell, Josep Estalella o Angeleta Ferrer, persones que en el seu temps van ser innovadores en els països respectius. El desastre de la guerra va denigrar l'escola i l'adoctrinament dictatorial va fer tot el mal que va poder. També donem un cop d'ull als moviments de renovació que s'impulsen des de mitjan anys seixanta a Catalunya, amb la creació de l'Escola de Mestres Rosa Sensat i la recuperació de les Escoles d'Estiu, que aglutinen milers de mestres disposats a deixar enrere l'obscurantisme i conquerir nous espais de llibertat. I parlem de les persones que en aquella dècada i en les següents van exercir de pont intergeneracional i ens van ajudar a conèixer Piaget, Wallon o Vigotski, Makarenko, Freinet, Lorenzo Milani, Freire, Malaguzzi o Lipman, i més recentment Goleman, Morin o Meirieu. Es parla molt de constructivisme, de socioconstructivisme, sobretot de Vigotski. És interessant tenir present que aquest psicòleg rus que tant aporta a la pedagogia d'avui va morir ja fa setanta-cinc anys! No, no es parteix mai de zero. En educació, les innovacions d'avui també són possibles perquè hem pogut avançar damunt les espatlles de gegants i de gegantes, manllevant el que diu el científic Stephen Hawking, en referir-se als grans genis de la física i de l'astronomia.

Corroborant la meua opinió amb relació a les anomenades *novetats*, reprodueixo un fragment de l'obra *Vers una nova escola*, escrita per Rosa Sensat, i pu-

blicada l'any 1934, que descriu els seus records durant la primavera de l'any 1914 quan obria les portes l'Escola del Bosc, a Montjuïc:

De tot el que hem exposat [...] se'n dedueix el nostre mètode general de treball, inspirat en el propòsit de col·locar el nen en un primer pla, de deixar-lo obrar, d'ensenyar-lo a observar, de posar-lo en camí de l'experimentació, de proporcionar-li materials de treball i d'establir sempre la relació entre tota activitat i la vida. [...] no li donem nocions completament fetes, sinó que li excitem la curiositat, l'interès i la col·laboració activa, tot ajudant-lo a descobrir veritats que tinguin per a ell el valor d'una adquisició personal. El mètode té una importància fonamental en l'educació i té un gran paper en la vida, perquè el que importa no és precisament l'adquisició de coneixements, sinó el fet de saber-los utilitzar, de saber servir-se'n per obrar i desempallagar-se en el conjunt social.

Rosa Sensat era una gran coneixedora de la natura; la neguitejava la manca de relació que hi havia entre l'estudi de les ciències físiques i naturals i la vida pràctica. D'aquí va néixer un altre llibre, *Les ciències en la vida de la llar*, publicat el 1923 i dedicat a l'educació de les noies, força menystinguda aleshores. Aquest llibre és encara avui de gran utilitat.

I encara un altre fragment tret de *L'environnement à l'école*, de Marie Louise Debesse, obra publicada a França el 1973, i traduïda al castellà el 1974, que en aquells anys va tenir força difusió en determinats centres educatius del nostre país:

Una nueva finalidad: conocer para actuar. Contemplando a distancia la vieja concepción aristocrática, que sólo admite una cultura «desinteresada», se distingue mejor la finalidad de las disciplinas científicas propias de nuestro tiempo. En nuestras sociedades [...] empiezan a imponerse los lazos del conocimiento y la acción. Esta educación no puede realizarse únicamente con la asimilación de una suma de conocimientos. Hay que dar a los adolescentes un capital intelectual que les haga aptos para comprender cualquier medio y para iniciar una acción creadora en la sociedad.

En la sessió de treball no oblidem tampoc el reconeixement de persones que són, encara avui i després de molts anys, un referent per a la renovació pedagògica, com Pilar Benejam i Neus Sanmartí, per esmentar-ne només un parell, persones que han creat escola, capdavanteres en la recerca en el camp de la didàctica de les ciències socials i naturals, respectivament, disciplines que posen magistralment al servei de les competències específiques centrades a conviure i habitar el món, al servei de l'educació per exercir de *ciutadans* i *ciutadanes*.

Crec que fa al cas aquesta mirada retrospectiva, aquest *fer memòria*. No, no partim de zero. Mai. I en molts centres educatius la torxa de la dignitat, del respecte als infants i joves, la valoració de l'entorn, de l'aprendre a pensar i a expressar-se, la conquesta de la llibertat o de l'acció responsable, ha anat passant de mà en mà fins als nostres dies. Aquesta història s'hauria de conèixer molt més del que es coneix per les persones que es dediquen a l'educació. Mestres joves de bona fusta ho ignoren i em penso que això no és bo.

L'antropòleg Lluís Duch ha treballat a fons la bondat del *fer memòria*. En una de les seves obres diu:

[...] La memòria fa possible l'accés a aquella obertura de sentit i aquella praxi relacional, [...] les quals, en cada moment present, permeten la rememoració del passat i l'anticipació del futur. [...] La memòria no es limita a «emmagatzemar» passivament imatges, records i sensacions, sinó que posseeix una activitat transgressora i un dinamisme creador que fan possible que la ment humana actualitzi constantment el seu conviure de cada dia en cada nova situació en funció d'aquells reptes i interrogants que són concomitants al simple fet de viure en un temps i en un espai concrets.

[...] La memòria, com el mateix ésser humà, és històrica, però la història no pot reduir-se ni a simple emmagatzematge de dades i informacions sepultades en un passat definitivament clausurat, ni tampoc a una instantaneïtat, sense antecedents ni conseqüents, que s'esgota en ella mateixa. La memòria humana és continuïtat en el canvi i canvi en la continuïtat.

L'escola és una institució social ben viva i dinàmica que en cada etapa ha de respondre a les necessitats formatives de tot ordre, mantenint aquelles invariants pedagògiques que constitueixen els fonaments sobre els quals es poden edificar noves construccions.

### TERCERA SESSIÓ DE TREBALL. PEDAGOGIA DEL CONTRAST ENTRE EL CONEIXEMENT I L'APRENENTATGE

Consensuat l'acord que una de les *finalitats de l'educació* obligatòria és la *d'aconseguir que els nois i les noies adquireixin les eines necessàries per entendre el món i esdevinguin persones capaces d'intervenir-hi activament i crítica*, ens queden encara dues qüestions per resoldre. *Què cal ensenyar a l'escola? Com cal ensenyar?* La resposta a aquestes preguntes sempre estarà condicionada per la concepció que es tingui del coneixement, de la ciència, i pels trets fonamentals

que es confereixin a l'aprenentatge, a més a més d'altres referents antropològics que avui no fem explícits.

Posem a consideració dels participants en la trobada aquestes frases: «La ciència defineix les lleis bàsiques que regeixen la realitat, culminant el procés evolutiu de la humanitat. Per tant, la funció de l'escola consisteix a facilitar que l'alumnat aprengui aquestes lleis de la realitat.» Veig expressions de sorpresa i de dubte; també una col·lecció de mitges rialles i gestos de desaprovació. Tot i viure en un món privilegiat on les tecnociències fan la vida molt còmoda, també és cert que les incerteses, els desgavells permanents, els errors, els interessos legítims i il·legítims, èxits i fracassos, les desigualtats creixents o els malbarataments de tot ordre, no concorden amb proclames que donin al coneixement, a la ciència, un valor de *veritat absoluta*. Paradoxalment, la pràctica educativa ha mostrat durant molts anys molta afinitat amb aquesta premissa que avui desautoritzem, *limitant l'aprenentatge a memoritzar, a acumular coneixements i a reproduir-los*. Els i les mestres, el professorat, han estat els *guardians del saber*, els transmissors del coneixement, de la ciència i els responsables de la pervivència de la cultura. Han estat i encara són, en massa casos, els *agents reproductors* d'aquest ordre jeràrquic esterilitzador que s'escampa com una taca d'oli. Perquè, en aquest context, el bon alumne és aquell que és capaç, bàsicament, d'escoltar, de treballar en silenci, de fer una bona còpia, de contestar quan el mestre o la mestra pregunta, com molt bé il·lustra Roser Canals en les seves conferències i escrits. A la sala, una mestra diu que saber escoltar, treballar en silenci... també són bones pràctiques. Oh, i tant! El problema sorgeix quan les bones pràctiques s'acaben aquí!

Tal com no es cansa de repetir didàcticament Pilar Benejam, avui es considera que *el coneixement és un producte social històric, és a dir, construït per persones que, amb el pas del temps i el canvi de les seves circumstàncies de tot ordre, interpreten la realitat formant un corpus científic*.<sup>6</sup> Per tant, si el coneixement és històric, elaborat en un temps, en un espai, concrets, amb unes necessitats i interessos determinats, s'ha d'admetre el dubte, la reinterpretació, el canvi, l'alternativa i, òbviament, també la permanència. I de forma coherent s'entén *l'aprenentatge com una reconstrucció personal del subjecte que aprèn a partir d'allò que ja sap i en interacció amb els altres*, companys, companyes, mestres i professorat. En aquest context de *reconstrucció compartida* del coneixement, els infants i joves han de ser capaços de preguntar, de discutir, de proposar, de produir, de dialogar,

6. Aprofito l'avinentesa per denunciar que amb relació a les revistes de divulgació científica el nostre país va molt coix. Sort en tenim de *Mètode*, editada per la Universitat de València i dirigida per Martí Domínguez. En DVD es pot disposar dels cinquanta primers números. Pàgina web: [www.metedoc.cat](http://www.metedoc.cat).

d'actuar. Tal com diu Douglas Barnes, «un currículum que només contingui les intencions del professorat seria quelcom insubstancial que poc ajudaria a aprendre. Perquè el currículum prengui tot el seu significat ha de ser “escenificat” pels i les alumnes, i els i les mestres... [...]» En aquest sentit, el currículum és una forma de comunicació. I el paper de l'adult pren tot un altre caràcter: acollir, escoltar, acompanyar, guiar, ajudar, estructurar situacions d'aprenentatge, plantejar dubtes, promoure i atendre les preguntes, gestionar la *complexitat*. Complexitat en totes les seves facetes: en el procés d'aprenentatge i les interrelacions amb el món afectiu —sistema límbic—, en la complexitat del currículum i del món que ens ha tocat viure. Tot plegat presidit pel consell d'Edgar Morin: «Val més un cap ben clar que un cap ben ple». Tot plegat exercit amb tacte, amb la sensibilitat pedagògica de què tan magistralment ens parla Max van Manen.

Amb l'objectiu d'*analitzar les activitats*, les pràctiques d'aula, en aquesta sessió del curs n'assagem la descripció per veure, en petits grups de treball, cap a on estan bàsicament orientades, amb relació als conceptes de coneixement i aprenentatge. Tot i que en el nostre món, entre el blanc i el negre hi ha també tots els matisos del gris, la revisió duta a terme posa de manifest, amb una unanimitat increïble, dues tendències ben contraposades: una amb una visió transmissiva, reproductora i jeràrquica —bancària, que diria Freire—, l'altra amb una visió crítica i participativa.

Així, per exemple, estudiar l'aparell respiratori a partir de les explicacions pertinents de l'adult qualificat, utilitzant els mitjans audiovisuals i algun altre programa informàtic autoavalador sobre el tema, amb referència constant al llibre de text, que ha de servir per repassar a casa i fer individualment els exercicis que es fixin, i la pertinent correcció del mestre, genera un tipus d'aprenentatge ben diferent del que es promou si l'estudi de l'aparell respiratori s'ha iniciat, per exemple, amb un debat arran de la prohibició de fumar en determinats establiments públics, seguit d'una recerca d'informació, una entrevista amb un metge especialista, enquestes al barri de l'escola, el disseny d'uns experiments al laboratori, el muntatge d'una exposició, la distribució de la feina en petits grups, posada en comú, conclusions, etc.

#### QUARTA SESSIÓ DE TREBALL. COMPETÈNCIA EN EL CONEIXEMENT I LA INTERACCIÓ AMB EL MÓN FÍSIC

Un cop d'ull a les idees bàsiques. Tot el que hem dit i fet fins ara és vàlid per a aquesta i per a qualsevol *competència*. De *definicions* sobre aquest terme n'hi ha tantes com vulgueu; cadascuna hi aporta un matis circumstancial. Vegem-ne una: «Concepte relacionat amb la capacitat reflexiva per aplicar, de manera integrada, coneixements teòrics, habilitats i actituds en la comprensió de situacions pròpies

i de l'entorn i en l'actuació responsable.» O aquesta altra: «Capacitat d'utilitzar coneixements i habilitats de manera transversal i interactiva en contextos i situacions diverses per exercir com a ciutadà i resoldre situacions i problemes de la vida quotidiana.» No ens perdrem en cap llista exhaustiva.

Quan parlem de competència en el coneixement i la interacció amb el món físic ens referim a *la capacitat d'utilitzar el coneixement científic per identificar preguntes i obtenir conclusions a partir d'evidències, amb la finalitat de prendre decisions sobre el món natural i els canvis que l'activitat humana hi produeix*. Podríem també entrar en el ball de definicions. El que sí que està clar és que aquesta competència, conjuntament amb la competència social i ciutadana, és interdisciplinària per excel·lència, ja que hi conflueixen totes les altres competències, comunicatives, metodològiques i personals. I quan avui parlem de *currículum* ens referim al conjunt de competències bàsiques, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació.

Per tal de prosseguir les sessions de treball es proposa als i a les mestres units a Balaguer, distribuïts en petits grups de cinc o sis persones, de dur a terme un senzill experiment relacionat amb un medicament efervescent —no cal fer propaganda— i el seu comportament un cop entra en contacte amb l'aigua, amb expansió o sense. Una pauta de treball els orienta: cal posar títol a l'experiment, procedir segons s'indica, elaborar prediccions, descriure el procés, utilitzar el dibuix per donar explicacions i relacionar les preguntes que genera l'experiment. La proposta engresca i més encara quan les hipòtesis dels diferents grups no són precisament coincidents. En tot cas l'experiment serveix de base per formular reflexivament les corresponents respostes a les preguntes següents: Què aprenem amb aquesta manera de treballar a l'aula? Per quines raons és important fer a l'aula aquest tipus d'activitats?

Agafa a l'atzar les respostes d'un dels grups de la primera pregunta i les copio quasi literalment:

— Treballem totes les competències: comunicatives (lingüística, artística), aprendre a aprendre, autonomia i iniciativa personal, coneixement i interacció amb el món físic, matemàtica, tractament de la informació, social i ciutadana...

— Treballem les àrees de llengua, matemàtica. Medi, plàstica i educació per a la ciutadania.

— Treballem diferents continguts: estats de la matèria, reaccions químiques, dissolucions, instruments i unitats de mesura...

— Treballem diferents habilitats: manipuladores, d'observació, d'experimentació, organitzar-se com a grup, escoltar, argumentar les respostes, fer-se preguntes.

A la segona pregunta, el mateix grup ha donat les respostes següents:

- Perquè aprenem fent (mètode d'assajos i errors).
- Perquè es fomenta el treball cooperatiu.
- Perquè es treballen totes les competències alhora.
- Perquè és un tipus de treball que fomenta la interdisciplinarietat.
- Perquè fa que els alumnes pensin i fa sorgir preguntes.
- Perquè es treballa utilitzant el mètode científic (formulació d'hipòtesis, experimentació, elaboració de conclusions...).
- Perquè es treballa en petit grup i es pot participar més. Després es pot fer una posada en comú.
- Perquè es fomenta el treball reflexiu i d'indagació on potser el més important és el procés més que el producte final.
- Perquè es creen conflictes cognitius que deriven en conflictes sociocognitius, els quals provoquen avenços en l'aprenentatge.
- Perquè fomenta la llibertat en la resolució de problemes.
- Perquè genera dubtes sobre allò que sabem.
- Perquè fomenta aprendre a ser crítics i a qüestionar les opinions dels altres.
- Perquè permet l'atenció a la diversitat i l'autoavaluació.

Les respostes de la resta de grups són molt semblants; han anat en la mateixa línia. Les expectatives de l'empresa s'han vist desbordades pels resultats. En un senzill experiment d'una horeta s'ha vist que s'hi concentraven gairebé tots els trets característics d'una nova manera —deixem-ho en relativament nova manera— de mirar i entendre el coneixement, el currículum i l'aprenentatge, orientat a promoure en els infants i joves el desenvolupament de competències. En tot cas, totes i tots som ben conscients que no n'hi ha prou ni és bon camí el mètode tradicional expositiu i de transmissió de coneixements que porta només a memoritzar la lliçó. Els equips de mestres, els claustrs, han de mobilitzar tots els seus recursos per *actuar* en la millora de les escoles. Les disposicions legals recents són una nova *oportunitat*.

Els trets característics de la gestió d'una proposta curricular competencial poden sintetitzar-se en aquests tres:

- Que *integri* els coneixements en un tractament transversal, interdisciplinari, aprenent a establir les relacions adequades a la complexitat creixent del nostre món i dels seus problemes.
- Que doni *funcionalitat* als aprenentatges, aplicant coneixements, habilitats i actituds a situacions de la vida quotidiana, referides a l'entorn proper. O a un entorn llunyà, esdevingut proper, atenent-ne tota la *complexitat*.



— Que potenciï l'*autonomia* personal, fent els nois i noies protagonistes del seu procés d'aprenentatge i de la seva *avaluació*, potenciant alhora la participació activa en la dinàmica dels centres educatius.

Coherentment, les estratègies metodològiques d'un currículum per competències hauran de donar més rellevància als *mètodes interactius* que prioritzen la reflexió, la interpretació, la construcció de coneixement i la presa de consciència dels processos d'aprenentatge, la metacognició.<sup>7</sup> Per tant, caldrà pensar d'una manera especial en l'estudi de casos, en els projectes de treball, en l'aprenentatge basat en problemes, en els jocs de simulació, en els mapes conceptuals, en els debats, en el treball cooperatiu, en recerques o petites investigacions, experimentació, dossiers de premsa, en l'aprenentatge servei; sense oblidar les metodologies de treball individual d'autoaprenentatge amb diferents suports i recursos de les noves tecnologies, com webquestes, *moodle*, blocs... També caldrà analitzar la forma més idònia de seguir una lliçó magistral, una conferència, una exposició. En definitiva, totes aquelles maneres de fer que facilitin als infants i joves l'apropament actiu, progressiu, treballat conscientment, als grans *models científics* —model d'ésser viu, model matèria, sistemes físics, model Univers / planeta Terra—, un procés d'*objectivació* a partir de les *idees prèvies*, encaminat a elaborar uns referents útils per tal de poder prendre decisions, segons cada nivell d'edats, amb criteri ètic en la *vida quotidiana*.

Els *projectes de treball* ja tenen una àmplia difusió, sobretot en les etapes educatives d'educació infantil i educació primària. Són un bon exemple, gairebé imprescindible, per a l'adquisició de les competències centrades a conèixer i habitar el món. Què sabem? Què volem saber? Com aprenem? Què hem après? En els nivells superiors de l'educació obligatòria aquesta metodologia també hi és present, però es valora més l'anomenat *aprenentatge basat en problemes*, conegut tant amb les sigles ABP, com PBL, acrònim de *problem-based learning*. És interessant saber que aquesta metodologia innovadora té el seu origen, experimentació i consolidació en la Facultat de Medicina de la Universitat de McMaster, al Canadà, durant les dècades dels anys seixanta i setanta del segle passat. Avui, l'ABP és habitual en moltes universitats de gran prestigi i instituts politècnics d'arreu del món. D'aplicació més recent a Catalunya, també em sembla molt interessant la difusió de l'*aprenentatge servei*, entès com una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte

7. Un referent ben útil és el Centre de Documentació i Experimentació en Ciències (CDEC), del Departament d'Educació, pàgina web <http://www.xtec.cat/cdec/>. També considero molt interessant, entre altres iniciatives, el programa francès de renovació de l'ensenyament de les ciències conegut amb el nom de *La main à la pâte*. Pàgina web: [www.lamap.fr](http://www.lamap.fr), impulsat des del 1996.

ben articulat en el qual els participants es formen tot treballant sobre necessitats reals de l'entorn amb l'objectiu de millorar-lo. L'APS està estès en una bona colla de països. L'origen també ve de lluny en l'espai i en el temps, i està associat prou raonablement a dos personatges ja esmentats, William James i John Dewey. A Catalunya disposem del Centre Promotor d'Aprenentatge Servei,<sup>8</sup> un espai encaminat a facilitar i reforçar aquest tipus de projectes, que treballa per associar l'APS a la innovació i la qualitat educativa.

### UN ASPECTE CLAU. COMPETÈNCIA CIENTÍFICA I LLENGUATGE: TU ETS DE CIÈNCIES O DE LLETRES?

És impossible dissociar el llenguatge de la ciència o la ciència del llenguatge, perquè totes les ciències necessiten tres coses: la seqüència de fets en què es basen, els conceptes abstractes per denominar-los i les paraules per expressar-los. Fets, conceptes i paraules s'emmirallen en una mateixa realitat i la reflecteixen.

Aquestes frases sembla que són d'Antoine Lavoisier, considerat el primer químic modern, escrites cap a final del segle XVIII. La seva intuïció està ben corroborada per la psicologia moderna i pel progrés de les neurociències en les darreres dècades. La selecció de textos de L. S. Vigotski, que l'any 1988 ens oferí l'editorial Eumo, amb el títol *Pensament i llenguatge*, són un referent obligat d'aquest tema.

S'ha acabat aquella dicotomia «jo sóc de lletres, jo sóc de ciències», que tan sovint ha servit d'excusa. Tal com hem anat veient, traslladar aquests criteris al procés d'ensenyament-aprenentatge amb relació al món físic i natural en el marc de l'educació obligatòria, comporta canvis importants en un seguit de pràctiques profundament arrelades en els medis escolars. Vegem-ne alguns. El primer seria entendre que l'educació científica i el llenguatge han d'anar sempre de bracet. Per aprendre a *fer ciència* s'ha d'*aprendre a parlar, a pensar, a escriure i a llegir ciència*. Per descriure les observacions, les activitats, els processos, per formular prediccions i hipòtesis, per arribar a formular bones preguntes, per confrontar amb els altres les interpretacions que es facin d'un fet, per elaborar els conceptes amb rigor creixent, per consensuar argumentacions o analitzar les controvèrsies que puguin sorgir, per exposar els resultats, és imprescindible un va i ve d'expressió, de comunicació, de comprensió, de debat. «Ho sé, però no ho sé explicar», diu més d'un vailet. Doncs és qüestió de posar-s'hi i crear l'ambient educatiu que ho faciliti. Aprens una cosa quan l'has hagut d'explicar.

8. En aquesta pàgina web s'hi pot trobar informació i documentació suficient: [www.aprenentatgeservei.org](http://www.aprenentatgeservei.org).

El segon canvi faria referència a obrir les portes a la *pluralitat de llenguatges*. Expressió i comprensió oral, escrita, plàstica —ciència i art es complementen— jocs de rol i de simulació, el llenguatge de les noves tecnologies, les TIC i les TAC, acompanyen ineludiblement els experiments i les pràctiques de laboratori, els treballs de camp, els dossiers de premsa, els treballs de recerca en aquaris i terraris. Queda lluny aquell repressiu silenci a l'aula d'altres temps on callar i escoltar era tan ben vist. Cal poder expressar tota mena d'*emocions*. Ben lluny també de la gresca inoperant. L'aula, món de la paraula, món de la conversa, del diàleg i del respecte, de les propostes d'acció, de la planificació, de les ganes d'aprendre tots, de l'avaluació col·lectiva dels resultats.

I un tercer canvi. En aquest capítol hi tenen un lloc d'honor les *bones preguntes*. El progrés tecnocientífic ha estat el resultat d'haver-se formulat mil i una preguntes, intentant buscar les respostes corresponents, confrontant teoria i pràctica. En tot cas, la pregunta va al davant. En el món de l'educació i en el procés d'ensenyament-aprenentatge de les ciències, hi ha diferents preguntes per a diferents objectius: unes promouen la discussió, d'altres incentiven la curiositat o l'elaboració d'un concepte. Matisos importants. No és el mateix preguntar quants quilòmetres hi ha de la Terra a la Lluna, que quants quilòmetres et sembla que hi ha de la Terra a la Lluna. No és el mateix, oi? Elaborar bones preguntes és un objectiu que s'ha d'assolir, tant pel professorat com per l'alumnat. En una concepció coparticipativa i crítica dels aprenentatges, no es poden fer servir les preguntes d'una concepció transmissiva i receptiva. Fa temps que la biòloga i professora d'institut Montserrat Roca ens dóna un bon cop de mà sobre aquest tema al qual va dedicar la tesi doctoral.<sup>9</sup> A l'escola, tradicionalment, les preguntes s'han fet servir per veure si un alumne *se sabia la lliçó* o per evidenciar *el poc que sabia*. Avui, les bones preguntes constitueixen un *element bàsic* del mateix procés d'ensenyament-aprenentatge. Ciència i filosofia també es complementen.

## A REVEURE: RETORN A CADA CIUTAT, A CADA POBLE, A L'ESCOLA, A L'AULA

He tingut ocasió de conviure uns dies amb un grup de persones, en aquest cas de la Noguera, que estan treballant de valent en els seus centres educatius i fent feina ben feta. Segurament per aquest mateix fet accepten de millorar-la si cal,

9. «Les preguntes en l'aprenentatge de les ciències: Anàlisi de les preguntes dels alumnes en les activitats de la unitat didàctica "El cicle de l'aigua"». Es pot consultar a <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0707108-143748.html>.

buscant en el *treball en equip* l'eina més valuosa. Entenent el rol de *lideratge pedagògic* dels equips directius. Procurant aconseguir el màxim de *coherència* entre teoria i pràctica, analitzant les activitats amb relació a l'adquisició de competències, buscant noves formes d'*avaluació* —si no canvia l'avaluació no canvia res a l'ensenyament—, planificant conjuntament la *formació permanent*, promovent espais tranquils, calmosos, de *comunicació i creació cultural*, de contribució al bé comú, de *compromís social*. Molta sort quan torneu a la feina!

Una declaració recent del Consell Assessor per al Desenvolupament Sostenible (CADS),<sup>10</sup> —un tema roent amb Copenhaguen a la vista— acaba amb tres propostes finals: *educació, educació i educació*. És fàcil deduir que un país que estima i respecta els i les mestres, el professorat, ben segur que és *un país amb futur*.

## BIBLIOGRAFIA

- ARCÀ, M.; GUIDONI, P.; MAZZOLI, P. *Enseñar ciencia. Cómo empezar: reflexiones para una educación científica de base*. Barcelona. Paidós: Rosa Sensat, 1990. (Paidós Educador; 97)
- BARNES, D. *De la comunicación al currículo*. Madrid: Visor, 1994.
- BENEJAM, Pilar. «Competències bàsiques. Una visió poc conformista». *Perspectiva Escolar*, núm. 317 (setembre 2007), p. 6-14.
- CANALS, Roser. «Un currículum per a l'adquisició de competències: de l'aula al món i del món a l'aula». *Perspectiva Escolar*, núm. 321 (gener 2008), p. 74-85.
- DEBESSE-ARVISET, Marie Louise. *El entorno en la escuela: una revolución pedagógica*. Barcelona: Fontanella, 1974. (Educación; 21)
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia de l'autonomia*. Xàtiva: Edicions del Crec: Denes Editorial, 2003. (Biblioteca Paulo Freire; 1)
- JORBA, Jaume; GÓMEZ, Isabel; PRAT, Àngels (ed.). *Parlar i escriure per aprendre: ús de la llengua en situació d'ensenyament aprenentatge des de les àrees curriculars*. Bellaterra: Institut de Ciències de l'Educació: Universitat Autònoma de Barcelona. 1998.
- GALÍ, Alexandre. «Els fonaments racionals de l'escola activa». *Escola d'Estiu*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Consell de Cultura, 1931, p. 57-95.
- LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick. *Filosofia a l'escola*. Vic: Eumo: IREF, 1991. (Interseccions; 14)
- MANEN, Max Van. *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1998.
- MARTÍN, Xus; RUBIO, Laura (coord.). *Experiències d'Aprenentatge Servei*. Barcelona: Octaedro, 2006.

10. Aquesta declaració es pot consultar a: [http://www.reptessostenibilitat.cat/docs/declaracio\\_CADS.pdf](http://www.reptessostenibilitat.cat/docs/declaracio_CADS.pdf).

- MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós, 2001. [Existeix edició en català patrocinada per UNESCOCAT.]
- PUIG, Josep Maria; BATLLE, Roser; BOSCH, Carme; PALOS, Josep. *Aprenentatge Servei: Educar per a la Ciutadania*. Barcelona: Octaedro, 2006.
- PUJOL, Rosa Maria. *Didáctica de las ciencias en la educación primaria*. Madrid: Síntesis, 2003. (Didáctica de las Ciencias Experimentales; 4)
- SANTOS, Miguel A.; GUILLAUMÍN, Arturo, (ed.). *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro, 2006.
- SENSAT, Rosa. *Vers una nova escola*. Barcelona: Proa, 1978. (Baldiri Reixach; 5) [Edició facsímil de la de l'any 1934]
- *Les ciències en la vida de la llar*. Barcelona: Alta Fulla, 1984. [Edició facsímil de la de l'any 1923]
- VIGOTSKI, Lev Semiónovitx. *Pensament i llenguatge*. Vic: Eumo: Diputació de Barcelona, 1988. (Textos Pedagògics; 17)
- ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó, 2007.



# COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA. APRENDRE A SER PERSONA, A CONVIURE AMB ELS ALTRES I A HABITAR EL MÓN

M. Carme Boqué i Torremorell  
*Universitat Ramon Llull*

## RESUM

En el marc d'una societat global, les polítiques educatives impulsen la formació d'una ciutadania democràtica a través de l'educació. Tanmateix, el desenvolupament de les competències socials i ciutadanes, acompanyat de la implantació de l'assignatura d'Educació per a la Ciutadania (EpC) en les diferents etapes del sistema educatiu, remou el ja clàssic debat a l'entorn de les finalitats de l'educació: excel·lència *versus* equitat. Tant el dèficit democràtic com la inquietud social per les conductes incíviques entre els joves indiquen la urgència de promoure els valors de la convivència democràtica als centres. Però l'educació per una nova ciutadania requereix que tots els agents educatius passin d'espectadors a actors capaços d'incidir i transformar el propi context. Així, doncs, no n'hi ha prou amb el desenvolupament curricular de l'EpC que, tot i reconèixer la rellevància de les competències socials i ciutadanes, ha d'anar acompanyat d'oportunitats per a l'exercici de la democràcia dins de l'aula i fora. És per aquest motiu, que tant les metodologies d'ensenyament i aprenentatge, com les activitats d'avaluació han d'encaminar-se a la creació d'escenaris de participació en què sigui possible aprendre.

PARAULES CLAU: educació, ciutadania, convivència, civisme, competències, currículum.

## SOCIAL AND CIVIC COMPETENCIES: LEARNING TO BE A PERSON, TO LIVE WITH OTHERS AND TO INHABIT THE WORLD

## ABSTRACT

Within the context of a global society, education policies promote the training of democratic citizenship through education. Nevertheless, the development of social and civic competencies, together with the implementation of the subject Education for Citizenship (EfC) at different educational stages, stirs up the already classic debate about the aim of education: excellence versus equity. Both the democratic deficit and the social

concern about antisocial behaviour among youths point to the urgent need to promote values of democratic coexistence in schools. But this education for a new citizenship requires all educational agents to go from being spectators to actors, with an ability to affect and transform their own context. Thus, developing the EfC curriculum is not enough. Although social and civic competencies are relevant, opportunities to implement democracy inside and outside the classroom also need to exist. For this reason, teaching-learning methods and assessment activities should lead to the creation of scenarios of participation, where learning by doing is possible.

KEYWORDS: education, citizenship, coexistence, civic behaviour, competencies, curriculum.

Val la pena encetar aquest recorregut per les competències associades al *saber ser* i al *saber viure junts* recordant que el sistema educatiu tradicional es concep, al llarg del segle XIX, amb el doble objectiu de formar persones capaces de viure en societat i d'inserir-s'hi laboralment. D'una banda, en la societat industrial, es considera imprescindible que el sistema educatiu formi súbdits fidels a la nació. De l'altra, la capacitat de la mà d'obra ja no pot fer-se en tallers artesanals, perquè cal una massa ingent de treballadors prou qualificats per incorporar-se al sistema productiu taylorista (Boqué, 2009). De manera que, des dels orígens, l'escola pateix una mena de bicefàlia en què, d'acord amb el tarannà de l'època i les directrius educatives del moment, preval el rendiment acadèmic, l'èxit escolar i l'excel·lència, o bé es decanta envers la millora de la convivència, la inclusió i l'equitat. La relació d'interdependència entre aquests dos extrems és tan intensa, que a molts els fa la impressió que l'escola per a tots, seguint el principi d'equitat, abocaria irremeiablement al fracàs acadèmic, és a dir, aniria en detriment de l'excel·lència, i a la inversa, l'aposta pel rendiment escolar entranyaria la segregació i marginació definitiva de bona part de l'alumnat. No hi ha dubte, doncs, que el fet de conjugar èxit i equitat continua essent un repte cabdal del sistema educatiu. Amb tot, no es pot obviar que, tal com indica Kemmis (2008, p. 97), «una estrategia común muy utilizada por los legisladores para promover el cambio educativo es la formulación de una nueva jerga [...] si somos honestos, asumiremos que el éxito o el fracaso de las iniciativas educativas es una tarea altamente compleja y que a muchos de nosotros nos parece difícil».

Però aquest no és l'únic debat obert a l'entorn de les finalitats de l'escola, ja que la recent implantació de l'assignatura de ciutadania en les diferents etapes de l'educació obligatòria incomoda aquells sectors socials que, partint d'una concepció de persona i de societat arrelada en valors que es reivindiquen com a propis de l'esfera familiar, creuen vulnerats els seus drets o, fins i tot, temen l'adoctrinament d'infants i joves. I també desagrada els qui defensen que, si no s'acompanya de



canvis en l'organització dels centres i en el context social, el veritable esperit de l'assignatura —educar per a la democràcia participativa i els drets humans— quedarà irremeiablement limitat a una matèria de caràcter marginal (Bolívar, 2007; Jares, 2006). És per això que, en referència a les actuals polítiques educatives, Bolívar i Luengo (2005, p. 17) declaren: «echamos en falta un marco mayor de análisis que incluyera un diagnóstico general del sistema educativo y el necesario debate sobre el modelo de educación y modelos de aprendizaje que lo facilitan o encorsetan», ja que, com veurem més endavant, el desenvolupament de les competències socials i la construcció de la ciutadania han d'acompanyar-se de transformacions més profundes en el si de la institució escolar i en el context que l'emmarca. En la mateixa línia, Miller (2008) constata que sovint s'imposen canvis als docents i se'ls ofereixen models per implementar-los, sense possible qüestionament. Per a aquesta autora, les resistències al canvi sorgirien quan «la reforma de la enseñanza y de la escuela se conceptúa como algo universal y generalizable, tanto en su forma como en sus intenciones, y no como un evento situado» (Miller, 2008, p. 72).

## LES COMPETÈNCIES SOCIALS, LES MÉS BÀSIQUES

L'any 1997 el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya va iniciar un estudi per tal d'identificar les competències bàsiques que l'alumnat hauria de tenir en finalitzar l'educació obligatòria (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2000). En l'estudi s'hi estableix un rànquing amb les 20 competències considerades més significatives d'entre 245. La competència que ocupa el primer lloc pertany a l'àmbit matemàtic —conèixer les quatre regles del càlcul—, mentre que el segon i el tercer llocs els ocupen dues competències socials: saber escoltar i conèixer-se a si mateix. En la mateixa relació, també hi figuren: tenir sentit de la realitat, saber comportar-se segons el lloc i el moment, tenir una actitud dialogant, tenir una actitud positiva davant de la vida, tenir actituds solidàries, ésser comprensiu, tolerant... i tenir el concepte de temps històric (passat, present i futur), resultats que representen una proporció de set competències socials sobre vint d'entre els àmbits matemàtic, social, científic i lingüístic.

Així, doncs, en una societat global com la nostra que s'ha definit com a post-moderna, hipermoderna, líquida, del risc, complexa i en xarxa, segons diferents autors, sembla que les competències socials i ciutadanes adquireixen relleu i tendeixen a interpretar-se com el substrat necessari per a l'èxit escolar i, el que és més important, com a finalitat educativa en si mateixes dins d'un model de formació integral de la persona. És en aquest sentit que Imbernón (2001, p. 9) considera possible que «més endavant, les àrees curriculars tradicionals puguin ser assumi-

des per altres mitjans paral·lels a la institució educativa i que a aquesta li quedi, com a valor específic, ensenyar les noves ciutadanes, ja que serà molt difícil que es puguin ensenyar i aprendre en altres fòrums».

Ahora, es detecta, entre els joves, la pervivència de conductes inadaptades i antisocials i un dèficit de participació democràtica. Amb relació a la primera d'aquestes qüestions, cal destacar que, malgrat l'alarma social que generen els fenòmens de vandalisme, consum de substàncies nocives, violència entre bandes, assetjament escolar, violència de gènere, xenofòbia, etc., diferents estudis (Generalitat de Catalunya, 2001, 2006; Defensor del Pueblo, 2007; Observatorio Estatal de la Convivencia, 2009) indiquen que les manifestacions violentes no semblen anar en augment en la població escolaritzada, si bé qualsevol conducta negativa esdevé motiu d'atenció i requereix una actuació immediata. Pel que fa al dèficit de participació democràtica, el Consell d'Europa, ja l'any 1997, posava de manifest aquesta preocupació i promovia el desenvolupament d'un conjunt de mesures que van culminar amb la declaració de l'any 2005 com l'Any Europeu de la Ciutadania a través de l'Educació, fet que va suposar un clar impuls de les polítiques educatives encaminades a construir una ciutadania activa i democràtica en els diferents països.

A partir d'aquí, les competències socials i ciutadanes emergeixen de la transversalitat —l'espai curricular que els havia estat assignat amb la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE) (1990)—,<sup>1</sup> prenen cos en els plans d'acció tutorial mitjançant la incorporació de nombrosos programes de suport a l'alumnat (educació emocional, democràtica, en valors, competència social, etc.), es fan presents en la gestió de la convivència al centre (servei de mediació escolar, protocol de prevenció de l'assetjament, ajuda entre companys, consells de delegats, plans d'acollida, etc.), traspassen, en alguns casos, les portes de l'escola (comunitats d'aprenentatge, plans d'entorn, experiències d'aprenentatge i servei, consells municipals d'infants, etc.) i, posteriorment, amb la promulgació de la LOE (2006), es formalitzen a través de l'assignatura de ciutadania, com a mesura curricular, i dels plans de convivència, com a mesura organitzativa.

No hem d'oblidar que, paral·lelament a aquestes iniciatives, a la pràctica també en sorgeixen d'altres de caràcter compensatori que diversifiquen els currículums i formes d'agrupament de l'alumnat amb dificultats acadèmiques. Aquest alumnat, generalment, suma als dèficits de l'aprenentatge mancances en l'àmbit personal i social, que deriven en una convivència problemàtica que l'allunya, indefectiblement, de l'anhelat èxit escolar. És en bona part per aquest motiu que

1. La LOGSE no és el primer intent d'educar per a la ciutadania democràtica a l'Estat espanyol; ja el 1976 sota la denominació d'«educació per a la convivència» es van incorporar a l'àrea social de la segona etapa de l'educació general bàsica continguts per a la formació cívica i democràtica de l'alumnat (Pagès, 2008).

Bourdieu i Passeron (2004) afirmen que a l'escola «s'elegeixen els elegits», perquè l'origen social, la situació familiar o els recursos culturals de l'entorn determinen, en gran manera, els resultats acadèmics.

## L'EDUCACIÓ PER A UNA NOVA CIUTADANIA

Els conceptes de convivència i ciutadania en les societats democràtiques són dinàmics i controvertits, posen en tensió igualtat i diferència, context local i global, tecnologia i tradició, benestar i degradació mediambiental... de manera que, en opinió de Mayer (2002, p. 81), «el que seria realment necessari per a una nova concepció de ciutadania és la possibilitat de participar, no tant en la “solució” dels problemes, com en la seva “construcció”», ja que la ràpida evolució i la incertesa que caracteritzen el segle XXI fan inservible la mera transmissió de coneixements.

Tenint en compte que els diferents membres de la comunitat educativa prenen part en la construcció dels problemes que els afecten —des de la diagnòs fins a l'avaluació— cal preveure una triple acció democratitzadora que abastaria els àmbits curricular, organitzatiu i comunitari de cada centre educatiu. Aquí té més sentit que mai la concepció de l'educació com a responsabilitat compartida entre família, escola i entorn perquè, com afirmen Lleras i Medina (2006, p. 105), «solamente devolviendo la capacidad de decidir al conjunto de personas que constituyen la comunidad educativa sobre las cuestiones que les afectan de forma deliberativa se fomentaran los valores y práctica democráticos». El cert, però, és que els centres educatius solen estar, majoritàriament, en mans d'un sol sector: el docent. No obstant això, una veritable coresponsabilitat educativa requereix una redistribució del poder, ja que «la escuela democrática ha de partir de un concepto igualitario de persona, de una gestión radicalmente democrática y de una voluntad de transformar la realidad social y educativa del entorno en donde desarrolla su tarea, lo que supone la transformación de la vida de las personas y de sus contextos» (Lleras i Medina, 2006, p. 127). Així, la demanda de reconeixement social dels docents, per bé que legítima, no pot fer-se des d'una posició jeràrquica, sinó mitjançant el diàleg igualitari amb la resta d'agents educatius i amb el mateix alumnat. S'imposa, com diria Novella (2009, p. 296), «una redefinició del concepte d'infant i de la seva participació en l'espai i el temps», ja que els nens i nenes són persones intel·ligents, sensibles, hàbils i plenes de coratge, que s'encaren a un món desconegut i complex amb valentia, confiança i dignitat. És per això, que les seves vivències, pensaments, sentiments, paraules i accions se'ns mostren com una descoberta que ens convida a repensar constantment la nostra cultura i els valors que la impregnen (Espert i Boqué, 2008). Però, com afirma Le

Gal (2005, p. 27), «el descobriment de la infantesa, dels seus drets, de les seves necessitats i de les seves capacitats, és un procés que continua avui dia».

Segons Marco (2002, p. 12) «la expresión *educar para la ciudadanía* recoge una amplia inquietud —traducida de diferentes maneras— sobre la necesidad de intervenir significativamente en los procesos de socialización de los niños y jóvenes para posibilitar y desarrollar su capacidad de percibir, comprender, interpretar y actuar en la sociedad. Porque no es suficiente nacer en una sociedad democrática para actuar como seres de pleno derecho en la misma». De fet, en el si d'una democràcia hi poden viure perfectament persones sense cap mena de compromís ciutadà, moral o polític (Valcárcel, 2007), simples consumidors que fan un ús subsidiari de les seves llibertats i que són usuaris passius d'allò que la societat que els empara els ofereix, persones que entenen l'educació com un servei més al qual tenen dret, però amb què no contrauen cap obligació, tan sols s'hi comporten com a clients més o menys satisfets.

En síntesi, tot plegat fa pensar que, d'una banda, la visibilització i sistematització del currículum social a l'escola pot suposar un factor d'innovació i transformació de l'actual sistema educatiu i, de retruc, una millor articulació entre escola i societat. De l'altra, no és d'estranyar que la mirada sobre l'educació estigui, avui en dia, tenyida de pressupostos mercantilistes i que les polítiques educatives vigents estableixin, cada cop més, mecanismes de control encaminats a quantificar el rendiment i els resultats de la inversió en educació. Novament, l'escola ha de fer equilibris a la corda fluixa entre la promoció dels valors de la convivència, en un extrem, i l'increment dels resultats acadèmics, en l'altre. Una possible superació d'aquesta dicotomia, ja clàssica, la plantegen Luengo i Moreno (2005, p. 41) quan remarquen que «los valores de la ciudadanía democrática, por una parte, y las competencias sociolaborales que son *premiadas* por el mercado, por otra, están coincidiendo hoy en torno a habilidades de, por ejemplo, trabajo en equipo, abordaje y transformación pacífica de conflictos, o desarrollo y aplicación de diversas formas de inteligencia, más allá de lo estrictamente conflictivo». Efectivament, des de l'àmbit laboral es detecta un apropament a les competències que ha de tenir un ciutadà que és actor, més que no pas espectador, de la seva vida; i, en l'àmbit de la convivència, es considera que les competències culturals, des del punt de mira de l'aprendre a aprendre, actuen com a factors de protecció decisius per a la inclusió social.

## MARC CURRICULAR PER AL DESENVOLUPAMENT DE LA COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA

L'exercici de la ciutadania activa requereix disposar de competències personals i socials que s'aprenen i s'assagen en la família, com a nucli de socialització

primària, en l'escola, el municipi i la resta de contextos reals i virtuals en què transcorre la vida de les persones. Si bé els problemes socials no s'han de resoldre a l'escola, és evident que l'educació té un paper important en la formació de persones lliures i compromeses amb la comunitat i, en especial, en la modulació de la veu d'infants i joves, fins ara sistemàticament silenciada dels espais de decisió que els afecten (Boqué, 2008).

En un breu recorregut pel marc normatiu actual, s'observa com les directrius que emanen de la Unió Europea quallen en els estats membres i, en el cas espanyol, es despleguen en l'àmbit autonòmic. Aquest procés en cascada es desencadena en el marc de referència europeu quant a competències clau (Comissió Europea, 2004; Unió Europea, 2006), on ja figuren les «competències interpersonals, interculturals i socials, i competència cívica». A continuació, la Llei orgànica d'ensenyament (LOE) (2006) inclou la «competència social i ciutadana» dins el nou disseny curricular i, a més, indica la necessitat de desenvolupar, dins el Projecte Educatiu, el Pla de convivència.

A Catalunya, es preveu l'ordenació dels ensenyaments en les diferents etapes entre el 2007 i el 2008. Així, el Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil identifica quatre eixos per al desenvolupament de les capacitats dels nens i nenes de parvulari: aprendre a ser i a actuar d'una manera cada cop més autònoma; aprendre a pensar i a comunicar; aprendre a descobrir i a tenir iniciativa; i aprendre a conviure i a habitar el món. Si bé és propi d'aquesta etapa treballar de manera integrada, en el Decret 181/2008 s'estructuren les competències i els continguts en diferents àrees, i seria l'àrea de descoberta d'un mateix i dels altres la que vertebraria el desenvolupament personal i social. Concretament, s'estableix que l'infant haurà de ser capaç de «conviure en la diversitat, avançant en la relació amb els altres i en la resolució pacífica de conflictes; i comportar-se d'acord amb unes pautes de convivència que el portin cap a una autonomia personal, cap a la col·laboració amb el grup i cap a la integració social».

Pel que fa a l'etapa primària, el Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, incorpora l'àrea d'educació per al desenvolupament personal i la ciutadania, que cal abordar tant dins de l'acció tutorial com des del conjunt d'àrees, i que en el darrer cicle de l'etapa es reforça amb l'assignatura d'educació per a la ciutadania i els drets humans. Els continguts prescrits per a aquesta àrea s'engloben en tres blocs interrelacionats entre si: aprendre a ser i a actuar de forma autònoma; aprendre a conviure; i aprendre a ser ciutadans i ciutadanes en un món global. Al mateix temps, cal que vehiculi l'educació en valors, que promogui iniciatives provinents dels diferents estaments de la comunitat escolar i que s'ocupi de fomentar un clima de

convivència positiu. Quant als continguts de l'assignatura, amb una càrrega horària anual de 35 hores, s'organitzen al voltant de tres blocs: identitat i autonomia; convivència i valors cívics; i pertinença i ciutadania.

El Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació de l'educació secundària obligatòria, insisteix en la necessitat que hi hagi continuïtat entre els objectius que s'estableixen en relació amb l'educació per a la ciutadania i els valors que es treballen en les diferents matèries i en la tutoria, així com en la resta d'activitats que es desenvolupen en el centre. De manera sintètica, s'indica que aquesta competència, entesa des de la transversalitat, «suposa comprendre la realitat social en què es viu, afrontar la convivència i els conflictes emprant el judici ètic basat en els valors i pràctiques democràtiques, i exercir la ciutadania, actuant amb criteri propi, contribuint a la construcció de la pau i la democràcia, i mantenint una actitud constructiva, solidària i responsable davant el compliment dels drets i obligacions cívics». L'educació per al desenvolupament personal i la ciutadania s'imparteix com a matèria curricular en dos dels cursos, amb una dedicació d'una hora setmanal, i manté els objectius assenyalats en l'etapa anterior. Les assignatures d'educació per la ciutadania i els drets humans (tercer curs) i d'educació èticocívica (quart curs) desenvolupen les competències relatives a la construcció de valors de convivència democràtica, educació afectivoemocional, coneixements sobre el món i la societat, dimensió ètica expressada a través dels drets humans i autonomia i iniciativa personal, entre d'altres, amb l'objectiu d'ajudar a assumir de manera crítica i reflexiva l'exercici de la llibertat. Els continguts del tercer curs s'organitzen a l'entorn dels mateixos blocs que l'assignatura de l'etapa primària, mentre que a quart serien: capacitat crítica i iniciativa personal; valors ètics per una societat democràtica; i ciutadania en un món global. En aquesta etapa, es posa l'èmfasi en l'orientació pràctica de la formació del pensament crític, la participació i l'assimilació de valors democràtics, tot recordant que «la ciutadania s'aprèn exercint-la». En la mateixa línia, també es fa menció explícita a la tasca de l'alumnat i professorat que s'implica en el manteniment d'un bon clima escolar i que mostra coherència entre el que es diu i es practica a l'aula i al centre.

Ja en l'educació postobligatòria, el Decret 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat, prescriu l'assignatura comuna de Filosofia i ciutadania per al desenvolupament de competències personals i intepersonals, imprescindibles en l'educació per a tota la vida; i la competència en el coneixement i interacció amb el món, que es reflecteix en la interacció entre les persones i la naturalesa, la societat i els valors de la ciutadania. Així, doncs, l'assignatura, que es cursa a primer amb una dedicació de dues hores setmanals, parteix d'un doble plantejament: introducció a la filosofia i a la reflexió filosòfica, d'una banda, i aprofundiment en l'estudi de la dimensió moral i ciutadana de l'és-

ser humà i les seves implicacions de caràcter social i polític, de l'altra. Si bé aquests temes ja han estat tractats al llarg de l'etapa obligatòria, ara se'n pretén aprofundir la fonamentació teòrica i obrir-los a la crítica tot fomentant l'autoavaluació, la mobilització de diferents capacitats, destreses i valors i facilitar, alhora, elements per a l'anàlisi i l'elecció entre les opcions vitals existents, ja que l'alumnat de batxillerat està a punt d'integrar-se en la societat com a ciutadà de ple dret. En definitiva, el seu objectiu primordial consisteix a «col·laborar en el desenvolupament de persones cíviqes, és a dir, d'una ciutadania activa i responsable, amb consciència crítica, capaç de respectar els altres, col·laborar pel bé de la col·lectivitat i participar-hi» i s'articula en blocs de coneixements de caràcter procedimental i actitudinal comuns i en quatre blocs específics, com són: el saber filosòfic; l'ésser humà: persona i societat; l'acció: llibertat i responsabilitat; i la política: democràcia i ciutadania.

Finalment, l'any 2009, s'aprova la Llei d'educació de Catalunya (LEC) que, pel que fa a la competència social i ciutadana, insisteix en la necessitat de «potenciar l'exercici de la ciutadania activa per mitjà de la participació en els afers de la comunitat» i, sobretot, genera espais perquè cada centre pugui articular la pràctica de les competències personals i socials en diversitat de contextos.

Com a possible conclusió d'aquest apartat, caldria considerar el contrast entre la complexitat dels objectius que ha d'assolir l'alumnat en les assignatures relacionades amb el desenvolupament de la competència social i ciutadana, i la minsa dedicació horària prevista en el currículum de cada etapa. Però, com veurem tot seguit, l'enfocament curricular no és l'únic escenari possible a l'hora d'educar per a la convivència i la participació democràtica.

## CONTEXTOS PER AL DESENVOLUPAMENT DE LA COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA

L'educació per a la ciutadania (EpC) es considera fonamental en la construcció d'una ciutadania activa basada en el respecte i la promoció dels drets humans en totes les societats democràtiques. L'informe de la Comissió Europea (Eurydice, 2005) analitza la situació de l'EpC en una trentena de països europeus i constata tres opcions a l'hora de fer-la efectiva: enfocament transversal; integració en diferents àrees; i matèria independent, bé sigui comuna o bé optativa. Generalment, es té en compte tant el currículum formal com l'informal, en un intent de dotar de significació els discursos sobre democràcia, civisme, drets humans, etc., encarnant-los en el quefer quotidià del centre. En aquest marc, tal com assenyala Gimeno Sacristán (2003, p. 34), és imprescindible «la revisión del estatus del alumno como sujeto de derechos, sin cuyo disfrute no tendrá la condición de ciudadano-escolar, de suerte que

pueda formarse desde la práctica de los mismos derechos para los que proclamamos querer educarle». Evidentment l'esclatxa entre teoria i pràctica és més ampla i profunda en aquells contextos organitzats de manera jeràrquica, individualista i autoritària, replegats sobre si mateixos, perquè, en realitat, no tenen cap mena de predisposició al qüestionament de les inèrcies instaurades en el funcionament real del centre, ni estan oberts a una veritable interacció entre els diferents agents educatius.

No hi ha dubte, doncs, que els escenaris naturals són els idonis per a l'aprenentatge significatiu sobre la pròpia identitat, els valors de la convivència i la solidaritat. Per això, no tindria cap mena de sentit deixar escapar situacions quotidianes, viscudes amb una gran implicació personal, i limitar-se a treballar els valors de la convivència únicament en una assignatura. Més encara, les situacions personals de l'alumnat, les seves necessitats i oportunitats, determinen, en gran manera, la credibilitat i el sentit dels aprenentatges sobre drets i deures humans. Per posar un exemple, en entorns carencials «l'exigència d'autocontrol moral esdevé una forma particular de dominació social» (Carbonell i Martucelli, 2009, p. 97) i, en aquests o altres supòsits, no tan sols no s'estaria educant per a la democràcia, sinó que se'n faria un ús pervers.

Queda clar, per tant, que la coherència en les dinàmiques del centre, la consistència en els valors que promou i el tractament de les problemàtiques vives en la comunitat educativa són factors clau a l'hora de desenvolupar el sentit de pertinença i la consciència ciutadana que persegueix, per a tot ésser humà, una vida feliç i justa. Aquí, ja no n'hi ha prou amb comprendre els fonaments d'una societat democràtica i amb desenvolupar tot un seguit d'habilitats socials, sinó que s'exigeix una actitud no indiferent envers el patiment dels altres i un ferm compromís en la construcció d'un món millor. Estem parlant d'un model d'escola que construeix i es construeix permanentment mitjançant el diàleg igualitari i crític amb l'entorn, instal·lada en el canvi i capaç de progressar en la incertesa. No es tracta, però, que l'escola perdi la identitat i es desdibuixi en l'entorn circumdant, al contrari, l'escola està cridada a transformar-se en un dels agents dinamitzadors de la convivència i el civisme —dins i fora de les aules i del centre— en el si d'una societat educativa que afavoreix el desenvolupament de les potencialitats individuals i col·lectives dels seus membres.

Els escenaris per a la pràctica de les competències socials i ciutadanes són infinits i depenen de la capacitat d'innovar de cada comunitat educativa i, també, del suport a l'hora de desenvolupar projectes i d'associar-se amb altres organitzacions i entitats, sobretot, per evitar solapaments i dispersió en matèria educativa i d'atenció a la infància i l'adolescència. En realitat, les competències socials i ciutadanes es desenvolupen a través de tres esferes o dimensions concèntriques, de manera que l'una englobaria l'altra: jo (aprendre a ser persona), els altres (aprendre a conviure) i la humanitat en el seu conjunt (habitar el món). A banda



de l'àmplia gamma de temàtiques que, seguint el decurs dels esdeveniments, es poden tractar, hi ha d'haver oportunitats per posar en pràctica el respecte, l'afecte, l'autoconeixement, la regulació emocional, la gestió positiva dels conflictes, l'esperit crític, la construcció del propi joc de valors, la igualtat en la diversitat, la lluita contra les injustícies, el sentiment de pertinença, la solidaritat, la consciència mediambiental, la participació i la promoció dels drets humans. És, insistim, la comunitat educativa en pes, que ha de fer visibles a l'aula, al centre, al barri, al món o als espais virtuals aquestes competències mitjançant accions ja contrastades que, seguidament, llistarem atenent a les tres dimensions fins ara assenyalades i sense seguir cap altre criteri específic.<sup>2</sup>

En l'esfera del «jo», cal destacar pràctiques i programes sobre: relaxació, educació emocional, autoconeixement, resiliència, filosofia per a infants, educació en valors, plantejament de dilemes morals, mesures de suport educatiu individualitzat, autobiografies, educació espiritual, salut, disseny i desenvolupament de plans personals, etc. En l'esfera del «nosaltres» trobaríem propostes de l'estil: gestió positiva de conflictes i mediació, celebració de la nostra diversitat, organització democràtica de l'aula, elaboració consensuada de normes de convivència, estructures de participació en el centre, coeducació, treball cooperatiu, cercles d'amics, assemblea de classe, tutoria entre companys (bé siguin alumnes o docents), escoles de pares i mares, activitats de convivència adreçades a la comunitat, competència social, cohesió de grup, comunitats d'aprenentatge, consells de delegats, contractes educatius, protocols davant l'assetjament escolar, experiències d'aprenentatge i servei, aules de convivència, consells d'infants, habilitats comunicatives, rituals, assumpció de responsabilitats en el grup, diferents modalitats d'acció tutorial, mesures d'atenció a la diversitat, distribució dels recursos del centre, comissions de treball entre sectors, ús correcte de les tecnologies, associacions, plans d'entorn, pla d'acollida, pla de convivència, camins escolars, projectes intergeneracionals, etc. I, en referència al conjunt de la «humanitat», destacariem: xarxes de cooperació intercentres, locals i mundials, projectes mediambientals, campanyes solidàries, celebració de dates significatives (dies mundials), voluntariat i serveis a la comunitat, programes d'intercanvi, xarxa d'escoles compromeses amb el món, escoles verdes, associades a la UNESCO, etc.

Tanmateix, com ja hem sostingut en altres ocasions (Boqué, 2004, p. 65), «la gran mayoría de programas enunciados ofrecen garantías de éxito excepto cuando se los “escolariza”, es decir, cuando se trabajan como nuevos temas de

2. Moltes d'aquestes experiències es poden consultar en línia a les pàgines de les conselleries d'educació de les diferents comunitats autònomes. Des de fa uns quants anys, es convoquen premis en l'àmbit de la convivència, la participació, els drets humans, etc., i jornades de difusió i intercanvi de bones pràctiques en què participen nombrosos centres i on es mostra la creativitat i implicació del món educatiu en la formació integral de la ciutadania.

estudio en el sentido más académico del término. Y esa sigue siendo todavía una fuerte tentación. Como lo es, también, el pretender ponerse a la moda aunque en el fondo todo siga permaneciendo igual, o el adoptar y abandonar una iniciativa tras otra después de introducirlas sin ningún tipo de rigor».

## FENT I DESFENT, APRÈN L'APRENET

Quan es tracta de desvetllar la consciència cívica de l'alumnat, és a dir, de procurar que els nens i nenes es vegin a si mateixos com a membres actius de la societat i sentin la necessitat de participar-hi amb les eines pròpies de la democràcia, hi ha un seguit d'estratègies metodològiques que, progressivament, contribueixen que l'alumnat se senti protagonista de la pròpia vida. La majoria d'aquestes estratègies s'agruparien al voltant del que es coneix com a *learning by doing* i que, aquí, hem reproduït amb la dita popular que afirma que «fent i desfent, aprèn l'aprenent». Ningú no pot aprendre a conuiuïre i a participar sense assajar les seves competències, un cop i un altre, fins a afinar-les.

Així, la preparació i participació en debats fomenta les competències per al diàleg, l'argumentació i la reflexió crítica. El treball relacionat amb les qüestions de candent actualitat també ajuda a la formació de criteris i a l'anàlisi de problemes reals. Una altra font d'inspiració l'aporten les històries de vida, exemples de persones que han contribuït a la justícia i a la pau. També, l'ús de pel·lícules i documentals, convenientment comentats, resulta apropiat a l'hora de reflexionar sobre els valors, els problemes que afecten el planeta, etc. La recerca d'informació a la xarxa, especialment la consulta de pàgines electròniques d'organismes internacionals, ONG i altres entitats dedicades a la defensa dels drets humans, sensibilitza envers les necessitats més peremptòries de bona part de la humanitat i, alhora, dóna idees sobre com intervenir-hi. Igualment, resulta molt recomanable aprofitar la riquesa del context per visitar associacions, serveis, organismes i entitats que, dins l'àmbit ciutadà, s'ocupen del benestar comú. També les narracions ofereixen grans possibilitats d'anàlisi i reflexió conjunta sobre sentiments, valors, etc., i contenen ensenyaments que els nois i noies capten millor a través de la ficció. Les dinàmiques socioafectives, les simulacions o dramatitzacions que posen en situació els qui hi participen desenvolupant un rol determinat, afavoreixen l'empatia i la comprensió de supòsits propers a la realitat. A més, totes les matèries contribueixen en menor o major mesura al desenvolupament de la competència social i ciutadana, oferint una lectura pròpia sobre les problemàtiques socials. Tanmateix, com ja s'ha dit, res més efectiu que la implicació en projectes autèntics d'intervenció en les qüestions que afecten la pròpia vida del centre i la comunitat.

A l'hora de determinar el perfil docent apropiat per fer-se càrrec del desenvolupament de la competència social i ciutadana, la figura del tutor o tutora d'aula pren relleu, sense oblidar que la Llei d'educació de Catalunya (LEC) (2009) indica, en l'apartat de drets i deures del professorat, el deure de tot docent de «contribuir al desenvolupament de les activitats del centre en un clima de respecte, tolerància, participació i llibertat que fomenti entre els alumnes els valors propis d'una societat democràtica». No obstant això, pel que fa a l'ESO, correspon a la direcció del centre l'assignació de les matèries de tercer i quart cursos que, normalment, recau en un professor titulat d'una especialitat docent de ciències socials (geografia i història i filosofia) o que tingui la idoneïtat corresponent i accepti l'encàrrec.

Sota el nostre punt de vista, a l'hora d'impartir l'assignatura d'EpC cal mostrar un nivell d'exigència elevat. S'ha de transmetre als nens i nenes il·lusió per tot allò que aprendran i valorar-los l'esforç i el compromís personal que, sens dubte, hauran d'adquirir. Aquesta il·lusió ha d'anar unida a la comprensió de la importància cabdal del treball que hauran de fer, ja que els permetrà desenvolupar competències imprescindibles per a la vida, siguin quins siguin els seus interessos professionals, inquietuds personals o orientació cap als estudis. És per això que el perfil docent idoni per impartir l'assignatura s'hauria de correspondre amb el d'una persona acollidora, comprensiva, compromesa i sensible amb el món que l'envolta, inquieta i informada, una persona que lluny de tenir totes les respostes sap plantejar i plantejar-se bones preguntes, algú, per tant, que sap escoltar i estimular cognitivament els nens i nenes. Amb tot, l'estil personal i la coherència entre allò que es pensa, es diu i es fa tenen un valor incalculable a l'hora de fer viure aquesta assignatura als alumnes i, perquè no dir-ho, a l'hora d'exercir la docència entesa com una professió moral (Marchesi, 2007).

A banda d'això, cal remarcar que algunes de les competències que figuren en el currículum actual comporten que adults i alumnes les desenvolupin simultàniament. Aquest podria ser el cas de les TIC, de la llengua estrangera i de les competències personals i socials que en la formació inicial dels professionals no hi figurava. Aquesta realitat donaria sentit a la concepció de l'escola com a comunitat d'aprenents que creixen paral·lelament.

## L'AVALUACIÓ DEL CURRÍCULUM, DE L'ACCIÓ DOCENT, DEL FUNCIONAMENT DEL CENTRE I DEL CONTEXT

Els diferents decrets curriculars indiquen els criteris adients per a l'avaluació de la competència social i ciutadana amb relació als objectius competencials de cada etapa i matèria. Però també cal entendre l'avaluació de l'acció docent i

de l'organització del centre com a impulsora o limitadora de les pràctiques democràtiques, i del clima de convivència, sense oblidar les mancances i oportunitats presents en el context familiar i social de l'alumnat.

Per tant, l'avaluació ha de prendre en consideració el punt de partida, el procés i els resultats i ha de generar espais per a la reflexió i la millora personal i grupal. Els qüestionaris, autoinformes, l'avaluació compartida, la solució de problemes, la carpeta d'aula i de centre són estratègies que mobilitzen diferents sabers de manera integrada i que proporcionen informació sobre la implicació i el compromís de cadascú en la construcció d'unes relacions basades en els valors democràtics de la convivència. L'avaluació d'actituds és especialment complexa, perquè no es basa en l'acumulació d'informació, sinó en la construcció personal d'un joc de valors susceptibles de guiar l'acció.

Finalment, cal posar l'accent en la importància d'una avaluació afavoridora de la reflexió, transparent, col·legiada i impulsora d'àrees de millora que haurà d'anar forçosament acompanyada de mitjans per avançar.

## BIBLIOGRAFIA

- BOLÍVAR, Antonio. *Educación para la ciudadanía: Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó, 2007.
- BOLÍVAR, Antonio; LUENGO, Florencio. «Aprender a ser y a convivir desde el proyecto conjunto del centro y el área de educación para la ciudadanía». A: PROYECTO ATLÁNTIDA. *Ciudadanía, mucho más que una asignatura: Módulo Convivencia Democrática*. Madrid: Proyecto Atlántida, 2005, p. 17-38.
- BOQUÉ, Maria Carme. «Mediación escolar: unidos ante el conflicto». *Perspectiva CEP*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, núm. 8 (2004), p. 55-69.
- «Fonaments per a una educació de futur: viure i convida en pau». *Educació i Xarxa*, núm. 3 (2009), p. 31-33.
- *Educació per a la ciutadania i drets humans. Cicle superior (Guia didàctica)*. Barcelona: Cruïlla, 2008.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Madrid: Siglo XXI, 2004.
- CARBONELL, Francesc; MARTUCELLI, Danilo. *La reconversió de l'ofici d'educar: Globalització, migracions i educació*. Barcelona: Eumo: Fundació Bofill, 2009.
- COMISSIÓ EUROPEA. *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida: Un marco de referencia europeo* [en línia]. Brussel·les: Direcció General d'Educació i Cultura, 2004. <[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090.es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090.es.htm)> [Consulta: 15 novembre 2009].

- CONSELL D'EUROPA. *Any Europeu de la Ciutadania a través de l'Educació* [en línia] (2005). <[www.coe.int/es/com/about\\_coe/](http://www.coe.int/es/com/about_coe/)> [Consulta: 15 novembre 2009].
- CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU. *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2000.
- DEFENSOR DEL PUEBLO. *Violencia escolar. El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006* [en línia]. 2007 <<http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>> [Consulta: 20 novembre 2009].
- ESPERT, Montserrat; BOQUÉ, Maria Carme. *¡Tu sí que vales!: Historias cortas de niños y niñas que construyen valores humanos*. Barcelona: Graó, 2008.
- EURYDICE. *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Brussel·les: Eurydice, 2005.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'INTERIOR, RELACIONS INSTITUCIONALS I PARTICIPACIÓ; DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. *Jovenut i seguretat a Catalunya: Enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys. Curs 2000-2001* [en línia]. <[www.gencat.cat/interior/docs/int\\_js.preambul.htm](http://www.gencat.cat/interior/docs/int_js.preambul.htm)> [Consulta: 15 novembre 2009].
- *Enquesta de convivència escolar i seguretat a Catalunya. Curs 2005-2006. Informe ampliati: Problemes de convivència dintre i fora de l'escola* [en línia]. <[www.gencat.cat/interior/departament/publicacions/estudis/ecesc.htm](http://www.gencat.cat/interior/departament/publicacions/estudis/ecesc.htm)> [Consulta: 15 novembre 2009].
- GIMENO SACRISTÁN, José. «Volver a leer la educación desde la ciudadanía». A: MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (coord.). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó, 2003, p. 11-34.
- IMBERNÓN, Francesc. «Introducció: El nou desafiament de l'educació. Cinc ciutadanes per a un futur millor». A: IMBERNÓN, Francesc (coord.). *Cinc ciutadanes per a una nova educació*. Barcelona: Graó, 2007, p. 5-14.
- JARES, Xesús R. *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó, 2006.
- KEMMIS, Stephen. «Reflexiones en torno al problema de la transición escuela y sociedad». A: ANGULO ROCA, José Félix (coord.). *Democracia, Educación y Participación en las Instituciones Educativas*. Sevilla: Publicaciones Cooperación Educativa, 2008, p. 97-108.
- LE GAL, Jean. *Els drets de l'infant a l'escola: Una educació per a la ciutadania*. Barcelona: Graó, 2005.
- LLEI D'EDUCACIÓ DE CATALUNYA (LEC). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 5422 (16 juliol 2009).
- LLEI ORGÀNICA D'EDUCACIÓ (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106 (4 maig 2006).
- LLEI ORGÀNICA D'ORDENACIÓ GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIU (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238 (4 octubre 1990).
- LLERAS, JORDI; MEDINA, Alfons. «La organización deliberativa de las instituciones educativas democráticas». A: AYUSTE, Ana (coord.). *Educación, ciudadanía y democracia*. Barcelona: Octaedro, 2006, p. 103-129.
- LUENGO, Florencio; MORENO, Juan Manuel. «Los pilares de la ciudadanía y la mejora del clima de enseñanza y aprendizaje». A: PROYECTO ATLÁNTIDA. *Ciudadanía, mucho más*

- que una asignatura: Módulo Convivencia Democrática*. Madrid: Proyecto Atlántida, 2005, p. 40-73.
- MARCHESI, Álvaro. *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza, 2007.
- MARCO STIEFEL, Berta (coord.). *Educación para la ciudadanía: Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea, 2002.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Àngels (coord.). *Viure la democràcia a l'escola*. Barcelona: Graó, 1999.
- MAYER, Michela. «Ciudadans del barri i del planeta». A: IMBERNÓN, Francesc (coord.). *Cinc ciutadanes per a una nova educació*. Barcelona: Graó, 2002, p. 81-102.
- MILLER, Janet L. «Maestros, investigadores y reforma escolar situada: el tráfico del poder». A: ANGULO RASCO, José Félix (coord.). *Democracia, educación y participación en las instituciones educativas*. Sevilla: Publicaciones Cooperación Educativa, 2008, p. 69-80.
- NOVELLA, Anna M. *La participació dels infants a la ciutat des del Consell d'Infants*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria d'Infància i Adolescència, 2009.
- OBSERVATORIO ESTATAL DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR. *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: Avance de resultados* [en línea]. 2009. <[http://www.oberaxe.es/files/datos/4880737908ab1/MECavance\\_resultados\\_2008.pdf](http://www.oberaxe.es/files/datos/4880737908ab1/MECavance_resultados_2008.pdf)> [Consulta: 20 noviembre 2009].
- PAGÈS, Joan. «La educación para la ciudadanía en España»[en línea]. A: SOUSA, F.; CARVALHO, C. de (ed.). *Educação para a cidadania*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências, 2008. <[webs2002.uab.es/didllengua/profes\\_socials/joanpages.htm](http://webs2002.uab.es/didllengua/profes_socials/joanpages.htm)> [Consulta: 15 noviembre 2009]. [Llibre d'actes]
- PAZ DE ABRIL, Desiderio. *Escoles i educació per a la ciutadania global, una mirada transformadora*. Barcelona: Intermón-Oxfam, 2007.
- TIANA, Alejandro. «Introducción». A: PROYECTO ATLÁNTIDA. *Ciudadanía, mucho más que una asignatura: Módulo Convivencia Democrática*. Madrid: Proyecto Atlántida, 2005, p. 4-5.
- UNIÓN EUROPEA. *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Brusel·les: Comisión de Comunitats Europees, 2006. [*Diario Oficial de la Unión Europea* (30 de setembre 2006) (L 394/10)].
- VALCÁRCEL, Amelia. «Ciudadanía, virtudes y mujeres». A: PERIS CERVERA, Rosa María; ROCA, Enriqueta; VALCÁRCEL, Amelia [et al.]. *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Instituto de la Mujer, 2007, p. 39-59.

# SISTEMA PEDAGÒGIC I COMPETÈNCIES BÀSIQUES

**Martí Teixidó i Planas**

*Inspecció d'Educació*

*Professor associat Universitat Autònoma de Barcelona*

## RESUM

Desenvolupar un currículum escolar per competències és una orientació que s'impulsa dins la Unió Europea, a Espanya i a Catalunya per tal de resoldre la poca eficàcia de l'educació que s'ofereix amb caràcter general a tots els joves ciutadans fins als setze anys. Amb aquesta contribució es vol reforçar aquesta orientació emmarcant-la en les aportacions per adequar l'escola a la realitat social i fer una relectura actualitzada dels sistemes pedagògics iniciats durant el segle xx dins els corrents de l'Escola Activa o de la Progressive Education lamentablement ignorats. Els principis són clarament els mateixos, els procediments i l'organització s'han d'ajustar als alumnes actuals i als usos culturals i tecnològics de la societat actual. Sorprenentment la diversitat de formes d'activitat escolar, tan difícil al segle xx per l'alt nombre d'alumnes a les aules i la falta de mitjans, avui és ben possible gràcies a les tecnologies de la informació i comunicació i a l'abundor de publicacions i fonts d'informació disponibles. Cal abandonar definitivament l'aprenentatge uniforme per a tots els alumnes, revisar l'agrupació d'alumnes per edats i organitzar l'activitat amb canvi de matèria cada hora. Tot això s'ha de pensar amb visió de sistema, de sistema pedagògic per tal que totes les decisions tinguin una explicació coherent fonamentada en coneixement científic i no en modes o tendències.

PARAULES CLAU: aprenentatge funcional, competència bàsica, currículum escolar, sistema pedagògic, Escola Activa, Progressive Education.

## PEDAGOGICAL SYSTEM AND KEY SKILLS

### ABSTRACT

Developing a skills-based school curriculum is an orientation that is promoted in the European Union, in Spain and in Catalonia in order to solve the lack of effectiveness of the

education offered in general to all young citizens up to the age of sixteen. This paper aims to reinforce this orientation by setting it within the context of those contributions that adapt schools to the social reality and perform an updated re-reading of teaching methods pioneered in the 20th century in the currents of the *École Active* or of *Progressive Education*, both regrettably ignored. The principles are clearly the same; the procedures and organisation have to fit today's pupils and the cultural and technological uses of today's society. Surprisingly, the diversity of forms of school activity, so difficult in the 20th century due to the high number of pupils in classrooms and the lack of means, is today very possible thanks to information and communication technologies and the abundance of publications and information sources available. It is necessary to abandon the idea of uniform learning for all pupils once and for all, to revise the grouping of pupils by age and to organise activities with a change of subject every hour. All this has to be considered with a vision of system, of pedagogical method, so that all decisions have a coherent explanation founded in scientific knowledge and not in fads or trends.

KEYWORDS: functional learning, key skills, school curriculum, Active School, Progressive Education.

## SISTEMA PEDAGÒGIC DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR

L'escola és un sistema, obert, on intervenen múltiples variables. La sociologia i la psicologia entre altres especialitats ens expliquen *variables de context*: els alumnes, les famílies, l'entorn social, la societat de comunicació de massa on tots vivim, la consideració del ciutadà com a consumidor... i no cal lamentar-se dient que els infants i joves d'avui són diferents dels d'abans. Són d'aquesta societat i d'aquest temps, efectivament són diferents dels d'abans i aquestes variables d'entrada no les podem modificar.

Més concret que les característiques ambientals, tenim *variables d'entrada*. Els alumnes en conjunt no són iguals en totes les escoles. A més, sovint es produeix un efecte d'agrupació o de selecció social en determinats centres i no necessàriament perquè hi hagi un projecte elitista. També forma part de les variables d'entrada el professorat, els recursos materials i la inversió econòmica que s'hi faci. Si volem garantir l'equitat per a tots els alumnes, ja d'entrada s'han de compensar les menors oportunitats d'alguns d'ells incorporant-hi els millors professors (al preu que sigui, com en el futbol), els millors equipaments tecnològics (per evitar que algunes famílies dubtin de dur-hi els fills) i un pressupost addicional per a serveis compensatoris. Tot això és una opció política que s'ha de considerar encara que aquí solament parlarem de pedagogia.

Les *variables de procés* són les que depenen de l'equip docent i personal de



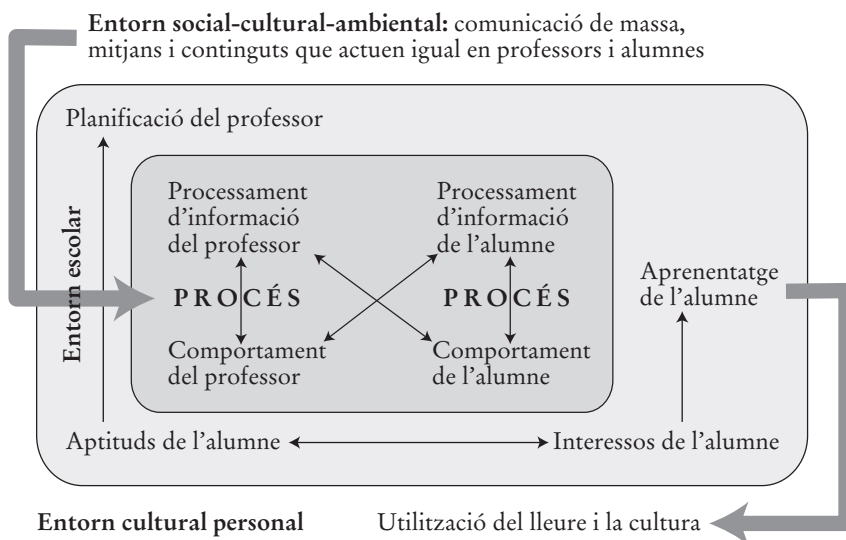


FIGURA 1. Model explicatiu de l'aprenentatge com a mediació cultural.  
 FONT: Elaboració pròpia.

serveis. Aquí és on actuen els mestres i professors, en l'organització de les situacions d'aprenentatge, fent un ensenyament escolàstic o impulsant un aprenentatge funcional, tancat en un currículum escolar o obert a la vida i als usos culturals. El procés inclou el tipus d'interaccions que s'estableixen entre alumnes i professors, entre el grup d'alumnes, si són unidireccionals o bidireccionals. Forma part del procés el model amb el qual s'articula una relació educativa que té en compte les emocions i dona seguretat, que s'obre a la racionalitat i a la capacitat de projectar accions i sens perjudici de la dimensió creativa humana, que no té límit i s'expressa en l'art, l'estètica, la inventiva i l'humor. La pedagogia és la intervenció fonamentada i pensada que articula els processos d'ensenyament-aprenentatge. Aquest és pròpiament l'àmbit d'acció dels docents.

Les *variables de producte* són resultats escolars, evidentment, però no els podem reduir a les qualificacions acadèmiques. El gust pel coneixement i la dedicació gratificant en determinats àmbits, l'aplicació del coneixement a la vida diària en pensament autònom i acció intencional, el desenvolupament d'interessos i motius per donar sentit a la vida i orientar-se a l'ocupació que es decidirà en arribar a l'edat adulta. Una evidència integradora de tot això és veure que els

alumnes van desenvolupant una cultura personalitzada, pròpia, en el marc d'una cultura de massa i consum que ofereix moltes oportunitats però que cadascú ha de governar.

Som, doncs, davant d'un sistema obert. L'entorn escolar no es pot comportar, ni ho està fent, com un sistema tancat que marca les regles del calendari, que manté horaris de societat rural, que organitza el temps canviant de matèria cada hora però mantenint l'activitat principal: escoltar, que dona normes als pares, que prohibeix l'entrada d'instruments que no siguin els típicament escolars i ensenya el programa que toca al marge de l'actualitat. Com és possible que si hi ha previstos uns eclipsis o una reunió sobre canvi climàtic, no es prevegin durant aquells dies temes relacionats dels quals parlarà la televisió i els diaris n'editaran suplementes? Com és possible que no es faci el tema de geodinàmica en ocasió d'un tsunami o d'un terratrèmol?

## LA PEDAGOGIA, L'EDUCACIÓ TRADICIONAL I ALGUNS DIVERTIMENTS

Tot això ja ho van voler canviar els moviments de l'Escola Activa a Europa i de la Progressive Education a l'Amèrica del Nord a l'inici del segle xx. Efectivament, hi ha pràctiques que s'han generalitzat a totes les escoles, però més per corrent educatiu que per ajustament del sistema pedagògic de cada institució. Es manté una escola tradicional, basada en la paraula del professor, el llibre de text i exercicis d'aplicació amb pràctiques inconsistents de treball en grup, de sortides i visites afegides a l'activitat escolar, de revistes escolars fetes com a extraescolars, de festes tradicionals amb proposta pedagògica tradicional i a vegades carrinclona. (Com podem explicar la tradició del tió a infants de tres anys d'una societat urbana? Quin valor pedagògic té una estada a la neu si no s'aprenen activitats de supervivència en alta muntanya i primers auxilis? Hi ha proposta pedagògica darrere la visita a un parc temàtic de lleure familiar? Què aporta una castanyada a l'estil Halloween si no fa referència als avantpassats difunts, o un carnestoltes que no ensenya a fer crítica social amb raonament i, a la vegada, amb humor intel·ligent?)

El model escolar ja l'havien d'haver canviat els professors i pedagogs durant el segle xx però, arribats els anys vuitanta, el desajust és tan gran que cada vegada hi ha més alumnes objectors escolars, ara que els podem oferir escola fins als setze anys. La disponibilitat del vídeo, la potencialitat dels ordinadors, l'accessibilitat a informació telemàtica i tota mena d'aparells digitals que la societat de consum posa a mans de tot infant o jove fan que el model escolar dominant hagi esdevingut ridícul, patètic. I, malgrat tot, la institució escolar i el professorat són qui

millor poden defensar la infància d'una instrumentalització i proporcionar-los alfabetització verboicònica. Passar alguns vídeos és tan sols un divertiment si no es va introduint l'anàlisi semiòticocomunicativa. Sense aquesta nova alfabetització, infants i joves queden seduïts per una recepció espectacular i mítica dels mitjans de comunicació de massa que els pot mantenir en la ignorància. La cultura de masses i consum és l'entorn actual i la institució escolar ha de fer la *mediació educadora* per tal de garantir a tot ciutadà que desenvolupi les seves capacitats com a competències i que decideixi la seva cultura personalitzada. És en reconeixement dels esforços de renovació pedagògica de l'Escola Activa, i que avui cal repensar la base dels mateixos principis, que parlem d'Escola ComunicActiva, l'Escola Activa de la societat de masses telecomunicada (Teixidó, 1992).<sup>1</sup>

## EL CURRÍCULUM COM A ITINERARI D'APRENENTATGES FUNCIONALS QUE S'APLIQUEN A LA VIDA

Avui, tots parlem del currículum com del currículum escolar oficial. Els legisladors s'han apropiat d'aquest concepte equiparant-lo al pla d'estudis de manera simple, pervertint el significat més modern iniciat per Comenius i que s'ha anat enriquint fins a la Progressive Education. El currículum, el recorregut, és el conjunt d'oportunitats educatives que s'ofereixen als infants i joves des que entren a l'escola fins al terme de la seva educació escolar. Inclou els continguts i les activitats d'aprenentatge i totes les altres activitats, com sortides, festes, mesures compensatòries, activitats de recuperació, càrrecs i responsabilitats exercits, rituals de pas i reconeixements. Tot ha de contribuir al desenvolupament personal i social. La idea de currículum de la Progressive Education inclou aprenentatge experiencial, aprenentatge cooperatiu, resolució de problemes i pensament crític, educació per a la responsabilitat i democràcia i èmfasi en l'aprenentatge per a tota la vida i, per això mateix, el currículum s'ha de centrar en aprenentatges funcionals, els que s'apliquen a la vida diària que trenquen amb la vella idea de preparar per a la universitat o per a la vida adulta. Malament si s'identifica currículum escolar amb la prescripció legal; valdria més que la prescripció quedés en

1. Amb l'Escola ComunicActiva s'ha revisat el model d'escola actual que malgrat que ha incorporat algunes pràctiques de l'Escola Activa, aquestes han esdevingut avui tradicionals i no s'adapten als usos i les pràctiques culturals i socials d'una societat caracteritzada per mitjans de comunicació que ocupen temps de vida, continguts de comunicació que uniformitzen l'agenda social, sistemes d'informació digital molt accessibles, transmissió telemàtica immediata... Es revisen els fonaments sòlids de l'Escola Activa i de la Progressive Education que tenen vigència en el context tecnològic, cultural i social actual.

pla d'estudis ja que l'aplicació del currículum a cada entorn i per a cada alumne exigeix concreció i iniciativa.

## LA PEDAGOGIA COM A CIÈNCIA I PRÀCTICA FONAMENTADA DE L'EDUCACIÓ

La pedagogia és intervenció de base empírica amb fonamentació científica i orientació filosòfica; és per això que hi ha d'haver diversitat de pràctiques pedagògiques. Haurem d'admetre, però, que la pedagogia com a intervenció dissenyada, pensada amb propostes d'acció ja assajades anteriorment i ben articulades, gairebé no es veu. Tothom hi aporta explicacions, sociològiques, psicològiques i fins i tot econòmiques, històriques, dels mals resultats educatius. I són explicacions raonades i basades en dades que assoleixen gran audiència i que tots repetim com fent un exorcisme per eradicar la mala educació. On acaben les explicacions ha de començar la pedagogia amb propostes d'acció ben lligades les unes a les altres de manera sistèmica i això és el que més es troba a faltar. Efectivament, les propostes d'acció es comproven amb la pràctica mentre que les explicacions es poden sostenir mentre no siguin falsades. I, certament, la pedagogia que més ha dominat ha estat la teoria de l'educació i s'ha perdut sovint en recerques i explicacions molt extenses sense arribar a normes d'acció pràctica. Aquí rau el seu desprestigi i els mateixos docents eviten parlar de pedagogia mentre que sí que s'hi atreueixen persones que mai no l'han estudiada, que no coneixen els sistemes pedagògics construïts en el transcurs de la història, des de la didàctica magna de Comenius (1635) fins a la pedagogia del treball cooperatiu i les tècniques de l'Escola Moderna de Freinet (1960).

La didàctica i la pedagogia són construccions científiques generades a Europa. La didàctica segueix una metodologia totalment empírica: assaja procediments d'ensenyament, de mostrar sobre la base del coneixement dels infants, de les seves capacitats sensorials, intuïtives, intel·lectives i expressives confiant a trobar «artificis per ensenyar a tots totes les coses», deia l'iniciador Comenius en una societat, la cristiandat, de creences compartides, uniformes. Amb la llibertat de consciència derivada de la revolució burgesa de França que proclama els drets del ciutadà, l'il·lustrat Herbart, seguidor de Kant, constata que la pedagogia deriva dels fins de l'educació i donarà lloc a diferents pedagogies, malgrat que tinguin una base normativa comuna de caràcter epistemològic. Tot això sembla haver quedat en l'oblit a causa d'un excés de verbalisme teòric i haver volgut incorporar la tradició angloamericana centrada en la teoria de l'educació desenvolupada pels psicòlegs de l'educació i el currículum escolar com a concreció pràctica. Hem fet

una substitució del desenvolupament tradicional dels països europeus pel desenvolupament angloamericà sense haver seguit la discussió sobre currículum escolar com a producte, pla d'estudis i exàmens (Tyler, 1949); com a procés tant per als professors com per als estudiants (Stenhouse, 1975); com a pràctica de l'ensenyament ajustat a cada context (Grundy, 1987); i com a conjunt d'interaccions entre professors i alumnes en el seu context social (Cornbleth, 1990). Un recorregut que torna al concepte de currículum de la Progressive Education desenvolupada per Francis W. Parker el 1875 com a superintendent de les escoles de Quincy, Massachusetts, que va desplaçar l'ensenyament memorístic i el mètode ortogràfic emfasitzant les competències socials i l'expressió personal amb excel·lents resultats dels alumnes contrastats al cap de quatre anys en lectura, escriptura i ortografia; resultats en quarta posició en matemàtiques respecte als alumnes del comtat. John Dewey en contacte amb Parker formulava hipòtesis i elaborava la fonamentació teòrica des de la seva càtedra de filosofia i psicologia de l'educació a la Universitat de Chicago. En el seu credo pedagògic declara: «l'única educació veritable s'aconsegueix estimulant les capacitats de l'infant segons les exigències de les situacions socials en què es troba» (Dewey, 1897). Al nostre país ens hem perdut: incorporant la teoria de l'educació i el disseny curricular, d'una banda, hem oblidat les nostres disciplines i, de l'altra, hem passat per alt l'origen del currículum escolar i el debat que se'n va originar acabada la Guerra Mundial en el període de creixement econòmic de la segona meitat de segle.<sup>2</sup>

## EDUCACIÓ, PEDAGOGIA, DIDÀCTICA

L'educació és assumpte de tots els ciutadans, tothom hi ha de contribuir: família, escoles, mitjans de comunicació, esglésies i associacions cíviqves i culturals. S'ha de coincidir en uns principis, pocs i clars, basats en les ciències aplicades a l'educació entre les quals, avui en primer lloc, la neurociència seguida de la psicologia, la sociologia... S'han de concretar les finalitats, opcions sense contradicció amb els principis que s'han de decidir democràticament. Avui, es concreten en el desenvolupament personal per a l'exercici de la llibertat personal la contribució per a la construcció social i la perspectiva de solidaritat internacional per garantir el progrés de tots i la pau. El cert és que avui impera la moral

2. Quan a Espanya el 1984 van ser habilitats com a titulars els professors no numeraris amb més de deu anys de dedicació, hi van generalitzar la nova terminologia sense enllaçar-la amb l'anterior: la teoria de l'educació (a la Universitat de Barcelona, iniciada el 1969 amb el Pla Maluquer), la metodologia i el desenvolupament curricular que deixen com a residuals la pedagogia i la didàctica.

individualista, cadascú va al seu propi interès, al màxim guany amb el mínim cost. Amb finalitats contradictòries no ens ha d'estranyar que l'educació no assoleixi les finalitats.

La pedagogia, per aconseguir les finalitats de l'educació, ha de proporcionar criteris clars que guïïn l'acció pràctica i normes d'acció resultants de les experiències que s'han mostrat més funcionals, més eficaces i prou eficients. Les normes de la pedagogia són limitadament prescriptives, ja que cal ajustar-les a cada context. Una bona formació en criteris pedagògics dóna la clau d'interpretació. Ja es pot endevinar que a la formació universitària caldrà que segueixi una continuada pràctica al costat de docents i pedagogs que actuen amb eficàcia i poden donar sempre raó de la seva acció. (No és diferent de la formació dels metges que no s'acaba amb la universitat, sinó que segueix com a residents a l'hospital al costat de metges experimentats.)

La didàctica, l'acció de mostrar el coneixement als alumnes, és la directament productora d'aprenentatges. En realitat, la pedagogia comença empíricament amb l'acció didàctica, accions que assajades es van perfilant: mètodes, tècniques i procediments que haurien d'estar ben definits per tal que els pogués aplicar bé un docent tècnic encara que la decisió s'hagi de prendre en un nivell tecnològic, el de la pedagogia.<sup>3</sup> L'acció didàctica ha de seguir passos clars per ensenyar a llegir, per ensenyar la taula de multiplicar, per arribar a les equacions a partir de problemes de la vida real, per saber redactar un text informatiu a partir d'un qüestionari, per a una lectura semiòtica d'un relat verboicònic, sempre ajustables a la diversitat de situacions. Cal preveure alhora indicadors d'evidència dels aprenentatges que s'aniran assolint per tal de poder fer-ne l'avaluació.

## COMPETÈNCIES BÀSIQUES I SISTEMA PEDAGÒGIC

El centrament del currículum en les competències bàsiques el 2007 no és ni una nova retòrica, ni la superació de les conceptualitzacions anteriors: unitats didàctiques del 1965, taxonomia d'objectius i avaluació contínua del 1970, avaluació diagnòstica, formativa i sumatòria del 1981, objectius terminals i taxonomia de continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals del 1992 (passem per alt l'in-

3. José Fernández Huerta ho explicava molt clarament: «docent mitjà imita, docent hàbil realitza, tècnic docent instrumenta, tecnòleg didàctic estructura, investigador didàctic descobreix». *Diccionario de las ciencias de la educación*, Santillana, 1983 (p. 409). Avui hem prescindit de tota jerarquia tècnica i, malgrat que hi ha docents molt competents i compromesos, el seu bon fer no evita que cadascú faci les coses com millor li sembla o segons corrents que no sap adaptar al seu context.

tent de retornar a continguts enciclopèdicoacadèmics tradicionalistes del 2002).<sup>4</sup> Amb tot, hem d'admetre que essent vàlides i complementàries les diferents conceptualitzacions, el professorat no n'ha percebut la complementarietat abandonant les precedents en uns casos o, en d'altres, identificant-ne les noves amb les anteriors sense copsar el contingut nou que es vol recalcar. Hem de dir que totes han estat perspectives complementàries, totes parcialment explicatives del procés d'ensenyament-aprenentatge. Per què no s'ha entès? Per què no s'ha integrat tanta explicació teòrica ben construïda? Pensem que és perquè no hi ha hagut a cada institució escolar, a cada centre, direcció pedagògica, particularment en l'educació secundària, on cal construir un sistema pedagògic nou que atengui la diversitat d'alumnes (no solament els seleccionats per capacitat com era abans), alumnes adolescents, el *target group* més estudiat i estimat per la societat de consum.

Les competències bàsiques es troben a la vida social i cultural, i són variables independents que entren en el sistema. Els aprenentatges escolars no s'han de justificar en les etapes posteriors, per poder estar preparats per al futur. Els aprenentatges escolars s'han d'exercitar en el dia a dia, a l'aula, a l'escola i fora. En comptes de preguntar-nos: Què són les competències bàsiques?, suggereixo que ens preguntem: On podem trobar les competències bàsiques? Evidentment, les competències són les capacitats de la persona quan estan actives, disponibles. Cerquem, doncs, activitats humanes, pràctiques culturals que activen les capacitats en l'exercitació regular, habitual fins a consolidar la competència, tant que ja no es perdi per sempre (pensem en competències habituals apreses de ben petits: anar amb bicicleta, jugar al tennis de taula o al futbolí, ballar sardanes; encara que passin els anys sense practicar, l'aprenentatge queda consolidat i no s'oblida).

Recuperem la idea d'aprenentatge funcional, que s'aplica en situacions diverses i no solament en la situació escolar on ha estat après. L'aprenentatge funcional s'aplica en la vida diària, no s'aprèn per a l'endemà com tant s'ha repetit en l'ensenyament tradicional. El psicòleg suís Claparède esbossa la pedagogia experimental ja el 1905, impulsa el moviment de l'Escola Nova o Activa el 1921 i aplica el principi de la biologia «la funció fa l'òrgan», que formula a *L'educació funcional* el 1931, una obra de referència. El filòsof nord-americà Dewey centra els seus estudis en psicologia social i ho exposa a *L'escola i la societat*, el 1899, i a *Com pensem*, el 1910, amb un currículum que permeti superar el dualisme pensament-acció, tal com ja havia expressament exposat a *L'infant i el currículum*, 1902. Possiblement si no haguéssim oblidat aquestes orientacions de la pe-

4. Hem pogut explicar-ho amb detall perquè es vegi que hi ha una clara continuïtat. Martí Teixidó: «El canvi curricular: Què ha de canviar realment a l'ensenyament?», *Fòrum: Revista d'Organització i Gestió Educativa* [Graó], núm. 14 (setembre 2007): *Els nous currículums*, núm. 14, Graó, setembre 2007, p. 18-25.

dagogia del segle XX tan coincidents i contrastades amb la pràctica i s'haguessin estès a totes les nostres escoles, ara solament hauríem d'allargar-ho fins als setze anys dels alumnes i actualitzar-ho amb els nous recursos tecnològics habituals a la societat de la informació. Sembla, però, que ho estem descobrint tot de nou i ens entretenim definint i redefinint en comptes d'implementar i dissenyar models d'avaluació de processos i de resultats.

No ens hauria calgut parlar de competències bàsiques. Si ho hem de fer és perquè els ensenyaments escolars de tipus acadèmic (ortografia, vocabulari, àlgebra, fórmules, teories...) s'aparten tant de la vida cultural que solament tenen interès per a aquells alumnes que hi tenen facilitat i estan motivats pel seu entorn familiar. I mentre els atabalem amb aquestes precisions (necessàries, al capdavall) no impulem: la lectura gratificant i que aporta coneixement, l'escriptura comunicativa i creativa, les notes de camp d'observacions naturals i científiques, la col·lecció de notícies i argumentacions en el debat social, l'ús de guies de natura i d'anuaris, els apunts artístics o de creacions tecnològiques, la comprensió de cançons en llengua anglesa o de receptes de cuina... En tot cas, no hem de veure contradicció entre els objectius (terminals o referencials), els continguts (conceptuals, procedimentals, actitudinals) que segueixen essent vàlids i que si s'assoleixen àmpliament i estan vinculats a activitats culturals garanteixen les competències bàsiques, ciutadanes, de tots els nois i noies. En fer l'avaluació ens hem d'assegurar d'assolir les competències per a la suficiència i mirar amb tota l'extensió els objectius i continguts per a l'excel·lència que s'ha d'exigir als que la poden assolir.

## PEDAGOGIA APLICADA A CADA ALUMNE SEGONS LES SEVES NECESSITATS

La pedagogia se centra a prendre les decisions adequades dins l'entorn escolar on es produeix el procés d'ensenyament-aprenentatge, l'únic que està a l'abast dels docents de modificar. L'entorn cultural i social solament podem analitzar-lo —no cal gemegar ni queixar-se— i decidir les accions que emprendrem. L'avaluació de la institució escolar s'ha de basar en el valor afegit (valor relatiu entre assoliments i condicions inicials), no en els resultats absoluts. Si les condicions són desfavorables, correspon a l'Administració considerar si pot proporcionar inversions de compensació inicial. Els resultats escolars, en sentit restrictiu: qualificacions i acreditacions acadèmiques, i en sentit ple: desenvolupament d'una cultura personal, són dades que s'han de considerar en l'avaluació, tot i que el procés no millora centrant l'atenció o obsessionant-se en els resultats.

Desglossem l'aprenentatge en una seqüència de tres passos que de fet són



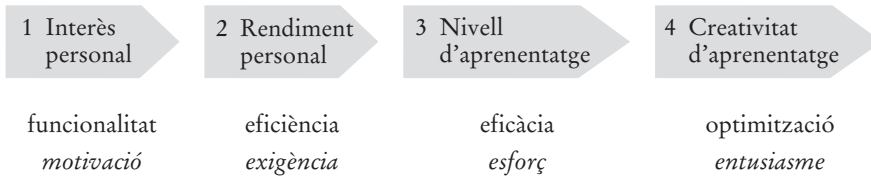


FIGURA 2. Seqüència inalterable de l'aprenentatge.

FONT: Elaboració pròpia.

quatre passos. Pensem que des d'una perspectiva d'aprenentatge funcional segueixen aquest ordre i cadascun segueix l'anterior. És una seqüència evolutiva que ens sembla inalterable (fig. 2).

La *funcionalitat* comença per l'interès. Els impulsors de l'Escola Activa de principi del segle xx ja parlaven de partir dels interessos naturals de l'infant. El metge i psicopedagog Decroly formula els *centres d'interès* identificats amb les necessitats fonamentals de l'humà (alimentació, protecció de la intempèrie, defensa dels perills). Tanmateix, avui, en una societat de consum, l'infant, l'adolescent, d'entrada pot tenir interessos molt efímers. És feina afegida al docent fer comprendre els interessos corresponents a les necessitats humanes i donar motius per aprendre<sup>5</sup> i aproximar els interessos a les necessitats (conèixer el món, sentir-se segur, protegit, estimat i ser capaç de desenvolupar activitat reconeguda). La *motivació* sempre ha format part de la didàctica. Solament si l'alumne inicia l'aprenentatge amb interès funciona (un aparell elèctric en bon estat no funciona si no està connectat al corrent elèctric. Abans de desmuntar-lo o dur-lo al taller, s'ha de mirar si està ben endollat).

En l'aprenentatge, abans del criteri d'eficàcia cal considerar el d'eficiència. El *rendiment personal* d'un alumne és la raó que s'estableix entre les seves realitzacions o assoliments i la capacitat que se li suposa per observació habitual o que ha estat diagnosticada. Aquest pas previ als resultats és clau per mantenir l'interès dels alumnes que van més a poc a poc, dels qui tenen més dificultats, ja que podem dir que el seu rendiment personal és suficient o notable malgrat que no assoleixi els objectius referencials o el nivell esperat en el temps que hem previst per a la majoria d'alumnes. Si un alumne està progressant, que segueixi, i hem de mesurar bé l'exigència. Si té la capacitat ja hi arribarà i si no la té, com podem de-

5. Vegeu la suggeridora obra de Neil Postman, *Fi de l'educació*, 1995, en què s'evidencia com hem perdut els motius tradicionals i cal trobar-ne de nous. Si no hi posem fins a l'educació, pot ser la fi de l'educació per causa de la deserció total dels alumnes.

manar-li allò que no està al seu abast? Si no tenim clar aquest criteri d'avaluació, no podem fer l'escola inclusiva que la societat ens reclama.

El tercer pas és el *nivell d'aprenentatge* esperat a una edat determinada, l'assoliment dels objectius referencials. Diferenciem aquest pas perquè essent el que més preocupa, pensem que no cal ni preocupar-se'n. Hom espera la fruita madura, però ho fa assegurant l'aigua i adobant la terra i no espera a peu d'arbre. Si tenim els alumnes interessats (pas 1) i assolixen un bon rendiment personal (pas 2) arribaran al nivell d'aprenentatge (pas 3) si tenen la capacitat personal; si no la tenen, per què els hem d'exasperar o desanimar?

El quart pas, la *creativitat d'aprenentatge*, no és superflu. En l'ensenyament comprensiu de tots els alumnes, n'hi ha que viuen massa tranquils si es comparen amb altres companys. No van tibats, no s'han d'esforçar, no van contents i arriben a avorrir-se. Un bon nombre d'aquests, alumnes amb capacitats manifestes, són els qui desinteressats comencen a ser una murga per a l'educació secundària, formen part d'aquest 20 % que no assolix la graduació escolar i que hem de reduir amb urgència. No els falta capacitat, no se'ls ha tibats prou, no dediquen temps a fer les feines, ja que ho entenen tot a la primera, però amb el temps van acumulant llacunes i arriba un moment que tot i que se n'adonen reaccionen amb comportaments dissocials. Per a aquests alumnes amb capacitats manifestes, amb altes capacitats si n'hi ha, cal pensar activitats d'aprenentatge d'ampliació, més complexes i sobretot creatives. Si són llestos, que hagin d'inventar, que s'espavilin, que afegeixin iniciativa a les activitats que els proposem. Els oferirem la possibilitat de presentar-les als seus companys i això millorarà el nivell de tots. Han de treballar amb entusiasme, amb interès i gust propi.

## APORTACIONS DE SISTEMES PEDAGÒGICS DEL SEGLE XX A L'ASSOLIMENT DE LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES

*Competències clau. Unió Europea (2005)*

1. Comunicació en llengua materna
2. Comunicació en llengües estrangeres
3. Competència matemàtica i les competències bàsiques en ciència i tecnologia.
4. Competència digital
5. Aprendre a aprendre
6. Competències socials i cíviques
7. Sentit de la iniciativa i esperit d'empresa
8. Consciència i expressió culturals

Recomanació del Parlament Europeu i del Consell, de 18 de desembre de 2006, *Diari Oficial* L 394 de 30.12.2006.

*Competències bàsiques. Espanya (2006)*

1. Competència en comunicació lingüística
2. Competència matemàtica
3. Competència en el coneixement i interacció amb el món físic.
4. Tractament de la informació i competència digital
5. Competència social i ciutadana
6. Competència cultural i artística
7. Competència per aprendre a aprendre
8. Autonomia i iniciativa personal

Reial decret 1513/2006, de 7 de desembre, d'ensenyaments mínims, EPRI, BOE, 293 de 8.12.2006.

Reial decret 1631/2006, de 29 de desembre, d'ensenyaments mínims, ESO, BOE, 5 de 5.01.2007.

*Competències bàsiques. Catalunya (2007)*

- Cb1 comunicativa lingüística i audiovisual
- Cb2 artística i cultural
- Cb3 tractament de la informació i competència digital
- Cb4 matemàtica
- Cb5 d'aprendre a aprendre
- Cb6 d'autonomia i iniciativa personal
- Cb7 en el coneixement i la interacció amb el món físic
- Cb8 social i ciutadana

Decret 142/2007, de 26 de juny, d'ordenació d'ensenyaments, EPRI, DOGC 4915 de 29.06.2007

Decret 143/2007, de 26 de juny, d'ordenació d'ensenyaments, ESO, DOGC 4915 de 29 juny 2007.

L'educació per competències és una recomanació de la Unió Europea que té concreció normativa d'ensenyaments mínims d'educació primària i d'educació secundària a Espanya. A Catalunya es desenvolupa el currículum per competències a l'educació primària i a l'educació secundària.<sup>6</sup> Hi ha canvis evidents en la competència lingüística: en llengua materna a la Unió Europea, concepte que no és gens clar; Catalunya integra la comunicació audiovisual i la lingüística.

6. En el repàs dels sistemes pedagògics es fa referència a les competències bàsiques de Catalunya amb la identificació Cb seguida de l'ordinal.



## L'Escola Nova o Escola Activa

Els 30 punts de Ferrière  
(1913)



A la fotografia de grup: Ovide Decroly, Pierre Bovet, Beatrice Ensor, Edouard Claparède, Paul Geheeb i Adolphe Ferrière, impulsors de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle a Calais, 1921.

<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:ConferenceBE.jpg>

Adolphe Ferrière, sociòleg centrat en la psicologia, actuà de pedagog i polític. Va viatjar per escoles de nova pedagogia i va sintetitzar els 30 punts de l'Escola Nova: 1, laboratori de pedagogia pràctica; 3, al camp i medi natural; 5, coeducació; 6, treballs manuals; 7 fusteria, cultiu de plantes i cria d'animals; 8, treballs lliures per desvetllar enginy; 9 gimnàstica natural; 10, viatges excursions i acampades; 11, educació intel·lectual i de l'esperit per una cultura de judici; 13, ensenyament a partir de fets i experiències; 14, activitat personal de l'infant; 15, marge als interessos espontanis de l'infant; 16, treball individual, 17 treball en equip, 18, ensenyament al matí i estudi personal a la tarda; 19, poques matèries per dia; 20, poques matèries per mes; 21, educació moral amb pràctica de sentit crític, república escolar; 23, càrrecs socials; 24 recompenses: fer treballs lliures; 25, càstigs com a nova oportunitat de fer bé; 26, emulació que compara un mateix el treball present amb el passat; 27, escola ambient de bellesa; 28, música col·lectiva, cant o orquestra;

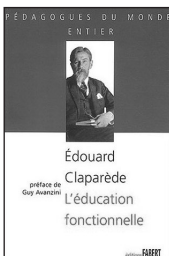
29, educació de la consciència moral amb narracions i lectures; 30, educació de la raó pràctica amb els adolescents a través de lleis naturals i progrés social.

Aquests punts podem llegir-los en clau actual.

Avui, amb 25 alumnes ja es pot fer arreu un laboratori de pedagogia pràctica (Cb6). Els treballs manuals o tallers efectivament manipuladors no han de ser un afegit. Hem de reduir les explicacions i incrementar el temps de treball personal. Per què no deixar les tardes per a estudi i treball autònom tutoritzat? Treball en equip, cooperatiu, ben articulat amb el treball individual i reducció del temps d'activitat o passivitat col·lectiva amb el mestre al davant.

Autoemulació: si el treball d'avui és millor que el d'ahir s'ha de valorar positivament. Les recompenses escolars han de donar marge d'activitat lliure i creativa (Cb6).

L'educació estètica s'ha d'atendre de ben petits i per això a l'escola cal tenir cura del bon ordre, de la decoració, l'ambient de bellesa (Cb2). Avui es pot estendre a pantalles degudament situades que mostren imatges. Les sintonies musicals ja són a l'escola, però no cal reduir-les als moments d'entrada i de sortida. Les narracions i lectures per educar el judici moral avui poden ser també relats televisius i de cinema (Cb8, Cb1). L'actualitat científica i social no pot passar mai desapercibuda amb alumnes adolescents.



Édouard Claparède havia obert el camí des de la medicina i la neuropsicologia. El 1921 van constituir la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle.

*L'éducation fonctionnelle*, amb presentació de Guy Avanzini, reedició de Fabert, París, 2003.

## Globalització i centres d'interès (Decroly, 1907)

El metge belga Decroly comença a educar els infants «irregulars» —en diu ell— a l'institut que crea a casa seva, amb els seus propis fills. Observant científicament els infants deficientes va establir un sistema d'educació per a infants «normals» i crea l'Escola de l'Ermitage.

Els centres d'interès posen en acció la intel·ligència i l'afectivitat de l'infant estimulant-ne la curiositat. Al voltant del centre d'interès s'observa, es manipula, es llegeix, s'escriu, es calcula, es dibuixa...

La globalització identifica el procés pel qual aprèn l'infant, ben diferent de l'analític i especialitzat de les ciències. Es copsa la globalitat i progressivament es van veient les parts.

Tres passos en l'aprenentatge: observació amb tots els sentits activant l'interès; associació amb d'altres fets i situacions; expressió o producció de l'infant en construcció, dibuix, explicació, escrit, càlcul...



Escola Decroly. Imatge procedent de:  
<http://sofei-vandenaemet.skynetblogs.be/tag/1/ecole>

L'aula de classe és un taller o laboratori. Els alumnes estan organitzats com una república escolar: exerceixen càrrecs que són valorats i criticats pels companys; es fan votacions per càrrecs de representació; es fan deliberacions sobre assumptes organitzatius i es prenen decisions.

Ovide Decroly, metge dedicat a l'estudi dels infants «irregulars» arriba a organitzar una escola per a tothom, a la mida de cada infant.



En l'educació primària el mestre pot tenir clars els coneixements de les matèries però s'han de presentar integrats en un centre d'interès o projecte sobre el qual es poden fer exercicis d'aritmètica, d'ortografia i vocabulari, de consulta de diccionari i consulta telemàtica... Què és sinó l'aprenentatge significatiu?



Escola Decroly de Barcelona. Il·lustració publicada a:  
<http://www.decroly.org/>

En tractar un tema cal acceptar totes les preguntes que es fan els infants. Formen part de la seva comprensió global. L'infant no veu la realitat fragmentada en ciències com els adults la veiem. (Cb7).

La feina del docent a través de l'associació, identitat, semblança i contrast és que els infants vagin «moblant el cap», organitzant-lo més que omplint-lo (Cb5). Avui hi ha moltes fonts d'informació i és més important saber cercar i saber seleccionar, i fins i tot cal aprendre a no recordar allò que podem retrobar per no saturar la nostra capacitat de memòria.

Observar demana temps, calma i això avui fa molta falta. Si no ho ensenya l'escola... potser no s'aprendrà. Observar i activar tots els sentits, els cinc coneguts d'exterocepció, el sentit d'interocepció i també el sisè, la propiocepció. Avui que la societat és hiperactiva i afavoreix la inestabilitat dels infants, l'escola pot contribuir a l'observació calmada i això s'aprèn (Cb5, Cb6).

L'escola també ha de ser un aprenentatge pràctic de la democràcia. Es pot deixar clar quines decisions prenen els mestres com a professionals i quins espais queden sota la decisió deliberada i decidida dels infants (Cb8).

## Desenvolupament i maduració de la primera infància a la llar d'infants i al parvulari (Montessori, 1907)

Maria Montessori, doctora en medicina, cerca la fonamentació científica de la pedagogia. L'observació dels infants és la base.



Maria Montessori, metgessa, dedicada a la infància, *dottoressa* a Roma, és considerada pedagoga. Impulsà les cases d'infants —no escoles—, per potenciar el desenvolupament biopsicològic de l'infant. És l'inici de la biologia de l'educació, però projectada com a antropologia de l'educació o sentit i finalitat de l'educació humana.

La maduració de les capacitats està associada al desenvolupament psicomotriu i de manera experimental es construeix el llenguatge que va configurant el pensament. Si es deixa fer als infants s'observa que repeteixen, que tendeixen a trobar un ordre. Aquesta és l'evidència científica que hi ha unes lleis (regularitats) del desenvolupament. I si les regularitats, per un procediment natural ajudat, no es compleixen, és que l'educació no pot modificar la naturalesa.

Algú hi pot veure un determinisme biològic però també hi pot veure que hem d'acceptar la naturalesa biològica de cada infant i atendre la diferència sense violentar-lo. Això no exclou que, avui, puguem ajudar-lo amb pròtesis, amb fàrmacs i crear al seu entorn l'ambient més estimulador possible però deixant que sigui ell mateix.

L'infant ja du en néixer un pla intern de desenvolupament i un impuls per aconseguir-lo. L'educador n'ha d'observar i conèixer el moment de màxima maduració, el llindar, per proposar un aprenentatge a l'infant.

L'educació sensorial consisteix en experimentació directa; l'educador crea condicions i proporciona recursos. L'ordre dels objectes ha de poder ser memoritzat i ha d'afavorir la concentració.

Els hàbits, activitats regulars (vestir-se, rentar-se, escombrar, obrir amb clau, fer rams de flors...), s'han de fer bé, amb atenció perquè siguin interioritzats.

El silenci és una activitat i s'ha de practicar com a exercici positiu.

El material didàctic és molt important per al desenvolupament i l'educador l'ha de preparar adequadament.

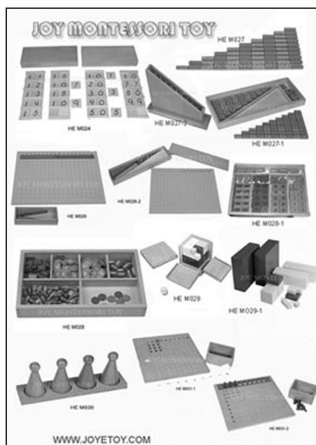


Aula Montessori amb activitat sensorial i motriu:  
[http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0\\_montessori.htm](http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_montessori.htm)

El desenvolupament personal es dona en un grup d'alumnes de diferents edats (millor de tres edats). Els infants aprenen a col·laborar, a ajudar-se mútuament i a tenir un sentiment de pertinença. S'aprèn a ser petit, mitjà i gran en un ambient d'harmonia, exempt de competitivitat.

Sembla que la pedagogia Montessori ha quedat per als que segueixen aquesta orientació i encara que alguns dels principis s'han generalitzat a les nostres escoles i fa l'efecte que no en sabem veure la importància que té.

En cent anys, els usos socials han canviat molt, però els principis que fonamenten la pedagogia del desenvolupament segueixen vigents i han quedat reforçats per les descobertes de la neurociència.



Material actual que segueix l'orientació Montessori, comercialitzat avui per Ningbo Jiangbei Grace Arts & Crafts Co., Ltd.

Quan establim un currículum escolar per a l'educació infantil i regulem administrativament l'avaluació, demostrarem no haver entès res. Afortunadament no ha prosperat la iniciativa de fer obligatòria l'educació als tres anys però cal, efectivament, que hi hagi bones escoles infantils per a tots els infants.

No hi ha més currículum en l'educació infantil que el desenvolupament de l'infant, lliure, però estimulat (Cb6): el material i l'ambient ric que se li proporciona, la vida conjunta amb altres infants petits o grans, l'atenta observació de l'educador professional que suggereix determinades activitats en el moment maduratiu adequat (Cb5).

La pedagogia Montessori ens ha de fer veure que potser hi ha massa carregament de material a les aules, que falten alguns temps de silenci, que en alguns casos esgotem els infants amb activitats massa escolars i en d'altres no afavorim que es faci una activitat ben acabada i gratificant.

No hem d'oblidar l'educació sensorial amb els materials naturals: fang, sorra, aigua, fulles vegetals tendres o seques, pedres, brocs, branquillons... (Cb7).

Per al desenvolupament psicomotriu disposem

avui de tants i tants recursos que ens proporciona la societat de consum: jocs de simulació, ninos de tota mena, ninots articulables, material de construccions, mòbils de desplaçament diversos... Potser no cal crear recursos didàctics, sinó posar intenció pedagògica als materials que ja solen estar a l'abast dels infants.

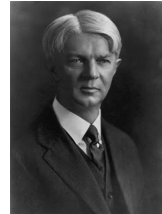


Joguines que comercialitza Playmobil. Són uns materials de joc simbòlic i també recurs pedagògic per a l'educació sensorial i motriu que encaixen perfectament en la pedagogia Montessori.

La societat de consum pot arribar a induir, a fer els infants deficientes quan els vol estalviar, a ells —o als pares—, tota mena de dificultats. Infants de tres i quatre anys que van sempre en cotxet quan caminar és un exercici natural que ha de ser gratificant. Infants que sempre estan xutant, xuclant, llepant... amb el biberó a tot arreu no serà fàcil que mengin a les hores. Els infants que no masteguen, que no fan treballar els petits músculs buccals, no articularen matisadament els sons. Els infants que no necessiten cordar-se els botons perquè ja els posen goma, que no aprenen a fer ditets per lligar el calçat perquè porten el calçat amb tancament de Velcro...

L'habilitat motriu fina s'ha d'anar educant, estimular-la no solament amb jocs d'enfilat, d'encaixar, sinó aprofitant les ocasions funcionals de cada dia. L'escriptura és l'articulació dels moviments fins més precisos que exigeix la nostra cultura.

## Mètode de projectes (Kilpatrick, 1918)



William-Heart Kilpatrick, mestre, professor de matemàtiques, professor de l'Institut de Pedagogia de Nova York, Universitat de Columbia. Col·laborador pràctic amb Dewey, que n'ha estat el teoritzador.

L'aprenentatge s'ha de basar en experiències significatives i així l'estudiant que comprèn planifica i produeix amb iniciativa.

L'estudiant ha de seguir quatre fases: proposta, planificació, elaboració i avaluació. El professor l'acompanya però l'estudiant du la iniciativa.

Posa molt l'accent en la disciplina de treball individual sens perjudici dels interessos del grup.

Aquesta és la construcció de la metodologia de projectes sobre l'experiència escolar i com a tesi doctoral a la Universitat de Columbia (1918).

Actualment inclou: projectes d'investigació social, sortides acadèmiques, elaboració de projectes, experiència de treball, tallers, metodologia EDT (diferents experiències i talents), sistema d'avaluació (d'alumnes i professors amb instruments).

El mètode de projectes segueix l'esquema general del mètode científic aplicat a l'ensenyament;

en els assumptes socials, l'experiment dóna lloc al diàleg intersubjectiu en successives aproximacions.

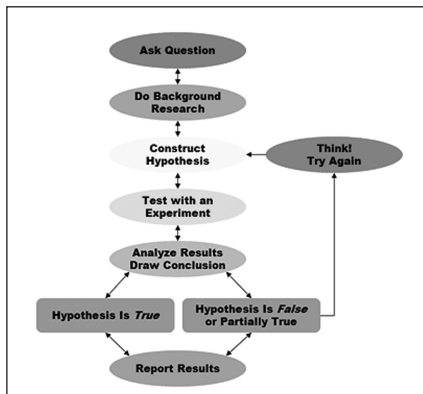
Els projectes estan de moda encara que no s'hagi estudiat a fons el mètode de projectes.

Es important posar l'accent en les quatre fases i no es pot fer un sol projecte durant el curs. Si es fan diversos projectes, cada vegada es planificarà millor (Cb5) (recull d'informació, documentació, informants clau...). Les planificacions fetes per alumnes i reajustades pels professors es poden convertir en una webquest.

Es progressa en l'elaboració (recull de retalls d'aquí i d'allà juxtaposats a observacions directes, a l'articulació de diferents fonts en diferents formats i amb valor de coneixement personal afegit), on el diàleg cooperatiu és un aprenentatge bàsic (Cb5, Cb6, Cb8).

Avui disposem de les TIC que aporten possibilitats il·limitades: accés a la informació, presentacions digitalitzades amb enllaços, blocs oberts o restringits on es va organitzant la informació, wikis d'elaboració col·laborativa... (Cb3, Cb1). La competència per seleccionar informació, contrastar-la i detectar-ne la més precisa i convertir-la en coneixement és el millor aprenentatge.

On potser s'ha consolidat millor el mètode de projectes és en l'àrea curricular de tecnologia de l'educació secundària. Seguir el procés tecnològic comporta: 1. Definir el problema al qual es vol donar solució. 2. Cercar i estudiar la informació disponible (aparells, invents o sistemes disponibles). 3. Idees per ajustar o millorar la solució o inventar de nou. 4. Decisió sobre l'opció de realització. 5. Planificar la realització: tasques i recursos. 6. Fer les operacions de realització. 7. Avaluar el resultat o producte (posar-lo a prova, confrontar-lo amb el problema inicial, demanar valoració a d'altres) (Cb2).



[http://www.sciencebuddies.org/science-fair-projects/project\\_scientific\\_method.shtml](http://www.sciencebuddies.org/science-fair-projects/project_scientific_method.shtml)



## Pla Dalton d'individualització i contractes (Parkhurst, 1920)

Hellen Parkhurst, mestra d'escola rural que va afrontar la diversitat de nivells i l'alt nombre d'alumnes en una mateixa aula, dissenya el Pla per a la denominada Escola Universitària dels Infants de Dalton, Massachusetts, EUA.

<http://www.dalton.org/philosophy/plan/>



Pla per a la individualització de l'aprenentatge de cada alumne que acudeix a l'aula sobre la matèria que està treballant.

El programa d'aprenentatge es divideix en deu unitats mensuals, subunitats setmanals i diàries. Són les assignacions que els professors preveuen segons l'edat i la capacitat dels alumnes. L'alumne subscriu un contracte previ segons les seves possibilitats que ha d'acomplir durant el mes. Els professors estan en aules especialitzades amb molts recursos documentals i d'experimentació segons la matèria i els alumnes hi acudeixen segons les matèries, on són orientats i tutoritzats.

No hi ha llibres de text, sinó guions didàctics molt detallats i indicacions de consulta bibliogràfica. Les assignacions han d'incloure: introducció, tòpic, problemes, treball escrit, treball de memòria, conferència oral que haurà de fer i coincidències o transversalitats de matèries.

L'alumne du un control de la seva feina en un full de pla de treball que el professor supervisa i confirma. Hi ha agrupacions de nivell similar i els alumnes poden o no coincidir a l'aula.

L'alumne pot treballar paral·lelament als companys del seu grup de nivell i coincidirà en activitats de posada en comú (conferència). Hi ha, per tant, molt treball individual que desemboca en el grup on troba reconeixement.

El Pla Dalton és especialment adequat per responsabilitzar alumnes d'educació secundària del seu procés d'aprenentatge.

Ningú no està satisfet de com ens funciona l'educació secundària però no sortim d'un model d'ensenyament col·lectiu uniforme basat en l'exposició del professor, suportat en un mateix llibre de text per a tots i en assignació d'exercicis. No

ens va bé però no se'ns acut canviar el model. Fa noranta anys que ja es va afrontar el problema.

Haver de canviar cada hora de matèria amb tots els alumnes fent el mateix no és un model adequat al nostre temps. Davant la diversitat de nivells, per què no podem optar per la individualització de l'aprenentatge? No podem dir que trenta alumnes en siguin gaires; sí que estem mancats de més espai a l'aula i de més espais de laboratori, tallers... amb més espais i amb els mateixos professors podríem adaptar el Pla Dalton. També hem de millorar les nostres biblioteques i els accessos a la xarxa telemàtica. Els llibres de text digital no ens canviaran el model. Avui amb grans facilitats per accedir a la informació telemàtica ja no calen llibres de text. Caldrà dissenyar molt bé les assignacions i la webquest que podem posar en comú en la xarxa.



Les oportunitats de treball cooperatiu entre el professorat són excel·lents avui. <http://www.webquestcat.cat/>

El canvi de model és possible i els alumnes s'hi van habituant personalment, primer, els més interessats en l'aprenentatge i a poc a poc el professorat va aconseguint motivar els menys interessats (Cb6, Cb5, Cb3). No hi ha classe col·lectiva per destorbar. La col·laboració entre alumnes anirà creixent dia a dia. És llavors que s'hauran de dissenyar sessions conjuntes per comunicar-se l'aprenentatge (Cb1).

## Sistema Winnetka amb programa mínim i programa de desenvolupament (Washburne, 1920)

Carleton-Wosley Washburne, mestre i doctor en educació, va desenvolupar el sistema durant vint-i-quatre anys a l'escola de Winnetka, àrea de Chicago, EUA. <http://www.winnetkahistory.org/index.php?id=76>



Washburne va ser el superintendent de les escoles de Winnetka mentre va ser director a la primera escola on assajava el sistema. Amb la idea que tota la classe fes la mateixa activitat, ignorant el nivell mental, la diversitat d'aptituds i ritmes diferents, dissenya un doble programa. El programa mínim, el contingut necessari per a la vida pràctica i activitats funcionals de les matèries bàsiques. Un segon programa, per contribuir a la maduració i desenvolupament del talent individual de l'alumne amb activitats de grup i creatives.

El sistema va ser dissenyat des de la pràctica seguida durant molts anys i presentada posteriorment com a construcció teòrica.

Harmonitza la perspectiva individual i social de l'infant. Quatre principis: dret a desenvolupar aptituds i a adquirir coneixements; dret a viure una vida plena i alegre; el progrés de la humanitat depèn del

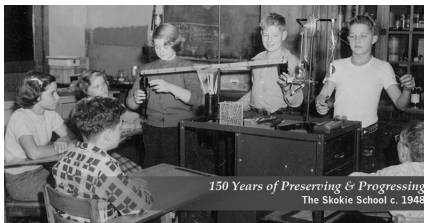
desenvolupament dels individus; el bé de la societat depèn de la intensa consciència social individual.

Es tracta d'un model alternatiu senzill al model uniformista de l'educació secundària, en què uns s'avorreixen i d'altres abandonen. Cal esperar que un bon nombre d'alumnes vulgui passar al pla de desenvolupament més creatiu. Els que realment tinguin dificultats o endarreriment d'aprenentatges preferiran la seguretat del programa mínim.

Hem fet assajos amb els grups adaptats d'educació secundària. Centrar-ho en les mal denominades matèries instrumentals és mantenir el model escolar amb totes les seves deformacions. Moltes classes de llengua s'han reduït a exercicis de vocabulari, d'ortografia; les matemàtiques centrades en operatòria i problemes convencionals. Hi ha també iniciatives reeixides: alumnes que fan el pressupost d'una boda, diferents pressupostos segons la disponibilitat; professores que comencen elles llegint una novel·la als alumnes (com a exemple, *Ebre avall* de Lorman, Cruïlla, 1992) i que a poc a poc s'hi van enganxant els alumnes, i que permet fer geografia seguint l'Ebre.

Els alumnes amb possibilitats no s'han de sentir frenats i han de poder aprendre amb iniciativa i creativitat. Això, avui, encara és més possible amb els recursos de publicacions, de documents de televisió i d'accés a la informació telemàtica. Els alumnes amb dificultats han de ser atesos més directament amb una feina clarament pautada. Les possibilitats d'aprenentatge tutorial amb ordinador, particularment dels instruccional (operatòria, problemes, ortografia) faciliten molt aquest canvi.

Aquest és un cas singular de supervisió municipal de les escoles. El govern de la ciutat contracta la direcció pedagògica per canviar una escola i després li encarrega que la renovació s'estengui a cinc escoles públiques del districte.



<http://web.winnetka36.org/150years/150Years/Welcome.html>

## Pla Jena per a grups d'alumnes de diferents edats (Petersen, 1924)

Peter Petersen impulsa l'Escola Experimental de Pedagogia de la Universitat de Jena, Turíngia, Alemanya.



Petersen no segueix l'aspiració de l'època de fer grups homogenis d'edat o de nivell (l'objectiu dels tests de Binet i Simon). L'escola s'organitza de manera familiar, com a «escola de vida». Amb grups de nens i nenes de tres edats diferents que aprenen junts guiats pel mestre (7-9 anys, 10-12 anys, 13-15 anys, 15-17 anys). Cada curs promociona un terç del grup i s'incorpora un grup de petits; als 15 anys hi poden haver alumnes en un grup o l'altre segons les seves necessitats. Són grups evolutius amb tradició i renovació de la dinàmica del grup, prou estables i prou estimulats al canvi. No escau la competitivitat, hi ha diferències naturals que tots aprenen a respectar, a viure com a germans. Les feines es fan en grups de tres o quatre per interessos i amistat, per què no? Els programes d'aprenentatge són setmanals i el mestre els van assignant als alumnes i grups segons els progressos.

Formats de l'activitat. Entreteniments: conversa lliure, esbarjo... Jocs: sensorials, gimnàstics, rítmics, de llenguatge... Feina: assignació bàsica d'aprenentatges tècnics individuals (lectura, escriptura, càlcul...); i treball de lliure elecció en grups segons interessos guiats. Festes: activitats que es preparen i s'assagen com representacions, música, recitals poètics, danses.

Els nois i noies treballen ajudant-se en la feina individual i cooperant en la de grup. El mestre atén, individualment, els petits grups i anima a emprendre feines interessants.

Aquesta pedagogia basada en la vida comunitària va ser, desgraciadament, posada al servei del nacionalsocialisme del Tercer Reich, en què la comunitat es basava en la identitat de raça, sang i cultura excel·lent.<sup>7</sup>

A Catalunya, encara estem intentant tenir una classe per a cada edat a l'escola rural, on hi ha pocs alumnes. Hom se sent més segur quan ja té les nou classes de tres a onze anys a l'educació infantil i primària. La proposta curricular normativa de crèdits variables de cicle a l'educació secundària que agrupa alumnes de dues edats no va prosperar i hem tornat als cursos nivell. I després de tot ens trobem que igualment hem de diversificar el treball a l'aula, que no tots van al mateix ritme i que s'hi afegeixen conflictes de competició.

El sistema pedagògic de l'escola El Martinet de Ripollet (Vallès Occidental) es basa en: agrupament d'alumnes en «comunitats» que treballen en «ambients» amb previsió de recursos estimuladors de l'aprenentatge.

La pedagogia per a adolescents de l'escola Súnion de Barcelona es basa en el grup natural d'amics que fan feina escolar junts.

Cal esperar que siguin més escoles i instituts que trenquin amb el sistema graduat curs per curs, psicològicament competitiu. Així, veiem que el nombre d'alumnes que no assoleix el nivell va creixent: 7 % al CI, 13 % al CM, 19 % al CS, 25 % a segon d'ESO i un 32 % que no es graduen a quart d'ESO. La institució escolar es mostra impotent per resoldre aquesta tendència, i admet que solament entre un 5-10% pot ser identificat amb necessitats educatives especials (NEE).

Cal assajar noves formes d'organització dels alumnes. En tot cas, el model graduat fa massa anys que mostra la seva ineficàcia. No seria un model més adequat per assolir les competències bàsiques la idea del Pla Jena? (Cb1, Cb2, Cb3, Cb4, Cb5, Cb6, Cb7, Cb8).

7. Conrad Vilanou (2010) en dona compte a l'estudi documentat d'aquest període de l'Alemanya nazi, «La pedagogia alemana y su recepción en España: la idea de formación y las ciencias del espíritu». (A punt de publicació, hem d'aguir a l'autor que ens n'hagi donat accés.)

## Mètode de treball lliure en grups i càrrecs socials (Cousinet, 1920)

Roger Cousinet, mestre, pedagog, inspector d'ensenyament i professor de pedagogia a la Sorbona, Universitat de París, va fer aportacions que avui tenen validesa.



Cousinet és íntegrament un pedagog, atès que sempre ha partit de l'observació dels infants i de l'aula, ha estudiat a fons les aportacions de la psicologia i de la sociologia (havia estat alumne avançat de Binet i de Durkheim) i ha dissenyat pràctiques que ha experimentat i de les quals ha donat compte amb informe autocrític. És un investigador que fonamenta la pedagogia en l'experiència, i la clau cal veure-la en què ha estat un gran observador dels alumnes en qualsevol lloc i també dels mestres a les aules.

### Aportacions pedagògiques:

**Mètode de treball lliure per a grups.** El mestre ha de proposar la feina i proporcionar materials. Els alumnes s'agrupen lliurement però han de fer un pla de feina, encàrrecs individuals i posada en comú. Solament calen dues limitacions: estar sempre ocupat en la feina i arribar al final deixant-la acabada.

**Càrrecs i responsabilitats dels alumnes.** Els alumnes tenen càrrecs rotatius que han de complir al servei de tots i també càrrecs d'autogovern de la classe i de servei a l'escola. Tot dona valor a la vida social.

**El joc com a activitat de desenvolupament i aprenentatge.** El joc és el treball de l'infant com el treball ha de ser el joc de l'adult.

**L'infant és persona i cal fer-li confiança.** No hem de veure l'infant com l'adult que encara no és, que serà un dia.

**Canvia la pedagogia de l'ensenyament per la pedagogia de l'aprenentatge i formula l'aprendre a aprendre per primera vegada.**

**Crítica els exercicis típicament escolars:** lectura sil·làbica, la gramàtica, el dictat. Cal aprendre



A moltes escoles es fan avui treballs en equip, encara que no s'hagi adoptat com a mètode general d'aprenentatge.

amb l'experiència i aplicar les tècniques de la cultura. Els aprenentatges no han de ser passius sinó operatoris. El mestre no ha d'explicar tant i sí treballar amb els alumnes.

Són indissociables la pedagogia de l'aprenentatge i la pedagogia de la socialització. Cousinet va integrar l'aprendre a conèixer i a l'aprendre a fer amb l'aprendre a ser un mateix i l'aprendre a conviure sense dissociació.

Tot mestre accepta que s'ha de fer més treball en grup, i es diu que ja se'n fa però que es perd molt de temps. El treball en grup, en equip, ha d'estar ben reglat: tema o feina, divisió de la feina i encàrrecs, treball individual, aportacions de tots al grup, comprensió crítica i aportacions a la feina dels altres i presentació conjunta final. El treball en equip compromet el treball individual i millora l'aprenentatge personal (Cb6, Cb5). S'ha de fer treball en equip de manera regular, establerta, i els infants aniran consolidant les seves formes de cooperació (Cb8, Cb5).



Els càrrecs de classe s'han generalitzat a moltes escoles.

Els càrrecs són un element important del sistema pedagògic, càrrecs de classe i càrrecs d'escola. Rotatius sí, però quan es van fent grans han de correspondre a les seves aptituds diferenciades i contribuir a desenvolupar interessos (Cb8, Cb6).

El joc. Avui també l'escola ha d'ensenyar a jugar, ha d'ensenyar jocs. El joc lliure no és possible si no s'han après jocs. Avui no es poden aprendre al carrer —potser sí a les colònies de camp—, no s'aprenen dels nois i noies més grans. Hi ha jocs tradicionals que segueixen engrescant els infants: el mocador, la xarranca, saltar a corda, saltar a gomes, peus quiets, tallar fils, quatre cantons, bales, cromos... si no hi juguen és perquè ningú no els ho ha ensenyat. I en general formen la

psicomotricitat tradicional que es feia lúdicament abans no es teoritzés (Cb2, Cb6).

Dir *jocs* no és dir *esports*, ja que aquests estan excessivament reglats i avui es practiquen abans de l'edat adequada ofegant el joc lliure, més espontani. A més, la competició sembla inherent als esports d'equip.

Aprendre a aprendre (Cb5) ja estava dit fa més de cinquanta anys. I també ho havia dit Comenius: «que els mestres ensenyin menys i els alumnes aprenguin més».

Els exercicis típicament escolars s'han de reduir al mínim i els mestres creatius els posen al pastís dels projectes més llaminers. Però hi ha encara massa mestres, massa escoles, que donen deures per fer a casa i acostumen a ser els exercicis típicament escolars. Els poden fer bé els alumnes llestos o que tenen suport familiar, però no aquells altres no tan ràpids que comencen a endarrerir-se i potser no per falta de capacitat, sinó de suport.

La competència social i ciutadana (Cb8) no ha de fer parlar més dels valors, sinó que ha de crear situacions on es practiquin. S'ha d'integrar en les pràctiques de feina i càrrecs, que han de ser avaluats. I per les novetats que ens permeten les TIC, mostrar-los relats verboicònics (televisió, seqüències de cinema) (Cb1) sobre vida social, relacions personals i conflictes diaris (Cb8) que es puguin analitzar sense gaire presentació prèvia del mestre. Sobre relats externs i diàleg, aniran construint el seu criteri moral corresponent a una societat democràtica (Cb6).



Cal no confondre el joc amb una gran dosi de llibertat del joc esportiu, totalment reglamentat i orientat a un resultat sovint de competició.

## Pedagogia antropològica i no autoritària. Escoles Waldorf (R. Steiner, 1921)



Rudolph Steiner va ser un filòsof creador de l'antroposofia, inspirador de l'agricultura biodinàmica, creador artístic d'edificis, escultura i pintura, el qual, a petició dels treballadors, va fundar una escola a la fàbrica Waldorf.

Steiner és un filòsof humanista. Va ser editor literari, creador cultural seguint la concepció de Goethe. Es va allunyar de la societat teosòfica per concebre l'antroposofia que estudia l'ésser humà amb la ciència i també la seva capacitat de projecció més enllà de la realitat positiva. Reafirma els principis de llibertat, igualtat i fraternitat per a la construcció social; aquesta darrera, la fraternitat, imprescindible en el sistema econòmic.

El pensament antropològic revisa la medicina, l'arquitectura, l'escultura, la pintura, les arts escèniques i l'educació. Concep l'agricultura biodinàmica (antecedent de l'ecològica).

Després del desastre de la Guerra de 1914-1918, com altres pensadors, veu en l'educació el camí de renovació social.

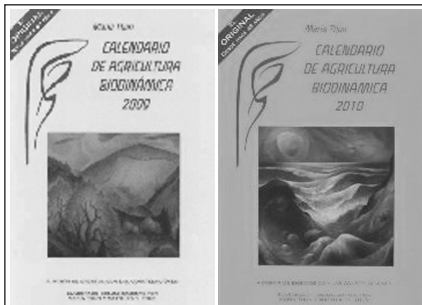
Possiblement sigui impropï identificar com a pedagogia l'educació antropològica, atès que deriva totalment de la concepció filosòfica; i tot i que no fonamenta les seves orientacions en les aportacions de la ciència biològica i psicològica,

hi ha una general coincidència. El seu inici coincideix amb la difusió de l'Escola Activa i n'adopta, de fet, molts dels principis presentats per metges, neuròlegs i psicòlegs, si bé Steiner s'hi oposa ja que ell segueix una orientació espiritualista.

L'antropologia tridimensional: cos, ànima, esperit, recuperada a estudiar el pensament hindú, corregeix el dualisme cos-ànima de la tradició cristiana occidental amb els maniqueïsmes derivats (bo-dolent, veritat-falsedat), dualisme que ha estat la base del desenvolupament de la ciència positiva i la tecnologia. L'experiència humana i la realitat social no es poden reduir a dualisme. En educació s'han de reconciliar ciència, religió i art. És a través d'aquestes tres que l'humà transcendeix la realitat física i s'obre a la contemplació sense límits.

Els principis pedagògics són els de l'Escola Activa. Primera infància: aprenentatge simbòlic i a través del joc, del ritme i de la dansa. Segona infància: descoberta del món fent aprenentatges concrets amb curiositat extrema i col·laboració amb els altres. Adolescència: associació de coneixements concrets en explicacions generals, teories i síntesi de conceptes; obertura als valors, idealització d'herois i descoberta de contradiccions socials; impulsos inestables per dependència i independència dels adults i seguretat en el grup d'iguals.

Les formes organitzatives pròpies de les escoles Waldorf són: continuïtat del mateix mestre educador durant anys; només dues hores diàries dedicades a l'aprenentatge d'una matèria bàsica en períodes de quatre setmanes, formació pròpia dels educadors que han d'identificar-se amb la filosofia de la institució, participació intensa dels pares en la vida institucional.



Calendari d'agricultura biodinàmica que es publica anualment.

**Aportacions específiques:**

Educació artística. S'hi dona molta importància i es deixa la lliure creativitat a l'infant.

Eurítmia. La música viva, el cant, el ritme corporal, l'instrument musical (flauta dolça) són pràctiques diàries que afavoreixen la interiorització i la contemplació.

Naturalisme i simbolisme religiós. Constantment oberts a la natura, als seus ritmes i estacions. Incorporen molts elements simbòlics com la llum, ofrenes, diorames amb representació d'éssers humans i espirituals o imaginaris.

No estem davant d'un sistema pedagògic, sinó d'una orientació filosòficocultural que guia la praxi de les Escoles Waldorf. Prop de nou-centes escoles arreu del planeta Terra, a Espanya, en els darrers anys, cinc escoles, una a Catalunya, El Tiler de Bellaterra i diverses llars d'infants.

La seva orientació coincideix molt amb els sistemes pedagògics de les escoles actives però conserva aquella preocupació per les ciències de l'esperit dels anys vint del segle xx. (Roura-Parella format a Alemanya en va ser el difusor a Catalunya, sens perjudici de l'orientació experimentalista de Mira i López, ambdós professors del seminari de pedagogia amb el doctor Xirau, a la Universitat de Barcelona.)

L'escola del nostre país ha volgut avançar pel camí de l'escola laica front a l'excessiu control exercit per la jerarquia catòlica i pel descrèdit de les confessions religioses que no permeten compatibilitzar la creença amb el raonament.

Resultat d'això és que la nostra escola, de manera dominant, atén la dimensió racional (ciència-tècnica), en menor grau la dimensió emocional (art) i ha oblidat la dimensió religiosa humana (que la societat de consum canalitza cap a la música, el futbol, la moda...) Hem de reconèixer que l'educació no és integral.

La importància que les Escoles Waldorf donen a l'educació artística, a l'educació estètica, convé a totes les escoles. Així mateix l'eurítmia, el cant i l'actitud de contemplació del cosmos i de la vida són necessaris per a l'educació de l'esperit de manera oberta, sense credos. Es poden fer rituals simbòlics, mai prescriptius, als que cada infant doni significat sense contradicció amb els que

rep dels seus pares. I sempre afirmant la llibertat de consciència per tal que arribats a adults decideixin al seva pròpia cosmovisió i sentit de la vida.

El sentit naturalista de les escoles Waldorf té avui un nou interès ja que coincideix amb la nova consciència de formar part de la natura i amb l'educació mediambiental necessària per a tots els ciutadans.

Però ni una educació de la creativitat artística, ni una educació naturalista justifiquen oposar-se a l'ús dels ordinadors, els vídeos i les tecnologies de la informació a les quals els infants estan exposats de ben petits perquè formen part de la societat on vivim. Una aplicació literal de les doctrines antropològiques de Steiner s'aparta del seu esperit creatiu i atrevit ben manifest en l'arquitectura i l'escultura que ell mateix va promoure i realitzar. Pensar que s'oposaria a l'ús de l'ordinador és irracional si no és declaradament sectari. Cal doncs pensar bé com articular la sensibilitat artística i la dimensió contemplativa amb les meravelles virtuals que som capaços de crear amb tecnologia digital i de proporcionar una pròtesi a aquells que poden patir disminució (visual, auditiva, motriu...).

Abans no s'adquireixi el llenguatge (als dos o tres anys) és millor que els infants no mirin pantalles; el cervell humà no està preparat per a la descodificació de la imatge virtual sense el llenguatge que configura el pensament. A partir dels tres anys, pantalles, teclats, ratolins i altres comandaments formaran part de la seva vida i hem d'educar-los justament perquè en facin un ús mesurat i no es perdin experiències sensorials directes que sempre seran molt importants.



Importància del treball manipulador i creatiu a les escoles Waldorf: <http://www.colegioswaldorf.org/>

## Tècniques de l'Escola Moderna amb la impremta (Freinet i CEL/ICEM, 1927-1980)

Célestin Freinet, mestre, decideix dedicar-se a l'escola de poble com a millor manera d'evitar un altre desastre com la Guerra de 1914 d'on ell va sortir ferit del pulmó. Per compensar la fatiga en parlar, dissenya tot un sistema de treball autònom dels alumnes que anirà perfeccionant amb la seva esposa Élise i tot un moviment cooperatiu de mestres.



Freinet organitza l'aula en diferents taules de treball des del primer dia. Els infants de diferents edats podran: compondre textos amb la impremta, preparar els seus textos lliurement, dibuixar i estampar, fer càlculs amb suport material, màquines d'instrucció programada (operacions en paper enrotllat en caps de sabates), preparar la correspondència amb infants d'altres escoles... La llarga estona diària de treball individual autònom i diversificat es completa amb sessions col·lectives de lectures (escollides i preparades per alumnes) i conversa posterior, correcció i millora de textos de companys abans d'imprimir-los, plantejament de problemes als que cal trobar solució. I sortides, observar el camp i els canvis estacionals, observar pagesos i artesans. Tot això serà una feina ben feta i acabada que farà goig de veure (no com les llibretes escolars), s'explicarà i es dibuixarà al llibre de la vida, s'enviarà a escoles corresponsals.

Tot això ho introduïa Freinet per intuïció, ho assajava i en fases avançades ho discutien en trobades cooperatives els mestres adherits. Però hi havia una gran base teòrica. Freinet havia estudiat a fons la psicologia evolutiva recent, les obres

pedagògiques i els corrents de la nova pedagogia, havia viatjat per visitar escoles (Hamburg, Suïssa, antiga URSS) i havia participat en congressos internacionals d'educació. Ell mateix va escriure molt, en un estil natural i fluid, a vegades narratiu fent parlar la gent del poble, i darrere de tot hi ha una sòlida teoria pedagògica i una fonamentació psicològica.

La intuïció arrencava de l'observació del treball i de la cultura del seu temps. I fa entrar a l'escola una gran quantitat d'instruments i tècniques. La impremta premsa en primer lloc: activitat manipuladora, analítica de les lletres una per una i composició al revés amb la gratificació d'un resultat màgic: còpies per a tots. Motivació per escriure, correcció ortogràfica, gratificació.

I així va entrar la ràdio a l'aula per escoltar i transcriure, i la fotografia per il·lustrar, i l'electròfon reproductor de cançons i enregistrament orals, i el cinema per veure i entendre.



Treballs exposats al Centre de Ressources International des Amis de Freinet: <http://www.amisdefreinet.org/>



També tècniques artístiques: reproduccions en limògraf, serigrafiats en pantalles de colors, telers manuals.

Les aportacions de la pedagogia de Freinet són conegudes però no necessàriament compreses com a integrants d'un canvi total de la vella classe organitzada en fileres i treball uniforme segons indicació del mestre. Va refusar formular un mètode i va practicar i difondre tècniques concretes: el text lliure, el mètode natural de lectura, el llibre de la vida, el mètode natural de càlcul, el mètode natural de dibuix, la impremta escolar, la correspondència interescolar, les màquines d'ensenyar aritmètica, les fitxes de treball individual, el pla de treball setmanal, la biblioteca de treball (alternativa al llibre de text).

És un canvi a l'aula i un canvi de l'escola. És la pedagogia del treball cooperatiu i un autèntic laboratori de pedagogia pràctica. I tot això per una escola del poble que formi tots els ciutadans. Hi ha un clar projecte educatiu. L'escola s'organitza a partir de la societat i els seus usos, i s'espera que els alumnes d'aquesta escola siguin capaços de canviar la societat.

En la proposta de l'Escola Moderna de la pedagogia de Freinet conflueixen: un projecte educatiu compromès per la infància i per la societat; unes tècniques didàctiques concretes amb intencions pedagògiques definides; una organització diversa i flexible capaç d'incorporar tot el que calgui (revistes, llibres no de text, instrucció programada, tallers d'art i tecnologia, ordinadors i impressió, fotografia, cinema...); inclou mètodes didàctics clars de lectura, de càlcul, de dibuix, però naturals, no artificiosos. Molta realització pràctica avaluable per evidències, poca teoria a la vista perquè ja es troba darrere de cada tècnica. I es percep la complementarietat de les tècniques: tot un sistema pedagògic doncs ho abasta tot. Un sistema obert, que està en constant interacció amb l'entorn social i de treball.

Cb1. Text lliure, conversa sobre l'actualitat, correcció col·lectiva del text lliure, anàlisi semioticocomunicativa de vídeos, espots, seqüències de films.

Cb2. La creativitat artística no ha de ser complementària. Els infants gaudeixen fent treballs

minuciosos, entretinguts, activitat que asserena l'ànim.

Cb3. L'organització escolar pot incorporar progressivament ordinadors. No hi ha hagut aules exclusives d'informàtica ni calen tants ordinadors com alumnes per treballar tots alhora.

Cb4. Un ensenyament tan creatiu no va dubtar a incorporar la instrucció programada per a continguts d'exercitació regular, en caps de setmanes durant els anys seixanta! Genial! A Catalunya ni el costós Programa Toham israelià del 1982 ha deixat rastre.

Cb5. Qui dubta que s'aprèn a aprendre amb aquesta varietat de tècniques, una classe plena de recursos i treball cooperatiu?

Cb6. Pla de treball individual i assemblea setmanal on es participa amb crítica i iniciatives.

Cb7. D'entrada, observació del propi entorn natural, agrícola i laboral. Sortides al camp, sortides d'intercanvi amb d'altres escoles, visites a fàbriques i ciutats... Tot això és activitat escolar i queda reflectit en la feina de classe, en els reculls temàtics.

Cb8. No coneixem indicadors de competència social i ciutadana dels alumnes que han seguit la pedagogia de Freinet. Però, si no l'assoleixen aquests, l'assoliran més els alumnes uniformats, asseguts i escoltant, fent burla pel darrere, pispant allò que hi ha si no es deixa tancada la classe?



Materials exposats al Centre de Ressources International des Amis de Freinet: <http://www.amisdefreinet.org/>

## L'escola com a investigació (Tamagini, Pettini, Codignola, Ciari, Lodi, Alfieri, Rodari, Tonucci i MCE, 1951-1980)

El Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) d'Itàlia s'inicia l'any 1951 seguint l'orientació de Freinet i l'Institut Cooperatif d'École Moderne (ICEM) que constituï la Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne (FIMEM).



Després de la Guerra Mundial, mestres italians confien que amb l'educació es pot reconstruir la ciutat i els ciutadans. L'orientació ideològica preval per damunt de tot: fer ciutadans competents i compromesos amb la vida cultural i institucional. Alguns dels mestres ocupen càrrecs polítics al govern comunal.

A l'escola són importants les relacions i la comunicació per a la integració social. L'escola no és un problema de tècniques ni de regulació administrativa. Cal un projecte educatiu que transmeti cultura, valors i impulsi els nois i noies a la creació i a la llibertat d'expressió.

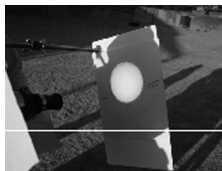
El moviment italià no posa tant l'accent en les tècniques, potser perquè ja li estan bé les de la pedagogia de Freinet. Les orientacions específiques de la pedagogia del moviment són:

- Tant del medi natural, mètode científic, com de la realitat social, pensament crític. L'educació en el mètode científic: observació, classificació, experimentació, hipòtesis, verificació, documentació.

- Jocs de simulació, casos per resoldre... sobre assumptes socials, econòmics, ètnics, polítics... sempre en col·laboració amb els companys. El diàleg: procediment social.

- Potenciar la màxima creativitat expressiva tant en llengua com en activitat artística plàstica i musical. En expressió artística, gran producció des de ben menuts.

L'activitat escolar com a investigació dels infants. Experimentar i construir el coneixement.



L'educació per a la ciutadania és evidentment necessària però poc en quedarà si els infants no ho practiquen a l'escola i no veuen mestres compromesos amb la realitat social per millorar-la (Cb8).

Els mestres i professors confien que una Administració més propera podrà resoldre els dèficits de l'escola. Els darrers anys s'ha confiat massa en la regulació administrativa, que ha crescut desmesuradament inhibint la necessària decisió dels mestres. La resposta no pot ser mai: «perquè ho diu la normativa».

Es dedica poc temps a la creativitat artística restringida a l'àrea visual i plàstica. L'educació estètica en sentit ampli s'ha d'incloure a totes les àrees com una manera de fer i de producció cultural (Cb2). Les presentacions dels pocs treballs que es fan són estereotipades i carrinclones en general i ara amb les galeries de recursos digitals, encara més estereotipades.

Les nostres escoles estan mancades d'educació en el mètode científic en ciències de la natura (Cb7). Es comença massa pel llibre de text, per comptes d'observar, pensar, parlar... documentar-se.

Aprendre és descobrir, investigar i resoldre, inventar. Avui, amb tants recursos i fonts d'informació, la classe no pot dependre del que expliqui el mestre. Aquest és avui un organitzador de situacions d'aprenentatge.



S'han introduït jocs de simulació a les ciències socials o a la geografia però encara com a activitat extraordinària (Cb8). Els relats audiovisuals són un recurs poc explotat (Cb1).

## La ciutat educadora (Comissió UNESCO amb E. Faure, 1972)

«Apprendre à être / Learning to be / Aprender a ser: la educació del futuro»



Edgar Faure, Felipe Herrera, Abdul-Razzak Kaddoura, Henri Lopes, Arthur V. Petrovsky, Majid Rahnema, Frederick Champion Ward.

L'informe de la Comissió Internacional per al Desenvolupament de l'Educació de la UNESCO del 1972 va aconseguir aplegar tots els avenços voluntaristes per canviar l'escola tradicional dels cent anys precedents. Els va articular en un tot coherent, els va fonamentar científicament, els va il·lustrar amb dades i casos concrets, va establir principis i va formular recomanacions.

«Aprender a ser» és un informe projecte excel·lent que no penso que s'hagi superat en la seva redacció i contingut i el que és lamentable és que encara està per complir. Arreu es redacten informes, documents, projectes educatius, lleis d'educació que posen al descobert que els seus redactors no coneixen l'informe «Aprender a ser»; l'informe sobre l'educació de la UNESCO que l'ha seguit solament ha estat una imitació de baix registre encara que ha tingut gran ressò als mitjans de comunicació.

«Aprender a ser» posa l'educació a revisió: naixement de l'escola, grans despeses en educació, conductes culturals i anacronisme dels programes escolars.



Futur i interrogants: investigació sobre el cervell, pedagogia com a ciència i invenció de la pràctica, transcendència de l'humà científic, creatiu, social, complet.

La ciutat educativa, la gran intuïció: tots els recursos de la ciutat i totes les persones per educar els infants. La ciutat pot impulsar polítiques educatives, solidaritat, cooperació i intercanvi d'experiències.

El 1990 s'aprova la Carta de Ciutats Educadores, Declaració de Barcelona, aplegada en el Primer Congrés Internacional de Ciutats Educadores. Es passa de la ciutat educativa com a possibilitat a la ciutat educadora com a intenció i compromís. Hi subscriuen la declaració setanta-dues ciutats d'arreu del món. Després hi han seguit nou congressos, on han acudit molts polítics i tècnics municipals, pocs mestres i professors. Actualment hi subscriuen moltes ciutats provinents de 35 estats diferents. Espanya és on es presenten més ciutats i segueixen França, Itàlia i Portugal.

Molts ajuntaments de Catalunya s'han vinculat i han impulsat i aprovat projectes educatius de ciutat. Grans declaracions, conferències d'alt cost, excel·lents publicacions, però pocs canvis reals. Certament, molts ajuntaments ofereixen un catàleg d'activitats i visites excel·lent que estalvia aquell continu d'escrits i telefonades per fer la visita a una dependència municipal.

Però la idea de la ciutat educadora segueix essent vigent, genial. Cal anar a la font per comprendre'n el valor i sentit. Convé que siguin els mestres i professors els que disposin de tots els recursos de la ciutat i que orientin els alumnes a fer-ne un ús fora del temps escolar, amb les famílies, amb grups, en associacions.

Congresos de l'Associació Internacional de Ciutats Educadores IAEC			
I	1990	Barcelona	La ciutat educadora per a nens i joves
II	1992	Göteborg	L'educació permanent
III	1994	Bolonya	El multiculturalisme. «Reconèixer-se: per a una nova geografia de les identitats»
IV	1995	Chicago	Les arts i les humanitats com a agents de canvi social
V	1999	Jerusalem	Portar el llegat i la història del futur
VI	2000	Lisboa	La ciutat, espai educatiu en el nou mil·lenni
VII	2002	Tampere	El futur de l'educació. El paper de la ciutat en un món globalitzat
VIII	2004	Gènova	Una altra ciutat és possible. El futur de la ciutat com a projecte col·lectiu
IX	2006	Lió	El lloc de les persones a la ciutat
X	2008	São Paulo	Construcció de ciutadania en ciutats multiculturals
XI	2010	Guadalajara	Esport, polítiques públiques i ciutadania. Reptes d'una ciutat educadora

<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>

Caldria que tots els directius i docents que hagin de redactar un projecte educatiu o d'innovació tinguin *Aprendre a ser* al davant. Hi trobaran ben expressades algunes de les seves idees i podran marcar orientacions concretes que no es perden en paraules (és un text molt ben epigrafiat i estructurat conceptualment).

Si algun altre llibre pot completar el que comentem és: *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*, de Philip H. Coombs, 1985 (Santillana).

Podem trobar en *Aprender a ser* totes les competències bàsiques sense fer servir aquest concepte més recent.

La ciutat educadora es concreta en:

Posar els recursos de la ciutat: edificis, instal·lacions, serveis a l'abast de les escoles per tal que en puguin disposar com a recurs pedagògic.

Oferta d'algunes activitats per apropar la ciutat als infants i joves. En aquest cas, no ha de ser necessàriament en temps escolar. Si hi ha teatre, cançó, música... serà bo que els infants i adolescents hi vagin amb les famílies, i si ja són joves, en grup autònom.

Aprenentatge servei. Una forma d'aprenentatge, generalment social, que no es desenvolupa prou. Una alternativa per a adolescents i joves amb els quals s'ha de comptar per encarregar-los determinats serveis de la ciutat. Abans per exemple podia ser actualitzar cartelleres informatives; avui potser ha de ser mantenir actualitzada la pàgina web. Assistència a infants que necessiten suport extraescolar: ho han de fer nois i noies més grans com si fossin germans. Animació de jocs, cançons, en parcs públics. Serveis d'ordre en actes de grans audiències, aparcaments especials, servei de sonorització i projecció. Serveis domiciliaris a persones grans: una hora de companyia fent lectura o conversa, encàrrec de compra. Han de poder començar a fer-ho els adolescents a partir dels 12 anys.

Els joves, amb la seva capacitat crítica però amb formes assertives refinades, haurien de poder advertir els ciutadans que incompleixen: infraccions d'automòbil, circulació de vianants per lloc incorrecte, llançament de papers i envasos, caques de gos no recollides...

L'activitat d'aprenentatge servei i de civisme hauria de formar part de l'avaluació escolar. Sens dubte, els joves que ho facin responen ja com a adults i es poden permetre llicències de jove però ja no seran dels que fan bretolades inacceptables.

Cal facilitar als joves una especial entrada als actes culturals a preus reduïts o gratuïts amb el carnet cultural.

## OBSTACLES PER A LA PRÀCTICA PEDAGÒGICA

Aquesta repassada pels sistemes pedagògics del segle xx per als qui els vam estudiar i practicar en part, passada ràpida per als qui van seguir altres itineraris formatius, aporta una aproximació a les realitzacions pedagògiques pràctiques documentades, que van canviar el model escolar per un petit nombre d'infants i joves. Havíem maldat, confiat, perquè les lleis fossin favorables a aquest canvi en benefici de tots, de tots els infants. I les lleis s'han carregat d'arguments, ho han proclamat, però no aconsegueixen canviar l'escola. Contràriament, les lleis i els currículums escrits que no poden canviar les pràctiques han desacreditat la pedagogia i han afavorit actituds de resistència numantina, de voler mantenir unes formes d'ensenyament que no s'ajusten a la societat actual. És un important nombre de docents moguts per incapacitat en alguns casos, per interessos inconfessables en d'altres i en general per la comoditat de no canviar formes rutinàries, complir la jornada laboral i dedicar-se als assumptes personals.

L'Administració, cada vegada més intervencionista, amb incontinença normativa, ha fet errors de pes des del punt de vista pedagògic. Com es pot dir que el currículum escolar s'ha de decidir per consens, que les decisions sobre necessitats educatives especials d'alumnes es prenen en comissió d'atenció a la diversitat? Fem l'analogia amb medicina; evidentment que es fan sessions clíniques per deliberar sobre casos complexos, però tots els que hi intervenen estan qualificats mèdicament i la decisió la pren el cap de l'equip o del servei. Hi ha d'haver sempre una jerarquia tècnica i també donar entrada a noves visions fonamentades que puguin aportar els membres més recents. Això no és consens democràtic. Estaríem disposats que es passés a votació la decisió de fer o no una intervenció quirúrgica?

Quan proposem als mestres i professors explorar sistemes pedagògics que canviïn el model d'escola perquè ells mateixos admeten que s'assoleixen mals resultats escolars, topem qüestions derivades de la normativa: els horaris escolars estan fixats i condicionats en la seva distribució (cada hora una matèria), les agrupacions per edat i nivell acadèmic semblen intocables (poc a veure amb el nivell d'aprenentatge i amb els interessos), les especialitats docents estan definides (impensable que la mestra de música faci també anglès amb els mateixos alumnes en lloc de veure tres-cents alumnes cada setmana). Hi ha un excés de normativa en comptes de llibertat d'acció professional amb controls al final. Evidentment, pensem en llibertat d'acció professional d'equip amb una clara direcció pedagògica i institucional. Hi ha d'haver participació professional, diversitat de pensament perquè hi ha moltes solucions pedagògiques i unitat d'acció perquè cal decidir les que reforcen el sistema pedagògic adoptat per la institució, i no la inestabilitat i dispersió.

No hi ha normativa administrativa que pugui suplir l'acció contínua que ha de fer la pedagogia: observar la vida i la cultura, incorporar-la a l'ensenyament-aprenentatge, comprovar-ne la funcionalitat i eficàcia i sintetitzar les normes d'aplicació amb els criteris necessaris que permetin la seva rèplica en contextos diferenciats. Aquesta és la pedagogia que esdevé normativa al final i serveix per estendre-la a altres situacions; res a veure amb la normativa administrativolegal que ho vol regular tot, que no és més que una manifestació del despotisme il·lustrat i que avui comença consultant i cridant tothom a la participació. D'això en diem despotisme democràtic.

## INCOHERÈNCIES I INICIATIVES PEDAGÒGIQUES

Enunciem alguns casos que puguin il·lustrar pràcticament això que defendem. El 1981 les escoles van començar a adoptar material per aprendre *la lectura en català i el mètode* més prestigiat era el «lletra per lletra».<sup>8</sup> El mètode parteix d'una identificació oral dels sons en la parla, fonemes mínims, per dir-los i transcriure'ls. Com que és un mètode molt elaborat i pensat, no era adequat per als infants de parla castellana que amb prou feines estaven adquirint la parla catalana. L'adopció del mètode es feia pel seu prestigi generalitzat, sense una decisió pedagògica pensada per als alumnes concrets de l'escola.

La immersió lingüística al català es va anar generalitzant a partir del 1983. Calia garantir que tots els infants, de ben petits, sens perjudici de la llengua familiar, adquirissin la parla catalana. Simultàniament es va difondre la tècnica de racons per estimular la pràctica i el desenvolupament del llenguatge oral en grups autònoms de joc i activitat. Hi havia escoles amb alumnes de parla castellana que seguien la immersió a la llengua catalana i la tècnica de racons. Contradictori. La immersió d'un grup en una llengua no adquirida encara demana molta activitat directiva del mestre, que és el model de llengua més directe. Els racons estimulen la parla espontània i els alumnes de parla castellana parlaven en castellà malgrat els renys de la mestra.

*Ensenyament de la taula de multiplicar.* «—Com es fa? —Com sempre, com a tot arreu. —No! No és així.» Fins els anys cinquanta s'aprenia cantant. Posteriorment van aparèixer les taules de l'1 al 10 impreses a les contraportades de llibretes escolars que tots els alumnes tenien. S'aprenien una per una, per

8. Marta MATA, Josep M. CORMAND, Monserrat CORREIG (1979), *Lletra per lletra: Llibre del mestre: Bases per a una didàctica de la lectura i l'escriptura*, Barcelona, La Galera.

×	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2	0	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24
3	0	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30	33	36
4	0	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40	44	48
5	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60
6	0	6	12	18	24	30	36	42	48	54	60	66	72
7	0	7	14	21	28	35	42	49	56	63	70	77	84
8	0	8	16	24	32	40	48	56	64	72	80	88	96
9	0	9	18	27	36	45	54	63	72	81	90	99	108
10	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	110	120
11	0	11	22	33	44	55	66	77	88	99	110	121	132
12	0	12	24	36	48	60	72	84	96	108	120	132	144

ordre i després saltejades. Hi ha hagut algunes propostes de taula cartesiana però semblen oblidades. Tots els nens de vuit anys les aprenen igual? Les aprenen a l'escola o a casa? Moltes vegades a l'escola les pregunten, però poc sovint les ensenyen. Falta criteri pedagògic. La tècnica més adequada per a infants més capacitats és explicar empíricament la multiplicació com a suma ràpida, i fer la taula cartesiana del 0 al 12. —Sí al 12; nosaltres som molt bons i anem més enllà del 10.

I ja tenim calculadora per anar fent multiplicacions i fent-ne es memoritza amb comprensió la propietat commutativa ( $6 \times 4 = 24$  igual que  $4 \times 6 = 24$ ) i de la composició ( $12 \times 12 = 144$ , una grossa).— Amb infants a qui pugui costar aquesta tècnica podem recórrer a la tècnica tradicional, però millor que es faci cantant; musicalment es memoritza amb l'altre hemisferi cerebral, primer es recorda i amb la pràctica es comprèn millor, segons les possibilitats.

*Alumnes de tretze i catorze anys amb gran retard escolar.* El professor de matemàtiques dirà que necessiten més hores de matemàtiques, la professora de llengua dirà que necessiten més hores de llengua, i l'alumne, noi o noia, ja n'està tip: «el dolor de no aprendre», n'ha dit Pennac (2008) a *Mal d'escola*. Amb criteri pedagògic direm: efectivament cal millorar les matemàtiques i les llengües però abans de res, aquest alumne ha de recuperar la personalitat social. Què pot fer bé? Amb què se sent segur? A un li deixem fer més hores de tecnologia i el fem encarregat de reparacions i manteniment; a un altre li confiem la cura de l'hort d'experimentació; a una noia la fem ajudant d'educació física perquè balla aeròbic i té elasticitat i ritme. Els reconeixem la seva competència davant dels companys i els demanem que projectin, que dissenyin, que escriguin, que recomptin... i els direm que han de millorar en matemàtiques, en llengua.

*Ensenyament funcional segons les necessitats dels alumnes.* A Terrassa una professora de matemàtiques va anar pensant exercicis, problemes i càlculs a la ciutat per a alumnes de quinze anys. Havien de trobar els llocs, observar, recollir dades, pensar quin procediment, tècnica i operacions calien per a cada cas: aça-

des d'edificis, cabals d'aigua, superfícies, itineraris, volums edificables i edificats, densitat de circulació. Algú pensa que no va interessar als alumnes? Algú pensa que no van complir el programa? Aquests alumnes ja no feien exercicis de matemàtiques, pensaven matemàticament davant la realitat. A la mateixa ciutat, a un altre institut situat en un barri menys afavorit, la professora de matemàtiques atenia un grup reduït perquè anaven endarrerits però els tenia totalment motivats: unes noies calculaven el cost d'un casament segons preus de mercat i amb previsió de préstec bancari a interès; uns nois consideraven preus de motos i automòbils al comptat i a terminis, amb entrada, amb costos d'assegurança.

*Baixa competència en comunicació.* Els nostres alumnes han de millorar l'expressió oral. Competència zero. Han de millorar l'expressió oral, l'expressió facial i el gest corporal. Però no ens hem d'obsessionar per la forma educant solament la prosòdia o la retòrica. La comunicació i el seu contingut són també bàsics i han de ser motivadors. Ho tenim molt fàcil. Cada setmana, conferència: un o dos alumnes (deu minuts). L'alumne ha de pensar un tema que interessi, l'ha d'exposar i s'ha d'obrir diàleg. Fins aquí contingut. Però la conferència ha estat enregistrada en vídeo. Ara ho visionem junts i ens fixem en l'expressió: formes, recursos, correcció, tonalitat i gest... i després li diem al conferenciant company per tal que ho pugui millorar. Dient-li al company, cadascú s'hi fixa i, quan li toqui el torn, ho tindrà en compte. Tots milloren. Quan ja va quedant assolit pel grup, demanem més. Ara no ho fareu asseguts, ara ho fareu drets; ara ho fareu il·lustrant-ho amb imatges de cinema o vídeo...

Hi ha massa anacronismes en l'ensenyament escolar i els mestres han de pensar, pensar junts i revisar determinades rutines. No és obligatori escriure fins als sis anys però es pot i s'ha d'escriure abans. El moment maduratiu (Montessori) depèn de l'impuls biològic però també de les necessitats ambientals i dels recursos tècnics. L'infant viu en un món escrit, hi ha lletres pertot arreu, però no manuscrites com abans, i l'escola conserva aquesta lletra com a primera limitant la significativitat de la lectura. Rètols de carrer, títols de crèdit de televisió, portades de llibres, catàlegs de productes comercials... estan en lletra d'impremta, majúscula o minúscula. S'ha de començar per aquesta lletra i des del primer dia es pot escriure amb la màgia de l'ordinador, les tecles són clares i prémer és motricitat que està a l'abast de l'infant de quatre anys. Que escrigui si vol! I escrivint va descomponent les paraules en sons i fent-les correspondre amb lletres. I després d'això que dibuixi, que faci moltes sanefes, gregues, llaços i més per desenvolupar la motricitat fina, sobre el paper i a la pantalla. Ens agradi o no, els recursos tecnològics han canviat el procés de lectura escriptura; ara es pot escriure molt abans perquè no està condicionat a la maduració motriu que en tot cas cal desenvolupar. Si no fem



cal·ligrafia, canalitzarem el desenvolupament motriu cap al disseny de lletres, de títols, de guarniments... a mà i després també amb ordinador

## PODEM CLOURE COM SI PARLÉSSIM AMB ELS ALUMNES

Les competències bàsiques de la nostra cultura estan fora de l'escola o de l'institut. Estan en la vida diària, en la producció laboral i cultural. Es poden veure a la ciutat i també al camp (l'ordre s'inverteix segons on estigui l'escola o institut). Algunes es mostren per televisió i al cinema. Hi ha competències específiques com la musical, la dramàtica. Però tots els recursos tecnològics que podem disposar no són més que pròtesis que amplificaran les nostres capacitats si les tenim actives, si som competents. Els anys d'educació escolar són preferents per activar les capacitats, tota mena de capacitats que seguirem exercitant durant tota la vida. Mai no tindrem una capacitat d'aprendre tan gran. És el temps d'entrenar-se a ser humà, persona i membre actiu de la societat, amb pensament crític ja que la nostra intel·ligència és molt més que computacional. Gardner va reprendre la teoria factorialista de la intel·ligència reformulant les intel·ligències amb visió múltiple i integral alhora. A les cinc més acceptades (lingüística, logicomatemàtica, musical, corporal cinestèsica, espacial) hi va afegir la intel·ligència interpersonal i la intel·ligència intrapersonal. Darrerament n'ha afegit una vuitena: intel·ligència naturalista i ha deixat oberta, per prudència, la que considera intel·ligència espiritual o existencial, aquella que s'obre a l'essencial.<sup>9</sup> Les competències bàsiques són capacitats actives però el vector (força i direcció) és donat per les múltiples intel·ligències que desenvolupi cada persona.

## BIBLIOGRAFIA

- COMISIÓN UNESCO; FAURE, Edgar (1972). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: Alianza, 1972.
- COOMBS, Philip H. (1985). *La crisis mundial en la educación: Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- CORNBLETH, Catherine (1990). *Curriculum in Context*. Washington, D. C.: Falmer Press.

9. Observo la coincidència que hi ha entre aquesta consideració de l'essencial de Howard Gardner, que parteix de la neuropsicologia amb les darreres obres del difusor de l'Escola Activa, i Adolphe Ferrière, *L'essentiel, introduction au symbolisme universel des religions* de 1952, que havia fet una tesi: «La llei del progrés en biologia i sociologia».

- DEWEY, JOHN (1897). *My pedagogic creed*. [Versió catalana a l'antologia *Democràcia i escola*. Vic: Eumo, 1985. (Textos Pedagògics; 3)]
- GARDNER, Howard (1999). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples del siglo XXI*. Barcelona: Paidós, 2001.
- GRUNDY, Shirley (1987). *Curriculum: product or praxis*. Londres: Falmer Press. [*Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata, 1991.]
- PENNAC, Daniel (2007). *Mal d'escola*. Barcelona: Empúries, 2008.
- POSTMAN, Neil (1995). *Fi de l'educació*. Vic: Eumo, 2000.
- STENHOSE, Lawrence (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres: Heinemann. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1984.
- TEIXIDÓ, Martí (1992). *Escola ComunicActiva: l'escola de la societat de masses telecomunicada*. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesi doctoral en xarxa: <[http://www.tesis.enxarxa.net/TDX-0506108-162131/index\\_cs.html](http://www.tesis.enxarxa.net/TDX-0506108-162131/index_cs.html)>.
- TYLER, Ralph (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press. [*Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel, 1973.]

# COMPETÈNCIES EDUCATIVES. REVISIÓ CONCEPTUAL, CRONOLÒGICA I BIBLIOGRÀFICA

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

## RESUM

S'intenta presentar una revisió del concepte de competència educativa a partir de diversos autors representatius. També es revisen diverses tipologies de competències segons autors i estudis internacionals, centrant-se sobretot en el currículum català actualment vigent. Per poder presentar de forma sintètica el conjunt revisat s'han utilitzat quadres comparatius, i un quadre cronològic del desenvolupament del moviment de competències d'aprenentatge. S'hi inclou un considerable recull bibliogràfic com a resultat de la revisió.

**PARAULES CLAU:** competència educativa, competència d'aprenentatge, competència bàsica, currículum, ensenyament de competències.

## EDUCATIONAL SKILLS. CONCEPTUAL, CHRONOLOGICAL AND LITERATURE REVIEW

## ABSTRACT

In this article, we attempt to present a review of the concept of educational competencies according to several representative authors. We also review some types of competencies classified by authors and international studies, focusing particularly on the Catalan curriculum. To present the review in summary form, comparison tables are used, including a table of the chronological development of the learning competencies movement. As a result of the review, a considerable bibliography is attached.

**KEYWORDS:** educational competence, learning competence, key skills, curriculum, teaching of competencies.

L'origen del moviment de competències es pot trobar, segons alguns autors, en l'àmbit de la formació laboral o professional i, segons altres autors, en l'àmbit escolar. També podria molt ben ser que hagués aparegut en tots dos àmbits alhora. El cert és que, per influència d'institucions internacionals (Banc Mundial, OCDE, Comunitat Europea, espai europeu d'educació superior...) avui es troba a primera línia tant en el disseny de les necessitats formatives dels estudis superiors i professionals, com en els currículums de l'educació primària i secundària.

## 1. REVISIÓ DEL CONCEPTE DE COMPETÈNCIA

Tant la llei estatal (LOE, 2006, article 6.1) com la llei catalana (LEC, 2009, article 52.1) defineixen el currículum amb la incorporació de les competències educatives. Aquesta és una novetat essencial. I s'espera que aquesta referència arribi a influir en les pràctiques educatives a partir d'ara. Però no serà pas fàcil si no es té clar el concepte i les repercussions que s'espera que es produeixin.

Cal dir que el camp és alhora complex i ambigu. El mateix terme significant s'aplica a conceptes o significats diferents. Altres vegades, diferents termes s'apliquen al mateix concepte. En el camp semàntic hi trobem termes com: *competència*, *habilitat*, *aptitud*, *destresa*, *skill*, *capacitat*... I també *coneixement* (saber), *capacitat* (competència, saber fer), *habilitat*, *actitud* (saber ser)... Som davant d'un concepte que presenta una polisèmia que sembla augmentar amb l'ús. Aquí, nosaltres no acceptarem dedicar ni un minut a una orientació conductista que porti a pensar en vells enfocaments superats d'ensenyament per objectius.

Parlem d'un saber fer complex, resultat de la integració, mobilització i adequació de capacitats, coneixements, actituds i habilitats, utilitzats eficaçment en situacions que tinguin un caràcter comú (Lasnier, 2000). També es defineix com una capacitat o habilitat per efectuar tasques o fer front a situacions diverses de forma eficaç, en un context determinat, i per això és necessari mobilitzar actituds, habilitats i coneixements, al mateix temps i de forma interrelacionada (Zabala i Arnau, 2007).

Les competències educatives no són —o no s'haurien de convertir en— objectius operatius conductistes que defineixen per si sols el que cal ensenyar. Tampoc no s'acosten a una aplicació tecnicoburocràtica de plans preestablerts «científicament». Ni són merament capacitats, habilitats o hàbits ja que volen anar més enllà de la realització per poder construir coneixement sòlid a partir de la pràctica. Així, doncs, optar per un model d'ensenyament-aprenentatge basat en competències no significa de cap manera la renúncia del coneixement acadèmic, i proposa de relacionar-lo de manera més potent amb la realitat.

La distinció aristotèlica entre potència i acte és la mateixa que feia Chomsky respecte de *competence* i *performance* (competència i actuació). Parlem d'una capacitat d'*utilitzar coneixements i habilitats*, de manera *transversal i interactiva*, en *contextos i situacions* que requereixin la intervenció de coneixements *vinculats a diferents sabers*, cosa que implica la comprensió, reflexió i discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació. Segons el programa «Eurydice», es tracta d'una capacitat d'actuar, de fer una tasca, en un context determinat. Els quadres 1 i 2 acaben de mostrar els elements o trets comuns del concepte, segons els principals autors.

## 2. TIPOLOGIA DE COMPETÈNCIES

Des del punt de vista de la competència laboral o professional, es parla de competències bàsiques, genèriques o transversals i específiques. La primera d'aquestes, comuna a tota la població escolar i assolible al final del període obligatori, es refereix a les capacitats elementals de lectura i expressió oral i escrita, així com el càlcul i algunes habilitats més imprescindibles. Són competències *genèriques* o *transversals* aquelles que es troben de manera comuna i general en diverses ocupacions i branques de l'activitat productiva, com la capacitat de treballar en equip, planificar, negociar, etc. I es consideren *específiques* les competències de tipus tècnic especialitzat vinculades a un camp o a una funció determinades. Traslladades al currículum de l'escola, les segones coincideixen amb els eixos transversals i les terceres són més aviat pròpies d'una assignatura determinada.

Pozo i Monereo (2007) agrupen les competències en quatre blocs: *a*) les relacionades amb la gestió del coneixement i de l'aprenentatge; *b*) les que faciliten l'accés al món del treball; *c*) les que afavoreixen la convivència i les relacions socials, i *d*) les que fan referència a l'autoestima i ajustament personal. De les darreres, també en podem dir *competència emocional*, com fa, entre altres autors, Bisquerra al volum 1 d'aquesta *Revista Catalana de Pedagogia*.

A través dels quadres que segueixen podrem veure com s'han presentat agrupades totes aquestes competències i com es troben en els diferents reculls dels principals estudis internacionals. Garagorri (2007) mostra en uns quadres exhaustius de quina manera s'agrupen en els currículums de diferents països, inclòs el nostre. També hi volem destacar molt especialment que, a l'Estat i a Catalunya, es treballa amb un sistema de vuit competències que, d'una manera o l'altra, són presents en quasi tots els altres quadres classificatoris.

Per comprendre millor el quadre 8, cal tenir present que el projecte Tuning es refereix a la formació universitària.

QUADRE 1  
Elements del concepte de competència\*

<i>Catalunya</i>	<i>Curriculum belga</i>	<i>Jonnaert, Lawwaers i Peltier (1990)</i>	<i>Merrieu (1991)</i>	<i>Perrenoud (1997)</i>	<i>Pallascio (2000)</i>	<i>Roegiers (2007)</i>
Capacitat d'utilitzar coneixements, habilitats i actituds de manera transversal	Una competència és una aptitud per posar en pràctica un conjunt organitzat de sabers, saber fer i actituds	Capacitats	Un saber identificat	Recursos	Disposicions de naturalesa cognitiva, afectiva, reflexiva, contextual	Poder actuar
En contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers	Capacitats que es poden seleccionar i coordinar	Saber identificat que és posat en joc	Recursos	Mobilització experimental a través del concepte de disposició	En funció de capacitats integrades en la persona, més enlla de coneixements purament escolars o teòrics	
Per resoldre problemes diversos de la vida real	Permeten aconseguir cert nombre de tasques	La representació de la situació pel subjecte	Una situació determinada	Un tipus definit de situacions	Situacions problemàtiques	En situació
	Respondre més o menys pertinentment a la sol·licitud de representació de la situació	Una combinació apropiada de capacitats	Procedir eficaçment	Una acció responsable, és a dir, dissenyada, administrada i aplicada amb total coneixement de causa		

\* Els quadres 1 i 2 es basen en adaptacions lliures de les propostes presentades en diferents publicacions per autors com: Jonnaert, Díaz Barriga, Denyer, Furnémont, Poulain i Vanloubbeek.

QUADRE 2  
*Característiques del concepte de competència*

	<i>Mobilització de recursos</i>	<i>Exigència d'acció</i>	<i>Família de situacions</i>	<i>Caràcter disciplinari</i>	<i>Avaluabilitat</i>
<i>Meirieu (1991)</i>	Capacitats, materials	Posada en joc	Camp nocional	Camp disciplinari	Domini
<i>Legendre (1993)</i>	Coneixements		Circumscripció	Problemes específics	Habilitat adquirida
<i>Le Boterf (1995)</i>	Coneixements	Saber entrar en acció	Context donat		Fer front... realitzar
<i>Perrenoud (1997)</i>	Coneixements	Saber entrar en acció	Tipus definit de situacions	Ordre disciplinari	Actuar eficaçment
<i>Roegiers (2001)</i>	Conjunt integrat	Amb vista a resoldre	Família de situacions problema	Caràcter sovint disciplinari	Possibilitat... resoldre
<i>Beckers (2002)</i>	Sabers, recursos externs	Tasca complexa	Família de tasques		Fer front eficaçment
<i>Scallon (2004)</i>	Sabers, saber fer, recursos interns i externs	Mobilitza, utilitza	Situacions variades		Amb enter coneixement

QUADRE 3  
*Destreses per al segle XXI*  
*(North Central Regional Educational Laboratory, NCREL, 2001)*

<i>Alfabetització a l'era digital</i>	Alfabetisme bàsic (llegir i escriure), científic, econòmic i tecnològic Alfabetisme visual i d'informació Alfabetisme multicultural i consciència global
<i>Pensament creatiu</i>	Capacitat d'adaptació, administració de la complexitat i autodirecció Curiositat, creativitat i presa i acceptació de riscos Pensament complex, d'ordre superior i raonament reflexiu
<i>Comunicació efectiva</i>	Treball en equip, col·laboració i destreses interpersonals Responsabilitat personal, social i cívica Comunicació interactiva
<i>Alta productivitat</i>	Establiment de prioritats, planificació i gestió per obtenir resultats Ús efectiu d'eines per al món real Productes rellevants i d'alta qualitat

QUADRE 4  
*Coincidència amb les competències de la Comissió Europea*

<i>Competències clau</i> <i>(Comissió Europea, 2004)</i>	<i>Competències bàsiques</i> <i>(LOE 2006)</i>
1. Comunicació en la llengua materna 2. Comunicació en una llengua estrangera	1. Competència en comunicació lingüística
3. Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia	2. Competència matemàtica 3. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic
4. Competència digital	4. Tractament de la informació i competència digital
5. Aprendre a aprendre	7. Competència per aprendre a aprendre
6. Competències interpersonals i cíviques	5. Competència social i ciutadana
7. Esperit emprenedor	8. Autonomia i iniciativa personal
8. Expressió cultural	6. Competència cultural i artística



QUADRE 5  
*Competències clau o bàsiques definides per DeSeCo*  
*(Definition and Selection of Key Competencies)*

Actuar de manera autònoma	Capacitat de defensar i afirmar els seus drets, els seus interessos, les seves responsabilitats, els seus límits i les seves necessitats Capacitat de projectar i fer plans de vida i projectes personals Capacitat d'actuar des d'una perspectiva global tenint present el conjunt de la situació
Utilitzar eines i recursos de manera interactiva	Capacitat d'utilitzar el llenguatge, els símbols i els textos de manera interactiva Capacitat d'utilitzar el coneixement i la informació de manera interactiva Capacitat d'utilitzar la innovació tecnològica de manera interactiva
Interactuar en els grups socialment heterogenis	Capacitat d'establir bones relacions amb els altres Capacitat de cooperar Capacitat de controlar i resoldre conflictes

QUADRE 6  
*Competències bàsiques del currículum català*

Competències bàsiques	Comunicatives	1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual 2. Competències artística i cultural	per aprendre a	Ser i actuar de manera autònoma
	Metodològiques	3. Tractament de la informació i competència digital 4. Competència matemàtica 5. Competència d'aprendre a aprendre		Pensar i comunicar
	Personals	6. Competència d'autonomia i iniciativa personal		Descobrir i tenir iniciativa
	Conviure i habitar el món	7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic 8. Competència social i ciutadana		Conviure i habitar el món

QUADRE 7  
*Competències implicades amb les àrees del currículum (Lara, 2008)*

<i>Competències bàsiques</i>	<i>Àrees implicades d'educació primària</i>	<i>Àrees implicades d'educació secundària</i>
1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual	Llengua i literatura catalana Llengua i literatura castellana Llengua estrangera Educació artística Totes les àrees	Llengua i literatura catalana Llengua i literatura castellana Llengua estrangera Educació artística Totes les àrees
2. Competències artística i cultural	Llengua i literatura catalana Llengua i literatura castellana Llengua estrangera Educació artística Totes les àrees	Llengua i literatura catalana Llengua i literatura castellana Llengua estrangera Educació artística Totes les àrees
3. Tractament de la informació i competència digital	Totes les àrees	Informàtica Tecnologia Totes les àrees
4. Competència matemàtica	Matemàtiques Coneixement del medi natural, social i cultural	Matemàtiques Ciències de la naturalesa Ciències socials, geografia i història Tecnologia, informàtica
5. Competència d'aprendre a aprendre	Totes les àrees	Totes les àrees
6. Competència d'autonomia i iniciativa personal	Totes les àrees	Totes les àrees
7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic	Coneixement del medi natural, social i cultural Educació física	Ciències de la naturalesa Ciències socials, geografia i història, tecnologia Educació física
8. Competència social i ciutadana	Educació per a la ciutadania i els drets humans Totes les àrees	Educació per a la ciutadania Educació ètica i cívica Totes les àrees

QUADRE 8  
*Competències instrumentals, interpersonals i sistèmiques segons el Projecte Tuning*  
 (González i Wagenaar, 2003)

<i>Competències instrumentals</i>	<i>Competències interpersonals</i>	<i>Competències sistèmiques</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitat d'anàlisi i síntesi</li> <li>• Capacitat d'organitzar i planificar</li> <li>• Coneixements generals bàsics</li> <li>• Coneixements bàsics de la professió</li> <li>• Comunicació oral i escrita en la pròpia llengua</li> <li>• Coneixement d'una segona llengua</li> <li>• Habilitats bàsiques de maneig de l'ordinador</li> <li>• Habilitats de gestió de la informació</li> <li>• Resolució de problemes</li> <li>• Presa de decisions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitat crítica i autocrítica</li> <li>• Treball en equip</li> <li>• Habilitats interpersonals</li> <li>• Capacitat de treballar en un equip interdisciplinari</li> <li>• Capacitat per comunicar-se amb experts d'altres àrees</li> <li>• Apreciació de la diversitat i multiculturalitat</li> <li>• Habilitat de treballar en un context internacional</li> <li>• Compromís ètic</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitat d'aplicar els coneixements a la pràctica</li> <li>• Habilitat d'investigació</li> <li>• Capacitat d'aprendre</li> <li>• Capacitat per adaptar-se a noves situacions</li> <li>• Capacitat per generar noves idees (creativitat)</li> <li>• Lideratge</li> <li>• Coneixement de cultures i costums d'altres països</li> <li>• Habilitat per treballar de forma autònoma</li> <li>• Disseny i gestió de projectes</li> <li>• Iniciativa i esperit emprenedor</li> <li>• Preocupació per la qualitat</li> <li>• Motivació de rendiment</li> </ul>

QUADRE 9  
Competències i matèries dels currículums nacionals

<i>Catalunya 2007</i>	<i>Pla d'acció Comissió Europea 2002</i>	<i>Grup d'experts nacionals 2002</i>	<i>França 2006 Decret de socle comú</i>	<i>Regne Unit 2007</i>	<i>Portugal 2007</i>
Competència comunicativa lingüística i audiovisual	Lectura i escriptura Llengües estrangeres	Comunicació en llengua materna Comunicació en llengües estrangeres	Domini de la llengua francesa Pràctica de la llengua estrangera	Comunicació	Llengua portuguesa Llengua estrangera
Competència matemàtica	Càlcul, matemàtica, ciència i tecnologia	<i>Numeratie</i> , competències en matemàtiques, ciència i tecnologia	Competència de base de matemàtiques, cultura científica i tecnològica	Càlcul	Coneixements científics i tecnològics Relació harmoniosa entre cos i espai
Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic					
Tractament de la informació i competència digital	Cultura tecnològica (i TIC)	TIC	Domini de les tècniques més usuals de les TIC	TIC	Procediments per transformar la informació en coneixement
Competències artístiques i cultural	Sensibilització cultural	Cultura general	Cultura humanista		Coneixements culturals
Competència social i ciutadana	Competències socials i personals	Competències interpersonals i cíviques	Competències socials i cíviques	Treball en equip	Cooperació i treball en comú
Competència d'autonomia i iniciativa personal	Espirit d'empresa	Espirit d'empresa	Autonomia i iniciativa		Autonomia, responsabilitat i creativitat
Competència d'aprendre a aprendre	Aptituds que permetin aprendre a aprendre	Aprendre a aprendre		Millora del propi aprenentatge	Metodologies de treball i d'aprenentatge
				Resolució de problemes	Resolució de problemes i presa de decisions

### 3. EVOLUCIÓ CRONOLÒGICA

Algunes de les obres que, al nostre parer, han influït en el panorama internacional apareixen aquí consignades juntament amb documents de congressos, recerques i altres fites. El procés continua avançant de manera inexorable, com es pot apreciar.

QUADRE 10  
*Cronologia d'esdeveniments i obres sobre competències*

1965	Chomsky: competència lingüística
1972	Hymes: competència comunicativa
1972	UNESCO Informe Faure: aprendre a ser
1979	Leonard & Utz: <i>La enseñanza como desarrollo de competencias</i>
1994	Le Boterf: <i>De la compétence. Éssai sur un attracteur étrange</i>
1995	La Comissió Europea tracta per primera vegada les competències bàsiques en el <i>Llibre blanc sobre l'educació i la formació</i>
1996	Rey: <i>Les compétences transversales en question</i>
1996	CCC Consell de la Cooperació Cultural (Consell d'Europa)
1996	UNESCO Informe Delors: <i>L'educació, hi ha un tresor amagat a dins</i> . Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI
1997	Lévy-Leboyer: <i>Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas</i>
1997	Perrenoud: <i>Construire des compétences dès l'école</i>
1997	Competències terminals en el currículum francòfon de Bèlgica
1998	FREREF Estudi impulsat pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, conjuntament amb les Conselleries d'Educació de les Balears i les Canàries, dirigit per Jaume Sarramona
1999	OCDE DeSeCo Simpòsium a Neufchâtel sobre definició i selecció de competències essencials per a la vida de les persones i el bon funcionament de la societat

QUADRE 10 (Continuació)  
 Cronologia d'esdeveniments i obres sobre competències

2000	Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori
2000	Lasnier: <i>Réussir la formation par compétences</i>
2000	OCDE PISA
2001	Roegiers: <i>Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement</i>
2001	Inici d'avaluació de les competències bàsiques a càrrec del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu
2001	Informe del North Central Region Education Laboratory (NCREL)
2001	Morin, Edgar: <i>Els set sabers necessaris per al món d'avui</i>
2002	OCDE DeSeCo Simpòsium a Ginebra sobre Definició i Selecció de Competències essencials per a la vida de les persones i el bon funcionament de la societat
2002	Banc Mundial
2002	21st Century Skills
2002	Jonnaert: <i>Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique</i>
2002	Eurydice
2002	Pla d'acció de la Comissió Europea i grup d'experts nacionals
2002	Conferència Nacional d'Educació de Catalunya
2003	OCDE PISA
2003	Tunning
2003	Congrés de Barcelona sobre competències bàsiques organitzat pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu sota la presidència de Jaume Sarramona
2004	Sarramona: <i>Las competencias básicas en la educación obligatoria</i>
2006	OCDE PISA
2006	Parlament Europeu i Consell d'Europa
2006	Llei orgànica d'educació (LOE)
2007	Decrets 172 i 173 /2007, currículum d'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya
2008	Universitat de Barcelona: competències transversals per a tots els estudis
2009	Llei d'educació de Catalunya (LEC)

#### 4. CONCLUSIONS CRÍTIQUES

La revisió bibliogràfica a la qual hem procedit i que presentem mereixeria unes anàlisis més profundes que no podem desenvolupar aquí, però que seria molt convenient que fossin realitzades i difoses. Trobaríem obres basades en criteris més aviat de tipus laboral o professional (incloent-hi també les competències professionals que han de tenir els educadors), altres obres específiques d'una competència acadèmica concreta (sigui transversal o específica), algunes poques crítiques amb el sistema (Gimeno, Pérez, Bolívar, Díaz Barriga...), unes de tipus internacional i finalment moltes que utilitzen les competències per treballar l'avaluació pedagògica (PISA). Alguns autors han marcat i estan marcant escola. Els seus treballs i els dels seus col·laboradors estan assessorant el desenvolupament de currículums de diversos països del seu continent i d'altres. És el cas de Jonnart (Quebec), Roegiers (Bèlgica) o Sarramona (Catalunya), entre d'altres.

El nostre punt de vista, tot i ser crític, és el d'acceptar plenament el nou enfocament i els reptes que suposen tant per a la metodologia didàctica, com per a l'avaluació. Des del moment que s'accepta el nou paradigma, ja no es poden usar els mateixos mètodes i estratègies ni d'ensenyament-aprenentatge, ni tampoc d'avaluació. Tant en un cas com en l'altre es treballaria amb situacions reals contextualitzades i una metodologia recomanable seria el mètode de problemes, de projectes o l'estudi de casos.

No trobem gaire encertat caure en un excés de llistes llargues, feixugues, prolixes, conductistes, «observables i evaluables», que portin a coneixements, o fins i tot a destreses fragmentàries. Més aviat proposem una formació sòlida i holística, integrada, que connecti transdisciplinàriament i que faci del coneixement i de l'actitud un veritable tresor al servei dels mateixos estudiants i de la societat.

Incloure en el currículum una relació de competències pot arribar a ser només una acció decorativa que respongui a unes modes passatgeres sense haver-hi res més profund. L'important seria que aquesta inclusió representés una oportunitat per impulsar canvis valuosos en les pràctiques docents. Si les competències del currículum són moltes, també solen ser excessivament abstractes i difícilment controlables. I, per tant, poc assolibles. L'important és l'aprenentatge.

L'enfocament per competències serà útil si pot servir per ajudar a introduir canvis fonamentals, contribuir a una veritable renovació didàctica que fa temps que s'espera. Els canvis principals s'haurien d'operar en:

a) El ritme de la vida escolar, evitant la fragmentació d'horaris i també de continguts. La tendència hauria d'anar cap a la transdisciplinarietat.

b) L'organització de les activitats i dels aprenentatges més relacionats amb situacions reals, cosa que implica l'ús de mitjans alternatius d'ensenyament basats en problemes i projectes.

c) El paper del professorat i de l'alumnat davant de la realitat i del coneixement, considerant aquest coneixement com un element que cal mobilitzar. Precisament el coneixement que va assimilant l'alumnat és el que dóna sentit al treball didàctic.

d) Les relacions entre professors i alumnes, i entre ells i el coneixement. Especialment davant de situacions noves inèdites que exigeixin la planificació de seqüències d'ensenyament-aprenentatge més flexibles. S'inclou d'una manera natural la possibilitat d'haver d'improvisar decisions en el dia a dia.

e) Les pràctiques avaluadores, d'acord amb tota la metodologia proposada, no podrien ser d'altra manera que veritablement *formatives*.

Som conscients que aquesta revisió ha de continuar i que calen moltes més investigacions en transposicions i adaptacions didàctiques per a la pràctica. La principal aportació del nou enfocament per competències serà la proposta de canvi metodològic només si no cau en dissenys conductistes meticulosos, si no acaba en una burocratització i si no contribueix a la focalització innecessària en una producció mercantilista.

## BIBLIOGRAFIA

- AGUADO, D.; ARRANZ, V. (2005). «Desarrollo de competencias mediante blended learning: un análisis descriptivo». *PIXEL-BIT. Revista de Medios y Educación*. Sevilla: Universidad de Sevilla, núm. 26 (juliol), 2005.
- ALONSO, Luis Enrique; FERNÁNDEZ, Carlos J.; NYSSSEN, José M. (2008). *El debate sobre las competencias*. Madrid: Aneca.
- ALSINA I PASTELLS, Àngel (2002). «De los contenidos a las competencias numéricas en la enseñanza obligatoria». *Uno* [Barcelona], núm. 29, p. 55-66.
- (2004). *Desarrollo de competencias matemáticas con recursos lúdico-manipulativos para niños y niñas de 6 a 12 años*. Madrid: Narcea.
- ARÀNEGA, Susanna (2008). *La programació en el nou currículum: Les competències bàsiques a l'educació primària*. Barcelona: Rosa Sensat.
- ARGUDÍN, Yolanda (2007). *Educación basada en competencias: Nociones y antecedentes*. Mèxic: Trillas.
- ARGÜELLES, A. [comp.] (1996). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. Mèxic: Limusa.



- ARRANZ, Íñigo (2009). «Competencias para la vida, competencias para ser feliz: itinerarios y propuestas». *Educadores*, núm. 229, p. 50-67.
- ARTACHO, Rafael (2007). «El modelo de competencias de la LOE y el currículo de Religión». *Religión y Escuela*, núm. 210, p. 18-29.
- AUBERT, Jacques; GILBERT, Patrick (2003). *L'évaluation des compétences*. Brussel·les: Mardaga.
- AUDIGIER, François (1998). *Concepts de base et compétences clé de l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Estrasburg: Conseil de l'Europe. [DESC/CIT (98) 35]
- AUDIGIER, François; TUTIAUX-GUILLON, Nicole (dir.) (2008). *Compétences et contenus: Les curriculums en question*. Brussel·les: De Boeck.
- AVIA, M. Dolores (2007). «Competencias para la autoestima y el ajuste personal». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 370, p. 36-38.
- BABRA, Anna; MONTANER, Pere (2007). «El paper del tutelatge en l'adquisició de les competències bàsiques». *Escola Catalana*, núm. 445, p. 26-27.
- BADIA, Antoni (2009). «Enseñar a ser competente en el uso de las TIC para manejar y transformar la información en conocimineto». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 181, p. 13-16.
- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- BARRIOS, E.; FONG, M. (2002). *Diseño curricular basado en competencias*. Santiago de Xile: Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (INTECAP).
- BATINI, Federico; SARTO, Gabriel del; PERCHIAZZI, Matteo (2007). *Raccontare le competenze*. Milà: Transeuropa.
- BAUMERT, J. [et al.] (2000). *Self-regulated learning as a cross-curricular competence*. Alemany: OECD-PISA.
- BECKERS, J. (2002). *Développer et évaluer les compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité*. Brussel·les: Labor.
- BERNADUSSI, Luciano; FRANCESCO, Gabriella di (2002). *Formare per competenze: Un percorso innovativo tra istruzione e formazione*. Nàpols: Tecnodid.
- BERTRAND, O. (2000). *Evaluación y certificación de competencias y cualificaciones profesionales*. Madrid: UNESCO/OEI.
- BINKLEY, M.; STERNBERG, R.; JONES, S.; NOHARA, D. (1999). «An Overarching Framework for Understanding and Assessing Lifeskills». A: *Frameworks: Working Drafts*. Briefing materials for Adult Literacy and Lifeskills Survey National Study Managers meeting, Luxemburg.
- BISQUERRA ALZINA, Rafael (2002a). «Educació emocional: una proposta per al desenvolupament de competències per a la vida». *Revista Catalana de Pedagogia*, vol. 1, p. 95-122.
- (2002b). «La competencia emocional». A: ÁLVAREZ, Manuel; BISQUERRA, Rafael. *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis, p. 69-83.

- BISQUERRA ALZINA, Rafael (2003). «Educación emocional y competencias básicas para la vida». *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, vol. 21, núm. 1, p. 7-43.
- BISQUERRA ALZINA, Rafael; PÉREZ ESCODA, Núria (2007). «Las competencias emocionales». *Educación XXI*, núm. 10, p. 61-82.
- BLAS, Francisco de Asís (2007). *Competencias profesionales en la formación profesional*. Madrid: Alianza.
- BODINEAU, P. (1997). «Les compétences, sont-elles ce qu'elles étaient?». *Cahiers Pédagogiques*, núm. 354, p. 55-56.
- BOLÍVAR BOTÍA, Antonio (2007). «El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior». *Revista de Docencia Universitaria (RedU)*, vol. 2, núm. 3. Disponible a: <[http://www.um.es/ead/Red\\_U/m2/bolivar.pdf](http://www.um.es/ead/Red_U/m2/bolivar.pdf)> [Consulta: 25 març 2010].
- (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- BOLTON, S. (1987). *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. París: Crédiff-Hatier.
- BORREGO RIVAS, Manuel (2008). «Calcular: vivir acompañados con competencia tutorial». *Educadores*, núm. 225, p. 81-94.
- BOSMAN, C.; GERARD, F. M.; ROEGIERS, X. (2000). *Quel avenir pour les compétences?* París-Brussel-les: De Boeck.
- BOUTIN, G.; JULIEN, L. L. (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Mont-real: Éditions Nouvelles.
- BRUNET, I. (comp.) (2005). *Competencias, igualdad de oportunidades y eficacia de la formación continua*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- BRUNNER, J. J. (2005). *Competencias para la vida: Proyecto DeSeCo*. Disponible a: <[http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/12/\\_deseco\\_es\\_el\\_núm.html](http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/12/_deseco_es_el_núm.html)> [Consulta: 25 març 2010].
- BUNK, G. P. (1994). «La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales de la RFA». *Revista Europea de Formación Profesional*, núm. 1, p. 8-14.
- BUTTIENS, Michel; LALANDE, Marie Françoise; RAYMOND, Marie-Josée (2007). *Élargir les possibilités et développer les compétences des jeunes: Un nouveau programme pour l'enseignement secondaire*. Quebec: Presses de l'Université Laval.
- CABA COLLADO, María Ángeles de la (2005). «Actividades de participación y desarrollo de competencias de ciudadanía en los libros de texto de educación primaria de la comunidad autónoma vasca (conocimiento del medio)». *Revista de Educación*, núm. 336, p. 377-396.
- CABRERIZOS, Jesús; RUBIO, M. Julia; CASTILLO, Santiago (2008). *Programación por competencias. Formación y práctica*. Madrid: Pearson; Prentice Hall.
- CALLÍS, Josep; CALLÍS, Carles (2007). «Competències matemàtiques: necessitats i perspectives». *Escola Catalana*, núm. 445, p. 9-13.

- CANALS CABAU, Roser (2008). «Un currículum per a l'adquisició de competències: De l'aula al món i del món a l'aula». *Perspectiva Escolar*, núm. 321, p. 74-85.
- CANO, Elena (2006). *Com millorar les competències dels docents: Guia per a l'autoavaluació i el desenvolupament de les competències del professorat*. Barcelona: Graó (versió castellana: *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó, 2005).
- (2008). «La evaluación por competencias en la educación superior». *Profesorado*, vol. 12, núm. 3. Monogràfic. Disponible a: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>> [Consulta: 25 març 2010].
- CANTO-SPERBER, M.; DUPUY, J. P. (2001). «Competencies for the Good Life and the Good Society». A: RYCHEN D. S.; SALGANIK, L. H. (ed.). *Defining and Selecting Key Competencies*, p. 67-92. Göttingen, Alemanya: Hogrefe & Huber.
- CAÑAS, Ana; MARTÍN-DÍAZ, María Jesús; NIEDA, Juana (2007). *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. La competencia científica*. Madrid: Alianza.
- CARRERAS, J.; PERRENOUD, P. (2005). «El debat sobre les competències a l'Ensenyament Universitari». *Quaderns d'Innovació Universitària, ICE-UB*, núm. 5, p. 1-54.
- CARSON, J. (2001). «Defining and Selecting Competencies: Historical Reflections on the Case of IQ». A: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (ed.). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen, Alemanya: Hogrefe & Huber, p. 32-44.
- CASTAÑO PONCE, Inmaculada (2009). «El marco general de la educación por competencias». *Educadores*, núm. 229, p. 8-19.
- CASTELLÓ, Antoni (2000). «Limitaciones del concepto de "capacidad"». *Educación*, núm. 26.
- CAZZARO, J. P.; NOËL, G.; POURBAIX, F.; TILLEUIL, P. (1999). *Des compétences terminales en mathématique* [en línia]. Mons (Bèlgica): Université de Mons-Hainaut. <[http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do\\_id=1722&do\\_check=>](http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=1722&do_check=>) [Consulta: 30 juliol 2009].
- CEPEDA, J. M. (2004). «Metodología de la enseñanza basada en competencias». *Revista Iberoamericana de Educación*, (34/4). Disponible a: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/709Cepeda.PDF>> [Consulta: 25 març 2010].
- CLARO PEÑARANDA, Luis Javier (2003). «Las competencias, una opción de vida». *Itinerario Educativo*. Bogotá, DC (Colòmbia), vol. 14, núm. 39-40, p. 137-144.
- COLL, Cèsar (2007). «Una encrucijada para la educación escolar». *Cuadernos de Pedagogía*. Monogràfic sobre competències bàsiques, núm. 370 (juliol-agost), p. 19-23.
- «Las competencias en la edad escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 161, p. 34-39.
- (2008). *Las competencias básicas en educación*. Madrid: Alianza.
- COLL, Cèsar [et al.] (2007). *Avaluació continuada i ensenyament de les competències d'autoregulació*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- COOLAHAN, J. (1996). «Compétences et connaissances». A: *Compétences clé pour l'Europe*. Estrasburg: Conseil de la Coopération Culturelle (CDCC).

- COROMINAS, Enric (2001). «Competencias genéricas en la formación universitaria». *Revista de Educación*, núm. 325, p. 299-321.
- COURTIAL, J. P.; ECALLE, J. (1999). «Compétences en lecture et représentation sociales de la lecture chez les enfants de 8 ans». *Bulletin de Psychologie*, vol. 54, núm. 4, p. 463-472.
- CRAHAY, Marcel (2006). «Dangers, incertitudes, et incomplétude de la logique de la compétence en éducation». *Revue Française de Pédagogie*, núm. 154, p. 97-110.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (2001). «Tema del mes: Siglo XXI. Competencias para sobrevivir. Lo que debería aprender cualquier persona para poder enfrentarse a los nuevos retos de la sociedad de la información». «Diez competencias básicas». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 298, p. 56-78.
- (2007). núm. 370 (juliol-agost) [Número monogràfic sobre competències bàsiques].
- DAZIEL, M.; SUÁREZ, I. (ed.) (1994). *Las competencias*. Barcelona: Planeta.
- «Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria». DOGC (29 juny 2007).
- «Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria». DOGC (29 juny 2007).
- DELORS, J.; DRAXLER, A. (2001). «From Unity of Purpose to Diversity of Expression and Needs: A Perspective from UNESCO». A: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (ed.). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen, Alemanya: Hogrefe & Huber, p. 214-221.
- DENYER, Monique; FURNÉMONT, Jacques; POULAIN, Roger; VANLOUBBEECK, Georges (2008). *Las competencias en la educación: Un balance*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2000). *Identificació de les competències bàsiques de l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- (2002). *Competències bàsiques: educació secundària obligatòria: primer cicle: curs 2001-2002: proves d'avaluació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Servei de Difusió i Publicacions.
- (2003a). *Competències bàsiques: educació secundària obligatòria: primer cicle: curs 2002-2003: proves d'avaluació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Servei de Difusió i Publicacions.
- (2003b). *Relació de competències bàsiques*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2010). *Les competències bàsiques en el currículum* [en línia]. <<http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/index.php?module=P%E0gines&func=display&pageid=28>> [Consulta: 25 març 2010].
- DESECO (2005). *Definition and Selection of Key Competencies-Executive Summary* [en línia] <<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.download.List.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>> [Consulta: 27 juny 2009].

- DESECO PROJECT WEB SITE (2002). <[www.deseco.admin.ch](http://www.deseco.admin.ch)>. [Consulta: 25 març 2010].
- Diari Oficial de la Unió Europea* (30 desembre 2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006/962/CE).
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (2006). «El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?». *Perfiles Educativos*, vol. 28, núm. 111, p. 7-36.
- DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Brussel·les: De Boeck.
- DUGUÉ, E. (1999). «La logique de la compétence: le retour du passé». *Education Permanente*, núm. 140, p. 7-17.
- ENGEL, Anna; BUSTOS, Alfonso (2009). «Evaluación de la competencia digital en primaria y secundaria». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 181, p. 17-21.
- ERAUT, M. (1998). «Concepts of competence». *Journal of Interprofessional Care*, vol. 12, núm. 2, p. 127-139.
- ESCAMILLA, Amparo (2009). *Las competencias básicas: Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- (2009). *Las competencias en la programación de aula. Infantil y primaria (3-12 años)*. Barcelona: Graó.
- ESCUADERO, Juan Manuel (2007). *Competencias. Diseño del currículum* [en línea]. Titulaciones universitarias. <[http://www.oriapat.net/documents/Competencias\\_disenodelcurrículum\\_Escudero.pdf](http://www.oriapat.net/documents/Competencias_disenodelcurrículum_Escudero.pdf)> [Consulta: 25 març 2010].
- ESPINÓS, Joan-Lluís (2002). «Las competencias básicas en la educación obligatoria». *Aula de Innovación Educativa*, vol. 11, núm. 116, p. 71-76.
- ÉTHIER, Marc-André; LEFRANÇOIS, David (2008). «Desarrollo de competencias para la práctica política y comunitaria (educación para la ciudadanía)». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 170, p. 31-36.
- ETTAYEBI, Moussadak; OPERITTI, Renato; JONNAERT, Philippe (2009). *Logique de compétences et développement curriculaire: Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*. París: L'Harmattan.
- EURYDICE (2002). *Competences clés: un concept en développement dans l'enseignement général obligatoire*. Brussel·les: Eurydice, Unité Européenne. (Enquête; 5). Commission Européenne. Direction Générale de l'Éducation et de la Culture.
- (2002). *Key competencies: a developing concept in general compulsory education*. Brussel·les: Eurydice, European Unit (Eurydice Survey; 5). Directorate-General for Education and Culture, European Commission.
- (2003). *Las competencias clave: un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: Centro de Información y Documentación Educativa; Unidad Europea de Eurydice. També disponible en línea: <[http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/031ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/031ES.pdf)> [Consulta: 25 març 2010].

- EVERS, F. T., RUSH, J. C.; BERDROW, I. (1998). *The bases of competence: Skills for lifelong learning and employability*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- FARSTAD, Halfsdan (2004). «Las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación». 47. *ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO*. Ginebra: UNESCO. <<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/Spanish/Organisation/Workshops/Background%20at-3-ESP.pdf>> [Consulta: 9 novembre 2008].
- FERNÁNDEZ, José M. (2005). «Matriz de competencias del docente de educación básica». *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 36, núm. 2, p. 1-14.
- FRANCESCO, Gabriella di (2003). *Le competenze per l'occupabilità: Concetti chiave e approcci di analisi*. Milà: Franco Angeli. ISFOL.
- FRATCZAK-RUDNICKA, B.; TORNEY-PURTA, J. (2001). «Competencies for Civil and Political Life in Democracy». A: *Additional DeSeCo Expert Papers*. Briefing materials prepared for DeSeCo's 2nd International Symposium. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.
- FUENTES, Eduardo José; GONZÁLEZ, Mercedes; RAPOSO, Manuela (2008). «Desarrollar competencias en la formación inicial de maestros: valoraciones, retos y propuestas». *Innovación Educativa*, núm. 18, p. 45-68.
- GAIRÍN, Joaquín (2007). «Competencias para la gestión del conocimiento y el aprendizaje». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 370, p. 24-27.
- GALINDO, P. (2006). «Cultura Ético-Emprendedora (E2) y desarrollo de competencias transversales clave para la inserción sociolaboral de los universitarios». *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, núm. 19, p. 129-146.
- GARAGORRI, Xabier (2007a). «Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 161, p. 47-55.
- (2007b). «Propuestas curriculares basadas en competencias en el ámbito europeo». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 161, p. 56-59.
- (2009). «Competencia en iniciativa y espíritu emprendedor». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 182, p. 7-16.
- GELABERT Martín o. p., (2008). «Formarse para hablar de Dios con competencia teológica y educativa». *Educadores*, núm. 225, p. 49-65.
- GILOMEN, H.; RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (2001). «Concluding Remarks». A: Rychen, D. S.; Salganik, L. H. (ed.). *Defining and Selecting Key Competencies*, p. 247-251. Göttingen, Alemania: Hogrefe & Huber.
- GIMENO, José; PÉREZ, Ángel; MARTÍNEZ, Juan Bautista; TORRES, Jurjo; ANGULO, Félix; ÁLVAREZ, Juan Manuel (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- GIRÁLDEZ, Andrea (2007). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza.
- GIRONDO, Luisa (2005). «La competencia i els aprenentatges escolars: l'àrea de matemàtiques». *Comunicació Educativa*, núm. 18, p. 14-19.
- (2006). «Competència matemàtica i pràctica educativa». *Guix*, núm. 329, p. 16-23.

- GONCZI, A. (2002). *Teaching and Learning of the Key Competencies*. Presentation at DeSeCo's 2nd International Symposium. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.
- GONZÁLEZ GALLEGU, Isidoro (2009). «Las competencias en la educación obligatoria: La necesidad de establecer taxonomías». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 170, p. 8-12.
- GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe: informe final, fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto / Groningen.
- GOÑI ZABALA, Jesús M. (2008). *El desarrollo de la competencia matemática*. Barcelona: Graó.
- GOODY, J. (2001). «Competencies and Education: Contextual Diversity». A: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (ed.). *Defining and Selecting Key Competencies*, p. 175-190. Göttingen, Alemania: Hogrefe & Huber.
- GUERRERO, A. (2005). «La oportunidad del enfoque de las competencias y la desigual competencia por las oportunidades escolares y laborales». A: BRUNET, I. (comp.). *Competencias, igualdad de oportunidades y eficacia de la formación continua*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, p. 65-87.
- GUERRERO, A.; ACOSTA, E.; TABORDA, A. (1999). *Competencias claves para la Orientación Ocupacional*. Madrid: GPS.
- HARRIS, B. (2001). «Are All Key Competencies Measurable? An Education Perspective». A: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (ed.). *Defining and Selecting Key Competencies*, p. 222-227. Göttingen, Alemania: Hogrefe & Huber.
- HASTE, H. (2001). «Ambiguity, Autonomy, and Agency: Psychological Challenges to New Competence». A: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (ed.). *Defining and Selecting Key Competencies*, p. 93-120. Göttingen, Alemania: Hogrefe & Huber.
- HERNÁNDEZ PINA, Fuensanta (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- HUTMACHER, W. (1997). «Key competences in Europe». *European Journal of Education*, vol. 32, núm. 1, p. 45-58.
- Ibarra, A. (2000). «Formación de los recursos humanos y competencia laboral». *Boletín Cinterfor*, núm. 149, p. 95-107.
- «I contenuti essenziali per la formazione di base. Documento». *Annali della Pubblica Istruzione* [Florència], vol. 44, núm. 1-2 (1998), p. 3-59.
- IGLESIAS RODRÍGUEZ, Ana (2009). *Las competencias en educación*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Escuela de Educación y Turismo de Ávila.
- INECSE (2004). *Competencias básicas generales. Ámbito matemático y lingüístico*. Madrid: MEC.
- JAULÍN PLANA, Carmen (2007). *La competencia profesional: perspectiva dialógica sobre el Sistema Nacional de Formación Profesional*. Madrid: Síntesis.
- JIMÉNEZ, Miguel Ángel (2009). «Competencias y metodologías: del piragüista de aguas bravas al remero de trainera». *Educadores*, núm. 229, p. 20-36.
- JONES, Lynn; MOORE, Rob (2008). «Apropiación del concepto de competencia: competen-

- cia, movimiento de la Nueva Derecha y el proyectado cambio cultural». *Profesorado*, vol. 12, núm. 3. [Monogràfic] Disponible a: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev123.html>>.
- JONNAERT, Philippe (1988). *Conflicts de savoirs et didactique*. Brussel·les: De Boek.
- (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. París; Brussel·les: De Boek-Université.
- (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de «l'agir compétent»*. Ginebra: Bureau International de l'Éducation; BIE: UNESCO.
- (2007). *Le concept de compétence revisitée*. Mont-real: Observatoire des Réformes en Éducation. Université du Québec.
- JONNAERT, Philippe; BARRETTE, Johanne; BOUFRAHI, S.; MASCOTRA, Domenico (2004). «Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. Note de synthèse». *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 30, núm. 3, p. 667-696.
- JONNAERT, Philippe; BARRETTE, Johanne; MASCOTRA, Domenico; YAYA, Mane (2008). «La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente». *Profesorado*, vol. 12, núm. 3. Monogràfic. Disponible a: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev123.html>> [Consulta: 25 març 2010].
- JONNAERT, Philippe; LAUWAERS, A.; PELTIER, E. (1992). *Facettes d'un apprentissage*. Laboratoire de pédagogie expérimentale, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- JONNAERT, Philippe; ETTAYEBI, Moussadak; DEFISE, Rosette (2009). *Curriculum et compétences: un cadre opérationnel*. Brussel·les: De Boeck.
- KEATING, D. P. (2001). «Definition and Selection of Competencies from a human development perspective». A: *Additional DeSeCo Expert Papers*. Comunicació al DeSeCo's 2nd International Symposium. Neufchâtel (Suïssa): Swiss Federal Statistical Office.
- KEGAN, R. (2001). «Competencies as Working Epistemologies: Ways We Want Adults to Know». A.: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (ed.). *Defining and Selecting Key Competencies*, p. 192-204. Göttingen, Alemanya: Hogrefe & Huber.
- KETELE, Jean-Marie de (2006). «Caminhos para a Avaliação de Competencias». *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 40, núm. 3, p. 135-147.
- (2008). «Acercamiento socio-histórico al enfoque por competencias en la enseñanza». *Profesorado*, vol. 12, núm. 3. [Monogràfic] Disponible a: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART1.pdf>> [Consulta: 25 març 2010].
- LARA ROS, S. (2008). «Las competencias básicas necesarias para los ciudadanos del s. XXI: una revisión de los principales estudios internacionales». *XIV Congreso Nacional de Pedagogía y III Iberoamericano*. Saragossa, 17-20 de setembre. Saragossa: Sociedad Española de Pedagogía: Universidad de Zaragoza. Departamento de Ciencias de la Educación. p. 1699-1708. [Edició en CD-ROM].
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Mont-real: Guérin.



- LÁZÁR, Ildikó (2005). *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*. Estrasburg: Éditions du Conseil de l'Europe. Centre Européen pour les Langues Vivantes.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. París: Les Éditions d'Organisation.
- (1997). *La gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- (1998). «Évaluer les compétences. Quels jugements? Quels critères? Quelles instances?». *Éducation Permanente*, núm. 135, p. 143-151.
- (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives*. París: Les Éditions d'Organisation.
- (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. París: Les Éditions d'Organisation.
- LEC (2009). «Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació». DOGC (16 juliol 2009).
- «Le competenze di base degli adulti. (I i II)». *Quaderni degli Annali dell'Istruzione* [Roma], núm. 96 (2001), p.108; núm. 97 (2001), p. 239. [Número monogràfic].
- LEGENDRE, Marie-Françoise (2008). «La notion de compétence au coeur des réformes curriculaires: effet de mode ou moteur de changement en profondeur?» A: AUDIGIER, François; TUTIAUX-GUILLON, Nicole (dir.). *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Brussel·les: De Boeck, p. 27-50.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Mont-real, Quebec: Guerin.
- LEONART, L. D.; UTZ, R. T. (1979). *La enseñanza como desarrollo de competencias*. Madrid: Anaya.
- LEVY, F.; MURNANE, R. J. (2001). «Key Competencies Critical to Economic Success». A: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. [ed.]. *Defining and Selecting Key Competencies*, p. 151-174. Göttingen, Alemanya: Hogrefe & Huber.
- LÉVY-LEBOYER, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000, 2a ed. 2003.
- LOE (2006). «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación». BOE (4 maig 2006).
- LÓPEZ, Carolina; FARIAS, Paula; PELLO, Rodrigo; BARREDA, Luciano (2008). «Una competencia básica: el arte de crear historias. Un juego de humor muy serio». *Educadores*, núm. 225, p. 95-108.
- LOUIS, R.; JUTRAS, F.; HENSLER, H. (1996). «Des objectifs aux compétences: implications pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres». *Revue Canadienne de l'Éducation*, vol. 21, núm. 4, p. 414-432.
- LUENGO, Julián; LUZÓN, Antonio; TORRES, Mónica (2008). «Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada». *Profesorado*, vol. 12, núm. 3. [Monogràfic]. Disponible en línia a: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev123.html>> [Consulta: 25 març 2010].
- LUNA, Marta (2000). «El poder de la competencia alfabética». *Educar*, núm. 26, p. 75-87.

- MALLART, Joan (2002a). *Didáctica de la competencia comunicativa en lengua catalana*. Memòria inèdita. 10 v.
- (2002b). «Competencias básicas y enseñanzas mínimas del currículum de Lengua». *Revista de Educación*, núm. 329, p. 219-238.
- (2003). «Competencias básicas». A: RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (dir.); SALVADOR MATA, F.; BOLÍVAR BOTÍA, A. (coord.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, vol. 1. Màlaga: Aljibe, p. 180-181.
- (2005). *L'apprentissage des compétences clé dans l'éducation plurilingue*. París: Assises Européennes du Plurilinguisme. També disponible en línia a: <[http://www.europeavenir.com/TI\\_Mallart.doc](http://www.europeavenir.com/TI_Mallart.doc)> [Consulta: 25 març 2010].
- (2009). «Ecoformación, competencia transdisciplinaria: De la conciencia ambiental a la competencia ecológica en los planes de estudio de educación superior». A: MEDINA, Antonio; TORRE, Saturnino de la. *Una universidad para el siglo XXI. Espacio Europeo de Enseñanza Superior: Una mirada transdisciplinar, ecoformadora e intercultural*. Madrid: Universitas, p. 73-86.
- (2010). «Didáctica de la competencia comunicativa plurilingüe i intercultural». Comunicació al II Congrés Internacional de Didàctiques. Girona, del 3 al 6 de febrer de 2010. Girona: Universitat de Girona. Departament de Didàctiques Específiques, p. 96. [Publicació en CD-ROM]
- MARBACH, V. (1999). *Évaluer et rémunérer les compétences*. París: Les Éditions d'Organisation.
- MARCO STIEFEL, Berta (2007). «La adquisición de competencias, una novedad de la LOE». *Religión y Escuela*, núm. 209, p. 31.
- (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.
- MARINA, José Antonio; BERNABEU, Rafael (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza.
- MARTÍN, Elena (2007). «Evaluación de centros, competencias y mejora del aprendizaje». *Cuadernos de Pedagogía*. Monogràfic sobre competències bàsiques, núm. 370 (juliol-agost), p. 64-70.
- MARTÍN, Elena; MORENO, Amparo (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (2005). «La formación del profesorado y el discurso de las competencias». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 18, núm. 3, p. 127-144.
- MARTÍNEZ MORENO, Jaume (2008). *Competencias básicas en matemáticas: Una nueva práctica*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- MASCIOTRA, Domenico (2007). *Agir compétent: un approche situationnelle*. Mont-real: Université du Québec. Observatoire des Réformes en Éducation.
- MASCIOTRA, Domenico; MEDZO, Fidèle (2009). *Développer un agir compétent: Vers un curriculum pour la vie*. Brussel·les: De Boeck.

- MEDINA RIVILLA, Antonio (2009). *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitat.
- MEIRIEU, Philippe (1991). *Apprendre... oui mais comment?* París: ESF, 8a ed.
- (2005). *Lettre à un jeune professeur. Pourquoi enseigner aujourd'hui*. París: ESF.
- MEIRIEU, Philippe; DEVELAY, M. (1992). *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*. París: ESF.
- MEIRIEU, Philippe; DEVELAY, M.; DURAND, C.; MARIANI, Y. (dir.) (1996). *Le transfert des connaissances en formation initiale et continue*. Lió: Centre Régional de Documentation Pédagogique.
- MÉRIDA, Rosario (2006). «Convergencia europea y la formación de competencias para la Educación Infantil en la Universidad». *Revista de Educación*, núm. 341, p. 663-686.
- MÉRIDA, Rosario; GONZÁLEZ, Elena (2009). «La adquisición de competencias en Magisterio de Educación Infantil: tendiendo puentes entre el contexto académico y los escenarios laborales». *Bordón*, vol. 61, núm. 2, p. 93-108.
- MERTENS, L. (1998). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: OEI.
- MEUNIER, O. (2005). *Standards, compétences de base et socle commun*. Lió: Institut National de la Recherche Pédagogique. Disponible en línea a: <<http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Standards/sommaire.htm>> [Consulta: 25 març 2010].
- MIGUEL, Mario de (dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- MIGUEL, Mario de (coord.) (2006). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.
- MILLANA, Marcella (2008). «El discurso post-Lisboa sobre la inadecuación de habilidades y potenciación de las competencias». *Profesorado*, vol. 12, núm. 3. [Monogràfic] Disponible en línea a: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev123.html>> [Consulta: 9 desembre 2009].
- MITRANI, A. [et al.] (1994). *Las competencias*. Barcelona: Planeta.
- MONEREO, Carles (2009). «Competencia digital: para qué, quién, dónde y cómo debe enseñarse». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 181, p. 9-12.
- MONEREO, Carles (coord.) (2005). *Internet y competencias básicas: Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio (2007). «Competencias para (con)vivir con el siglo XXI». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 370, p. 12-18.
- MONGUILLOT, I. (2007). «Las competencias básicas y el currículo». Comunicació al *XXVII Congreso. Las competencias básicas y la convivencia en los centros*. Asociación Nacional de Inspectores de Educación, Bilbao, 4-6 octubre de 2007.
- MOORE, Danièle; CASTELLOTTI, Véronique (ed.) (2009). *La compétence plurilingue: regards francophones*. Berna: Peter Lang.

- MORA, José-Ginés (2003). «Competencias y empleo de los jóvenes graduados universitarios». *Revista de Educación*, núm. 330, p. 157-170.
- MORILLAS GÓMEZ, María Dolores (2006). *Competencias para la ciudadanía: Reflexión, decisión, acción*. Madrid: Narcea; Ministerio de Educación y Ciencia.
- MOYA OTERO, José (2007). «De la competencia: texto y contexto». *Uno*, núm. 46, p. 25-33.
- MULDER, Martin; WEIGEL, Tanja; COLLINGS, Kate (2008). «El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en determinados países, miembros de la UE: un análisis crítico». *Profesorado*, vol. 12, núm. 3. Monográfico disponible a: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev123.html>> [Consulta: 9 diciembre 2009].
- MUÑOZ LABRANA, Carlos (2008). «Desarrollar competencias: Un desafío de los docentes de primaria». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 170, p. 13-15.
- NAVÍO GÁMEZ, Antonio (2000). «Recopilación bibliográfica sobre competencias». *Educación*, núm. 26, p. 89-97.
- (2005a). *Las competencias profesionales del formador: Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro.
- (2005b). «Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional». *Revista de Educación*, núm. 337, p. 213-234.
- NCREL (North Central Regional Educational Laboratory) (2001). «Destrezas en auge para el siglo XXI» [en línea]. <<http://www.metiri.com/features.html>> [Consulta: 25 març 2010].
- OATES, T. (2001). «Key Skills/Key Competencies-avoiding the pitfalls of current initiatives». A: *Additional DeSeCo Expert Papers*. Ponència al DeSeCo's 2nd International Symposium. Neuchâtel (Suïssa): Swiss Federal Statistical Office.
- OCDE (Organisation for Economic Co-operation and Development) (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment*. París: OCDE.
- (2001a). *The Well-being of Nations. The Role of Human and Social Capital*. París: OCDE.
- (2001b). *Meeting of the OECD Education Ministers*, París, 3-4 abril 2001; Investing in Competencies for all (communiqué): <<http://www.oecd.org/dataoecd/48/24/1870589.pdf>> [Consulta: 25 març 2010].
- (2002). *Définitions et sélection des compétences. Fondements théoriques et conceptuels. Documents de stratégie*. París: DEELSA; ED: CERI; CD.
- (2005). *Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. Disponible en línea a: <<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>> [Consulta: 12 diciembre 2006].
- OIT (2003). *Sistema normalizado de competencia laboral*. Disponible en línea a: <<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/observ/iii/mexico/i.htm>> [Consulta: 12 gener 2007].
- ORTEGA, Tomás (2005). *Conexiones matemáticas: Motivación del alumnado y competencia matemática*. Barcelona: Graó.

- ORTEGA RUIZ, Rosario (2007). «Competencias para la convivencia y las relaciones sociales». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 370, p. 32-35.
- OUANE, A. (2002). *Defining and Selecting Key Competencies in Lifelong Learning*. Presentation at DeSeCo's 2nd International Symposium. Neufchâtel (Suïssa): Swiss Federal Statistical Office.
- PALLASCIO, R. (2000). *Une analyse des mathématiques du primaire dans le nouveau curriculum québécois*. Ponència al Congrés «Des mathématiques pour le monde», 5, 6 i 7 de maig de 2000. Mont-real (Quebec): Université Laval.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P. M.; CÁNOVAS, P.; GERVILLA, E. (1999). «Valores, actitudes y competencias básicas del alumno en la enseñanza obligatoria». *Teoría de la Educación*, núm. 11, p. 53-83.
- PÉREZ ESCODA, Núria (2005). «Competencias para la vida y el bienestar». A: ÁLVAREZ, M.; BISQUERRA, R. (coord.). *Manual de orientación y tutoría* (versió electrònica). Barcelona: Praxis.
- PÉREZ ESTEVE, Pilar; ZAYAS, Felipe (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander: Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación. Disponible en línea a: <[http://213.0.8.18/portal/Educantabria/Congreso%20Competencias%20Basicas/Publicaciones/Cuadernos\\_Educacion\\_1.PDF](http://213.0.8.18/portal/Educantabria/Congreso%20Competencias%20Basicas/Publicaciones/Cuadernos_Educacion_1.PDF)> [Consulta: 31 juliol 2009].
- PERRENOUD, Philippe (1997). *Construire des compétences dès l'école*. París: ESF. [5a ed., 2008. Versió castellana: *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Xile: Dolmen, 2000]
- (1999a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner: invitation au voyage*. Issy-les-Moulineaux: ESF [5a ed., 2006. Versió castellana: *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó, 2004]
- (1999b). «Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences». *Education Permanente*, núm. 140, p. 123-145.
- (2000). *L'approche par compétences, ¿une réponse à l'échec scolaire?*. Ginebra: Université de Genève. Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation.
- (2001a). «La formación de los docentes en el siglo XXI». *Revista de Tecnología Educativa*, [Santiago de Xile], vol. 14, núm. 3, p. 503-523.
- (2001b). «The Key to Social Fields: Competencies of an Autonomous Actor». A: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (ed.). *Defining and Selecting Key Competencies*, p. 121-150. Göttingen, Alemanya: Hogrefe & Huber.
- (2003). «Les competències al servei de la solidaritat». *Guix*, vol. 27, núm. 298, p. 6-12.
- (2004a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner: invitation au voyage*. Issy-les-Moulineaux: ESF. [Versió castellana: *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó, 2004]
- PERRENOUD, Philippe (2004b). «La clave de los campos sociales: competencias del autor

- autónomo». A: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (ed.). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. Mèxic: FCE, p. 216-261.
- PERRENOUD, PHILIPPE (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular.
- PESQUERO, Encarnación; SÁNCHEZ, María E.; GONZÁLEZ, Mairena; MARTÍN, Rosa (2008). «Las competencias profesionales de los maestros de Primaria». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 241, p. 447-466.
- PISA (2000). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto PISA 2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- PISA (2006). *PISA 2006. Marco de evaluación. Conocimientos y habilidades en ciencias, matemáticas y lectura*. Madrid: Santillana: MEC.
- POZO, Juan Ignacio; MONEREO, Carles (2007). «Carta abierta a quien competa». *Cuadernos de Pedagogía*, monogràfic sobre competències bàsiques, núm. 370 (juliol-agost), p. 87-90.
- PUENTE, J. (2005). *La evaluación de las competencias básicas*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.
- PUIG, Josep M.; MARTÍN, Xus (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza.
- PUIG, Josep M.; MARTÍN, Xus (2007). *Les set competències bàsiques per educar en valors*. Barcelona: Graó.
- RAMOS, Eduardo (2009). Modelo y niveles de la competencia matemática. A: MEDINA, Antonio. *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitas, p. 335-370.
- «Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria», BOE, núm. 293 (8 de diciembre 2006), p. 43053-43102.
- REY, Bernard (1996). *Les compétences transversales en questionn. París: ESF*.
- (2000). «¿Existen las competencias transversales?». *Educar*, núm. 26, p. 9-17.
- REY, B.; CARETTE, V.; DEFRANCE, A.; KAHN, S. (2002). «Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental». *Le point sur la recherche en éducation* (abril). Brussel-les. Disponible en línea a: <www.enseignement.be> [Consulta: 30 juny 2009].
- (2003). *Les compétences à l'école: apprentissage et évaluation*. Brussel-les: De Boeck.
- RIAL SÁNCHEZ, Antonio (2008). «Diseñar por competencias, un reto para los docentes universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior». *Innovación Educativa*, núm. 18, p. 169-187.
- RICO ROMERO, Luis; LUPIÁÑEZ GÓMEZ, José Luis (2008). *Competencias matemáticas desde una perspectiva curricular*. Madrid: Alianza.
- RIDGEWAY, C. (2001). «Joining and Functioning in Groups, Self-concept and Emotion Management». A: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (ed.). *Defining and Selecting Key Competencies*, p. 205-211. Göttingen, Alemania: Hogrefe & Huber.

- RITCHIE, L. (2001). «Key Competencies for Whom? A Labor Perspective». A: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (ed.). *Defining and Selecting Key Competencies*, p. 236-240. Göttingen, Alemanya: Hogrefe & Huber.
- RIU, Francesc (2007). «A vueltas con las competencias básicas». *Religión y Escuela*, núm. 210, p. 17.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. Lluïsa (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales. Propuesta para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*. Barcelona: Laertes.
- ROEGIERS, Xavier (2000). «Saber, capacidades y competencias en la escuela: una búsqueda de sentido». *Innovación Educativa*. Santiago de Compostela, núm. 10, p. 103-119.
- (2001). *Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Brussel·les: De Boeck.
- (2002). *Élaborer un curriculum en termes de compétences: enjeux et démarches*. París: Agence Internationale de la Francophonie.
- (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Brussel·les: De Boeck.
- (2004). *L'école et l'évaluation*. Brussel·les: De Boeck.
- (2006). «¿Se puede aprender a bucear antes de saber nadar? Los desafíos actuales de la reforma curricular». Ginebra: UNESCO-BIE. Disponible en línea a: <[http://portal.unesco.org/culture/es/files/32177/11610072203currreform\\_challen\\_ibewpci\\_3.pdf/curreform\\_challen\\_ibewpci\\_3.pdf](http://portal.unesco.org/culture/es/files/32177/11610072203currreform_challen_ibewpci_3.pdf/curreform_challen_ibewpci_3.pdf)> [Consulta: 29 juny 2009].
- (2006). *L'APC, qu'est-ce que c'est ? Approche par les compétences et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants*. París: EDICEF.
- (2007a). «Curricular reforms guide schools: but where to?» *Prospects*, vol. xxxvii, núm. 2, p. 155-186.
- (2007b). *Pedagogía de la integración: Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José (Costa Rica): Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana: AECI.
- (2008). «Las reformas curriculares guían las escuelas: pero, ¿hacia dónde?». *Profesorado*, vol. 12, núm. 3. [Monogràfic]. Disponible en línea a: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev123.html>> [Consulta: 25 març 2010].
- (2009). «Desarrollo de la iniciativa y espíritu emprendedor desde la perspectiva de la pedagogía de la integración». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 182, p. 17-20.
- ROMAINVILLE, M. (2006). «Les compétences en Belgique». *Cahiers Pédagogiques*, núm. 439, p. 23-25.
- ROMERO TRUÑO, Esther (2008). «Comunicar la experiencia de la fe con competencia personal». *Educadores*, núm. 225, p. 67-80.
- ROPÉ, F.; TANGUY, L. (2003). *Savoirs et compétences*. París: L'Harmattan.
- RUBIO, F.; CRUELLS, E. (1999). «Les competències transversals, una nova perspectiva per a la formació». *Taleia*, núm. 21, p. 32-35.

- RUL, Jesús; CAMBRA, Teresa (2007). «Educación y competencias básicas». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 370, p. 71-81.
- RYCHEN, Dominique Simone (2001). «Introduction». A: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (ed.). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen, Alemanya: Hogrefe & Huber, p. 1-15.
- (2003). «La naturalesa de les competències clau. Una perspectiva interdisciplinària i internacional. Alguns resultats del projecte DeSeCo de l'OCDE». *Congrés de competències bàsiques*. Barcelona, 26 i 27 de juny. [Publicació en CD-ROM]. Barcelona: Departament d'Ensenyament. També disponible en línia a: <<http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/conferencia1.pdf>> [Consulta: 25 març 2010].
- RYCHEN, Dominique Simone; SALGANIK, L. H. (2002). *Proceedings: DeSeCo Symposium on Definition and Selection of Key Competencies* (11-13 febrer 2002). Neufchâtel (Suïssa): Swiss Federal Statistical Office.
- RYCHEN, Dominique Simone; SALGANIK, L. H. (2006). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society: A Frame of Reference for Modern Democratic Societies*. Göttingen, Alemanya: Hogrefe & Huber. [Versió castellana: *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Màlaga): Aljibe]
- RYCHEN, Dominique Simone; SALGANIK, L. H. (ed.). (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen, Alemanya: Hogrefe & Huber. [Versió castellana: *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica, 2003]
- RYCHEN, Dominique Simone; TIANA, Alejandro (2004). *Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience*. París: UNESCO.
- SAARNI, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nova York: Guilford.
- SALGANIK, L. H. (2001). «Competencies for Life: A Conceptual and Empirical Challenge». A: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (ed.). *Defining and Selecting Key Competencies*, p. 17-32. Göttingen, Alemanya: Hogrefe & Huber.
- SALGANIK, L. H.; RYCHEN D. S.; MOSER U.; KONSTANT, J. (1999). *Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*. Neufchâtel (Suïssa): SFSO: OECD: ESSI.
- SAINT-JEAN, Michèle (2004). *Le bilan des compétences*. París: L'Harmattan.
- SÁNCHEZ, Emilio (2007). «La universalización de las competencias culturales». *Cuadernos de Pedagogía*, monogràfic sobre competències bàsiques, núm. 370 (juliol-agost), p. 82-86.
- SARRAMONA, Jaume (2000a). «Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria». *Revista de Educación*, núm. 322, p. 255-288.
- (2000b). «Les competències bàsiques com a prevenció del fracàs escolar». *Escola Catalana*, núm. 372, p. 6-8.
- (2003). «L'aportació de Catalunya a la identificació, gradació i avaluació de les competències bàsiques». Ponència al Congrés de competències bàsiques. Barcelona, 26 i 27 de juny. Barcelona: Departament d'Ensenyament. [Publicació en CD-ROM]



- SARRAMONA, Jaume (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: Ceac.
- SARRAMONA, Jaume (dir.) (1999). *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu: FREREF Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Éducation et en Formation.
- SARRAMONA, Jaume; PINTÓ, C. (2000). «Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori». *Educar*, núm. 26, p. 101-125.
- SCALLON, Gérard (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Brussel·les: De Boeck & Larcier; Quebec: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- SCHNEIDER-GILOT, Maggy (2006). «Quand le courant pédagogique “des compétences” empêche une structuration des enseignements autour de l'étude et de la classification de questions parentes». *Revue Française de Pédagogie*, núm. 154, p. 86-96.
- SEGURA MORALES, Manuel (2007). *Jóvenes y adultos con problemas de conducta: Desarrollo de competencias sociales*. Madrid: Narcea.
- SKILBECK, Malcolm (1982). *A core curriculum for the common school*. Londres: Universitat de Londres. Institut d'Educació. [Lliçó inaugural]
- SOLÀ I MONTSERRAT, Pere (2001). «Els aprenentatges bàsics a l'educació». *Perspectiva Escolar*, núm. 252, p. 25-30.
- SOLÓRZANO PÉREZ, José Antonio (2008). «Competencias básicas pastorales: preparar el terreno». *Educadores*, núm. 225, p. 9-28.
- STEIN, S. (2000). *Equipped for the Future Content Standards: What Adults Need to Know and Be Able to Do in the 21st Century*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- SYMONE, R.; HERSH, L. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. Archidona: Aljibe.
- TARDIF, Jacques (2008). «Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a la puesta en marcha». *Profesorado*, vol. 12, núm. 3. [Monogràfic]. Disponible en línia a: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev123.html>> [Consulta: 25 març 2010].
- TEJADA FERNÁNDEZ, José (1999a). «Acerca de las Competencias Profesionales I». *Herramientas*, núm. 56, p. 20-30.
- (1999b). «Acerca de las competencias profesionales II». *Herramientas*, núm. 57, p. 8-14.
- TEJADA FERNÁNDEZ, José; NAVÍO GÁMEZ, Antonio (2005). «El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación». *Revista Iberoamericana de Educación* [Madrid: OEI], vol. 37 núm. 2, p. 1-15. Disponible en línia a: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf>> [Consulta: 30 juny 2009].
- TIRADO, Vicent (2007). «Competencias para el acceso al mundo laboral y el ejercicio profesional». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 370, p. 28-30.
- TRIANES, M. V. (1996). *Educación y competencia social: un programa en el aula*. Archidona (Màlaga): Aljibe.

- TRIANES, M. V. [et al.] (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- TRIER, Uri Peter (2001a). «Defining Educational Goals: A Window to the Future». A: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (ed.). *Defining and Selecting Key Competencies*, p. 241-246. Göttingen, Alemania: Hogrefe & Huber.
- (2001b). «Twelve Countries Contributing to DeSeCo – A Summary Report». A: *Country Contribution Process*. Briefing materials prepared for DeSeCo's 2nd International Symposium. Neuchâtel (Suïssa): Swiss Federal Statistical Office. Disponible en línia a: <<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/05.parsys.1992.download.List.41429.DownloadFile.tmp/sfsodesecoccpsummaryreport.pdf>> [Consulta: 25 març 2010].
- UNIVERSITAT DE BARCELONA (2008). *Competències transversals de la Universitat de Barcelona*. Document intern aprovat pel Consell de Govern de la UB el 10 d'abril de 2008.
- VALLS, Enric (2003). «Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic». Ponència al Congrés de competències bàsiques. Barcelona, 26 i 27 de juny. Barcelona: Departament d'Ensenyament. [Publicació en CD-ROM]
- VALVERDE, O. [coord.] (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de Cinterfor: OIT.
- VALZAN, Antonio (2003). *Interdisciplinarité et situations d'apprentissage: organiser des activités pédagogiques en intégrant les processus d'apprentissage, le projet, l'interdisciplinarité et les compétences dans les situations d'apprentissage*. París: Hachette.
- VARGAS ZÚNIGA, Fernando (2004). *Competencias clave y aprendizaje permanente: tres miradas a su desarrollo en América Latina y el Caribe*. Montevideo: Cinterfor.
- (2004). *Competencias clave y aprendizaje permanente*. Montevideo: Cinterfor. Disponible en línia a: <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/vargas/index.htm>>. [Consulta: 10 novembre 2008].
- VERANO GAMBOA, Leonardo (2003). «En torno a la comprensión de la noción de competencias y su relación con la educación». *Itinerario Educativo* [Bogotá, Colòmbia], vol. 14, núm. 39-40, p. 145-155.
- VILLA, Aurelio; POBLETE, Manuel (dir.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- VILLAR ANGULO, Luis Miguel; ALEGRE, Olga María (2006). *Competencias para la formación de docentes universitarios*. Archidona (Màlaga): Aljibe.
- VIVANCOS, Jordi (2007). *Tratamiento de la información y la competencia digital*. Madrid: Alianza.
- WEINERT, F. E. (2001). «Concept of Competence: A Conceptual Clarification». A: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (ed.). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen (Alemania): Hogrefe & Huber, p. 45-66.

- WEINERT, F. E. (2004a). «Concepts of Competence». A: *The development of National educational Standards*. Berlín: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- (2004b). «Concepto de competencia: una aclaración conceptual». A: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (ed.). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica, p. 94-127.
- WORLD BANK (2002). *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy*. A: Conference organized by The Baden-Württemberg Foundation for Development-Cooperation in cooperation with The World Bank Group and The German State of Baden-Württemberg. Stuttgart, 9-10 octubre 2002: <[http://siteresources.worldbank.org/INTLL/Resources/Lifelong-Learning-in-the-Global-Knowledge-Economy/lifelonglearning\\_GKE.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTLL/Resources/Lifelong-Learning-in-the-Global-Knowledge-Economy/lifelonglearning_GKE.pdf)> [Consulta: 9 desembre 2009].
- ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- ZABALZA BERAZA, Miguel Ángel (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. 2a ed. Madrid: Narcea [1a ed., 2003]



# DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES A L'ESCOLA: UNA EXPERIÈNCIA A TRAVÉS DEL TEATRE

**Montserrat González Parera**  
*Universitat de Barcelona*

El teatro es la poesía que se levanta del libro y se hace humana.

FEDERICO GARCÍA LORCA

## RESUM

Una experiència a través del teatre pot voler dir moltes coses: fer d'actor, dramaturg, espectador, lector, dinamitzador, etc. en un moment determinat. En aquest article parlem d'experimentar a través del teatre en l'àmbit escolar. Ens referim al teatre com a eina pedagògica i com a escenari formatiu que facilita situacions per percebre, comprendre, comunicar i enriquir-se amb els processos, les produccions artístiques i les diverses realitats que es propicien. Com a tal ens ofereix la possibilitat de desenvolupar les competències dintre de la comunitat escolar. A través del teatre podem fomentar un aprenentatge integrat i transdisciplinari desenvolupant molts aspectes de les diferents competències. En funció de quin sigui l'objectiu, el teatre és una activitat que ens pot ser útil per treballar-ne uns o uns altres.

PARAULES CLAU: teatre, competències, aprenentatge integral, transdisciplinarietat, complexitat.

## COMPETENCE DEVELOPMENT IN SCHOOLS: AN EXPERIENCE GAINED THROUGH THEATRE

### ABSTRACT

At any given time, an experience gained through theatre may mean one of many different things: being an actor, a playwright, a spectator, a reader, a facilitator, etc. This paper refers to experiencing theatre through education. Theatre is a pedagogical tool and a learning scenario that fosters perception, understanding, communication and enrichment through processes, artistic productions and the variety of resulting realities. As such, theatre is a way of developing skills in an educational environment. Theatre can lead to integrated and cross-disciplinary learning, developing several aspects of different skills. Depending on the goal, this activity can be useful for developing one type of skill or another.

KEYWORDS: theatre, skills, integral learning, cross-disciplinarity, complexity.

## 1. INTRODUCCIÓ: APROPAMENT DE L'INFANT AL FET TEATRAL

La Convenció sobre els drets de l'infant adoptada per les Nacions Unides el 20 de novembre de 1989 ja dona rellevància en l'article 31 al joc i a les activitats culturals: «l'infant té dret a l'esbarjo, al joc i a participar en les activitats artístiques i culturals».<sup>1</sup>

Durant l'activitat lúdica, l'infant imita diferents i variats personatges i viu aquesta estimulació de manera natural i sincera. Com diu Piaget i Inhelder (citats per Vilanova, 2001, p. 332): «la capacitat de representació mental i l'estructuració espai-temps són passos previs al control verbal del llenguatge». Jugar o «representar» —en anglès utilitzaríem *to play*— és per als infants consubstancial al fet d'existir. Un infant que juga és una persona sana, que es comunica, que expressa la seva vivència del món, que es desenvolupa de forma global, que posa en marxa la capacitat creativa, que explora i aprèn.

Ja en el joc, el nen o nena interpreta papers relacionats amb la seva experiència i en les representacions reflecteix la comprensió que té de l'entorn. Aquesta activitat s'inicia en l'etapa d'educació infantil, al voltant dels tres anys, i l'esplendor és durant els cinc o sis anys (Aymerich i Aymerich, 1983).

Stern, citat per López Matallana (1993, p. 24), planteja la doble influència que el joc rep de l'herència i l'ambient. El component innat seria un instint del qual sorgeix la necessitat d'imitar i el component adquirit serien la informació i continguts a imitar.

Per la seva banda, Suits descriu el joc d'aquesta manera:

El joc està constituït per un conjunt d'activitats que els participants accepten realitzar en determinades condicions per aconseguir una finalitat. (Saegesser, 1991, p. 20)

El joc que practica naturalment l'infant evoluciona fins a arribar al joc de rols, que és un mirall de la realitat. S'expressen gran varietat de temes segons les condicions econòmiques, socials, geogràfiques, afectives, etc. L'infant imita gestos, comportaments i actituds de persones amb les quals s'identifica o rebutja; també pot escollir imitar personatges que enveja o que tem, així com personatges de ficció o estereotips.

El joc no és teatre però n'és l'embrió. Brook ens diu que qualsevol espai buit pot ser un escenari nu. Si un home camina per aquest espai buit mentre un altre l'observa es produeix l'acte teatral (Brook, 2006). Per tant, és un acte social i no individual i perquè es doni és necessària una part emissora i una altra de receptora.

1. <http://www2.amnistiacatalunya.org/edu/docs/nu-conv-infants-resum.htm>.

En la pràctica organitzada es pretén l'educació expressiva, l'impuls de creativitat i la formació integral. En la dramatització el més important és la implicació i la satisfacció dels participants. Els mitjans utilitzats són: la veu, el cos i la gestualitat. Les constants en la dramatització són el joc i la lliure expressió. Aquesta pràctica organitzada a l'escola estimula la creació i afavoreix el ple desenvolupament de la persona.

Aquest joc simbòlic és un dels principals camps d'operacions de la capacitat simbòlica. El joc de representació és la forma més elaborada del joc simbòlic i domina l'activitat lúdica entre els quatre anys i els set anys. Ja des de l'etapa infantil, aquesta modalitat comporta repercussions en el desenvolupament de les competències dintre l'àmbit escolar i fora.

## 2. QUÈ ENTENEM PER TEATRE?

Sovint en el món del teatre hi acostuma a haver una confusió conceptual. Tot i que és difícil donar una definició única a les expressions que formen l'univers semàntic del teatre, revisem què entenem per teatre i aclarim alguns termes relacionats. Partim de les accepcions treballades per Laferrière i Motos (2003), que consideren:

### Art dramàtic / Teatre

L'expressió *art dramàtic* és generalment entesa com a sinònim de *teatre*. [...] L'art dramàtic es refereix doncs a l'acció que té lloc en l'àmbit del teatre. Aquesta expressió a la vegada fa referència al que ha de ser fet —l'acció dramàtica— i al mètode o pràctica artística per realitzar-la. S'empra també per designar un gènere literari. En aquest sentit l'art dramàtic significa el conjunt de peces, textos, obres literàries que permeten la representació o la posada en escena. (p. 31-32)

### Dramatització

Convé aclarir que en el nostre país utilitzem el terme *Dramatització*, en majúscula, per referir-nos a la matèria que forma part de l'àrea curricular d'educació artística en la primària i en l'assignatura optativa de dramatització-teatre durant la secundària. I *dramatització*, en minúscula, pel procés de donar forma dramàtica a quelcom que en principi no la té. És a dir, teatralitzar. També és un recurs didàctic per assolir els objectius en diverses matèries del currículum. (p. 61)

### Expressió

Etimològicament deriva de *exprimere* que significa fer sortir pressionant. El sentit originari d'expressió és el de moviment de l'interior cap a l'exterior. L'expressió

sorgeix de la dialèctica entre creativitat i tècnica, entre espontaneïtat i regla establerta. [...] La funció de l'expressió com a acció educativa ha de ser la d'ajudar al subjecte a adquirir confiança en si mateix i fer-lo cada vegada més conscient de la seva pròpia capacitat de comunicació. (p. 83-86)

El teatre, doncs, es defineix essencialment com a escenari d'expressió i creació; a l'escola afavoreix el desenvolupament d'un espai d'aprenentatge i permet incloure la diferència (Laferrère i Motos, 2003). D'acord amb John Norman, (citat per Vilanova, 2001), l'art dramàtic és un procés d'aprenentatge que està al servei de moltes i variades finalitats.

### 3. DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES A TRAVÉS DEL TEATRE: UNA OCASIÓ PER A LA TRANSDISCIPLINARIETAT

Les idees per si mateixes no milloren l'ensenyament i molt menys quan aquestes es refereixen a la forma dels plantejaments de l'educació. Per aquest motiu, ens hem de prendre l'ensenyament basat en el desenvolupament de les competències com una ocasió per millorar la pràctica educativa dels models existents (Zabala i Arnau, 2007).

L'annex 1 del Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària<sup>2</sup> assenyala que per poder centrar adequadament i amb eficàcia el currículum en les competències bàsiques és imprescindible integrar els diferents aprenentatges tot impulsant la transversalitat dels coneixements.

Segons Morin (2001), els nostres sabers estan desunits, deslligats, dividits mentre que les nostres realitats són cada vegada més transversals, globals i planetàries. El paradigma educatiu que emergeix a partir d'aquests nous referencials podria ser anomenat, segons Morin (2001, 2003) i Moreaes (2006, 2008), *paradigma de la complexitat* o *paradigma ecosistèmic*.

En aquest sentit, la introducció generalitzada de les «competències» ofereix l'oportunitat d'estendre aquests principis pedagògics que encara avui no estan a l'abast de la majoria. Treballar l'ensenyament i l'aprenentatge a partir de les competències pot ser un mitjà per acostar-nos a entendre l'educació des de la complexitat.

Mirar l'educació des de la complexitat vol dir tenir present que la realitat és dinàmica i no lineal, que és recursiva i de naturalesa complexa. Per actuar en

2. <http://www.gencat.cat/diari/4915/07176074.htm>.



concordança amb aquesta perspectiva calen escenaris formatius transdisciplinaris —com el teatre—, entenent com a tal els espais que propiciïn una mirada relacional i no fragmentada del que vivim i del que ens envolta.

#### 4. EL TEATRE EN L'ÀMBIT ESCOLAR I EL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES

L'educació bàsica ha de mantenir coherència amb l'educació infantil. Si tenim en compte, com s'ha anat comentant fins ara, que el joc és donat per la naturalesa de l'ésser el procés educatiu ha de respectar i garantir l'evolució de les capacitats que aquestes dinàmiques faciliten.

L'art dramàtic i l'ensenyament es creuen en el moment que ambdós intenten que es produeixi un diàleg entre la informació apresada i adquirida per les experiències i les vivències pròpies de cada moment (Laferrère i Motos, 2003). Sovint quan es parla de teatre a l'escola —fins i tot de teatre infantil— es té la sensació que és un teatre menys important que el dels adults, però res més allunyat que això, el teatre en l'àmbit escolar és una responsabilitat i té un potencial formatiu rellevant que hauria de ser més explotat. Segons Mallart (2006), el teatre està infrautilitzat a les aules perquè la seva dimensió lúdica requereix esforç i una continuïtat considerables.

##### 4.1. EL TEATRE A TRAVÉS DE DIFERENTS PROPOSTES

Quan diem «treballar amb el teatre» es poden entendre moltes coses diferents. Podem voler dir:

- Elaborar un projecte o muntatge teatral (escenari formatiu).
- Fer un taller de teatre i de jocs dramàtics (escenari formatiu i eina pedagògica).
- Utilitzar-lo com a estratègia o recurs didàctic per dramatitzar un contingut (eina pedagògica).
- Anar a veure un espectacle (escenari formatiu).

Segons Motos i Picó (2006, p. 390), per parlar d'art dramàtic com a mínim s'han de considerar les variables següents:

Com veiem, el teatre té diferents variables. A través del teatre es poden integrar els diferents aprenentatges, tant els formals incorporats en les diferents àrees, com els informals i no formals. El teatre també permet a l'alumnat integrar

<i>Elements del llenguatge dramàtic</i>	<i>Llenguatges</i>	<i>Rols</i>	<i>Finalitat que es vol portar a terme segons els àmbits</i>	<i>Contextos en els quals s'utilitza</i>
- Personatge	- Verbal	- Autor	- Artística	- Professional
- conflicte	- Corporal	- Dramaturg	- Educativa	- Aficionat
- Espai	- Icònic	- Director	- Terapèutica	- Escolar
- Temps	- Musical	- Actor	- De desen-	
- Acció	- Multimèdia	- Escenògraf	volupament	
- Tema		- Il·luminador	personal	
- Ritme		- Productor		
		- Creador sonor		
		- Espectador		
		- Crític		

FIGURA 1. Variables que cal considerar en l'art dramàtic (Motos i Picó, 2006).

els seus aprenentatges, posar-los en relació amb diferents tipus de continguts i utilitzar-los de forma efectiva quan ho necessitin en altres contextos i situacions. Segons què portem a terme o com treballem unes competències o unes altres. Les tècniques dramàtiques potencien la creativitat, la imaginació i la sensibilitat envers un mateix i els altres, l'autoconeixement i la capacitat d'adaptació al medi i als esdeveniments (Vilanova, 2001, p. 332).

Segui quina sigui la proposta, els objectius comuns del teatre en aquest àmbit són: buscar, inventar i crear, ben diferent de reproduir el que ja hi ha. En aquest sentit fem un pas més que en el joc de les edats primerenques, ja que és un treball d'exploració de la realitat on l'alumnat pot experimentar vivències i rols que no havia pensat ni sentit mai abans.

Després d'experimentar pràctiques educatives relacionades amb el teatre, l'alumnat mostra més cohesió (Subirà i Sitjà, 2002). Si es tracta de preparar una peça teatral, per exemple, els valors que afloren beneficien tot el col·lectiu i faciliten la relació entre docents i alumnat, entre l'alumnat mateix, i entre les famílies implicades i el centre, si escau. El treball en equip de l'alumnat pot ser motivador i estimulant; a més a més, es crea una situació idònia per a la interacció social i la pràctica de les competències necessàries.

En aquesta línia, el teatre a l'escola pot manifestar-se com una eina educativa per la formació i el desenvolupament de les competències bàsiques. La Conselleria

d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2004)<sup>3</sup> entén per competència bàsica: «la capacitat de l'alumnat per posar en pràctica d'una forma integrada els coneixements, habilitats i actituds de caràcter transversal, és a dir, que integren sabers i aprenentatges de diferents àrees, que sovint no s'aprenen només a l'escola i que serveixen per resoldre problemes diversos de la vida real». Tenir aquesta perspectiva ens dóna una visió útil. D'acord amb Subirà i Sitjà (2002), la pràctica teatral a l'escola significa un exercici de convivència, ajuda a expressar les dificultats, és un acte d'escolta i de posar-se en el lloc dels altres, és un gaudi de l'ús de la paraula i és una pràctica de diàleg amb els companys; tot plegat, transcorre en un escenari de llibertat. A més a més, l'aprenentatge pot ser transferit a contextos diversos de la vida quotidiana i pot servir per afrontar futures realitats a les quals s'haurà d'afrontar.

## 5. LA COMPETÈNCIA CULTURAL I ARTÍSTICA QUE VOLEM

És per tothom entès, que totes les competències bàsiques estan relacionades. En cap cas no parlem d'una competència aïllada envers les altres. Pel que fa a la competència cultural i artística trobem que la mateixa competència inclou i necessita la pràctica d'altres com la de comunicació lingüística o la de l'autonomia i iniciativa personal.

Una de les vuit competències proposades en el marc europeu d'educació és la competència d'expressió cultural. La Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE) la va denominar *competència cultural i artística*.

Des de ja fa uns anys el desenvolupament de l'educació cultural i artística es considera de gran importància tant en l'àmbit nacional i estatal com europeu. Són diverses les iniciatives que es porten a terme per fomentar les arts i la cultura en el marc europeu d'educació.

En el Consell Europeu,<sup>4</sup> per exemple, existeixen diferents projectes específics que donen suport al treball de la competència cultural i artística. En les recomanacions d'un d'aquests projectes (coordinat per Key Robinson) s'indica que (citat per Giráldez, 2007, p. 60):

— Els estats membres han de desenvolupar un servei cultural central a fi de preparar als joves perquè puguin participar activament i plenament en el món de l'art i la cultura dels adults.

— Les arts i la cultura han de ser reconeguts com una contribució al desenvolupament social dels individus.

3. <http://www.gencat.cat/temes/cat/educacio.htm>.

4. <http://www.coe.int/t/e/cultural%5Fco%2Doperation/>.

— Les arts en el currículum han de rebre un major recolzament per part de les autoritats escolars.

En aquest sentit, en la Conferència europea organitzada per l'Assemblea de Regions Europees (AER)<sup>5</sup> celebrada l'any 2003 a Budapest s'acorda (Giráldez, 2007, p. 61-62):

— Considerar l'expressió a través de les arts i el desenvolupament d'habilitats artístiques creatives i perceptives com un element fonamental per a l'existència humana.

— Insistir en la necessitat de considerar les arts com un element bàsic per a l'estimulació de les habilitats innates de les persones.

— Subratllar que només mitjançant una sòlida implementació de l'educació artística, i fent d'aquesta la base de l'aprenentatge al llarg de la vida, les persones podran adquirir les habilitats i competències que necessiten per la seva vida quotidiana.

Aquestes accions, propostes i conclusions només són alguns exemples que cada vegada hi ha més consciència de la rellevància i les possibilitats que ofereixen les arts. Aquest fet es va plasmar progressivament en una creixent aparició en les iniciatives d'educació i en la voluntat per materialitzar-ho en els currículums.

## 6. LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES A TRAVÉS DEL TEATRE

Com dèiem en l'apartat anterior, per aconseguir el desenvolupament de les competències, cal tenir en compte que totes estan en relació i complementarietat: la visió de la realitat social i física és una construcció cultural que es produeix en les interaccions humanes que requereixen competències personals i socials de la comunicació i de les metodològiques.

No hi ha una relació inequívoca entre l'ensenyament de les diferents àrees o matèries i el desenvolupament de les competències. Cada competència es va assolint mitjançant el treball en les diferents àrees o matèries i, de la mateixa manera, cada àrea contribueix en el desenvolupament de diferents competències. D'acord amb això, el teatre, a més de ser una activitat que afavoreix la competència cultural i artística, pot permetre el desenvolupament de totes les altres competències.

Amb l'establiment d'alguns vincles del Decret 142/2007, de 26 de juny, revisem ara de quina manera el teatre pot contribuir en cadascuna de les competències bàsiques:

5. <http://www.a-e-r.org>.

## 6.1. COMPETÈNCIES TRANSVERSALS

### 6.1.1. *Competències comunicatives*

La comunicació és una característica essencial dels homes i dones. Sense la capacitat expressiva no ens podríem posar en contacte amb l'univers, i no podríem relacionar-nos amb els altres, per tant, no tindríem coneixement de nosaltres mateixos (ja que no gaudiríem de l'efecte mirall, que és el que ens permet prendre consciència de nosaltres mateixos i de la nostra pròpia existència). Per tant, la comunicació és una necessitat bàsica en el desenvolupament psicològic, social, educatiu, intel·lectual i polític de la persona (Farreny, 2000).

#### 6.1.1.1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual

El teatre fomenta la utilització del llenguatge com a eina de comunicació. A més a més, requereix llegir, escriure i comprendre el significat d'un text o les intencions d'un personatge. També crea situacions que permeten expressar pensaments, emocions, vivències i opinions, així com parlar, dialogar, generar idees, negociar i arribar a acords amb el altres per assolir una fita comuna.

No hem d'oblidar que en l'acte comunicatiu hi ha dos sentits: un d'emissió i l'altre de recepció. En el teatre tan important és desenvolupar les capacitats per emetre missatges com per rebre'n. Carme i Maria Aymerich argumenten que les persones tenim més urgència de manifestar que de rebre informació dels altres. Així, es fa imprescindible l'entrenament de l'escolta. En aquest sentit:

Coneixerem que hem après a escoltar quan, en fer-ho, no sentim cap necessitat d'interrompre ni de fer objeccions i quan en el moment del diàleg, tota paraula nostra quedi, inconscientment, sotmesa a l'altre, sense cap egoisme ni interès propis (Aymerich i Aymerich, 1983, p. 11).

Una paraula, un gest, el to de veu, una mirada, la postura, etc., són indicadors del que nosaltres exterioritzem, del que comuniquem ja sigui amb intenció de fer-ho o sense. Parlar amb fluïdesa, saber codificar el pensament en paraules, fer-se entendre, manifestar la pròpia opinió i el propi desig són tasques que en un escenari es porten a terme. Les dramatitzacions contribueixen a l'entrenament d'aquestes competències comunicatives. Bercebal (2000) parteix de la idea que aquestes estan en un mateix i que és necessari entrenar-les per a un correcte desenvolupament. Aquest entrenament no és només necessari per esdevenir artista o professional, sinó perquè la nostra capacitat d'expressar des del fet més superficial fins al sentiment més profund sigui el màxim d'àmplia, còmoda i confiada.

#### 6.1.1.2. Competència artística i cultural

Aquesta és la competència que més es treballa. A partir de llegir, representar o veure obres de teatre, l'alumnat coneix, comprèn, aprecia i valora críticament diferents manifestacions artístiques i culturals. A més, les pot utilitzar com a font d'enriquiment i gaudi personal i considerar-les com a patrimoni cultural dels pobles.

L'alumnat també està facultat de la sensibilitat i del sentit estètic per arribar a gaudir, valorar i emocionar-se. El teatre també posa en joc les habilitats de pensament divergent i convergent, ja que això implica tornar a elaborar idees i sentiments i posar-se en el lloc d'un altre.

També es posen en funcionament la iniciativa, la imaginació i la creativitat i es potencia el treball cooperatiu per aconseguir fites comunes, per la qual cosa esdevé necessària una actitud oberta i respectuosa.

#### 6.1.2. *Competències metodològiques*

##### 6.1.2.1. Tractament de la informació i competència digital

L'ús de la tecnologia relacionada amb la música, les arts visuals i la cerca d'informació sobre manifestacions artístiques contribueixen al tractament de la informació i la competència digital.

##### 6.1.2.2. Competència matemàtica

El teatre pot participar en la competència matemàtica en termes de conceptes d'espai, de representacions geomètriques, de ritme i altres aspectes musicals. També pot contribuir en els processos de pensament com la deducció i la inducció.

##### 6.1.2.3. Competència d'aprendre a aprendre

Hi ha una adquisició de la consciència de les pròpies capacitats (intel·lectuals, emocionals, físiques), del procés i les estratègies necessàries per desenvolupar-les, així com del que es pot fer amb l'ajuda d'altres persones o de recursos. També hi participa la capacitat d'observació, la indagació i la planificació.

A banda d'això, en activitats teatrals es posa en joc un sentiment de competència personal, que redunda en el desenvolupament de les actituds, la motivació, la confiança en un mateix i el gust d'aprendre.

### 6.1.3. *Competències personals*

#### 6.1.3.1. Competència d'autonomia i iniciativa personal

En situacions d'activitat teatral s'exploren i es posen a prova les aptituds personals i les actituds envers els altres (i dels altres cap a un mateix). Això es reflecteix en afirmar els propis valors i autonomia, però també en actituds d'obertura, flexibilitat i de compromís vers les altres persones.

Propicia el desenvolupament de les competències emocionals, adreçades a un mateix (com, per exemple, el coneixement de les pròpies emocions i les d'altri, la regulació emocional i l'autoestima) i adreçades a les altres persones (l'empatia, l'assertivitat, l'escolta, el diàleg, la presa de decisions i la resolució de conflictes, entre d'altres). També ajuda a la capacitat de demorar la necessitat de satisfacció immediata, d'aprendre de les errades i d'assumir riscos.

## 6.2. COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES CENTRADES A CONVIURE I HABITAR EL MÓN

El teatre és una activitat social, no és individual, per tant, posa en marxa tots els entrenaments de les capacitats socialitzadores i en relació amb tot el que ens envolta.

### 6.2.1. *Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic*

Afavoreix el desenvolupament d'aspectes que configuren la competència del coneixement i la interacció amb el món, ja que tota experiència teatral se serveix del medi com a mitjà per a la creació artística.

### 6.2.2. *Competència social i ciutadana*

La dramatització afavoreix el distanciament de la realitat i permet conèixer-la, reflexionar-hi i valorar-la des d'altres punts de vista.

En un treball teatral es desenvolupa la competència social i ciutadana, ja que la interpretació i la creació suposa el treball en equip i contribueix a la socialització en la mesura que comparteixen l'experiència. Aquesta experiència potencia el sentit de cooperació, i suposa afrontar la convivència i els conflictes. L'alumnat comprova la necessitat d'arribar a acords i els nens i nenes consideren la perspectiva de l'altre i prenen decisions mitjançant el diàleg i la negociació.

Per resumir, il·lustrem les contribucions en la figura 2.

## 7. EL TEATRE EN EL CURRÍCULUM DE PRIMÀRIA

Després de les propostes de la Unió Europea, la principal novetat de la LOE ha estat la incorporació de les vuit competències bàsiques com a elements fonamentals del currículum. Així mateix, la LOE proposa com a finalitat (article 3) de l'educació primària proporcionar als nens i nenes una educació que permeti el desenvolupament personal i el propi benestar, adquirint, per una banda, les habilitats culturals relatives a l'expressió i comprensió oral, a la lectura, a l'escriptura; i per l'altra, les habilitats socials, hàbits de treball i estudi, el sentit artístic, la creativitat i l'afectivitat.

Per la seva banda, la Llei d'educació de Catalunya,<sup>6</sup> més enllà de ser una reordenació de l'ensenyament, vol fomentar pràctiques concretes que ajudin a millorar el rendiment escolar en cada centre mitjançant la definició de projectes educatius i curriculars que tinguin en compte l'entorn de l'escola.

Tal com diu el Decret 142/2007, de 26 de juny, les competències han de contribuir al desenvolupament personal de l'alumnat, a la pràctica de la ciutadania activa, a la incorporació a la vida adulta de manera satisfactòria i al desenvolupament de l'aprenentatge al llarg de la vida.

Per aconseguir aquestes fites cal treballar els currículums amb diferents metodologies i pràctiques, a través de diverses organitzacions, i amb estratègies i recursos pedagògics innovadors i flexibles.

A més de tenir en compte el teatre com a eina en el currículum de primària trobem la possibilitat de treballar en teatre com a contingut específic en diferents àrees com la de llengües, la d'educació física i la d'educació artística; també en l'àrea d'educació per al desenvolupament personal i la ciutadania pel que fa al cicle superior.

Concretament, això queda plasmat en el Decret 142/2007, de 26 de juny, que proposa treballar:

6. <http://www.gencat.cat/diari/5422/09190005.htm>.



		<i>Competència bàsica</i>	<i>Contribució del teatre</i>	
Competències	Transversals	Comunicatives	1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual	– Parlar i conversar – Escoltar i comprendre – Llegir i comprendre – Escriure – Sentit literari
			2. Competència artística i cultural	– Sensibilitat – Codis artístics – Explorar i percebre – Interpretar i crear – Sentit estètic – Pensament divergent i convergent
		Metodològiques	3. Tractament de la informació i competència digital	– Cerca de la informació – Tractament de la informació
			4. Competència matemàtica	– Processos de pensament (com la inducció i la deducció)
			5. Competència d'aprendre a aprendre	– Consciència de les pròpies capacitats – Motivació – Confiança – Gust d'aprendre
		Personals	6. Competència d'autonomia i iniciativa personal	– Aprendre de les errades – Assumir riscos
	Específiques centrades a conviure i habitar el món	7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic	– Habilitat per interactuar en l'entorn més proper	
		8. Competència social i ciutadana	– Treball en equip – Socialització – Cooperació – Diàleg i negociació – Convivència	

FIGURA 2. Contribucions del teatre a cada competència bàsica.

— Textos orals memoritzats (cançons, poemes, dramatitzacions) i de producció pròpia (exposicions, explicacions) adaptant l'entonació, el to de veu i el gest.

— Textos que impliquen interaccions verbals: entrevista, conversa, dramatització, còmic...

— La llengua oral per aprendre a parlar, escoltar, exposar i dialogar.

— L'expressió i la interpretació de diferents tipus de discursos.

— L'exploració sensorial dels elements presents en l'entorn natural, cultural i artístic experimentant les sensacions i emocions que provoquen.

— L'adquisició de l'hàbit de lectura a partir de l'ús d'estímul com les dramatitzacions.

— La dramatització de contes i altres textos literaris adequats a l'edat i als interessos del grup.

## 8. EL ROL DEL PROFESSORAT

El retrobament de l'escola i del teatre depèn bàsicament de la naturalesa expressiva i artística del professorat i de l'ús de metodologies creatives. Com diu Mallart (2001), el veritable autor del currículum ha de ser el professor, ja que és ell qui l'ha d'elaborar, dissenyar i implementar.

És crucial considerar el rol del professorat que treballa amb eines teatrals, ja sigui com a recurs, estratègia didàctica o projecte. Cal disposar d'un professorat sensibilitzat i obert. Referent a la implicació del professorat en pràctiques d'aquest tipus, Maria de Borja (2000) manifesta:

Actualment, cada vegada són més els mestres i equips docents que, alliberant-se de prejudicis i limitacions que sovint són més de paraula que d'idees o valors, estan integrant estratègies ludiformes, no només a l'escola, sinó en el seu temps reglat, per complir millor els objectius educatius o intencions del propi disseny curricular bàsic. (p. 32)

És necessari que el professorat treballi el seu propi llenguatge (verbal i no verbal), que descobreixi formes d'expressió autèntiques i que per mitjà de processos creatius pugui ampliar els seus propis coneixements i descobrir-hi nous significats (Loureiro, 2006). D'alguna manera, els mestres han de conèixer i continuar treballant també les seves pròpies competències.

## 9. SÍNTESI

Les competències estan lligades entre si. El teatre ofereix treballar sobretot la competència cultural i artística, però no té sentit dir que treballem una sola competència aïllada. El mateix contingut de la competència està relacionat amb d'altres, no són categories mútuament excloents. D'alguna manera, se solapen les habilitats i destreses que inclouen cada competència.

Les destreses que configuren la competència artística es refereixen tant a l'habilitat per apreciar i gaudir amb l'art com aquelles relacionades amb l'ús dels recursos de l'expressió artística per du a terme creacions pròpies.

A través del teatre, la comunitat escolar pot conrear la capacitat creadora i la pròpia capacitat estètica; pot participar en la vida cultural d'una ciutat i contribuir a la conservació del patrimoni cultural de la pròpia comunitat i de les altres.

Però només es pot ensenyar allò que es coneix, per tant, és necessari que per portar a terme el teatre a l'escola disposem d'un professorat competent amb una formació inicial completa i disposat a provocar el desig teatral en l'alumnat.

## BIBLIOGRAFIA

- AYMERICH, C.; AYMERICH, M. (1983). *L'expressió: mitjà de desenvolupament*. 4a ed. Barcelona: La Llar del Llibre.
- BERCEBAL, F., PRADO, D.; LAFERRIÈRE, G.; MOTOS TERUEL, T. (2000). *Con los pedagogos de hoy*. Ciudad Real: Ñaque.
- BORJA, M. de (2000). *Las ludotecas*. Barcelona: Octaedro.
- BROOK, P. (2006). *El espacio vacío*. 3a ed. Barcelona: Grup Editorial 62.
- FARRENY, M. T. (2000). *Carme Aymerich i la pedagogia de l'expressió: vida, acció i pensament*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- GIRÁLDEZ, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza.
- LAFERRIÈRE, G.; MOTOS, T. (2003). *Palabras para la acción: Términos de teatro en la educación y en la intervención sociocultural*. Ciudad Real: Ñaque.
- LÓPEZ MATALLANA, M. (1993). *Juego y educación en el tiempo libre infantil: Una propuesta metodológica*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- LOUREIRO, I. M. (2006). *Do palco à sala de aula: mudanças geradas nos processos de formação e criação teatral de um grupo de professores*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- MALLART I NAVARRA, J. (2001). «Repensar el currículum amb la participació del professorat». A: MALLART I NAVARRA, J.; TEIXIDÓ, M.; VILANOU, C. (ed.). *Repensar la pedagogia, avui*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. Societat Catalana de Pedagogia; Vic: Eumo, p. 57-67.

- MALLART I NAVARRA, J. (2006). «Didàctica de la motivació com a motor de l'aprenentatge en una pedagogia humanista». *Revista Catalana de Pedagogia*, vol. 4, p. 75-99.
- MORAES, M. C. (2006). «El paradigma educatiu emergent. Algunes implicacions en l'epistemologia i en la didàctica del segle XXI». *Revista Catalana de Pedagogia*, vol. 4, p. 13-41.
- (2008). *Ecologia dos saberes: Complexidade, transdisciplinariedade e educação*. São Paulo: Prolíbera.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2003). *Tenir el cap clar: Per organitzar els coneixements i aprendre a viure*. 3a ed. Barcelona: La Campana.
- MOTOS, T.; PICÓ, J. (2006). «Creatividad en arte dramático». A: TORRE, S. de la; VIOLANT, V. (ed.). *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. I. Archidona: Aljibe. p. 389-400.
- SAEGESSER, F. (1991). *Los juegos de simulación en la escuela*. Madrid: Visor.
- SUBIRÀ, M.; SITJA, G. (2002). «El teatro, un instrumento para el aprendizaje». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 310, p. 26-28.
- VILANOVA I VILA-ABADAL, M. (2001). «Dramatització, una eina educativa». A: MALLART I NAVARRA, J.; TEIXIDÓ, M.; VILANOVA, C. (ed.). *Repensar la pedagogia, avui*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. Societat Catalana de Pedagogia; Vic: Eumo, p. 331-334.
- ZABALA, A.; ARNAU, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

# CONCRECIÓ DE LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES AL CICLE INICIAL D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA. UNA PROPOSTA

**Carme Domènech Aguiló**  
*ZER Font de l'Aiguadí*

**Margarita Merlos Borrull**  
*ZER Font de l'Aiguadí*

## RESUM

En aquest article s'aporta una proposta, una eina, un instrument per avaluar les vuit competències bàsiques al cicle inicial de l'educació primària. Us expliquem el treball fet pel col·lectiu de docents que formen el grup GROC de l'Ebre. La idea que guia el treball és l'elaboració d'uns documents que posem a disposició de la comunitat educativa que puguin servir-los per organitzar l'atenció a la diversitat de tot l'alumnat des d'un plantejament curricular per competències. Al llarg de l'article us expliquem el procés seguit en aquesta elaboració. En la part final presentem els indicadors d'assoliment pensats per a cada competència i el model de registre previst per fer la sistematització dels resultats obtinguts.

PARAULES CLAU: avaluació competencial, indicadors d'assoliment, atenció a la diversitat, grup de treball.

## SPECIFYING KEY SKILLS IN THE INITIAL CYCLE OF PRIMARY EDUCATION (6-8 YRS). A PROPOSAL

## ABSTRACT

This article puts forward a proposal, a tool, and an instrument to assess the eight key skills in the initial cycle of primary education (6-8 yrs). We explain the work done by the group of teachers who collaborate on the GROC de l'Ebre working group. The idea that guides the work is the elaboration of a number of documents to make them available to the educational community, thus helping it to organise the attention that should be paid to the diversity of all pupils from a competence-based curricular approach. Throughout the article, we explain the process applied to elaborate these documents. In the final section,

we present some indicators of attainment designed for each competence, as well as the assessment/registration model to systematise the results obtained.

KEYWORDS: competence assessment, attainment indicators, attention to diversity, working group.

## CONTEXT INICIAL DE L'EXPERIÈNCIA

El treball que descriu aquesta experiència és fruit de la reflexió d'un grup de treball: GROC de l'Ebre. Aquest és un col·lectiu de docents provinents de centres diversos que treballen en les etapes educatives: educació infantil, educació primària, secundària. També el componen persones que desenvolupen la seva tasca a centres específics d'educació especial, serveis educatius (Centre de Recursos Pedagògics-CRP i equip d'assessorament psicopedagògic-EAP), assessors ELIC (equip de llengua i cohesió social), i inspecció d'Educació.<sup>1</sup>

La iniciativa de constitució del grup de treball pren com a model un altre grup experimental en la investigació col·laborativa, el grup GROC (Grup de Recerca en Organització de Centres).

A les Terres de l'Ebre sorgeix la proposta d'organitzar un grup de recerca independent però semblant en funcionament al GROC. Unes poques persones el dinamitzen i s'aconsegueix incloure'l dins les activitats intrazonals del Pla de formació del Departament d'Educació, que el consideren una modalitat del grup de treball. El mes de setembre de l'any 2007 comença la tasca. El tema de treball que d'aleshores ençà mou el nostre interès és relatiu a l'àmbit de la investigació per a la millora de la gestió i l'atenció a la diversitat als centres educatius.

Aquest és el tercer curs escolar de vida del grup. El treball s'ha anat definint, perfilant i continuem construint respostes de preguntes que se'ns van plantejant diàriament en la nostra realitat més immediata. Alguns dels membres que el componen es mantenen des d'un principi, d'altres han anat passant, venint o marxant segons les necessitats i possibilitats i recentment noves persones s'han incorporat donant continuïtat al treball engegat.

La metodologia que seguim al llarg de les sessions parteix de la pròpia pràctica o experiència que avança cap a la reflexió compartida, la recerca i el contrast

1. Han col·laborat en la proposta que descriu aquest article els següents membres de GROC de l'Ebre: Roberto Altaba, Lourdes Ambrós, Carme Domènech, Gisel·la Farnós, Joana Ferré, Desirée Fible, Jessica Fumadó, Maria Gallego, Esther Noemí Genaro, David Ginovart, Eva María Gisbert, Abel Gonzalvo, Pili Ibáñez, Tere Izquierdo, Mercè Lleixà, Francesca Mari, Sarai Martos, Bernardeta Mas, Ricard Marrugat, Marga Merlos, Montserrat Mestre, Pere Montanyana, Pilar Moreso, Laura Navarro, Àngels Nolla, Cèlia Pallarès, Teresa Prades, Sònia Puey, Conxita Pujol, Martí Roca, Montserrat Segarra, Carme Unió, Joaquín Vallespí i Rosa Irene Zarzoso.

per construir col·laborativament propostes conjuntes en el si del col·lectiu. Ens mou la necessitat de superar la mirada professional individual per assolir una amplitud més gran de camp visual compartit.

Ens sembla important concebre l'atenció a la diversitat en el si de cadascuna de les nostres escoles com una pràctica educativa complexa que, per poder portar endavant, cal que comporti:

— Un treball de pensament i planificació conjunt de l'equip docent que tingui la participació de suports i assessoraments externs de manera més o menys puntual.

— Preveure a l'avançada quines necessitats podem tenir al centre, quina haurà de ser la direccionalitat de la feina engegada, què comportarà seguir-la, i quines són les noves fites que cal preveure i prioritzar.

— Revisar l'avaluació que despleguem. En què consisteix? Què valora? Com ho transmet a les famílies, a les persones interessades, al col·lectiu docent...?

— La necessitat d'optimitzar el temps dedicat a reunions, coordinacions i atencions individualitzades.

— La pròpia millora amb la nostra formació personal i dels docents del centre.

El treball del GdE (GROC de l'Ebre) vol inserir-se en les necessitats de la comunitat docent, creant models a llarg termini i no a la inversa. Pensem que quan l'atenció a la diversitat només es correspon amb un model de resposta a les necessitats que van sorgint, com un model de resposta «d'urgència», no té futur.

## PUNT DE PARTIDA: L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT I LA MILLORA DE LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES

La nova llei educativa, la Llei orgànica d'educació (LOE), ens possibilita amb el seu desplegament curricular el treball de les competències bàsiques (CB). El fa real, tangible, pròxim. Aquell desig que tantes voltes molts professionals des de diferents àmbits educatius s'havien plantejat comença a prendre cos: el treball de les CB, de les capacitats és la base dels nous currículums. El seu assoliment màxim és el que haurem de procurar per a tots els nostres alumnes. Amb aquest plantejament es fa absolutament necessari concebre l'atenció a la diversitat de TOT l'alumnat dels nostres centres.

En les primeres sessions de treball del GdE, vam engegar un treball d'equip per avançar en l'organització racional i de criteri dels recursos que des dels centres dediquem a aquesta pretesa millora de l'atenció a la diversitat. Era una tasca de reflexió per posar en comú les experiències que aportem des dels nostres espais

de treball. Ens preguntàvem com ho fèiem per gestionar l'organització d'aquests recursos. Amb quins criteris es distribuïen a les nostres escoles i instituts.

Les converses van posar de manifest que:

— Acostumem a esperar el final o el començament del nou curs escolar per prendre decisions importants en aquest aspecte.

— Moltes vegades aquestes decisions es prenen atenent pràctiques consolidades al centre, l'oportunitat de les quals ni tan sols ens havíem qüestionat.

— Tot sovint ens organitzàvem responnent a les demandes de professionals que s'efectuaven des del propi interès o segons la «popularitat» entre els docents del grup que els havia tocat.

— Sovint els condicionants de temps, les necessitats individuals, la urgència, els canvis sobrevinguts... ens passaven altra volta al davant, i ens condicionaven a improvisar decisions organitzatives que evidentment tenen un cost econòmic i personal que cal que sigui considerat.

Els integrants del grup ens preguntàvem si, amb un model com aquest, responíem a la proposta de la LOE en la qual es vol assolir l'atenció a les necessitats pròpies i diferents de cadascun dels nostres alumnes o invertíem molt temps, esforços i recursos pensant només en la resposta de les necessitats del col·lectiu que presenta o que considerem que té necessitats educatives especials (NEE).

El fet de fer un plantejament previ permetia preveure i evitar la indesitjable improvisació i l'absurd en l'ús dels recursos. També garantia la consolidació d'un projecte coherent amb la construcció del centre que volem, i que, de manera autònoma, hom en el si del seu àmbit de treball pogués contribuir a desenvolupar. Evitaríem així el desgast personal del professional (docent, directiu, assessor, orientador...) que no fa res més que atendre urgències que podria recuperar, projectar i compartir una perspectiva holística del centre. Calia posar en ordre una distribució una mica assenyada per repartir i optimitzar els recursos de què disposem: mestres d'educació especial, mestres de suport, vetlladors, auxiliars de conversa, hores de docència d'altres mestres del centre...

És evident que hi ha uns encàrrecs normatius que cal atendre a l'hora de fer qualsevol actuació, com ho és la prioritat de l'atenció als alumnes amb NEE derivades de dictamen per acreditació o certificació de disminució a l'hora d'organitzar l'atenció a la diversitat del centre. Però un cop gestionada aquesta resposta, que tampoc no sol ser tan gran perquè no és aquesta tipologia d'alumnat el més nombrós entre el col·lectiu de nens i nenes del centre, com ho fem?

— Atenent el nombre del grup?

— Responent als resultats acadèmics?



- Prioritzant els problemes de conducta?
- En moments de canvis d'etapa o cicle?
- Segons necessitats puntuals?, etc.

A través del bon debat entre els membres del GdE, va sorgir la idea que calia plantejar-nos un treball de les competències i capacitats de tot l'alumnat. Però, per on havíem de començar? Com podíem passar a l'acció? Calia concretar la feina més enllà de les intencions.

I més enllà de tot això ens plantejàvem també: té sentit aquesta feina que volem emprendre? Serà útil? Si l'arribem a fer servir en els centres educatius, quins canvis suposarà? Quin cost tindrà? Rebrem el suport de la comunitat docent per aplicar-la, se la faran seva? La comunitat educativa ho entendreà? Els equips de cicle i els tutors seran capaços de portar-la a terme?

## DESCRIPCIÓ DE LA PROPOSTA I PRESENTACIÓ

Va ser a principi del curs 2008-2009 que vam començar a fer la tasca que tot seguit us mostrarem. El temps que havíem dedicat al debat, la reflexió i la posada en comú d'experiències ens va servir per decidir i argumentar que podia ser una bona tasca l'elaboració d'uns registres que ens permetessin la validació de:

- Cadascuna de les competències.
- Tot l'alumnat de l'aula.
- En acabar cada cicle educatiu.

Cal assenyalar que les propostes d'avaluació i millora de l'assoliment de les CB que farem des del grup atenen la concepció cíclica de les diferents etapes educatives. El marge del temps que ofereix el cicle per a la concreció d'indicadors d'assoliment de les competències és bastant més ampli i adequat per avaluar-les que no espais més curts de temps com podrien ser els d'un curs escolar.

Però l'elaboració d'aquest registre suposava la redacció d'una llista de continguts? No, evidentment que no. Aquesta elaboració pretenia fer una descripció detallada de cada competència mitjançant un nombre determinat dels seus indicadors d'assoliment. Un nombre prudencial que permetés agilitat a l'hora d'emprar el registre com a eina avaluadora i que, a la vegada, fos prou extens per descriure'n la globalitat, sense descuidar-ne cap aspecte important.

Veureu que cada indicador preveu tres nivells d'assoliment: òptim, susceptible de millora, clarament deficient. Hauríem pogut preveure'n més, però ens va semblar que el registre, si s'havia de concebre com una eina d'avaluació àgil, es faria molt extens.

Per cada indicador d'assoliment de cada competència hem posat també un exemple d'una situació educativa que s'hi pogués relacionar, intentant facilitar així la tasca dels mestres que l'han de passar. Aquests exemples no els podreu trobar en l'article perquè feien excessivament llarga la taula de registre. Cas que us interessin, us els podem facilitar sense problema.

El fet de dur a terme l'avaluació a final de cicle de cada alumne en relació amb els diferents indicadors ens proporcionaria informació sobre el progrés que estava fent en l'assoliment de la competència. Ens permetria obtenir informació detallada sobre:

- Què saben fer.
- Què no saben fer encara.
- Què poden aprendre amb una mica d'ajut.

El registre que us presentem només és un exemple construït amb les aportacions dels membres del GdE. Pot ser vàlid o no, però, en tot cas, cada centre, cada equip docent, des de les seves característiques l'haurà d'adaptar o elaborar fins al punt que li serveixi per respondre a les seves necessitats.

TAULA 1  
*Aprenentatges bàsics desitjables en acabar el cicle inicial de primària*

<i>Competència</i>	<i>Indicador de desenvolupament de la competència</i>
Competència lingüística	1. Té intencionalitat en la conversa.
	2. Manté un to de veu adequat en parlar.
	3. Adequa els registres orals segons les situacions d'aula, socials i familiars.
	4. Disposa d'un vocabulari bàsic en què desapareixen les paraules comodí i les infantilitzacions.
	5. Evoca fets viscuts recentment i en sap donar raó.
	6. Construeix oralment la tira fònica prèvia a la frase. <ul style="list-style-type: none"> <li>6.1. Ordena allò que vol dir.</li> <li>6.2. Mou els elements clau per compondre allò que vol dir en estructurar la tira fònica.</li> <li>6.3. Insereix les frases correctament en l'ordre de la conversa.</li> <li>6.4. Descodifica lectures senzilles i les entén.</li> <li>6.5. Escriu correctament frases i textos molt breus.</li> </ul>

TAULA 1 (Continuació)  
*Aprenentatges bàsics desitjables en acabar el cicle inicial de primària*

<i>Competència</i>	<i>Indicador de desenvolupament de la competència</i>	
Competència social i ciutadana	1. Respecta l'altre, la manera diferent de vestir, d'actuar, de comunicar-se, els costums...	
	2. Entén que hi ha diversitat de cultures i llengües i hi mostra respecte.	
	3. Percep l'existència d'estereotips (racistes, classistes o sexistes).	
	4. Adapta el propi comportament a les situacions quotidianes.	
	5. És capaç de posar-se per un moment en el lloc de l'altre atenent una situació concreta.	
	8. Practica el diàleg i la negociació per resoldre conflictes.	
	9. Sap que, en funció de l'origen, hi ha diferents graus d'assoliment dels drets humans.	
	Competència en autonomia i iniciativa personal	1. Té interioritzades les diferents parts del cos.
		2. Manté un bon equilibri estàtic i dinàmic.
3. Reconeix, interpreta i sap moure's en els espais propers més habituals.		
4. Té una bona coordinació dinàmica general.		
5. Té una bona coordinació oculomanejadora.		
6. Ordena i gestiona el material personal.		
7. Interacciona amb l'entorn de manera correcta.		
8. És autònom en algunes de les tasques del seu dia a dia.		
9. Escolta, entén i executa encàrrecs i ordres.		

TAULA 1 (Continuació)  
*Aprentatges bàsics desitjables en acabar el cicle inicial de primària*

<i>Competència</i>	<i>Indicador de desenvolupament de la competència</i>
Competència d'aprendre a aprendre	1. Relaciona converses, lectures i descobriments amb fets que coneix o que són propers a la seva vida quotidiana.
	2. Recorda consells, normes, maneres de fer que ha après en algun moment i les utilitza per resoldre alguna dificultat.
	3. Té iniciativa, està motivat per aprendre.
	4. Posa atenció en allò que fa.
	5. Aplica una seqüència lògica a l'hora d'organitzar una acció que cal fer.
	6. Aprèn manipulativament, per observació, s'inicia en l'abstracció i construeix aprenentatges.
	7. S'inicia en el treball col·laboratiu i comparteix significats amb els altres.
Competència matemàtica	1. Entén el valor posicional de les unitats, desenes en números i centenes fins al miler i les relaciona amb quantitats estimades.
	2. Realitza operacions de suma i resta en tots els nivells d'incògnita: al principi, al mig i en els resultats.
	3. Verbalitza amb llenguatge matemàtic els processos de resolució d'una situació problemàtica.
	4. Aplica els coneixements matemàtics en situacions reals quan li convé.
	5. Entén que mapes, gràfics, formes geomètriques i llenguatge matemàtic en general són representacions del món i s'inicia en l'ús.
	6. Estima el grau de certesa/absurd d'un resultat obtingut o de l'estratègia emprada per resoldre la situació problemàtica.
	7. Reconeix els $\frac{1}{2}$ i els $\frac{1}{4}$ com a proporcions més petites que la unitat numèrica, el litre, el metre, el quilo...
	8. Reconeix el temps per incorporar-lo a les activitats de la pròpia vida: dia/hora, setmana, agenda, temps treball/oci, relacions/canvi.
	9. Troba regularitats (ascendents i descendents), generalitzacions, repeticions de patrons i sèries i mosaics.

TAULA 1 (Continuació)  
*Aprenentatges bàsics desitjables en acabar el cicle inicial de primària*

<i>Competència</i>	<i>Indicador de desenvolupament de la competència</i>
Competència artística i cultural	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discrimina les qualitats del so: durada (llarg-curt), intensitat (fort-fluix), alçada (agut-greu) i timbre (instruments o veus conegudes).</li> <li>2. Percep la diferència entre el so i el silenci.</li> <li>3. Discrimina materials, colors, formes, volums, línies i grandàries en les imatges i obres artístiques.</li> </ol>
Competència en tractament de la informació i comunicació	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Engega i apaga l'ordinador de forma autònoma.</li> <li>2. Coneix la terminologia i funcions bàsiques dels elements de treball TIC (ordinador, teclat, pantalla, ratolí, etc.).</li> <li>3. Coneix, obre i tanca programes bàsics utilitzant les funcions bàsiques de les seves icones principals: programes d'edició de textos, programes de dibuix i de navegació.</li> <li>4. S'inicia en l'ús del correu electrònic per transmetre i rebre informació de forma efectiva.</li> </ol>
Competència en interacció amb el món físic	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Coneix les funcions pròpies i la dels altres com a individus pertanyents a una comunitat.</li> <li>2. Comença a interactuar de manera autònoma i respectuosa amb l'entorn.</li> <li>3. Controla el propi estat emocional i l'adequa als requeriments del context.</li> <li>4. Distingeix entre realitat i ficció.</li> <li>5. Relaciona una informació nova adequant-la als diferents coneixements i àmbits de la seva vida.</li> <li>6. Planteja possibles estratègies o hipòtesis de resolució per solucionar problemes abans d'escollir-ne una amb adequació.</li> <li>7. Mostra interès en els hàbits bàsics de salut, alimentació i relació amb el món.</li> </ol>

A la vegada, l'esforç fet en aquest cas pel grup de treball, o en el supòsit que el desenvolupament del registre per cicles l'entomi un centre concret, permetria la seqüenciació del treball de cada competència al llarg de tota l'etapa educativa, que l'encaminaria, concretaria des de la globalitat de totes les àrees curriculars, i ens faria replantejar també com fem les avaluacions (allò que avaluem correspon a un treball competencial?). Si volem aconseguir això, cal que modifiquem, reconduïm alguna cosa del que fem? Permetria també reflexionar sobre quines són les competències que més treballem i quines són les que concebem com a secundàries o «actitudinals».

El seguiment mitjançant registres de l'evolució dels nostres alumnes en acabar el cicle ens facilita entendre què cal modificar o millorar per garantir l'assoliment de les CB (taula 2). Ens fa possible la consolidació d'una línia de centre.

De manera més general, podem dir que respon també a l'objectiu inicial que ens proposàvem al grup de treball:

— Fer plantejaments organitzatius per distribuir els recursos atenent el treball de les CB des de totes les àrees curriculars.

— Fer-ho a l'avançada, seguint criteris organitzatius i seqüencials als diferents cicles i des de totes les àrees curriculars.

— Tenir en compte TOT l'alumnat.

En definitiva, ens permet repensar la pròpia pràctica per millorar-la substancialment, apostant per una mirada global dels processos d'ensenyament-aprenentatge i trencant la compartimentació estricta del treball des de cadascuna de les àrees. Ens facilita la seqüenciació de l'avaluació en l'assoliment del progrés de l'aprenentatge amb la mirada posada en les CB. També ens fa adonar quins són els motius d'èxit en l'aprenentatge, quins són els que potenciem socialment i quins els que treballem i avaluem realment.

Tot això suposa deixar de treballar sols per fer-ho en equip, obrint la possibilitat de compartir allò que valorem del fet educatiu en el nostre espai més íntim. La millora de l'assoliment de les CB no és mai una aposta individual d'un mestre, cal comptar amb la participació i implicació dels altres, principi bàsic de la reflexió per fer possible la recerca col·laborativa.

TAULA 2

Competència	Indicador competència 1	Indicador competència 2	Indicador competència 3	Indicador competència 4	Indicador competència 5	Indicador competència 6	Indicador competència 7	Indicador competència 8
Nom alumne/a								

## ON SOM ARA? QUÈ FALTA FER?

En aquest article només us hem presentat la proposta d'exemple d'avaluació de les competències per al cicle inicial d'educació primària. En aquests moments el grup està treballant en l'elaboració del registre per al cicle mitjà (CM) i esperem ben aviat posar-nos amb el de cicle superior (CS). Ens falta fer la continuació de la taula d'avaluació per a l'educació secundària obligatòria (ESO) i l'avaluació de les capacitats a l'educació infantil. Tot i que aquesta etapa no es considera obligatòria, creiem que és important començar a sistematitzar el treball de les capacitats amb els més petits des de ben aviat.



# DEL TREBALL D'AULA A LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES

**Víctor Manuel González Vega**  
*Institut Narcís Xifra de Girona*

**Joan Manuel Barceló i Sitges**  
*Institut Narcís Xifra de Girona*

**Anna Metje Cadenas**  
*Institut Narcís Xifra de Girona*

## RESUM

Aquest article és el resum del treball dut a terme per un grup de professors de l'institut Narcís Xifra de Girona, preocupats per la incorporació de les *competències bàsiques*, no només en les programacions, sinó en les *activitats d'aula* i per aconseguir la *implicació* del màxim nombre de professorat. Si havíem de tirar endavant un projecte com aquest des del primer moment s'havia de tenir clar quan parlàvem de competències: què volíem dir? És a dir, definir què entenia cada un de nosaltres per competència i, a partir d'aquí, analitzar la implicació de les diferents matèries en les diferents competències. També s'estudia com aplicar als grups de diversitat el treball per competències bàsiques (CB) i la part més innovadora era la concreció d'aquestes en activitats d'*ensenyament-aprenentatge*. Com a resultat es van elaborar quatre graelles, una per cada nivell d'ESO, que recollien activitats o continguts de cada matèria (consensuats per departaments) i que permetien interrelacionar: matèries, competències treballades i lligams amb altres cursos. Això va permetre presentar a l'inici de curs un índex de programació marc que tot el professorat ha utilitzat, crear uns instruments per fer un seguiment i una anàlisi posterior d'aquestes activitats d'aula consensuades. En aquests moments podríem dir que ens hem embarcat en un projecte ambiciós i estem a mitja travessia.

**PARAULES CLAU:** competències bàsiques, grup de treball, graelles, interdisciplinarietat, ensenyament-aprenentatge.

## FROM CLASSROOM WORK TO KEY SKILLS

### ABSTRACT

The article summarises a project carried out by a group of school teachers at the Narcís Xifra Secondary School in Girona. Their aim was to include key skills not only in the pro-

gramming phase but also in classroom activities and to encourage the involvement of a maximum number of teachers. To go ahead with the project, they first had to have a very clear idea about what they considered key skills to involve. Each member defined the skills and their relationship with the different subjects and described how to adapt each one to diversity groups. The group of teachers then took the innovative decision to concretise the skills in teaching-learning activities. This led to the drafting of four grids, one for each level of compulsory secondary education (12-16 yrs, ESO), which included activities or content from each subject (agreed by departments) allowing for overlaps between materials, skills and ESO levels. By the beginning of the school year, they were able to present the index of a framework programme for all teachers to use as well as monitoring instruments to assess the approved classroom activities. The ambitious project is currently at a mid-way stage.

KEYWORDS: key skills, group work, grids, interdisciplinary work, teaching and learning.

## 1. HISTÒRIA I CONTEXT. COM SORGEIX LA IDEA, QUIN FORMAT ADOPTA. ETAPES

Durant el curs 2007-2008 alguns professors de l'Institut Narcís Xifra de Girona ens plantejarem la manera d'afrontar la incorporació al centre del treball de les competències bàsiques que la LOE (Llei orgànica d'educació) havia inclòs en el currículum preceptiu de l'educació primària i secundària i que nosaltres havíem ajornat fins aquell moment; va ser una iniciativa del mateix centre, recollida en el nostre Pla de formació per al curs 2008-2009, que va acabar convertida en una demanda formal de formació al Centre de Recursos Pedagògics del Gironès i que va aprovar un grup de treball per al 2008-2009. Del treball desenvolupat per aquest grup, en parlarem en aquest article.

Per presentar-nos podem dir que el nostre institut és un centre de secundària amb algunes característiques diferenciadores: es tracta d'un centre en què impartim tots els ensenyaments reglats i de qualificació professional possibles: ESO (quatre línies), batxillerat (dues línies), curs de preparació de les proves d'accés, cicles formatius de grau mitjà i superior de quatre famílies professionals, PQPI...; tenim prop de 1.300 alumnes i uns 120 professors amb diverses dedicacions horàries. També hem estat un centre disposat a participar en diversos projectes i iniciatives, siguin propis o promoguts pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya: centre certificat per la norma ISO 9001-2000, pla de millora, intercanvis, convivència i mediació en conflictes, salut i escola, pla d'esport..., o sigui, ja no ens venia d'embarcar-nos en un altre projecte d'interès pel centre, el «desenvolupament d'activitats competencials a l'ESO».

## 2. EL GRUP DE TREBALL DEL CURS 2008-2009. EL SEU FUNCIONAMENT, FUNCIONS, METODOLOGIA

En el moment de començar el curs es va constituir el grup de treball, reconegut en el Pla de formació, format per 13 persones de diferents perfils i procedències, i tot i no ser-hi representats tots els departaments didàctics del centre com era la nostra primera pretensió, sí que hi eren la majoria, i a més diversos professors del Departament d'Orientació Educativa del centre, que en el nostre cas és el responsable d'atendre i gestionar els recursos de diversitat de què disposem. O sigui que teníem un bon punt de partida per iniciar un procés que ja intuïem a llarg termini.

Tres dels membres del grup, que hem assumit la coordinació i que apareixem com a signants de l'article, havíem estat implicats en feines de formació. Dos de nosaltres hem estat membres de la xarxa de CB de Catalunya; uns altres hem fet formació en la línia de la pràctica reflexiva; del professorat interí nou, i d'altres relacionats amb la didàctica, l'organització dels centres i la millora de la qualitat en l'ensenyament. Aquests bagatges ens van servir per a les nostres finalitats.

En les primeres reunions es van consensuar les línies generals de treball que seguidament reflectim.

### 2.1. PROPOSTA DE TREBALL INICIAL SOBRE LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES

Partim d'una complexitat i indefinició momentània del tema de competències bàsiques. Considerem, però, que aquest és un tema important, sobretot si creiem que les competències bàsiques estableixen els aprenentatges bàsics que han de guiar el nostre ensenyament i haurien de ser paràmetre important d'avaluació, d'establiment d'adaptacions curriculars individualitzades (ACI) i de coordinació entre matèries. Afirmem la utilitat independentment de les «modes» didàctiques i les directrius administratives. Donat el protagonisme i la importància que tenen les competències bàsiques, aquest camp ha de ser un dels prioritaris els propers tres anys.

Per tant, i a falta de definicions majors, hauríem d'optar per:

- a) Anar definint un model de treball de les competències bàsiques.
- b) El model no ha de ser tancat, sinó que ha d'anar incorporant, gradualment i en cada inici de curs, definicions que es consolidin en la comunitat educativa. Potser caldrà retocar aspectes, però hauréu assolit experiència i molt del que hauréu anat fent ens servirà pel nostre dia a dia a l'aula.
- c) Si ens en sortim, de definir una línia de treball, la podríem anar fent arribar

a altres fòrums (intercanvi amb centres, presentació en trobades específiques del tema...) sempre que hi hagi un consens del grup de treball i dels òrgans de representació del centre pertinent.

d) Hauríem d'anar implicant gradualment els departaments en el seguiment de les competències bàsiques. En aquest sentit, es podria demanar a la direcció que plantegi a la Junta de caps de departament poder informar els companys del departament a participar en el grup de treball quan hi hagi informacions significatives (recordem que seran fàcils de plasmar atès que el coordinador del grup de treball recull en les actes els acords).

Pel que fa a la *metòdica de treball*, es podrien considerar les línies següents:

Inicialment, vam dedicar algunes sessions a entendre el redactat que el Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, fa de les competències; per grups de professors es va fer un resum o mapa conceptual de cada competència que després es va posar en comú. De la mateixa manera es van llegir i analitzar les competències pròpies de cada matèria representada en el grup de treball. En aquests casos, l'objectiu era comprendre les competències, assumir-ne la utilitat i lligar-les amb les matèries corresponents.

En el nostre document de treball inicial es va concretar el camí que calia seguir de la manera següent:

a) Quan el tema estigués madur, l'institut posaria com a *objectiu estratègic* del centre el treball en competències bàsiques. Així es recolliria en la programació anual del centre (i, si escau, en els plans estratègics o de millora que puguin ser vigents).

b) Els acords de centre sobre competències bàsiques figuren com un capítol específic en el Projecte curricular de centre (PCC). També les tasques que pertocuin s'han d'incorporar en els documents interns de manera gradual (com les funcions que s'assignen en l'organigrama o el Reglament de Règim Intern).

c) Atès que cada programació de matèria té unes competències bàsiques associades, es podria treballar en el grup de treball fent concrecions en aquesta línia. Hauríem de definir quina unitat o unitats didàctiques de quins cursos s'associen amb la competència bàsica el disseny curricular base de la qual assigna a cada matèria.

d) Les competències bàsiques s'haurien de concretar en *activitats d'ensenyament-aprenentatge* (una o diverses per cada unitat didàctica), segons la complexitat o importància de l'aspecte que s'ha de treballar i el temps de què es disposa. Aquestes activitats consten especificades en la programació de cada curs en les assignatures.

e) Les activitats d'ensenyament-aprenentatge definides per cada curs i assignatura són avaluades, de la mateixa manera que es fa en les activitats. En particular i, com a mínim, a final de curs cada professor ha de confeccionar un informe i omplir un imprès de valoració. Aquests informes són recollits i resumits pel cap de departament seguint els criteris i formats establerts en el centre.

f) Es podria establir una responsabilitat de «tutoratge» i seguiment de cada competència bàsica a un o dos departaments que hi siguin particularment propers o per acord de distribució equitativa de les feines. L'objectiu seria reforçar la coordinació i el seguiment de les accions. Aquest departament contribuiria a:

1. Fer una proposta a la coordinació pedagògica a l'inici de l'aplicació de les competències bàsiques a l'institut.

2. Fer propostes de modificació a la coordinació pedagògica sempre que fos convenient.

3. Fer un resum amb un informe, a final de cada curs, sobre com es troba el desenvolupament de la competència en el conjunt de departaments i matèries implicats en l'institut. En aquest sentit, el cap de departament analitza la informació recollida a la junta de caps, segons la programació del centre.

4. Pel que fa a les pròpies activitats de departament relacionades amb competències, al final de cada trimestre es fa constar en l'acta de cada avaluació el resultat de les activitats programades en el trimestre avaluació. En el format d'acta del centre ja hi figura un apartat breu en què es fa constar SÍ o NO referit a si s'ha fet la feina programada i les conclusions o propostes de millora.

g) De manera similar, cada equip docent ha de fer constar en l'acta de cada avaluació el resultat de les activitats programades en el trimestre-avaluació. En el format d'acta del centre ja hi figura un apartat breu en què es fa constar SÍ o NO referit a si s'ha fet la feina programada i les conclusions o propostes de millora.

h) El centre ha d'elaborar, com a mínim al llarg de tres cursos d'implementació del sistema, un informe final de cada curs, fent constar els assoliments i les propostes de millora o modificació que s'escaiguin.

### 3. ELS LLIGAMS ENTRE EL GRUP DE TREBALL I LA RESTA DE L'INSTITUT

Quan el grup de treball es va constituir de manera formal es van marcar els següents quatre objectius oficials que, a grans trets, volien la implicació del màxim professorat:

1. Implicar el professorat de diferents departaments didàctics del centre, almenys de cinc departaments, en la formació. L'indicador fixat era: nombre de departaments implicats; podem dir que només dos departaments del centre no van participar.

2. Introduir en les programacions del 80 % del professorat que fa el curs el treball per competències. L'indicador fixat era: nombre de programacions modificades que incorporin les competències bàsiques (CB); aquest objectiu es va complir durant el curs 2009-2010 quan totes les programacions de centre corresponents a l'ESO es van revisar en funció de les propostes del grup de treball.

3. Tenir en compte les competències per avaluar el 80 % dels professors formats. L'indicador fixat era: nombre de programacions modificades que incorporin l'avaluació per CB; aquest indicador, podem dir que està incorporat en la mateixa programació; també el grup de treball del 2009-2010 manté aquest objectiu.

4. Utilitzar l'entorn Moodle com a eina per comunicar-se el professorat que es forma i per donar a conèixer a la resta del centre el treball per competències que s'està fent. L'indicador, creació de l'entorn Moodle i nombre de professors que el fan servir, els professors del centre en coneixen l'existència i molts l'han utilitzat alguna vegada.

5. El curs 2009-2010 ja hi ha un acord, que va sancionar el claustre de fi de curs passat d'incloure activitats en totes les assignatures d'ESO en relació amb les CB consensuades i segons els paràmetres acordats en les graelles comunes de treball.

En l'apartat dos, hi hem pogut observar els lligams que el grup volia establir amb la resta de professorat del centre no present en el grup de treball; es tenia clar que calia la implicació de tothom per anar incorporant el treball per competències en la metodologia del professorat. Una de les formes, també assenyalada en els objectius, va ser la creació d'un espai virtual, un Moodle, al qual tenia accés tot el professorat i que oferia diverses utilitats: d'una banda, servia per comunicar-se entre els membres del grup, per recollir la considerable documentació digital que hi havia per Internet, bé fossin documents oficials, com els currículums de les matèries o la mateixa llista de les CB, o bé articles, presentacions, documents i propostes de treball de diferents òrgans, com per exemple la Inspecció escolar de Girona o la Xarxa de competències bàsiques de Catalunya; aquest espai digital també va servir per fer arribar informació a la resta del claustre, i fer-los partícips que les competències bàsiques ens afectaven a tots.

Quan va arribar el moment de recollida d'activitats que es feien a classe en diferents nivells i que podíem dir que eren significatives, també es va demanar la implicació dels departaments.

Crec que podem dir que la nostra proposta de treball partia d'allò que fèiem

a l'aula, per poder-ho transformar i incorporar amb una nova metodologia que tingués present les competències.

#### 4. ELS ACORDS DE TREBALL COMÚ A L'ESO: LES GRAELLES DE COORDINACIÓ

El resultat final va consistir en l'elaboració de quatre graelles, una per a cada nivell d'ESO, que recollien activitats o continguts de cada matèria que es consideraven bàsics i que permeten interrelacionar les matèries. Entenem que el fet de treballar continguts comuns porta a tractar diversos aspectes competencials; un exemple d'aquestes graelles es pot veure al final de l'article. No cal ser exhaustius recollint la totalitat de continguts o activitats que poden ser comuns, sinó de comprometre el professorat en alguns continguts mínims que s'aniran ampliant en propers cursos. A partir d'aquests mínims es comencen a incorporar unes competències comunes, també mínimes, que han de servir de base per incorporar el treball per competències dins de l'aula. Aquestes propostes es van fer arribar a la resta de professorat del centre a final de curs i a començament de l'actual, per explicar i promoure la seva inclusió dins de les programacions ordinàries. Això no comporta que cada professor en el moment d'elaborar la programació i fer el treball a l'aula no hagi de treballar totes les competències, especialment les no pactades inicialment.

Diguem que la valoració de la situació avui és que el claustre de professors del centre ha incorporat la proposta, tothom l'ha entès i s'ha implicat en el treball d'aquests mínims comuns. (Vegeu l'annex 1, amb els acords reals obtinguts a quart d'ESO.)

Creiem que vertaderament el que estem fent tindrà ressò i significarà una millora pedagògica per al centre, si aconseguim motivar els companys i engrescar-los a tirar endavant aquest projecte.

En aquest sentit, com ja hem esmentat abans, a l'inici de curs es va fer una reunió per explicar-ho a tots els equips docents i demanar-los la col·laboració. L'objectiu bàsic és portar a la pràctica els continguts de les graelles i, més important encara, fer un buidatge trimestral per veure el resultat, així, assegurem que tot el professorat s'ho fa seu.

Només caldria afegir que vam començar revisant les graelles. Havíem pactat que aquest curs no les modificaríem, però això no implicava que no poguéssim aprofitar la presència en el grup de professors de departaments que el curs passat no hi eren i actualitzar dades; també admetiéem totes les esmenes que ens fessin arribar amb el compromís de tenir-les en compte per al curs vinent.

## 5. ELS CRITERIS COMUNS DE PROGRAMACIÓ A L'ESO: PROGRAMACIONS I SEGUIMENT

Es va dissenyar un índex del que ha de ser la programació marc de cada matèria, sense entrar a fer les unitats didàctiques, que tot el professorat tindrà a punt al començament del curs actual. Possiblement, la part més innovadora és l'apartat dos, la contribució de la matèria a l'assoliment de les competències bàsiques, que tracta d'incorporar aquelles activitats o continguts consensuats en el centre, dels quals s'ha informat a coordinació pedagògica; fem constar els lligams amb altres cursos i altres matèries, si n'hi ha. Si aconseguim fer un buidatge i una revisió trimestral, a partir d'una graella que hem dissenyat, podrem tenir una proposta competencial per al curs vinent que sigui realista i amb el segell del nostre institut.

## 6. TASQUES EN EL CURS 2009-2010, CONTINUÏTAT DEL TREBALL

Hi ha una continuació de la tasca iniciada pel grup de treball, en col·laboració amb els departaments didàctics del centre, en l'elaboració de materials per treballar i avaluar per competències. Elaboració d'instruments: fulls d'observació d'activitats docents centrades en competències bàsiques, model de concreció de la contribució d'una matèria a les competències, model d'informe de seguiment de l'aportació de les diferents matèries. Els objectius previstos són: *a)* Implicar el professorat de diferents departaments didàctics del centre, almenys de cinc departaments, en la formació, i dels equips docents d'ESO (de primer a quart); en principi, hi ha professorat a cadascun dels equips docents. *b)* Introduir en les programacions del professorat que fa el curs el treball per competències. *c)* Avaluar tenint en compte les competències.

*Organització i planificació de les sessions:* les sessions són els dimarts, sis sessions de dues hores i mitja, de 17.30 h a 20.00 h, amb el calendari següent: es fa la previsió de dedicar alguna de les sessions per comprovar si el professorat ha fet servir les graelles de seguiment de les activitats o continguts acordats en el grup de treball del curs passat. El fet que hi hagi professors del Departament d'Orientació Educativa pot contribuir a desenvolupar activitats pensades per a alumnat amb diverses mancances. Es tractaria d'estudiar com es pot aplicar als grups de diversitat el treball de les CB, pensant en quatre situacions diferents que es donen als instituts: 1. La de l'alumnat que no va mai a classe d'una matèria. 2. La dels nous ingressats. 3. La dels que tenen algun reforç parcial. 4. La dels grups que tenen una adaptació curricular.

A banda d'això, s'estan portant a terme diferents tasques: *a)* elaborar o dis-



## QUADRE 1

*Model de concreció de la contribució d'una matèria a les competències coordinades al centre (les exclusives de la matèria van a part)*

*(l'exemple s'aplica al cas concret de quart d'ESO i a l'assignatura Matemàtiques)*

Contribució de la matèria a l'assoliment de les CB

Es tracta d'incorporar aquelles activitats o continguts consensuats en el centre, dels quals s'ha informat a la coordinació pedagògica; caldrà fer-hi constar els lligams amb altres cursos i altres matèries, si n'hi ha.

Nre. CB	Explicació de l'aportació a la competència	Trimestre (1r, 2n 3r o C = tot el curs)	Lligams amb altres matèries (si escau)	
			Altres matèries	Altres cursos
2, 4, 5, 6	1. Els nombres irracionals: aplicació a la vida diària (nombre d'or). (El Partenó, piràmide Gizeh, Alhambra, El Escorial, Monestir de Ripoll... tenen unes longituds que es relacionen amb la proporció àuria, que també apareix en pintures de Dalí, Venus de Boticelli. Utilitzada pels renaixentistes) Fitxa Con.necta!!	1r	Socials Tecnologia	3r ESO
2, 4, 6, 7	2. Trigonometria (aplicació) (Fitxa sobre la construcció i utilització del teodolit per mesurar distàncies i alçades de l'IES)	2n	Naturals Tecnologia	3r ESO
1, 4, 5, 6, 7	3. L'ús d'expressions simbòliques (de primer i segon grau) per representar relacions en diferents contextos	Tot	Naturals Tecnologia	2n ESO 3r ESO

QUADRE 2

*Model de breu informe de seguiment que totes les assignatures han de passar a coordinació pedagògica al final del primer trimestre.  
(l'exemple s'aplica al cas concret de quart d'ESO i a l'assignatura Matemàtiques)*

*Primer trimestre*

<i>Nre. CB</i>	<i>Explicació de l'aportació a la competència</i>	<i>S'ha fet?</i>	<i>Material utilitzat (pàgina llibre, web, fotocòpia...)</i>	<i>Comentaris</i>
2, 4, 5, 6	1. Els nombres irracionals: aplicació a la vida diària (nombre d'or). (El Partenó, piràmide Gizeh, Alhambra, El Escorial, Monestir de Ripoll... tenen unes longituds que es relacionen amb la proporció àuria, que també apareix en pintures de Dalí, Venus de Boticelli. Utilitzada pels renaixentistes) Fitxa Con.necta!!	Sí No		

senyar documents, graelles o pautes d'observació d'activitats d'aula; la idea seria aplicar-ho en observacions fetes per un membre del grup sobre un altre o uns altres; *b*) revisar com podria ser el full de seguiment perquè el professorat pugui fer la documentació de les activitats o continguts mínims de centre acordats; *c*) també es té previst revisar la llista d'activitats o continguts de les graelles acordades; caldrà anar incorporant nous continguts pels quatre nivells. (Trobareu en l'annex 2 la graella d'observació i valoració de classes amb continguts competencials.) També s'han comprat llibres per ampliar la formació dels membres del grup, llibres que estan també a l'abast de tot el professorat del centre (vegeu la bibliografia).

7. REFLEXIONS BREUS A MANERA DE CONCLUSIONS

Qualsevol canvi necessita un temps per interioritzar-lo. Nosaltres ja estem acostumats als canvis, ara només cal que fem un pas més i introduïm les compe-

tències no només a les nostres programacions sinó al nostre treball d'aula. Això ha de portar unes activitats més riques competencialment i uns criteris d'avaluació que impliquin la utilització d'aquestes competències. No hem d'angoixar-nos, no hem de desestimar tot el que hem fet fins ara, simplement hem d'introduir petits canvis que, a la llarga, en portaran de grans i, en tot cas, tenir clar que estem embarcats en un viatge comú i que els primers competents hem de ser nosaltres. Podríem dir que els professors del Narcís Xifra ens trobem a mitja travessia.

## BIBLIOGRAFIA

- DIRECCIÓ GENERAL DE L'EDUCACIÓ BÀSICA I EL BATXILLERAT. *Una oportunitat per a la reflexió pedagògica a l'educació bàsica: Del currículum a les programacions* [en línia]. 2009. <[www.xtec.cat/edubib](http://www.xtec.cat/edubib)>
- ESCAMILLA, Amparo. *Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. 2a reimpr. Barcelona: Graó, 2009.
- GOÑI ZABALA, Jesús María. *El desarrollo de la competencia matemática*. Barcelona: Graó, 2008.
- MATA, Juan. *Animación a la lectura*. Barcelona: Graó, 2008.
- ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Cómo aprender y enseñar competencias*. 3a reimpr. Barcelona: Graó, 2008.

ANNEX 1  
 Format de la graella d'acords de centre sobre competències bàsiques, per curs.  
 (Mostrem el cas real dels acords de quart d'ESO, consensuat el mes de juny del 2009).  
 Graella de compilació de continguts i activitats en competències bàsiques.  
 Institut Narcís Xifra de Girona, quart d'ESO

Aquest és un registre d'activitats o continguts registrats a l'IES Xifra. S'han fet arribar a coordinació pedagògica i assumits com a Projecte curricular de centre i, per tant, vinculants.

Entenem aquí per *competències bàsiques* (CB) les destreses significatives, útils per a la vida, i que puguin ser usades en diversos contextos, més enllà d'una assignatura, sovint amb certa interdisciplinarietat. Així, caldrà que cada professor o professora faci un informe periòdic del grau d'acompliment i valoracions, en una fitxa específica, que es farà arribar a la coordinació de les CB.

Les *competències bàsiques* de l'ESO són: 1. Comunicativa, lingüística i audiovisual. 2. Artística i cultural. 3. Tractament de la informació i digital. 4. Matemàtica. 5. D'aprendre a aprendre. 6. D'autonomia i iniciativa personal. 7. Coneixement i interacció amb el món físic. 8. Social i ciutadana. // Símbols: X = departament que fa la proposta; / = departament que es coordina.

Competències	Lloc			Lligam amb altres cursos				Contingut o activitat	Tutoria	Castella	Anglès	Frances	Socials	Educació física	E. visual i plàstica	Projecte de recerca	Matemàtiques	Ciències naturals	Tecnologia	Ed. ètica	Religió-cult.	Una altra matèria	Trimestre (1, 2, 3 o 4)	Data de ratificació		
	Aula	Sortida	Crèdit s.	Fora	1r ESO	2n ESO	3r ESO																	4t ESO	En equip docent	o en departament
1 2 3 4 5 6 7 8																										
x									A. Presa de consciència de la pròpia identitat i reforç de l'autoestima: lectura de textos sobre aquesta temàtica.	X																

ANNEX 1 (Continuació)  
 Format de la graella d'acords de centre sobre competències bàsiques, per curs

Competències	Lloc				Lligam amb altres cursos				Contingut o activitat	Tutoria	Catala	Castella	Anglès	Francès	Socials	Educació física	E. visual i plàstica	Projecte de recerca	Matemàtiques	Ciències naturals	Tecnologia	Ed. ètica	Religió-cult.	Una altra matèria	Trimestre (1, 2, 3 o C)	Data de ratificació	
	Aula	Sortida	Crèdit s.	Altres	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4r ESO																		En equip docent	o en departament
1 2 3 4 5 6 7 8									Contingut o activitat	X	X	X	/					?									
x									B. Expressar idees pròpies amb correcció i coherència, donant arguments vàlids que les reforcin.													/					
x x									C. Canvi i causalitat: progrés i canvi històric.	X	X																
x									D. Reconeixement dels efectes del treball de resistència aeròbica, de flexibilitat, de força i resistència sobre l'estat de la salut: efectes beneficiosos, riscos, prevenció.																		



ANEX 1 (Continuació)  
 Format de la graella d'acords de centre sobre competències bàsiques, per curs

Competències	Lloc				Lligam amb altres cursos				Contingut o activitat	Tutoria	Català	Castella	Anglès	Francès	Socials	Educació física	E. visual i plàstica	Projecte de recerca	Matemàtiques	Ciències naturals	Tecnologia	Ed. ètica	Religió-cult.	Una altra matèria	Trimestre (1, 2, 3 o 4)	Data de ratificació		S E I O	
	Aula	Sortida	Crèdit s.	Fora	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO																		En equip docent	o en departament		
1 2 3 4 5 6 7 8									Contingut o activitat																				
x	x								H. Memòria històrica en perspectiva de revisió del passat i projecció del futur.						X														
x	x	x	x	X					I. L'ús d'expressions simbòliques (de primer i segon grau) per representar relacions que vénen de diferents contextos.										X	X	X								
x									J. Exercitar el sentit crític i l'autoocrítica i comprendre el punt de vista dels altres, amb comunicació interpersonal, empatia i respecte.																				







ANNEX 2

*Format del full d'observació de classes amb continguts competencials.*

*Aquest és l'imprès que fem servir per valorar el funcionament de classes amb contingut competencial en què acordem que un company o companya del centre assistirà com a observador o observadora (l'original és en un sol full)*

FULL D'OBSERVACIÓ D'ACTIVITATS DOCENTS CENTRADES EN COMPETÈNCIES BÀSIQUES			
Persona o persones observadores: .....		Persona o persones observades: .....	
Data: .....	Centre: .....	Població: .....	
Grup classe: .....	Horari:		Aula: .....
	De .....	h Lloc: .....	Taller o laboratori: .....
	A .....	h Altres: .....	.....
Matèria: .....			
A) COHERÈNCIA AMB EL QUE S'HA PROGRAMAT (encerclau el que correspongui)			
a) La persona observadora ha disposat prèviament d'una còpia dels aspectes competencials programats?		No	Sí
b) [en cas afirmatiu] La persona observadora veu clar el que la programació vol dir?		No	Poc Bastant Sí
c) [en cas afirmatiu] El que s'ha vist a la pràctica és coherent amb el programat?		No	Poc Bastant Sí
Comentaris, si escau: .....			
B) ACTIVITATS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE CONCRETES OBSERVADES (la persona observadora en farà una petita descripció de les fases)			
a)	.....	.....	..... minuts
b)	.....	.....	..... minuts
c)	.....	.....	..... minuts
d)	.....	.....	..... minuts

ANNEX 2 (Continuació)  
 Format del full d'observació de classes amb continguts competencials

C) COMPETÈNCIES TREBALLADES (a partir del que s'observa, independentment que estiguin programades o no)									
Les vuit competències ↓	0	1	2	3	↓ Indicis de competencialitat (en qualsevol activitat o competència)	0	1	2	3
1. Comunicativa					a) Es raona la utilitat				
2. Artística i cultural					b) S'aplica en pràctiques a l'aula				
3. Digital i de tractament					c) S'encarreguen tasques fora de l'aula				
4. Matemàtica					d) Es remet a classes anteriors o posteriors				
5. D'aprendre a aprendre					e) Es responen o formulen preguntes o problemes				
6. D'autonomia i iniciativa					f) Es parteix d'un centre d'interès de l'alumnat				
7. Amb el medi físic					g) Es fan plantejaments interdisciplinaris				
8. Social i ciutadana					h) Es preveuen aspectes de diversitat de l'alumnat				

D) VALORACIÓ GLOBAL (encercleu el que correspongui)					
a) Consideres significativa la classe o activitat com a aportació a les CB?	No	Poc	Bastant	Sí	Sí
b) Consideres suficients les descripcions de la programació?	No	Poc	Bastant	Sí	Sí
Data: ..... Hi ha annexos? ..... Signatures →			Comentaris i suggeriments de la persona observadora Comentaris de la persona observada (aquest és l'únic espai en què intervé la persona observada)		



# IES MARTA MATA: ORGANITZACIÓ DEL TREBALL PER COMPETÈNCIES

Núria Pratdesaba i López  
*IES Marta Mata de Montornès del Vallès*

## RESUM

L'IES Marta Mata, de Montornès del Vallès, va ser creat el curs 2006-2007 i, actualment, forma part de la Xarxa de Competències Bàsiques. En aquest text s'explica com ha portat a terme la introducció del nou currículum competencial al claustre i a les aules. A partir d'una formació inicial destinada als equips directius es dona forma a un projecte que pretén introduir el treball transversal d'una primera competència bàsica, la competència comunicativa lingüística i audiovisual. El fet de ser un centre on ja s'estava desenvolupant un projecte d'innovació en mitjans audiovisuals facilita el camí. Es presenten els diversos equips de professors implicats, la tasca feta en les reunions de coordinació i les etapes d'evolució del treball. Bàsicament, el procés consisteix a detectar les febleses lingüístiques de l'alumnat i establir objectius de treball consensuats; a unificar criteris didàctics i a plan-tejar situacions d'avaluació en contextos diferents dels de l'aprenentatge.

PARAULES CLAU: currículum competencial, competència comunicativa lingüística i audiovisual, treball transversal, febleses lingüístiques, avaluació en contextos diferents dels de l'aprenentatge.

## IES MARTA MATA: SKILLS-BASED WORK ORGANISATION

### ABSTRACT

The Marta Mata Secondary School in Montornès del Vallès, Barcelona, was opened in 2006 and belongs to the key skills network (Xarxa de Competències Bàsiques). The article deals with the implementation of the skills-based curriculum and its introduction into the school board and the classroom. Following initial training for management teams, a project took shape that intended to introduce the cross-disciplinary work of an initial key

skill: linguistic and audiovisual communication competence. The task was easier since the school already had a project on audiovisual media. The article presents the different profiles of the teachers who took part, the work carried out at the coordination meetings and the different work and development stages. In short, the project deals with identifying the linguistic shortcomings of pupils and establishing agreed work objectives, unifying teaching criteria and considering potential assessment situations other than learning contexts.

**KEYWORDS:** skills-based curriculum, linguistic and audiovisual communicative competence, cross-disciplinary work, linguistic shortcomings, assessment in contexts other than learning.

## 1. INTRODUCCIÓ

Per tal de poder situar bé la nostra experiència en el plantejament del treball de les competències bàsiques em sembla imprescindible *contextualitzar* la nostra situació, ja que no és la més habitual.

L'IES Marta Mata és un *institut de nova creació* que va iniciar les classes el curs 2006-2007 amb tres grups de primer d'ESO. Actualment, hem arribat a quart d'ESO però no amb tres línies en tots els nivells. Tenim una estructura de dos-tres-dos-tres que fluctua segons la matrícula de cada curs escolar.

Com a equip directiu, Ramon Coma i Dosrius (director), Andreu Montañés i Huguet (secretari) i jo mateixa, proveníem de «branques» diferents de l'educació: EAP (equips d'assessorament i atenció psicopedagògica), direcció d'un centre de primària, i docència a secundària i LIC (llengua, interculturalitat i cohesió social), respectivament, cosa que ha condicionat la nostra forma d'entendre l'educació i la manera com hem emprès el projecte.

## 2. EL PROJECTE PEDAGÒGIC DE L'IES MARTA MATA

El nostre PEC es basa en quatre *principis bàsics* que, entre d'altres (com el fet de tenir la llengua catalana com a vertebradora de la comunicació en el centre o l'ús de les TAC (tecnologies de l'aprenentatge i la comunicació) de forma integrada en totes les àrees), orienten totes les situacions d'ensenyament-aprenentatge:

— *Voler saber*. Potenciar la inquietud, la curiositat, la il·lusió i l'esforç per saber més coses del món i de la vida.

— *Saber fer*. Treballar a fons les eines que ens han d'obrir les portes del coneixement i de l'actuació: comprensió i expressió tant lingüística com corporal i artística; i ús i domini d'aspectes més tècnics i metodològics.

— *Saber ser*. Afavorir que l'alumnat conegui i accepti les pròpies limitacions i virtuts, i que tingui un bon autocontrol emocional.

— *Saber estar*. Saber establir bones relacions amb els altres. Dominar instruments bàsics com el diàleg o la mediació i compartir valors com la tolerància, la responsabilitat, el respecte o l'empatia.

Per passar, però, de la filosofia a la pràctica, el nostre projecte pedagògic recolza essencialment en tres pilars:

— *Comunicació*. Connectar el que es fa a l'institut amb la quotidianitat de l'alumnat i les seves famílies o l'entorn educatiu.

— *Inclusió*. Preservar l'heterogeneïtat dins les aules. Potenciar el treball cooperatiu. Integrar l'alumnat de la USEE (Unitat de Suport a l'Educació Especial) en els diferents grups ordinaris durant dos terços del seu horari a primer cicle i en un terç de l'horari a segon cicle. Desenvolupament del Projecte d'innovació en inclusió educativa. Aplicació a tot el centre de formularis de programació per atendre la diversitat.

— *Educació en valors*. Vetllar pel treball de la competència personal i social com a base de tots els aprenentatges. Ús d'eines com les següents per tirar-ho endavant: Pla d'acció tutorial; Consell de l'alumnat; projecte «Company-guia», Comissió de convivència centrada més en la prevenció que no pas en el càstig (sempre que sigui possible).

El primer dels pilars és el que més ha condicionat el nostre primer treball de coordinació transversal d'una competència bàsica, en aquest cas, la lingüística i audiovisual (CCL1). Per aquest motiu convé fer una exposició més detallada del que, podríem dir, són les arrels del treball de la CCL1 (Competència comunicativa lingüística i audiovisual) en el centre.

## 2.1. PROJECTE D'INNOVACIÓ EN MITJANS AUDIOVISUALS: PROJECTE «COMUNICACIÓ»

De manera resumida, podem dir que el que plantegem en aquest projecte és la vertebració d'una part important del *currículum optatiu* a partir del treball dels mitjans de comunicació (la premsa, el còmic, la ràdio, el web, el treball de la imatge, la fotografia, l'edició de curtmetratges i la TV). Aquestes matèries optatives es presenten de forma progressiva de primer a quart d'ESO. S'intenta que aquest treball pràctic de les matèries optatives es nodreixi de continguts treballats en les matèries comunes. Es tracta de recollir allò que l'alumnat està aprenent per explicar-ho, amb diversitat de llenguatges, a l'exterior. Considere-

rem que és fonamental que l'alumnat pugui comunicar el que ha après. El fet que el que aprenen sigui útil, si més no per explicar-ho a l'entorn més proper, és un gran element de motivació. A banda d'això, és necessari el treball previ d'una sèrie d'aspectes teòrics que cal que s'aprofundeixin des de les matèries comunes. Així, per exemple, des d'Educació visual i plàstica cal haver tractat aspectes dels diferents codis visuals; des de Tecnologies, conèixer diferents programes informàtics, aprofundir el maneig i l'ús d'aparells, i iniciar-se en els processos de producció; des de Ciències socials cal atendre a la dimensió de la repercussió que els mitjans i les tecnologies de la comunicació han tingut en la societat i en les formes de vida; des de Tutoria i Ètica cal treballar aspectes de reflexió sobre el que és món públic o món privat, qüestions sobre punts de vista, sobre diversitat cultural...; i no cal dir la importància del treball previ que s'ha de fer des de l'àrea de llengua pel que fa a l'anàlisi, la interpretació i la producció de formes i continguts. Això suposa una tasca important de coordinació entre el professorat.

Per tal de tirar endavant aquest projecte hem rebut diversos assessoraments al centre que ens han estat de molta utilitat. El primer, durant dos cursos, amb Josep Martínez sobre «les TIC i la comunicació de la comunitat educativa», i després, el curs 2008-2009, amb professionals d'Aula Media, sobre els mitjans audiovisuals a l'aula. En ambdós casos hi ha participat una part molt important del claustre. Aquests assessoraments ens han ajudat a orientar els nostres projectes però sobretot a crear l'espai de reflexió i debat conjunt que permet que el professorat s'endinsi en el tema i s'impliqui. També ens han ajudat en el sentit de confirmar-nos que anàvem pel bon camí tot i fer coses que no són les més habituals o clàssiques. Hem d'agrair l'ajut rebut del CRP (Centre de Recursos Pedagògics) de Mollet.

## 2.2. TALLER DE COMPETÈNCIA LECTORA (TCL)

Dins d'aquest marc lingüístic i audiovisual, i també abans de començar a treballar per competències oficialment, havíem iniciat una experiència nova: el Taller de Competència Lectora (TCL). En les sessions d'avaluació hi vam constatar la necessitat de *millorar la competència lectora de l'alumnat*. Tot i la nostra filosofia inclusiva (organitzant grups heterogenis a tots els nivells) pel que fa a la competència lectora ens va semblar que calia muntar grups homogenis. Vam valorar que podia ser una bona estratègia barrejar alumnat de primer i segon d'ESO en la franja d'optatives. Els vam passar unes proves de comprensió lectora i unes altres de velocitat lectora abans de començar el curs, al setembre i, amb aquests criteris



objectius, els vam agrupar per nivells. Els grups eren d'uns divuit alumnes i cada mes es llegia un llibre, aproximadament (tres de català, tres de castellà i tres d'anglès). Tot l'alumnat de primer cicle feia TCL en el mateix moment. Això volia dir que hi havia professorat que portava un grup de TCL i que no era especialista en llengua. Aquest fet, més que un problema, ens va semblar una oportunitat ja que, cada mes, quan el professorat es reunia per compartir dificultats i estratègies, es plantejaven maneres de treballar la comprensió i l'expressió en la lectura que era bo d'anar estenent a tot el professorat. La valoració de l'experiència, al final de curs, va ser del tot positiva de manera que, no només s'està mantenint el Taller de Competència Lectora, sinó que ens hem organitzat per fer també un Taller de Competència Matemàtica.

### 3. ALTRES ASPECTES DE CONTEXTUALITZACIÓ

El fet d'haver «partit de zero» en l'inici d'aquest institut ha comportat tant avantatges com inconvenients. Trobar-nos encara, després de quatre cursos, en mòduls prefabricats, comporta una sèrie de greuges (tot i que els mòduls prefabricats són dignes) pel que fa a l'ús de les instal·lacions. El fet que durant els primers cursos no hi hagués estabilitat en la plantilla, no ens ha ajudat gaire (a nosaltres se'ns va afegir un problema burocràtic que ens va impedir poder reclamar tot el professorat que, en condicions normals, un centre de nova creació pot tenir). Però, a més, el fet que ningú no pogués dir «això, aquí, sempre s'ha fet així, ara no ho canviarem!», ens ha permès fer propostes que, d'entrada, trencaven amb la rutina de la major part del professorat. Hem establert moltes hores de coordinació i de treball en equip, si no, no es podrien haver tirat els projectes endavant. Hem de dir que hem tingut sort de poder formar un equip de coordinació amb professorat que s'ha implicat i que, a poc a poc, ha anat agafant també amb nosaltres les regnes dels projectes endegats. Sense ells tota aquesta feina no es podria haver fet. Cal la col·laboració de tot el professorat perquè, el que es planteja en la teoria, després, arribi a l'aula. Quan n'hem vist la necessitat hem organitzat claustres pedagògics d'autoformació. N'hi ha hagut sobre com gestionar l'aula, sobre quins són els processos d'aprenentatge dels alumnes amb dificultats, sobre el treball de les competències bàsiques a l'aula, etc. No sempre és fàcil perquè sempre hi ha algú que et diu que «a ell què li han d'ensenyar». És delicat això d'entrar en interioritats com la de posar en públic la nostra forma de treballar, però és a partir del fet de compartir-ho que ens convertim en un equip.

## 4. UN NOU MARC: EL CURRÍCULUM PER COMPETÈNCIES

### 4.1. PRIMER PAS: LA PREPARACIÓ. TREBALL DE LA COMPETÈNCIA COMUNICATIVA LINGÜÍSTICA I AUDIOVISUAL (CCL1)

Quan es va presentar el nou currículum, nosaltres el vam rebre contents. Ens va semblar molt bé, el nou enfocament que s'hi donava. També ens va alegrar molt el fet que, per primera vegada, s'hi inclogués el llenguatge audiovisual. El nostre projecte, tal com hem pogut veure, està en aquesta línia i, per tant, aquest nou element ens ajudava a acabar d'ordenar els nostres plantejaments curriculars.

Com a cap d'estudis, vaig assistir a la formació que, sobre aquest tema, el Departament va organitzar per als equips directius. Em va semblar molt adequada i interessant. Hi vaig haver de presentar un treball que, per ser pràctica, vaig fer pensant en el meu centre. Així, doncs, durant la primera meitat del curs 2007-2008, amb l'equip directiu vam preparar l'estructura del treball en competències bàsiques i a mitjan curs es van presentar al claustre i als diversos àmbits les propostes de reflexió i de treball que després s'haurien de fer entre el final de curs i l'inici del curs següent. L'objectiu era començar a treballar una sola competència per intentar fer-ho bé i no ofegar-nos en l'intent.

La competència triada, vista la feina ja feta en aquest terreny en el nostre centre des dels inicis, fou la *competència comunicativa lingüística i audiovisual*. Ens proposàvem establir una coordinació transversal d'aquesta competència. Veure què i com treballava el professorat en les seves hores de classe sobre aquest tema, fer una anàlisi DAFO (punts forts i punts febles) i plantejar propostes de treball.<sup>1</sup> Preteníem implicar-hi tots els àmbits i comissions de treball de centre ja que, des de tots aquests, s'utilitza el llenguatge per gestionar l'aprenentatge. Tot el professorat és professor de llengua. Vam establir un calendari i uns objectius de treball.

Els equips de treball del nostre centre que hi han intervingut són:

— Àmbit d'arts i lletres (àmbit d'A-L): català, castellà, anglès, francès, vip i música.

— Àmbit de ciència i tècnica (àmbit de C-T): matemàtiques, naturals, socials tecnologies.

— Àmbit de cos i ment (àmbit de C-M): psicopedagogia i educació física.

— Equips docents: primer, segon, tercer i quart.

1. Les sigles DAFO corresponen a l'anàlisi orientada a determinar oportunitats, febleses i amenaces.

- Projectes d'innovació: professorat vinculat al projecte «Comunicació» i coordinat per Elena García (psicopedagoga).
- Equip PAT (Pla d'acció tutorial): tutors i tutores i coordinadora pedagògica.
- Equip de coordinació pedagògica: caps d'àmbit; coordinadores de nivell, Clic, coordinadora d'activitats i serveis i representant de l'Equip Directiu.

#### 4.2. SEGON PAS: PRESENTACIÓ AL CLAUSTRE DE PROFESSORAT.

##### DESPLÉGAMENT DEL CURRÍCULUM A PARTIR DE LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES

Tal com hem dit, l'abril del 2008 vam fer un claustre amb un únic punt de l'ordre del dia: plantejament de currículum per competències en el nostre centre. Presento de manera una mica esquemàtica els continguts tractats en la presentació amb el programa Power Point que es va fer al professorat:

1. Definició de *competència*: capacitat d'utilitzar coneixements i habilitats de manera transversal i interactiva en contextos i situacions diversos per exercir com a ciutadà i resoldre situacions i problemes de la vida quotidiana.
2. Les competències s'assoleixen a partir dels continguts.
3. Els continguts poden canviar però les competències perduren, possibiliten continuar aprenent al llarg de la vida.
4. Conveniència d'ensenyar a transferir: del saber conèixer, s'ha de passar al saber fer i del saber fer al saber ser i saber conviure. Exemple: saber morfosintaxi —saber estructurar un discurs coherent— per saber defensar el propi punt de vista en un debat.
5. Competències:
  - a) Comunicatives
    1. Lingüística i audiovisual
    2. Artística i cultural
  - b) Metodològiques
    3. Tractament de la informació i competència digital
    4. Matemàtica
    5. D'aprendre a aprendre
  - c) Personals
    6. D'autonomia i iniciativa personal
  - d) Específiques per conviure i habitar el món
    7. En el coneixement i la interacció amb el món físic
    8. Social i ciutadana

6. Criteris metodològics fonamentals:
  - a) Transversalitat: seleccionar continguts per tractar-los en contextos globals i de forma interdisciplinària entre les àrees.
  - b) Funcionalitat: fomentar l'*aplicació* dels aprenentatges en situacions i *contextos reals*, concrets i propers a l'alumnat.
  - c) Autonomia de l'alumnat: fomentar que l'alumnat comparteixi els objectius d'aprenentatge amb el professorat, que n'assumeixi el protagonisme, que gestioni els propis errors i que es coresponsabilitzi en l'avaluació. Tenim un document dissenyat especialment per a aquest tema: el full d'objectius.
7. Desplegament del currículum: estaments implicats (organigrama on es recullen les coordinacions necessàries per a l'elaboració del projecte curricular de centre).
8. Assignació de quines són les competències (de la 1 a la 8) que corresponen a cada assignatura o matèria.
9. Establiment de l'objectiu de treball per al curs 2008-2009: coordinació transversal de la CCL1.
10. Definició en sis punts de què significa ser competent en CCL1:
  - a) Saber buscar, comprendre, interpretar i gestionar informació oral, escrita, audiovisuals, gestual o gràfica de la realitat que ens envolta.
  - b) Saber construir, organitzar, comunicar i intercanviar coneixements, opinions i emocions amb coherència i cohesió.
  - c) Conèixer i saber utilitzar les diverses tipologies textuais i les diverses tecnologies TIC i audiovisuals.
  - d) Saber-se adequar a cada situació comunicativa.
  - e) Saber utilitzar el llenguatge per establir vincles i relacions constructives amb els altres i amb l'entorn.
  - f) Saber utilitzar el llenguatge per aprendre i continuar aprenent tota la vida.
11. Necessitat d'anàlisi DAFO. Detecció de punts forts i febles per tal de marcar objectius de millora.
12. Anàlisi de la contribució actual des de les àrees a l'adquisició de la CCL1 (prèvia al treball per competències). A partir dels sis punts de la definició anterior, es planteja que cada assignatura valori quins aspectes ja treballa i quins no.
13. Anàlisi de la contribució a l'adquisició de la CCL1 des del PAT i els projectes d'innovació.
14. Necessitat de definició, en sis punts, de totes les altres competències (de la 2 a la 8) ja que serà necessari per a les programacions del curs següent.
15. Necessitat de coordinació de les assignatures de català, castellà, anglès i francès per fer una única programació de llengua per al curs següent.
16. Establiment del calendari de treball: objectius de treball, qui ho fa, i termini de presentació.

Un cop fet el treball en claustre (presentació, comentari i debat sobre els temes), s'acorda continuar la feina. Una part del professorat manifesta inquietuds i neguit per la *nova manera de programar* que es planteja però, alhora, hi està interessat ja que en molts casos s'havien de presentar a oposicions i els interessava aprofundir el tema.

#### 4.3. TERCER PAS: DEFINICIÓ DE COMPETÈNCIES I DETECCIÓ DAFO DES DELS ÀMBITS, L'EQUIP PAT I L'EQUIP D'INNOVACIÓ

Les tasques que van fer els diversos equips de professorat (àmbits, PAT i innovació) durant el tercer trimestre del curs 2007-2008 van ser les següents:

1. Definició breu (en sis punts) del contingut de cadascuna de les vuit competències (cada assignatura defineix, des del seu punt de vista, les competències que li corresponen).

2. Descripció de la contribució actual a la CCL1 (abans de començar a treballar específicament per CB) des de cada matèria.

3. Detecció DAFO: anàlisi per part de totes les àrees de quins són els punts forts i els punts febles de l'alumnat del centre en CCL1, tenint com a base els sis punts que defineixen aquesta competència (graella). A final de curs, es va recollir i ordenar la feina feta per tal de tenir-la a punt per a l'inici del curs següent.

#### 4.4. QUART PAS: COMENCEM A PROGRAMAR PER COMPETÈNCIES. TREBALL PER EQUIPS

Els primers dies de setembre del curs 2008-2009, en els moments de preparació general del curs, es van fer les coordinacions necessàries per anar establint les bases del nou projecte curricular de centre. En la mesura que es podia s'anaven acordant criteris de treball: des de graelles de programació, on cadascú programava la seva àrea però tots amb el mateix format, fins a aspectes tan importants i innovadors com el fet de fer-hi constar la contribució a altres àrees.

##### 4.4.1. *Àmbit d'arts i lletres: programació conjunta de llengua i organització de les febleses lingüístiques detectades*

Aquest equip de professorat va haver de treballar especialment ja que era qui més hi entenia en la competència que preteníem aprofundir durant aquest

curs escolar i, per tant, havia d'*assumir l'assessorament i guiatge* de la resta de companys del centre en les diferents decisions i actuacions relacionades amb la CCL1. A això s'hi afegia la complexitat de fer una única programació de llengua que inclogués totes les llengües del centre. El desenvolupament de les tasques fou el següent:

a) Revisió de la detecció DAFO feta pels equips d'àmbits, PAT i innovació el curs anterior sobre la CCL1.

b) Organització en una graella de totes les febleses detectades en CCL1.

c) Presentació d'aquesta graella als equips docents per poder esglaonar el treball de cada punt feble en els diversos cursos i nivells. No es podia pas treballar tot de cop.

d) Programació curricular conjunta de llengua catalana i castellana, i de llengües estrangeres. I, alhora, vertebració de la programació curricular tenint en compte el treball en CB que, en paral·lel, es proposava de manera transversal a tots els nivells i àrees. Tot el professorat de l'àmbit de lletres va fer un gran esforç durant el primer trimestre per aconseguir coordinar aquesta programació única. Yolanda Carrillo com a cap de departament i Montse Morcillo com a CLIC hi van fer una gran labor.

Per fer la programació es va començar buscant els *elements comuns en les quatre assignatures de llengua* i es va valorar en quins casos calien les repeticions dels continguts (conceptuals, procedimentals o actitudinals) per eliminar-les o repartir-les, segons escaigués. A partir d'aquí es van anar muntant unes graelles que permetien veure les programacions de costat per poder-les comparar i ordenar. Hi va haver aspectes posteriors, metodològics, que van costar més de coordinar. Un element fonamental era, però, tenir en compte la proposta que es feia des de la graella DAFO ja que ens proposàvem que a cada nivell (primer, segon, tercer o quart) fos primer des d'una àrea de lletres on es presentés el treball d'una feblesa perquè, després, es pogués treballar també des de les altres àrees però des d'una perspectiva més aplicada. El treball dels equips docents, en la tria de febleses per treballar en cada grup, condicionava doncs la programació de llengua. Tots havíem de treballar «en paral·lel» i coordinadament.

#### 4.4.2. *Equips docents: primer intent de convertir les febleses lingüístiques en objectius de treball*

Durant els mesos de setembre i octubre, els equips docents es van reunir per treballar la proposta de l'àmbit d'A-L. El professorat de les diferents àrees

va valorar les principals febleses de l'alumnat dels seus grups i va fer propostes de treball. El que va passar, però, fou que es va barrejar molt la CCL1 amb la competència d'aprendre a aprendre. Aleshores, quan ho vam revisar vam valorar que calia treballar més a fons aquesta part del procés ja que, si no encertàvem bé els objectius, realment, no constataríem millores en la CCL1, cosa que era el nostre propòsit. Per fer aquesta revisió més profunda de treball amb les «febleses lingüístiques» del nostre alumnat, vam pensar que en petit comitè seríem més eficaços. Vam plantejar una reunió setmanal entre la Montse Morcillo, com a coordinadora lingüística del centre, i amb mi mateixa com a cap d'estudis.

#### 4.4.3. *Cap d'estudis + Clic. Tria de febleses que s'han de treballar transversalment en cada nivell. Establiment d'objectius i orientacions didàctiques*

Durant els mesos de novembre i desembre vam elaborar una sèrie de graelles amb la proposta d'objectius concrets per al treball transversal en CCL1 a cada nivell, de primer a quart d'ESO. També vam afegir-hi tres annexos amb orientacions en didàctica de la llengua. Un per a cada nivell (i orientacions adequades segons el tema a tractar, i només de primer a tercer d'ESO, ja que quart d'ESO encara no s'havia iniciat). En aquest sentit, quan anàvem avançant en la redacció d'aquests documents, els anàvem presentant en l'àmbit d'A-L. Ho compartíem, ho comentàvem i ho milloràvem.

Un cop feta la primera part de la feina, era imprescindible plantejar on volíem arribar realment i com ho avaluaríem. Vam elaborar unes graelles d'avaluació i seguiment, i vam considerar que, perquè la *valoració dels resultats fos el màxim d'objectiva i rigorosa*, calia prendre mostres de treballs de l'alumnat abans d'iniciar el treball transversal específic a l'aula. La comparació posterior amb els treballs finals seria el que ens permetria constatar l'autèntic progrés.

#### 4.5. CINQUÈ PAS: PRESENTACIÓ AL CLAUSTRE DE LA DISTRIBUCIÓ D'OBJECTIUS PER NIVELLS

El pas següent fou presentar-ho al claustre ja que hi ha professors que estan simultàniament en diversos equips docents i no poden participar sempre en tots. A més, hi ha professors que un any fa primer d'ESO i l'any següent pot fer segon o tercer. Convenia que tothom participés de la perspectiva global. Era el

gener del 2009. Vam presentar el nostre treball d'aprofundiment i entre tots el vam analitzar i debatre. Vam aprovar l'esglaonament dels continguts lingüístics i audiovisuals triats i també vam prendre acords sobre:

— Implicació: cada matèria manifestava quins dels objectius proposats treballaria.

— Temporalització: periodicitat amb què cada àrea treballaria els objectius amb què s'havia compromès.

— Encreuaments: decisió d'una estratègia específica d'avaluació segons la qual en una matèria es treballava una de les debilitats de CCL1 i des d'una altra s'avaluava de forma aplicada l'assoliment d'aquella competència. Ens va semblar que això era el que més s'assemblava a l'avaluació real d'una competència: la capacitat de transferir l'aprenentatge i aplicar-lo en un nou context. Calia, doncs, decidir quines matèries treballarien una competència i quines l'avaluarien.

#### 4.6. SISÈ PAS: APLICACIÓ A L'AULA

A partir de febrer del 2009 vam deixar un període de temps perquè es pogués portar a terme el que havíem plantejat. Tot el professorat del centre sabia que es podia recolzar en el professorat de llengua del seu equip docent ja que aquest aniria fent un seguiment del tema i, si calia, un assessorament a qui ho demanés. De forma regular es va anar vetllant per la coordinació dels «encreuaments» i els resultats han estat positius. Un exemple en podrien ser les exposicions orals de l'alumnat. Des de l'àrea de llengua dos professors o professores van poder treballar en el mateix grup una sessió per setmana durant un trimestre. Van fer treballs en petit grup per intentar millorar l'expressió oral de l'alumnat (formulismes de presentació, organització de les idees, coherència, rellevància, correcció, to, postura, dicció, repartiment equitatiu del temps i dels continguts entre els diversos membres del grup) i, després, en les exposicions dels treballs del crèdit de síntesi, en la majoria de casos, es va constatar una gran millora.

#### 4.7. SETÈ PAS: AVALUACIÓ

Hem volgut tenir en compte *diversos aspectes per avaluar*: el professorat que avalua l'alumnat, l'alumnat que s'avalua a ell mateix i el professorat que reflexiona i avalua la seva pròpia tasca docent i els elements organitzatius que l'envolten. La veritat és que, per a aquesta última, no ens ha quedat gaire temps. Aquest curs ho haurem de millorar.



El que sí que hem pogut fer ha estat contrastar els treballs de l'alumnat elaborats abans i després del treball transversal de la CCL1. La major part de l'alumnat ha progressat de forma adequada. És evident que la unió fa la força i que quan l'alumnat veu coherència en el que el professorat li demana, els resultats milloren. Ens trobem en aquesta línia. Falten, però, molts aspectes per polir. Hi hem de continuar treballant.

## 5. TREBALL EN XARXA AMB ALTRES CENTRES DE CATALUNYA

Des de principis del curs 2008-2009 que formàvem part del grup de centres que el Departament d'Educació convoca periòdicament per tirar endavant el treball en la Xarxa de Competències Bàsiques. Un cop cada mes, aproximadament, la nostra nova coordinadora pedagògica, Montse Carné (que ha treballat a fons també en aquest tema de les CB), i jo assistíem a les sessions de treball convocades des de Via Augusta i que Joan Teixidó dirigia. Això ens permetia veure el que estaven fent altres centres i ponderar les nostres experiències.

En el segon trimestre, ens van demanar la nostra col·laboració per al pilotatge d'uns instruments de treball sobre la competència d'aprendre a aprendre. Això, per una banda, ens va anar bé perquè ens introduïa ja en la competència que preteníem aprofundir per al curs 2009-10 però, per l'altra, ens col·lapsava una mica, per què no dir-ho. Sigui com sigui ho vam tirar endavant des dels àmbits i es van crear unes situacions de reflexió molt interessants que ens permetien veure quina era, realment, la cultura docent que tenia cada professor o professora.

### 5.1. VUITÈ PAS: APLICACIÓ SUCCESSIVA DE LES ALTRES COMPETÈNCIES. COMPETÈNCIA METODOLÒGICA D'APRENDRE A APRENDRE (CMA5)

Tot i que el professorat de l'àmbit de C-T va proposar, inicialment, que es treballés la competència metodològica matemàtica després de la CCL1, tothom (i ells mateixos, també) va veure més adequat treballar, en segon lloc, la competència d'aprendre a aprendre perquè és molt bàsica i general i afecta totes les situacions d'ensenyament-aprenentatge.

És per això que aquest curs 2009-2010, seguint la mateixa estructura i els mateixos plantejaments que vam aplicar amb la CCL1, hem començat amb la CMA5. En aquest cas, la coordinadora pedagògica, Montserrat Carné, i la cap d'àmbit de C-M, Ester Conesa, gestionen i coordinen la feina. A més, des de Via

Augusta, en la Xarxa de Competències Bàsiques, també es treballa aquest curs la mateixa competència, cosa que ens va molt bé.

## 6. CONCLUSIONS

De manera resumida, podríem dir que, en el nostre centre, els elements bàsics per a la posada en marxa del currículum competencial han estat:

— El *treball previ* (lingüístic i audiovisual) desenvolupat amb el Projecte «Comunicació» des dels inicis de la posada en marxa del centre.

— La *implicació de tot el claustre*, sense la qual no hauria estat possible un plantejament transversal.

— El *repartiment de la feina* entre els diversos equips.

— La *concreció de les accions* per fer en cada nivell i grup. Si a un professor o professora que ho veu tot molt abstracte i difícil de portar a terme se li planteja què ha de fer a l'aula d'una manera senzilla i concreta, la seva actitud millora ostensiblement.

— *Conducció i seguiment* de les accions proposades en CCL1 per *especialistes en llengua*.

No serà l'escola qui, finalment, avaluarà de manera real si un alumne és competent en societat i sap aplicar allò que ha après. Serà la vida, el seu èxit professional (entenen que aconseguix fer una feina que li agrada i que li permet guanyar-se la vida) i personal (saber-se explicar en les situacions que se li presentin, saber-se relacionar, etc.) el que tindrà les claus de la resposta.

El més a prop que hem sabut estar, en el nostre centre, de l'avaluació real de l'ús i aplicació de les CB en un context diferent d'on s'han après és en l'experiència dels «encreuaments» que us hem explicat. N'hi ha hagut, d'encreuaments, que fins i tot s'han donat de forma espontània, quan l'alumnat ha aplicat coneixements assimilats en altres matèries i en altres cursos sense que el professorat ho hagués previst ni l'hi hagués demanat explícitament. Quan passen coses d'aquestes, és una gran satisfacció!

Esperem que la nostra experiència us pugui ser d'alguna utilitat.

## BIBLIOGRAFIA

CAMPS, Anna; COLOMER, Teresa. *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Edicions 62, 1998.

- CARNÉ, Montserrat; COMA, Ramon. «Diversitat i excel·lència» [en línia]. A: *Currículum i organització*. Departament d'Educació. Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat, 2009 <<http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/pi/PI%20InstitutMMata.pdf>>
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glòria. *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó, 2001.
- PRATDESABA LÓPEZ, Núria. «En la clase de lengua». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 127 (agost 1985), p. 44-46.
- «El diari de classe». *Perspectiva Escolar*, núm. 151 (gener 1991), p. 40-41.
- «Reflexió sobre l'avaluació: una nova filosofia». *Perspectiva Escolar*, núm. 227 (setembre 1998), p. 30-40.
- «Llegir i comprendre». *Les Franqueses, Espai Educatiu*, núm. 4 (febrer 2002), p. 2.
- «Filosofia: Aprendre a pensar bé». *Les Franqueses, Espai Educatiu*, núm. 18 (novembre 2003), p. 1-2.
- TEIXIDÓ, J.; XARXA DE CB. «Programar per competències» [en línia]. <[http://www.joanteixido.org/doc/CB/programar\\_per\\_competencies.pdf](http://www.joanteixido.org/doc/CB/programar_per_competencies.pdf)> [Consulta: 28 juny 2010].
- «Competències, currículum i pràctica educativa [en línia]». <[http://www.joanteixido.org/doc/CB/compet\\_curr\\_practica.pdf](http://www.joanteixido.org/doc/CB/compet_curr_practica.pdf)>



ESTUDIS, RECERQUES, EXPERIÈNCIES



# LA LLEI D'EDUCACIÓ DE CATALUNYA. DIMENSIÓ POLÍTICA I OPORTUNITAT PEDAGÒGICA<sup>1</sup>

Jaume Sarramona López  
*Universitat Autònoma de Barcelona*

## RESUM

Aquest text correspon a la conferència pronunciada per l'autor en la sessió inaugural del curs 2008-2009 de la Societat Catalana de Pedagogia. En aquell moment la discussió de la futura Llei d'educació de Catalunya es trobava en un dels punts més àlgids. L'autor analitza en aquest treball alguns dels aspectes del projecte de llei que —al seu entendre— eren més conflictius. Després de revisar algunes contradiccions de la declaració de principis es passa revista a qüestions més concretes que tenen relació amb el règim lingüístic, la comunitat educativa, la participació en el sistema educatiu, l'escolarització, avaluació, etc. Després que l'esmentada llei s'aprovés el 10 de juliol de 2009, el text d'aquesta conferència constitueix un punt de referència per revisar —des d'una perspectiva diacrònica— els debats que van acompanyar la discussió pública d'aquesta llei.

PARAULES CLAU: Llei d'educació de Catalunya, política i legislació educativa, pedagogia catalana.

1. Aquestes reflexions i comentaris es van dur a terme sobre el projecte de llei de la Llei d'educació de Catalunya (LEC). La Llei d'educació de Catalunya, llei 12/2009, de 10 de juliol, es va publicar al DOGC el 16 de juliol i va entrar en vigor el dia següent, el 17 de juliol de 2009. Aquest original va ser tancat el dia 5 d'octubre de 2008, i va ser pronunciat a la sessió inaugural del curs 2008-2009 de la Societat Catalana de Pedagogia, el 7 d'octubre de 2008, a la sala Pere Coromines de l'Institut d'Estudis Catalans. Tot i que —com hem dit— posteriorment es va aprovar la Llei d'educació de Catalunya, se n'ha considerat oportuna la publicació en aquest número de la Revista atesa la significació que té per a la interpretació dels debats i discussions que es van generar al voltant del projecte d'aquesta llei. [Nota de la redacció]

## THE CATALAN EDUCATION ACT. POLITICAL DIMENSION AND PEDAGOGICAL OPPORTUNITY

### ABSTRACT

This paper corresponds to a presentation given by the author at the opening session of the 2008/2009 academic year of the Catalan Society of Pedagogy. At that time, debate on the future Catalan Education Act was at its most heated. The paper analyses several aspects of the Act that, in the author's opinion, were the most contentious. After reviewing some of the contradictions of the declaration of principles, the author addresses a number of more specific issues connected with the language regime, the educational community, participation in the education system, schooling, assessment, etc. The aforementioned Act was passed on 10 July 2009, so the text of this presentation now constitutes a point of reference for reviewing – from a diachronic perspective – the debates accompanying public discussion on the Act.

KEYWORDS: Catalan Education Act, education policy and legislation, Catalan pedagogy.

### CONTEXT INICIAL

Per primera vegada es planteja una Llei d'educació per a Catalunya, després que en diverses ocasions governs anteriors haguessin elaborat alguns esborranys que mai no van reeixir. Els motius aportats aleshores per no fer-la fou l'advertiment que el nivell de detall de les lleis estatals no deixaven gaire marge per a fer una llei pròpia —i més tenint en compte que universitats i adults eren fora del Departament d'Ensenyament—, i també perquè no era fàcil arribar a un consens amb les principals forces polítiques i els diferents sectors de la comunitat educativa.

Ara han canviat algunes de les variables anteriors i segurament resulta més factible elaborar una llei pròpia. Els sindicats resten pròxims, si no vinculats als partits del Govern, i l'educació d'adults ja està integrada novament en l'actual Departament d'Educació i es parteix d'un consens que va donar lloc a un Pacte per l'educació del nostre país, signat el 2006, amb l'única autoexclusió del sindicat US-TEC, pròxim al partit que aleshores governava en el Departament. I cal dir que ara el principal partit de l'oposició mostra una actitud més col·laborativa que l'oposició de temps passats. Això no vol dir, però, que no hi hagi certes dificultats per tirar endavant la llei, però sens dubte són menors que les que hauria hagut d'afrontar un govern de CiU. Les reticències, com és sabut, han sorgit dins del mateix Govern, en el partit d'Iniciativa per Catalunya-Verds, i a fora per un sector de l'escola concertada i pel principal sindicat de l'escola pública, l'USTEC, que des de començament



de curs ha anunciat vagues si no es modifica el projecte de llei de manera substancial. En ambdós casos es denuncia l'incompliment de l'acordat en el Pacte.

El que sí que resta igual que anys endarrere és la dificultat de fer una llei àmplia per a Catalunya després que el Govern central hagi elaborat lleis orgàniques tan detallistes com sempre. Perquè la Llei orgànica d'educació (LOE) vigent és una llei que deixa molt poc marge per a poder legislar posteriorment, malgrat que les competències en educació estan totes transferides als governs de les comunitats autònomes respectives. L'afany de centralització que es va manifestar en la promulgació de la breument vigent Llei orgànica de qualitat de l'ensenyament (LOCE), feta pel Partit Popular el 2002, ha estat àmpliament recollit en la LOE del 2006, feta pel Partit Socialista. I això es nota en el text del projecte de llei catalana, que en molts apartats es limita gairebé a repetir la llei espanyola.

El manteniment d'aquest poc marge de maniobra fa que molts puguin continuar pensant que no es pot fer una llei catalana amb entitat suficient, i que la gran majoria dels elements que formen part del text del projecte aprovat pel Govern a final de juliol del 2008 són més aviat objecte de decrets i disposicions que d'una llei general. Però també cal advertir que una llei catalana d'educació és el complement necessari del nou Estatut aprovat el 2006, i una forma de manifestar la nostra voluntat d'autogovern, malgrat els límits existents.

Amb tot, resulta difícil d'entendre que el projecte de llei tingui tanta extensió com la proposada, quan realment les innovacions que hi ha respecte a la LOE es podrien reduir a unes poques pàgines. L'extensió donada al projecte el fa molt reiteratiu, feixuc de llegir, i el mostra farcit de declaracions basades en grans principis abstractes, carregats de bones intencions, si bé encara s'hi poden advertir mancances en aquest terreny.

D'altra banda, sembla clar que els diversos capítols han estat redactats per mans diferents. Es nota en el llenguatge i també en la preocupació que alguns d'ells manifesten por de no emprar genèrics masculins que arriben a l'absurd lingüístic de l'article 76, en què es diu que «a cada alumnat se li assigna un tutor o tutora d'entre el professorat» (76.2) i també quan es parla de la «comunicació entre el centre educatiu i la família amb relació al progrés de cada alumnat» (76.3). Cal suposar que abans de la seva publicació definitiva, el text de la llei rebrà una correcció estilística pertinent.

## DECLARACIÓ DE PRINCIPIS

El projecte de llei comença amb una exposició de motius que volen ser una referència legal, a més d'una declaració de principis generals que suposen l'ex-

pressió del màxim optimisme respecte a les possibilitats personals i socials que pot oferir un sistema educatiu; així, s'afirma que l'educació «fa possible la superació dels condicionants personals, socials, econòmics i culturals de partida»... per això l'educació es considera un dret fonamental per a tothom. El que no es diu aquí és que la legislació vigent considera també un deure l'escolarització, en uns moments en què certs col·lectius qüestionen aquesta obligació i defensen la possibilitat d'una educació fora del sistema reglat, com es permet als Estats Units, per exemple.<sup>2</sup> Afegir-hi les raons del perquè d'aquesta obligació legal potser no seria sobrer en la declaració inicial de principis que comentem.

És sabut que els principis són declaracions solemnes, molt vinculades a plantejaments polítics i socials, i que també deixen entreveure certs criteris personals i col·lectius dels qui redacten els textos legals. De manera àmplia es pretén la qualitat, l'equitat i l'excel·lència, a més del domini lingüístic del català i el castellà; tot això mitjançant l'autonomia i arrelament dels centres al medi, la regulació del règim lingüístic i el seguiment i l'avaluació dels resultats.

Com calia esperar en un text legal, hi ha una manifestació de fidelitat en la Constitució espanyola i en l'Estatut d'autonomia de Catalunya. Després s'entra en el títol preliminar en què es fa novament una enumeració de principis de diferent caràcter. Entre aquests principis hi ha l'equitat, la igualtat d'oportunitats i la integració social, que es fonamenten en la «coresponsabilitat de tots els centres sostinguts amb fons públics» (principi 3). El text, però, no té en compte que la consecució d'aquestes fites demanen també una metodologia pertinent a l'interior dels centres i a les aules, entre altres estratègies.

També s'esmenten els principis de la «llibertat d'ensenyament» i del «pluralisme», encara que sense cap explicitació del significat, així com el «conreu de la cultura pròpia», que tampoc no queda explicitat si es refereix a la cultura catalana o la que tingui cadascú. Tanmateix, sorprèn que es posi com a principi (9) «el respecte i coneixement del propi cos», la qual cosa és més pròpia d'un objectiu de l'educació infantil i de primària que d'una llei general d'educació.

En aquesta relació de principis hi apareix també «la coeducació i el foment de la igualtat real i efectiva entre homes i dones». Això equival a dir que no hi haurà possibilitat de reconeixement dels centres que no imparteixen la coeducació i encara menys la concertació, tal com s'assenyala després en l'article 41. Caldrà veure si es manté aquest criteri que el Govern central no s'ha atrevit mai a aplicar. Això al marge, naturalment, de la conveniència pedagògica de la coeducació de sexes que té força arguments per a ser defensada.

2. Un tribunal del País Basc ja ha donat una sentència favorable a famílies que es responsabilitzen de l'educació dels seus fills a casa.

## DRETS

Al dret a l'educació s'hi dedica el títol I de la llei. S'afirma que «tothom té dret a accedir en condicions d'igualtat al sistema educatiu». També es té dret a l'elecció de centre en el marc de l'oferta educativa... dret que es materialitza mitjançant un únic procediment d'accés als centres sostinguts amb fons públics.

En aquest projecte de llei s'hi ha eliminat la proposta de l'avantprojecte de fer obligatòria l'escolarització a partir dels tres anys, mesura que hauria estat única en tot el món, si bé es farà gratuïta l'escolarització en el segon cicle de l'educació infantil. També s'assenyala que de manera progressiva hi haurà ajuts generals per als llibres de text, tema aquest que sempre provoca debat social, i que ja es va plantejar en la LOGSE sense que s'arribés a concretar. En aquest sentit és sabut que des de fa temps hi ha centres que han pres mesures per aprofitar els llibres durant diversos cursos, alleugerint així el cost per a les famílies, però l'actual estructura dels textos, els canvis legislatius i de professorat no fan fàcil la mesura. En tot cas, caldrà evitar que s'arribi a equiparar llibres de text gratuïts amb llibres de text únics, com ha passat en alguns països i que després són depreciats pels mateixos docents.

El projecte de llei fa explícita l'existència de problemes de convivència en alguns centres escolars en l'article 7 «Drets i deures de la convivència». Així es parla de la mediació i de la correcció de conductes i actituds dels alumnes... El tema torna a sortir en el capítol 4, en què es demana una «carta de compromís» sobre això, i s'entra fins i tot en una relació de faltes i sancions en l'article 35, la qual cosa no sembla massa apropiada per a una llei general i caldria deixar-ho per a alguna disposició del Departament d'Educació.

## RÈGIM LINGÜÍSTIC

El títol II està dedicat al règim lingüístic del sistema. Tema delicat en uns moments on hi ha accions molt agressives («manifestos») en defensa de la llengua castellana arreu de l'Estat i, fins i tot, la proposta d'una llei pel Partit Popular que encara donaria al castellà més preeminència que la que ja té actualment. El projecte de llei catalana fa una aposta valenta —en el marc de l'Estatut— per a l'ús i el coneixement del català. Més concretament:

— La Llei no fa possible la separació en grups en funció de la llengua (art. 12.1), si bé caldrà veure aleshores com es complirà el dret dels pares castellanoparlants perquè els seus fills rebin el primer curs de primària en castellà, si inicien l'escolaritat en aquell curs, segons assenyala l'article 12.2.

— No es preveuen grups específics per als nouvinguts que no sàpiguen català o castellà, sinó que es proposa l'acollida personalitzada (art. 12.3). Així, es suprimeix la proposta feta pel mateix Departament d'Educació el curs passat d'establir aules específiques per als nouvinguts desconexors de la llengua, i que tanta polèmica va provocar. Amb tot, com és sabut, hi ha municipis que han posat en marxa aquesta mesura amb caràcter experimental.

— També es demana el coneixement de les dues llengües per a tot el professorat. Cal preguntar-se, però, si això es vigilarà pel que fa als centres privats.

— Hi ha un article (16) sobre la immersió lingüística que implanta el Departament, que no aporta res de nou al projecte lingüístic dels centres. Pensa el Departament imposar la immersió allà on calgui? Perquè fins ara hi ha quantitat de centres de secundària on el castellà és clarament preeminent.

— Es diu que «el Govern de la Generalitat ha de promoure l'establiment de centres educatius catalans a l'exterior...» (art. 18.3). En aquest terreny cal recordar que l'article 107.4 de la LOE diu que «corresponde al gobierno la regulación y la gestión de los centros docentes públicos españoles en el exterior». Potser es pensa demanar el traspàs d'aquesta competència al nostre Govern...

## LA COMUNITAT EDUCATIVA

L'article 19 de la llei defineix la comunitat educativa incloent tots els agents de l'educació formal i no formal, en un text novament més propi d'un escrit pedagògic que legal. Centrats en la comunitat escolar —representada en el Consell escolar del centre—, ens trobem amb les disposicions referents a cada sector.

Com ja s'ha esmentat, l'article 20 demana una «carta de compromís educatiu», que involucri la comunitat escolar en la cerca de la bona convivència en el centre. Està en la línia del que ja s'ha indicat respecte al reconeixement de l'existència de problemes d'aquesta índole en algun centre. Es podria pensar, però, que el contingut d'aquesta carta ja hauria de ser present en el projecte educatiu del centre i que no hauria de ser objecte d'un article específic de la llei.

## ALUMNES

Respecte als drets i deures dels alumnes, sorprèn que als centres concertats es reguli en el reglament intern la participació de les associacions dels alumnes, mentre que en els públics, malgrat la declaració d'autonomia dels centres, sigui el departament qui ho faci (art. 24.3).

A l'hora de considerar els alumnes que mereixen atenció especial es diu en l'article 78.3 que «s'entén per alumnat que presenta necessitats educatives específiques el que requereix, per un període de la seva escolarització o al llarg de tota l'escolarització, determinats suports i atencions educatives específiques derivades de discapacitats, trastorns greus del desenvolupament i de la conducta o derivades de la incorporació tardana al sistema educatiu». Sens dubte, es tracta d'una qüestió cabdal en un sistema equitatiu i compensatori, però també s'hauria de fer referència als alumnes brillants o que tenen «altes capacitats intel·lectuals», com els defineix la LOE, que els dedica els articles 76 i 77, i que en el projecte de llei catalana no se'n fa cap esment, quan un sistema que vol l'excel·lència els hauria de tenir també presents.

#### PARES

Pel que fa a la participació dels pares, es deixa en mans del Govern (art. 25.4) «promoure mesures adequades per facilitar l'assistència de pares i mares a les reunions de tutoria i la dels seus representants als consells escolars...». Potser seria més efectiu dictar una disposició que obligués els centres a fixar les reunions en horari factible per a les famílies, dins també de l'autonomia dels centres, que pensar en regulacions legals que afectaran l'àmbit laboral i plantejaran més dificultats d'aplicació. Sabem que aquest és un punt crític en les relacions família-escola.

Si, d'una banda, als alumnes es reconeix el dret a rebre informació sobre els criteris d'avaluació, la qual cosa és indubtablement positiva, no apareix en canvi com a dret dels pares, dret al qual caldria afegir, a més, el de rebre orientacions de com col·laborar en la superació de les possibles dificultats. Aquests aspectes de l'avaluació podrien ser presents de manera explícita en la relació de deures dels docents (art. 28.2), encara que sí que s'hi diu que «han d'informar periòdicament sobre el procés d'aprenentatge dels seus fills i orientar-los perquè hi cooperin» (art. 28.2g), però caldria més concreció en la línia indicada, que té incidència directa en els resultats escolars personals.

#### PROFESSORAT

En aquest apartat dels drets i deures del professorat s'hi declara la formació contínua com un dret i un deure alhora (art. 128.2i). Un altre aspecte positiu —que trencarà una tradició molt arrelada— és la disposició de l'article 97.2, que

afirma que «la formació ha d'incloure sempre l'avaluació de l'aprofitament dels assistents». Caldrà veure, però, com es materialitza aquesta exigència en la pràctica i no seguir, com fins ara, passant als participants de la formació permanent un qüestionari d'opinió, com a màxim, en què s'avalua els responsables de la formació en qüestió, però gairebé mai no s'avalua l'aprofitament immediat dels participants i encara menys la seva transferència a les aules i als centres.

La Llei també indica com hauria de ser la formació inicial del professorat i la possibilitat de dur-la a terme mitjançant convenis amb les universitats. Això no passa de ser una manifestació de bona voluntat, ja que aquesta llei no pot ser prescriptiva per a un nivell d'ensenyament, l'universitari, que resta expressament exclòs en l'article 1.2; i més quan les noves titulacions docents ja s'han iniciat. En canvi, la llei desaprofita l'ocasió de considerar mèrit important per accedir al cos d'inspector o a la direcció dels centres tenir un postgrau en supervisió i organització escolar, respectivament, mitjançant convenis amb les universitats catalanes. Una mesura com aquesta sens dubte augmentaria el nivell formatiu inicial d'aquests col·lectius i, per tant, la qualitat general del sistema. Més quan ja hi ha antecedents d'haver impartit durant els anys noranta un màster en avaluació als inspectors en actiu mitjançant un conveni d'aquest tipus.

Pel que fa a l'accés a la funció pública docent, es creen els cossos docents de Catalunya i es regula el sistema d'accedir-hi. Es parla de l'avaluació de la pràctica prèvia al concurs oposició i del període de pràctiques posterior, si bé no s'hi especifica prou qui ha de ser el responsable d'aquesta avaluació i si es fa amb el rigor que cal. Certament, entre les funcions de la inspecció hi ha la de «supervisar i avaluar l'exercici de la funció docent i de la funció directiva» (art. 163.1*b*), però això sembla una disposició massa àmplia per satisfer les necessitats de l'avaluació comentada. Incloure definitivament la direcció escolar en la tasca de l'avaluació dels docents —amb una prèvia professionalització decidida de la mateixa direcció— seria la solució més adient; la disposició de l'article 91.3, que diu que «la direcció dels centres està habilitada per intervenir en l'avaluació de l'activitat docent i de gestió del personal del centre», no és prou aclaridora en aquest sentit.

Sens dubte pot ser una mesura molt positiva per al sistema que s'aprofitin inspectors i docents jubilats que ja han demostrat la seva vàlua professional (art. 95.3), encara que el fet de no explicitar que seran gratificats de manera complementària pot ser un factor negatiu a l'hora d'escollir les persones, si finalment no s'arriba a introduir aquest factor.

La Llei implanta la carrera docent i s'adopta la proposta de graus, fins un màxim de set. Aquesta proposta, si realment està acompanyada d'una avaluació seriosa de l'activitat professional, ha de ser un factor de motivació i d'augment

de la qualitat del professorat. Un factor d'estímul dins la carrera és la possibilitat d'entrar en la categoria de «sènior» amb quatre graus assolits (art. 118). En aquesta proposta segurament ha tingut un pes important la que es va fer ja fa més de vint anys una comissió nomenada pel Departament d'Ensenyament d'aleshores com a alternativa a la sorgida del Ministeri, que no va reeixir allà ni entre nosaltres.

La Llei dóna molts detalls d'aspectes retributius, etc., però no concreta res respecte a la jornada laboral que diu que estableix el Govern (art. 121). Aquest aspecte hauria d'estar en relació amb les xifres donades en l'article 52 que regula el calendari i l'horari escolar on, per cert, hi ha un ball de xifres difícil d'entendre. El primer que caldria aclarir és que són dies «lectius», que es fixen entre 175 i 178. Després es determina l'horari de primària en 890 hores que, si es considera que ara són sis hores diàries, donaria solament un total de 150 dies de classe. En la secundària se'n determinen 1.050 hores, que pot ser també el nombre d'hores que tingui l'educació infantil i la primària (art. 52.4); aleshores cal preguntar-se si aquest total és solament per als centres públics que tenen sis hores diàries o també per als centres concertats...

L'estabilitat dels equips docents dels centres públics continua sent precària mentre es mantingui el dret de poder concursar cada any, com consagra l'article 114. La qualitat del sistema demanaria alguna mesura en aquest terreny que fomentés la continuïtat dels projectes educatius.

## PARTICIPACIÓ EN EL SISTEMA EDUCATIU

El capítol cinquè és el que regula la participació de la comunitat educativa i escolar en el sistema mitjançant els consells escolars corresponents.

En el Consell Escolar de Catalunya, la presidència deixa de correspondre al cap del Departament d'Educació, que podia delegar-la, com s'ha fet fins ara, per passar a ser de lliure designació del conseller o la consellera que pertoqui, que també nomena els presidents respectius dels consells escolars territorials. Sorpren, però, que no hagi adoptat un sistema més representatiu (elecció dels membres del Consell, per exemple) o independent del Govern, com que el president fos elegit per majoria qualificada del Parlament; sorprèn perquè eren aquests els sistemes que demanaven els grups polítics de l'actual Govern quan eren a l'oposició. Tanmateix, cal dir respecte a l'obligació del Consell Escolar de Catalunya de fer una memòria anual d'activitats i no de valoració del sistema, com també demanaven aleshores els grups esmentats.

## ESCOLARITZACIÓ

L'escolarització es durà a terme mitjançant les «zones escolars» que permeten la planificació de l'oferta i la demanda de les places escolars finançades amb diners públics. La Llei proposa l'harmonització del dret a escollir escola (art. 44.1) amb la «garantia d'equilibri en la distribució de l'alumnat amb necessitats específiques», aspecte aquest certament necessari per implicar tot el sistema amb l'escolarització dels alumnes més necessitats.

Però el tema de les zones escolars no era present en el pacte signat en aquell moment també pel sector de l'ensenyament concertat, i ara els representants dels titulars d'aquest sector manifesten les seves reticències a una mesura que consideren arbitrària i susceptible de manipulació política, tal com van fer palès en un comunicat emès a finals del juliol passat. Seguint amb el sector concertat, el projecte de llei no diu res de la igualtat d'horari entre centres públics i concertats, ni garanteix que el concert pugui equivaldre al cost real de la plaça escolar. Solament es fa esment a l'equiparació de salari del professorat concertat amb el públic en un període de quatre anys després de l'entrada en vigor de la llei. Per tot això no resulta estranya l'oposició del sector concertat a certs punts de la proposta de llei.

Dins els criteris d'autonomia dels centres hi ha la possibilitat que els centres públics puguin obtenir recursos propis de donacions, ús de les instal·lacions, etc. Encara que aquesta possibilitat és vista sempre amb reticències per alguns sindicats i partits polítics, que afirmen que és un camí vers la privatització del sistema, pot ser una mesura dinamitzadora dels mateixos centres escolars que prenen iniciatives de millora i es vinculen de manera decisiva amb el medi que els envolta.

L'escola pública catalana es defineix com a «inclusiva, laica i plural, trets definidors del seu caràcter propi» (art. 83.2). Potser no estaria de més afegir-hi el seu compromís amb el país, la seva cultura, la seva història... quan estem tan necessitats de mantenir allò que ens identifica com a poble. I és que, a banda del tractament de la llengua, no s'adverteix un clar compromís de la llei amb la concepció nacional de Catalunya com a país. I si això no ho preveu el sistema educatiu difícilment arrelarà en el conjunt de la població.

## AVALUACIÓ

Seguint els passos de la LOE, l'avaluació mereix una atenció àmplia en el projecte de llei catalana. L'article 167 diu que:

L'avaluació abasta tots els àmbits del sistema educatiu i en comprèn tots els aspectes i les manifestacions. L'activitat avaluadora es projecta sobre els mètodes



d'ensenyament, els processos i les estratègies d'aprenentatge i els resultats obtinguts per l'alumnat, l'activitat de la funció docent, la funció directiva, el funcionament dels centres educatius, la inspecció d'Educació, els serveis educatius i la mateixa Administració educativa. 2. L'avaluació s'estén a tots els centres, les activitats i els serveis sostinguts amb recursos públics. Pel que fa als resultats de l'alumnat, contextos i processos educatius, l'avaluació afecta tots els centres i serveis del sistema educatiu.

Respecte a l'avaluació del professorat, solament resulta obligatòria per als qui volen entrar en la carrera docent. Tanmateix, en una entrevista feta al conseller d'Educació, Ernest Maragall, reconeixia aquesta situació, que matisava dient: «L'avaluació docent vindrà també per la via de l'avaluació general dels centres, dels projectes educatius i dels resultats dels alumnes, que ens donaran elements d'anàlisi, i si cal de correcció, de la tasca pedagògica».<sup>3</sup>

Cal dir que el projecte no proposa cap avaluació externa al llarg de les diverses etapes del sistema educatiu que tingui caràcter oficial per a les qualificacions dels escolars. Seguim, doncs, essent una excepció respecte als països avançats. Solament es manté l'avaluació diagnòstica de les competències bàsiques, ara regulada per la LOE malgrat que a Catalunya s'inicià el 2000, perquè la prova anunciada pel Govern<sup>4</sup> per als alumnes de sisè de primària en llengua i matemàtiques tampoc no té caràcter vinculant per a les qualificacions dels alumnes i de fet no es diferencia gaire de les corresponents a competències bàsiques ja aplicades al curs esmentat.

Es manté la confidencialitat de subjectes, centres i serveis educatius en tot el que fa referència a l'avaluació del sistema (art. 168.1), tal com s'ha estat fent fins ara, si bé aquesta és una qüestió que cada vegada planteja més polèmica social. Moltes famílies consideren que a l'hora d'escollir escola per als seus fills tenen el dret de conèixer les dades indicadores de la qualitat dels centres, tal com ja passa en molts del països del nostre entorn. I cal esperar una pressió social en aquesta direcció.

En l'article 171.2, el Govern s'obliga a presentar al Parlament un informe sobre resultats i situació del sistema educatiu però no s'indica amb quina periodicitat. Aquesta mesura ha de ser també un estímul per a millorar i està en la línia del «rendiment de comptes» que s'obre camí en l'àmbit internacional, més després de les avaluacions internacionals que són àmpliament publicades i debatudes.

En substitució de l'actual Consell Superior d'Avaluació es crea l'Agència d'Avaluació de l'Educació, que segueix adscrita al Departament d'Educació i és el conseller o consellera que pertoqui qui ha de designar-ne el president i els vocals

3. *Avui* (13 setembre 2008).

4. Debat de política general del Parlament de Catalunya, de 30 de setembre de 2008.

del Consell rector, si bé es determina que l'Agència actua amb independència de l'Administració (art. 172.3). Aquí també s'adverteix un canvi d'opinió dels actuals partits del Govern respecte a quan eren a l'oposició, i demanaven que el Consell Superior d'Avaluació depengués del Parlament i fos aquest organisme qui en designés el president. Però la creació de l'Agència sens dubte donarà un bon impuls a l'avaluació del sistema.

Les tasques atorgades a l'Agència són força àmplies, ja que intervé en l'avaluació dels centres i del professorat i funció directiva, a més de ser responsable de proposar aspectes prescriptius del currículum (art. 176). Això aclareix la situació vigent fins ara de superposició de tasques respecte a la Direcció General d'Ordenació Educativa, que tradicionalment ha estat responsable de l'avaluació dels centres, etc., que comportava conflictes interns i de descoordinació en les actuacions. Ara, però, caldrà coordinar-se degudament amb la inspecció, que té assignada l'avaluació directa del personal docent i directiu, així com l'avaluació dels centres. L'aclariment de responsabilitats en aquest terreny sens dubte serviria per a evitar possibles conflictes de competències.

## AJUNTAMENTS

Aquest projecte de llei no recull la proposta tantes vegades expressada pel PSC, sigui al Govern o a l'oposició, de traspasar la gestió de l'ensenyament infantil i primari als ajuntaments. Els ens locals, però, prenen més protagonisme en els processos de matriculació, a més del suport que poden donar a les activitats extraescolars que organitzin els centres, així com la seva implicació en l'ajut a les famílies que tenen alumnes amb necessitats específiques, entre altres activitats (art. 143). Més innovadora resulta l'assignació als municipis de participar en «l'aplicació dels programes d'avaluació i el coneixement dels seus resultats» (art. 143.3.a6).

Entenc que caldria aprofitar aquesta Llei per iniciar un procés de transferència de les primeres etapes de l'ensenyament als municipis més grans, amb caràcter experimental, però també en la línia del que han fet els països més avançats en aquest terreny.

## FINALMENT...

Sens dubte, hi ha més qüestions per comentar d'un projecte de llei que és ampli en text, encara que no gaire en contingut pels motius que ja s'han assenya-

lat. Com calia esperar, la dimensió ideològica del Govern de torn hi és present en alguns aspectes de l'organització del sistema, mentre que alguns altres, que suposarien un trencament d'inèrcies i ens podrien conduir vers la millora de la qualitat, no hi apareixen. S'han deixat passar massa anys de preponderància del discurs que encaixava en allò que es considera «políticament i pedagògicament correcte» i ara resulta molt difícil de canviar. El fet que conceptes com «autoritat», «rendiment de comptes», «responsabilitat», «transparència», «professionalitat», «esforç», etc., hagin estat manipulats per sectors ultraconservadors no ens hauria de fer perdre la seva necessitat en un context plenament democràtic, on els sistemes socials es justifiquen pels seus resultats i no tant per la seva estructura de funcionament.

Els resultats del nostre sistema educatiu són baixos en funció del que volem i correspon al nostre nivell de desenvolupament. Fins i tot han minvat en l'última aplicació del PISA, en què la preeminència la tenien en els coneixements en ciències en comparació amb aplicacions anteriors. I la solució no és solament una qüestió de recursos, sinó d'especialització del professorat, d'avaluació externa dels alumnes, de reforços adequats als centres que ho necessiten.

Es diu que les lleis no canvien les coses, però això resulta tan fals com pensar que elles soles són suficients. Les lleis marquen tendències i si deixem temps suficient perquè es consolidin sens dubte que ajuden a canviar les coses. Tant de bo que aquesta llei tingui un ampli consens social i professional; tant de bo que la millorem en el tràmit d'aprovació al Parlament i tant de bo que ens donem temps per dur-la a la pràctica i fer-ne un seguiment acurat. Que no passi com la LOGSE, que tan bon punt es va acabar el període d'implantació ja es va canviar, sense una avaluació seriosa arreu de l'Estat. La excepció va ser Catalunya, on la Conferència Nacional d'Educació en va fer una avaluació exhaustiva que no s'esmenta com a precedent en el projecte de llei que ens ha ocupat.

Ens cal confiar que la Llei d'educació de Catalunya serà una eina per avançar en un camí de llarg recorregut però que ens ha de dur una millora substancial del nostre sistema educatiu. Això serà així si deixem de banda interessos partidistes i corporatius i pensem en els destinataris, els únics que han de justificar les mesures legals, tècniques i econòmiques que ha de prendre el sistema educatiu català.



# VIRTUTS DE LA *PAIDEIA* ATLÈTICA

Guillem Turró i Ortega  
Universitat de Barcelona

## RESUM

El tema principal d'aquest article és la dimensió esportiva de la pedagogia grega. El nostre propòsit és mostrar la rellevància de l'educació física i la gimnàstica en l'itinerari formatiu que seguiren els grecs, aquell procés que coneixem amb el nom de *paideia*. En aquest sentit, hem destacat que els grecs van saber trobar un equilibri entre els valors intel·lectuals i els valors corporals, harmonia ben expressada en la coneguda màxima del poeta llatí Juvenal: *mens sana in corpore sano*. Cal dir que aquest sistema es trobava en perfecta consonància amb el caràcter agonístic de la societat grega i amb el valuós ideal de la *kalokagathia*. Però també hem volgut indicar l'evolució que experimentarà aquest model formatiu, uns canvis que acabaran convertint aquesta educació en marcadament intel·lectual i racional.

PARAULES CLAU: *paideia*, virtuts, moral, *kalokagathia*, agonística, esport, harmonia.

## VIRTUES OF ATHLETIC *PAIDEIA*

## ABSTRACT

The main topic of this article is the sporting dimension of Greek pedagogy. Our aim is to show the importance of physical education and gymnastics in the educational path followed by the Greeks, a process that goes by the name of *paideia*. In this respect, we have underscored the fact the Greeks were able to find a balance between intellectual values and bodily values, a harmony succinctly expressed in the well-known maxim of the Roman poet Juvenal: *mens sana in corpore sano*. It should be said that this system was perfectly consistent with the agonistic nature of Greek society and with the valuable ideal of *kalokagathia*. In addition, our intention is to indicate the evolution that this educational model underwent and the changes that turned it into one that is markedly intellectual and rational.

KEYWORDS: *paideia*, virtues, morals, *kalokagathia*, agonistic, sport, harmony.

Ja és sabut que la història de l'esport occidental comença amb els grecs. Aquest poble començarà a posar les bases del que coneixem amb el nom genèric d'*esport*. Però el que aquí volem destacar és que els grecs van descobrir les immenses possibilitats educatives de l'esport, que van saber combinar pedagogia, esport i humanisme, tot creant un model educatiu que encara ens pot orientar en molts sentits. Les implicacions pedagògiques que presenten l'esport i l'educació física a la Grècia antiga són extraordinàries. Només amb els grecs farà acte de presència una veritable pedagogia esportiva. En paraules de Marrou: «Donat que la cultura nobiliària es defineix principalment per la pràctica esportiva, l'educació física és la que ocupa el lloc d'honor en l'ensenyament arcaic» (Marrou, 1971, p. 63).

L'esport i l'educació física van començar tenint una utilitat guerrera i uns objectius medicinals i higiènics molt definits. Aristòtil mateix ens parla de l'*euexia* o benestar esportiu, la qual cosa ens indica que el plaer que provoca l'exercici físic és un dels arguments a favor seu. Aristòtil ens parla de la gimnàstica de la manera següent: «[...] la ciència dels exercicis moderats i racionals, la seva finalitat és assegurar la salut i el benestar o *euexia* (bons hàbits, bon estat corporal...), la *paidotribia* és l'art que ensenya com executar els exercicis i utilitzar la força, la coordinació i l'eurítmia del moviment» (Dorado García, a Rodríguez, 2003, p. 525). Però també hem de tenir clar que aquesta praxi l'hem d'inscriure dins d'un programa formatiu més global. Es tractava d'un aprenentatge físic i intel·lectual que havia de dur l'*anthropos* a comandar la seva vida personal i professional, que l'havia de convertir en magnífic ciutadà de la seva polis.

Cal destacar en aquest sentit la importància de l'*areté* física (idea procedent d'Homer) a cura dels *paidotribes*, en què l'educació gimnàstica enfortia i embellia el cos, i alhora contribuïa a ensinistrar guerrers que poguessin defensar la polis en una situació bèl·lica. No podem oblidar que la funció principal de la gimnàstica anava íntimament relacionada amb les guerres i els seus grans protagonistes, els soldats. En paraules de Bazaco: «De ahí que las prácticas atléticas fueran admirablemente calculadas para capacitarle físicamente: la carrera y el salto lo hacían ágil y veloz, los lanzamientos de disco y jabalina entrenaban el brazo y la vista para el uso de las armas, la lucha y el pugilato le enseñaban a defenderse en el combate cuerpo a cuerpo» (Bazaco, 2000, p. 70). Buscant l'*areté* física, la gimnàstica cultivava el cos mitjançant la praxi esportiva, els exercicis físics i el maneig de les armes. Però l'educació física no només està pensada en funció de la preparació militar mitjançant l'exercici dels esports tradicionals: cursa pedestre, llançament del disc i la javalina, salt de longitud, lluita i boxa. Cada vegada més, també prioritzava el desenvolupament harmoniós del cos, que havia de guardar proporció amb un similar cultiu de l'ànima, per poder assolir la realització equilibrada de l'home. La dimensió física ja no és només un mitjà, sinó que forma part de la finalitat edu-

cativa que es vol atènyer. L'objectiu formatiu abraça també l'esfera intel·lectual i moral. L'esport és considerat un instrument per assolir l'excel·lència, l'*areté* corporal i espiritual, dimensions d'una mateixa realitat. Aquest ideal educatiu únicament es troba a l'abast dels millors, els *aristoi*.

Els grecs van tenir molt clar que la gimnàstica podia tenir unes innegables finalitats pedagògiques. La formació general del ciutadà havia de ser física, moral i intel·lectual. Només d'aquesta manera es podia formar el noi amb la finalitat de servir la seva ciutat. L'educació del cos i de l'ànima estava basada en l'ideal de la *kalokagathía* (καλοκαγαθία). Els grecs entenien la bellesa com un gran objectiu: la vida sense bellesa no tenia sentit. I per assolir aquesta bellesa calia l'esport, és a dir, aquesta activitat mitjançant la qual exercitem la ment i el cos. L'ideal de perfecció estètica i ètica necessitava de la dimensió esportiva. Tal com diu Jaeger: «La cultura grega es trobava en si mateixa orientada tant cap a la formació del cos com cap a la de l'esperit. Aquesta concepció apareixia simbolitzada ja des del primer moment en la dualitat de gimnàstica i música, suma i compendi de la cultura grega antiga» (Jaeger, 1990, p. 784). L'home perfecte és aquell que assoleix una harmonia entre cos i ànima, una conjunció harmònica entre bellesa i bondat. Entre els grecs la bellesa implica virtut i aquesta s'expressa estèticament. És per això que la cultura física formà part de la seva manera d'entendre la vida, d'aquí vindrà que es concedeixi tanta importància a la instrucció gimnàstica dels nois. En paraules de Marrou: «Aquesta era l'antiga educació atenenca, més artística que literària i més esportiva que intel·lectual» (Marrou, 1971, p. 67).

Aquest ideal educatiu va quedar perfectament plasmat en la famosa màxima de Juvenal: *Mens sana in corpore sano*, frase inclosa en la *Sàtira X* que sintetitza perfectament l'ideal d'integració humana. Segons aquestes paraules, només un cos sa produirà una ment sana; per això mateix, el gran objectiu és equilibrar esperit i cos, assolir una tensió harmònica entre cos i ment. Aquesta idea no es va perdre, sinó que va arribar fins a la primera modernitat, més concretament en el filòsof i teòric de l'educació John Locke, que en la seva obra defensa una educació integral, una preparació tant física com intel·lectual. Tal com diu l'empirista britànic: «Un esperit sa en un cos sa és una descripció breu però completa d'un estat feliç en aquest món. Aquell que té totes dues coses, no ha de desitjar gaire res més, i aquell a qui li manca qualsevol de les dues no estarà millor per més que tingui altres aspectes. La felicitat o la desgràcia dels homes depèn en gran part d'ells mateixos. Aquell que no dirigeixi el seu esperit amb saviesa no trobarà mai el camí dret, i aquell que tingui el cos malaltís i feble mai no podrà avançar-hi» (Locke, 1991, p. 7).

El mestre és el *paidotriba* i les sessions s'imparteixen en el gimnàs i la palestra, que és un camp d'esports. El nen es converteix en adult gràcies a una formació

física, intel·lectual i moral, se'l prepara mentalment gràcies també a l'educació física rebuda. Els grecs van entendre l'esport com un formidable vehicle formador del caràcter (*ethos*); van tenir molt clar que la gimnàstica havia de formar part d'una veritable educació física integrada dins l'educació de la joventut i al servei dels valors i tradicions de la *polis*. Això volia dir que l'educació física i la praxi esportiva eren bons mètodes per encaminar l'individu vers un ideal humà, que la gimnàstica forma part de la cultura ètica grega. Des d'aquest punt de vista, la perfecció moral també comprenia l'excel·lència física i corporal, la qual cosa s'explica des de la visió integral de l'*anthropos* que tenia aquesta cultura. El que es pretenia era l'home complet, l'individu fort i sa que era capaç també d'entendre un text filosòfic o apreciar una obra artística. La filosofia i la gimnàstica són aquells ensenyaments centrats en la cura de l'ànima i del cos. L'objectiu principal, no només eren brillants realitzacions atlètiques sinó, sobretot, humanes.

Així, per exemple, els atletes, sotmesos a una rigorosa disciplina, donaven forma al seu cos i al seu caràcter. La gimnàstica formava part d'un règim moral obligatori. La formació corporal era un moment imprescindible per aconseguir la bellesa i la força que havien de caracteritzar l'home grec. L'atleta ha de demostrar potència física, coratge i superioritat moral. L'esport va íntimament relacionat amb la manifestació de la bellesa dels cossos nus. Hom ha arribat a dir que el nu és una forma artística inventada pels grecs. Les seves arrels les hem de buscar en el costum de fer gimnàstica i competir despullats. El nu a Grècia va relacionat amb l'atletisme i l'activitat física. No hem d'oblidar que *gimnàstica* i *gimnàs* provenen de la paraula grega *gymnos* (γυμνός) que traduïm per 'despullat' o 'descobert'.

La gimnàstica és un instrument amb finalitats físiques, espirituals i morals. Tot això s'entén si tenim en compte la consideració de l'home com un conjunt de cos i ànima, en què tot allò que tenia a veure amb la cultura física era important des d'un punt de vista moral i psicològic. En paraules de Diem: «Segons aquesta doctrina l'efecte formatiu dels exercicis dels grecs el veien en la resistència al dolor, el domini de la concupiscència, el desenvolupament de la sensatesa (*sophrosyne*) i el valor (*andreia*) així com la formació d'un gran sentit de l'honor i especialment de la generositat, que és la corona de les altres virtuts. Només l'home físicament complet posseeix la força i la superioritat necessàries per a enfrontar-se als revessos de la vida» (Diem, 1966, vol. 1, p. 123). Epictet ens parla de l'entrenament esportiu en termes d'ensenyament per la vida, en el sentit d'exercitar-se en l'esforç, l'autodisciplina i el sotmetiment a un ordre. També en els textos de Dion Crisostomos trobarem paraules de lloança envers l'esport. Pretendre una bona educació sense passar per la cultura física i esportiva seria totalment absurd. Cadascú haurà de trobar la seva pròpia mesura, cadascú haurà d'autoexigir-se en funció de les seves possibilitats i necessitats. En paraules de Diem: «Només



superant-se a si mateix arriba l'home a la comesa superior de la seva existència, l'exercici de la virtut» (Diem, 1966, vol. 1, p. 126).

El que ens ha de quedar molt clar és que l'itinerari formatiu grec (παιδεία) contenia una dimensió dedicada a l'educació física. La *paideia* o formació no era possible sense l'educació física, l'educació implicava l'esport com un moment del tot imprescindible. Dins la formació de l'home grec existia una part dedicada al cultiu corporal. Com va dir Queval: «Avec quelques réserves sur son autonomie théorique, la *gymnastique* grecque introduit cette idée que l'on peut former l'homme par son corps, que cela est tâche éducative» (Queval, 2004, p. 75) o bé «Les Grecs font de la gymnastique une caractéristique de leur culture et de leur éducation, dont ils propagent les principes à l'étranger. Ils définissent un modèle de l'homme civilisé» (Queval, 2004, p. 71).

El model desitjat el trobarem en un paradigma humà de salut anímica i física. La musculatura moral del ciutadà grec s'envigoria a base d'un entrenament que tenia en compte la totalitat antropològica. L'esport va imprimir en aquests joves el temps necessari per afrontar amb garanties d'èxit l'exigent ofici de viure. Les paraules de Cagigal són plenament aplicables al món grec: «Este aprendizaje de la vida social se realiza por el camino de mayor fuerza asimiladora. Por la vida misma. El deporte es un mundo importante en la vida del joven. Allí *vive* la mejor parte de su tiempo. Y así, viviendo, se adiestra para la trascendente *vida social*» (Cagigal, 1957, p. 246). La gimnàstica i l'educació física van contribuir de manera decisiva a la formació intel·lectual i moral dels ciutadans grecs. L'esport va anar forjant unes personalitats dotades de totes aquelles qualitats imprescindibles per ser un animal polític (*zoón politikón*). Hem de tenir en compte que els grecs entenien per *virtut* el conjunt de qualitats que l'individu havia d'adquirir per assolir l'excel·lència dins d'una societat que els forjava com a humans. La virtut també equival a aquella força interior que ens permet prendre i desenvolupar les decisions correctes en les situacions més difícils tot convertint-les a favor nostre, segons la concepció ètica grega, i el virtuós és aquell individu que es troba en camí de ser savi. El conjunt integrat de les virtuts personals és el que anomenarem *caràcter*, *personalitat* o *tarannà*, realitat de la qual es despendrà un comportament. El caràcter, doncs, més que quelcom innat o congènit, és quelcom adquirit a través de les accions i els hàbits, apropiat mitjançant l'educació.

Encara que la gimnàstica vagi perdent les seves connotacions militars, mantindrà i reforçarà la seva dimensió educativa. Els grans objectius de l'educació grega només podien fer-se realitat si el jove passava per l'educació física. Els gimnasos eren magnífics espais educatius, i la finalitat educativa de la gimnàstica no es pot posar en entredit. L'assistència als gimnasos no era exigida legalment, però freqüentar-lo atorgava una clara distinció social. En els gimnasos els nois

s'iniciaven en el món del adults, hi aprenien que la rivalitat era la substància de la vida, que lluitar per l'excel·lència és un procés educatiu i competitiu, que per tal de millorar calia aprendre dels altres. En paraules de Camps: «En el mundo griego, *paideia* (educación) y *agón* (lucha) eran inseparables; se luchaba por la superación» (Camps, 2008, p. 193). En aquest sentit, cal que quedi clar que una de les característiques més definitòries de l'esperit esportiu grec és el component agonal. L'*agon* és un dels motors fonamentals de la societat grega. Són molts el que defensen la tesi que l'actitud agonística era omnipresent a Grècia, que formava part de l'essència de l'ànima grega. En paraules de Vilanou: «De este modo, la *paideia* griega pivota alrededor de ese espíritu agonístico que había de configurar una personalidad preparada para el combate. El ciudadano griego lucha por doquier. Deportivamente, en los gimnasios y en los estadios. Militarmente, en los campos de batalla. Y con la fuerza de la palabra, en el ágora y en el foro» (Vilanou, a Rodríguez, 2003, p. 64).

El gimnàs i la palestra eren espais molt adequats per a formar-se tant des d'un punt de vista corporal com anímic. En aquests àmbits es preparaven per a convertir-se en atletes però també per a ser bons ciutadans. Com va dir Llucià en recordar elogiosament l'aportació educativa de l'esport grec: «En temps de pau, per altra banda, els atletes ens fan encara un servei millor pel fet que no competeixen per res de dolent ni se senten inclinats a la vagància per superbia, sinó que ocupen el seu temps en aquestes disciplines i mai no s'estan sense fer res. Justament, allò de què et parlava, el bé comú i el punt màxim de felicitat per a la ciutat és això mateix: quan la joventut es mostra excel·lentment preparada per a la guerra com per a la pau i es preocupa d'oferir-nos el més bell» (Llucià, 1990, 30).

Podem afirmar que el gimnàs era una veritable escola de relacions socials, que era un dels espais predilectes de l'home grec, que era el lloc on els joves assumien gradualment el repte agonístic d'enfrontar-se a la vida. Com diu Jover: «Hasta la primera mitad del siglo v, el espíritu agonal, cuyos fundamentos se encontraban ya en la sociedad homérica bajo la fórmula del *àéthlos*, es el motor de la educación» (Jover, a Rodríguez, 2003, p. 19). En aquest indret el jove es forma en l'endurança i la duresa amb si mateix, va avançant en vigoria i resistència; aprèn a acceptar i resistir el dolor, a afrontar i dissimular el patiment, a superar el fred, la calor, el cansament o la son. Tampoc no hem d'oblidar que un cop convertits en adults, aquests joves grecs haurien de desenvolupar-se en un ambient agonal, aspirant al reconeixement i al respecte, sempre amb l'ambició de ser els millors i els primers de tots: en aquest sentit, l'esport i la gimnàstica són un instrument de preparació immillorable. La palestra i el gimnàs eren també l'escenari de la iniciació sexual i eròtica de l'efebus grec. La palestra és també un lloc adient perquè s'hi produeixin la conversa, la seducció i la persuasió. L'esport era un canalitzador

de les energies juvenils, i així les paraules de Von Salomon encaixen perfectament amb tot el que estem dient: «La gimnàstica és una metafísica del cos: l'esport és fonamentalment passió» (Meyer, 1963, p. 19).

No oblidem que el jove és per damunt de tot un futur ciutadà que cal que sigui educat perquè exerceixi perfectament les seves tasques ètiques i polítiques. Tant la música (*mousiké*) com la gimnàstica (*gymnastiké*) tenen una funció ètica i política en la formació del ciutadà, de l'home que s'ha de posar al capdavant dels assumptes de la *polis*. Per tant, gimnàstica i música eren elements reconeguts per a la formació basada en un model d'home, per educar ciutadans ben constituïts de cos i d'ànima. Val a dir que mentre la música comprenia totes les arts de les muses o cultura espiritual, la gimnàstica englobava els diferents exercicis físics. Com diu Marrou: «La cultura i, per tant, l'educació tradicional, concedien a la música com a mínim tanta importància com a la gimnàstica» (Marrou, 1971, p. 179). En un sentit semblant, s'expressa Luzuriaga: «Los medios para la consecución de este ideal de educación son, como es sabido, la gimnástica y la música. Aquélla comprendía no sólo la formación del cuerpo sino también el desarrollo del carácter; ésta a su vez abarcaba no sólo lo musical sino todo lo que se refiere a la formación del espíritu. Y ello se hacía de un modo armonioso, equilibrado, sin excesos, pero al mismo tiempo de modo activo, de competición, de *agogé*, tanto en forma de contienda individual como de lucha en los juegos colectivos» (Luzuriaga, 1963, p. 109).

L'home grec durant molt de temps no va abandonar l'exercici físic, la seva importància no només radicava en els seus beneficis higiènics. En el camí del perfeccionament moral, l'esport i l'educació física ocupaven un lloc preminent. En l'àmbit gímic el jove hi trobava tot allò que necessitava per desplegar la seva humanitat: una escola d'aprenentatge de la vida on poder exercitar i desenvolupar l'esperit i el cos en virtuts tan importants com la voluntat, el coratge, l'esforç i la perseverança. Així, per exemple, el guanyador olímpic només es convertia en expressió perfecta d'aquesta excel·lència moral (*areté*) i, alhora, també en un bon ciutadà. Aquesta concepció de l'home grec i de les seves circumstàncies com un tot integrat els feia veure que l'excel·lència, no només depenia del triomf esportiu, sinó de les seves capacitats com a individu polític.

La gimnàstica formava part del procés educatiu dels grecs, l'activitat física era condició indispensable de la seva formació moral i humana. La gimnàstica i l'esport eren part indissociable de l'itinerari formatiu del jove grec. En paraules d'Aristòtil: «Atès que està clar que s'ha d'educar abans amb els hàbits que amb el raonament, i abans el cos que la intel·ligència; és evident, en conseqüència, que els nens han de quedar a cura del mestre de gimnàstica i de l'entrenador esportiu. L'un els fa adquirir la destresa física i l'altre els fa practicar-la en els exercicis» (Aristòtil, *Política*, 1338b). Això significa que el gimnàs era un àmbit on la ciutat

educava la joventut, on adquiria la robustesa moral imprescindible per viure en societat. L'educació tenia en compte una personalitat harmònica i integral en què no es negligia cap aspecte humà. Tot això amb el benentès que Aristòtil desaconsellava els paidotribes que només volien formar atletes capaços de triomfar en els certàmens olímpics tot recomanant-los que fessin practicar tots els esports als joves. Calia que els paidotribes vigilessin per evitar qualsevol excés ja que l'objectiu era obtenir un equilibri perfecte i no impulsar-los a assolir grans resultats en un d'aquests esports. Aristòtil defensa que cal adaptar l'activitat gimnàstica a la constitució particular de cadascú: els mateixos exercicis no poden ser convenients per a tothom. Quan l'Estagirita ens parla de la funció de l'educació física dins del seu programa educatiu defensa un saludable equilibri entre el desenvolupament del cos i de la ment, subratllant molt especialment el valor de la moderació i el rebuig de l'excés: cada edat, sexe i constitució física tenen els seus exercicis més adequats. Com diu el gran deixeble de Plató: «Que cal servir-se de la gimnàstica i de quina manera ja està reconegut: fins a l'adolescència s'han de practicar exercicis gimnàstics lleugers, evitant les dietes rigoroses i els esforços violents, per a que no hi hagi cap impediment al desenvolupament» (Aristòtil, *Política*, 1338b).

Sempre evitant l'excés i, per tant, buscant aproximar-se al tan desitjat ideal d'harmonia, la formació física va ser durant molt temps un dels puntals més importants del sistema educatiu grec. En l'Atenes clàssica es proposava com a finalitat la consecució d'un equilibri entre el desenvolupament de les qualitats físiques i intel·lectuals, el gran objectiu era forjar ciutadans complets. En paraules d'Unamuno: «Los griegos, convencidos de la armonía y concordia que deben existir entre el cuerpo y el espíritu, se dedicaron a cultivarlos a la par y produjeron aquellos espíritus serenos, sanos, armoniosos y bien equilibrados» (Cuenca, 2000, p. 238). També Llucià, en la seva obra *Anacarsis* o *Sobre la gimnàstica*, subratlla els valors inherents a la gimnàstica i a l'esport grecs, activitats pensades per crear ciutadans bons d'ànima i forts corporalment. D'aquesta manera, l'atletisme va estar al servei de la formació del cos i del caràcter dels ciutadans, fent realitat la finalitat eminentment educativa de la gimnàstica. Nietzsche, filòleg clàssic i gran coneixedor de la realitat grega, ens deia el següent: «Els grecs no eren erudits, però tampoc no eren gimnastes sense esperit» (Nietzsche, 2005, p. 451).

Evidentment, si fem un recorregut per la *paideia* grega haurem d'aturar-nos en Plató. Aleshores veurem com a l'hora d'articular el programa pedagògic de la seva *politeia* ideal, atorga a l'educació física una posició força rellevant. En aquest punt, el deixeble de Sòcrates estaria reflectint una característica principal de la *paideia* tradicional, basada fonamentalment en la música i la gimnàstica. Plató recupera els dos corrents de l'educació tradicional, tal com afirma en *La República*: «I quina serà la formació que els donem? No serà difícil trobar-ne una superior

a la qual fa molt temps han ideat, a saber, la gimnàstica per al cos i la música per a l'ànima?» (Plató, *La República*, 376e). El més destacable és que la gimnàstica no només tenia valor des del punt de vista del desenvolupament de les virtuts corporals, sinó també pel que fa a les virtuts de l'ànima. El filòsof atenenc concebia l'educació física com una educació de l'ànima a través del cos, i tant la gimnàstica com la música s'establiran amb l'objectiu de tenir cura de l'ànima. Com diu Marrou: «Un altre tret arcaïtzant: la preocupació per donar a l'esport el seu valor pròpiament educatiu, la seva càrrega moral, la seva funció, en peu d'igualtat amb la cultura intel·lectual i en estreta col·laboració amb ella, en la formació del caràcter i de la personalitat» (Marrou, 1971, p. 99).

Però també cal deixar clar que aquest programa educatiu era específic per a un estament social, el dels guardians. Tal com recull Jaeger: «La finalitat de la gimnàstica, per la qual s'han de mesurar amb detall els exercicis i els esforços físics, no és assolir la força corporal d'un atleta, sinó desenvolupar l'ànim del guerrer» (Jaeger, 1990, p. 628). La força moral i el caràcter animós dels guardians es formarà mitjançant la música i els exercicis gimnàstics, només d'aquesta manera la seva ànima adquirirà la templança i valentia adequades, deixant de banda tant la brutalitat, la salvatgeria i la duresa com la covardia, la dolcesa i la flonjor. Això significa que la música i la gimnàstica es complementen amb la finalitat d'educar el caràcter, però fent-ho per vies diferents. Plató aposta per una formació harmònica del cos i de l'esperit; segons ell, seria un error donar preferència a una disciplina en detriment de l'altra, aplicar-les educativament de forma unilateral: la gimnàstica i la música s'han d'agermanar. Com diu Plató: «Doncs sí —va afirmar— he vist que els qui es dedicaven immoderadament a la gimnàstica acaben més salvatges del que caldria, i els qui a la música es tornen més tous, al seu torn, del que els escau» (Plató, 410d) o bé: «El qui sàpiga combinar més bé la gimnàstica amb la música i aplicar-la a l'ànima en la proporció més escaient, d'aquest diríem que és un home perfecte en la música i en l'harmonia, molt més que el qui harmonitza entre si les cordes d'una lira» (Plató, *La República*, 412a). Això no obstant, aquest filòsof ens deixa molt clar que el governant s'havia de seguir educant mitjançant les matemàtiques i la dialèctica, que la gimnàstica no podia ser el saber culminant dins de l'itinerari formatiu del filòsof: «I la gimnàstica s'embolica amb el que neix i es mor, perquè modera el creixement i la davallada del cos» (Plató, *La República*, 521e).

Però l'educació grega no es va mantenir inamovible. Veurem com l'educació centrada en els valors intel·lectuals va adquirint cada cop més importància. A partir d'un cert moment assistirem a un canvi protagonitzat pels nous filòsofs que van desplaçar el tradicional ideal agonal de la seva màxima hegemonia. Com diu Jaeger: «Esport o esperit: aquest és el dilema en què descansa tota la violència del conflicte» (Jaeger, 1990, p. 170). La *paideia* grega també evoluciona en el sentit que l'ense-

nyament filosòfic, no només retalla terreny a l'educació gimnàstica i física, sinó que acaba desposseint-la del seu lloc preeminent. Molt especialment, a partir de la irrupció del moviment sofístic, la gimnàstica cedeix terreny davant d'una formació més teòrica i racional, en què la part intel·lectual de l'educació esdevindrà la predominant. Cal remarcar que aquest abandonament relatiu de l'afecció per la pràctica de l'esport entre el jovent atenenc va ser criticat pels defensors de l'educació tradicional. En autors com Aristòfanes o Xenofont hi trobarem defensors de l'antic ideal educatiu que concedia un pes fonamental a la gimnàstica i a l'educació física. Xenofont mateix ens va dir: «Quina desgràcia per a un home envellir sense haver vist mai la bellesa i la força de la qual és capaç el cos!» (Savater, 2007, p. 95).

Però malgrat aquestes veus discrepants, aquest retrocés dels esports i de l'educació física en benefici d'una formació racional i intel·lectual va anar imposant-se en la societat grega. Com diu Marrou: «Entre ambdós tipus de formació, física i espiritual, no regnava, com hom ha volgut persuadir-nos, no sé quina secreta atracció ni quina harmonia preestablerta, sinó, ans al contrari, la més radical hostilitat» (Marrou, 1971, p. 69). Com assenyala Bilinski: «La lluita constant i la rivalitat entre els elements físics i intel·lectuals de l'educació constitueixen potser les característiques fonamentals de la cultura grega, la qual, des de la supremacia dels elements físics, arriba a l'època clàssica al postulat de l'harmonia intel·lectual i física, i s'extingeix, al final de l'antiguitat, en el domini de la metafísica i de l'ascesi» (Bilinski, 1964, p. 8).

Les noves tendències intel·lectuals, que fomenten la dimensió política i espiritual de l'educació van exercir una poderosa influència als joves de finals del segle v aC. Cada cop més, els ciutadans reclamaven una preparació intel·lectual que els habiliti per poder participar en la vida política de la ciutat. Això va significar deixar de banda l'activitat físicoagonística en benefici d'altres coneixements i continguts. La gran conseqüència de tot això va ser que la gimnàstica va perdre rellevància com a element educador de la societat grega. Els gimnasos van ampliar l'activitat i es van convertir en centres de debat i d'intercanvis de coneixements. (Jover, a Rodríguez, 2003, p. 20-21). Com diu Jaeger: «La nova època es manifesta en l'aparició del metge com a figura normal al costat del gimnasta, pel que fa a l'educació física, i alhora en el camp de l'educació espiritual sorgeix, paral·lelament, com a personatge destacable al costat del músic i el poeta, el filòsof» (Jaeger, 1990, p. 784).

Això vol dir que l'equilibri formatiu que presidia la vida grega va trencar amb l'aparició d'aquests professionals del saber i de l'educació que van ser els sofistes. L'èxit d'aquests intel·lectuals, molts d'ells metecs, suposa canvis importants per a la vida educativa atenenca. En aquest sentit haurem de destacar la *paideia* sofística com un moment clau en la història de l'educació grega. Paral·lelament a la professionalització de l'esport, el moviment sofístic representa una professionalització

filosòfica. Fins i tot, podem parlar d'un rapte de l'atleta, d'un desplaçament que el conduirà de l'educació física als rigors platònics de la dialèctica i les matemàtiques, que l'allunyarà de l'esport per introduir-lo en l'aprenentatge retòric impartit per la sofística. A tall d'exemple, podem recordar que sofistes com Pròdic o Gòrgies van anar fins a Olímpia a cercar seguidors de les seves innovadores doctrines. Comptat i debatut, podem afirmar que els sofistes es consideraven per damunt de l'activitat esportiva dels grecs. Com va dir Marrou: «D'aleshores ençà l'educació grega es torna predominantment cerebral: ja no es posa l'accent en l'aspecte esportiu. La qual cosa no significa que aquest hagi desaparegut: subsisteix, i subsistirà encara durant segles, però ja comença a esfumar-se; passa a segon pla» (Marrou, 1971, p. 86). El racionalisme i el *biós theoretikós* haurien acabat triomfant i els gimnasos es converteixen exclusivament en indrets on es cultiva filosofia, literatura, retòrica o eloqüència. Com diu Marrou: «Arribarà el dia en què l'educació grega haurà de ser essencialment com la nostra, una cultura espiritual: això succeirà sota la influència d'homes com Sòcrates, que era lleig, o d'Epicur, que era un malaltís» (Marrou, 1971, p. 68). Una mostra d'això la trobem en aquesta citació d'Aristòtil: «No s'ha d'exercitar a la vegada la ment i el cos, ja que cadascun d'aquests exercicis resulta contrari a l'altre en els seus efectes; el treball del cos és un obstacle per a la ment i el d'aquesta per al cos» (Aristòtil, 1339a).

Relacionat amb tot això, les crítiques de Plató, Eurípides, Sòcrates i Xenofont a la vida dels esportistes van ser massa significatives per no ser tingudes en compte. Bona part d'aquests atacs van anar adreçats a la gimnàstica atlètica professional. Així per exemple, Plató es mostra molt crític envers la mena de vida que menen els esportistes professionals. També Aristòtil, el qual critica l'insà règim de vida d'aquests atletes, la seva excessiva especialització i la seva hipertrofiada alimentació, factors que impedeixen el desenvolupament saludable del cos, sobretot si tenim en compte el cas dels esportistes joves. (Plató, *La República*, 404a; Aristòtil, *Ètica a Nicómaco*, 1106b o *Política*, 1338b). En altres casos, es menysprea l'atleta, el qual és «menys ràpid que els animals, més covard i menys fort que l'ase.» En paraules d'Eurípides, el tercer del grans autors tràgics: «Entre les innombrables desgràcies que assolien Grècia no n'hi cap que faci més mal que la raça dels atletes.»

Amb l'*intel·lectualisme moral* defensat per Sòcrates, els grecs van començar a pensar que només la preparació mental i intel·lectual els capacitava per a la vida bona i correcta, que l'ànima era més important que el cos. Encara que com dirà Jaeger tot referint-se al mestre de Plató: «El seu descobriment de l'ànima no significa la separació d'aquesta del cos, com tan freqüentment s'afirma faltant a la veritat, sinó del domini de la primera sobre el segon. *Mens sana in corpore sano* és una frase que respon a un autèntic sentit socràtic» (Jaeger, 1990, p. 424). Però també cal tenir en consideració les paraules de Jüthner: «La *kalokagathia* ja no és

la unió de la bellesa física i de béns morals: els *kaloi kai agathoi* són només homes moralment bons. *Kalos* designa ara la bellesa moral però no la física, s'ha arribat al reforçament de l'*agathós*» (Durántez, 1977, p. 28). L'autor que millor exemplifica aquest procés és Plató. Encara que ens parli favorablement de la gimnàstica des del punt de vista del procés educatiu dels guardians, la seva concepció antropològica destil·la un clar menyspreu pel cos; el seu dualisme psicofísic situa el cos en un lloc secundari i inferior. Plató ens diu que el cos (*sôma*) no és res més que la tomba de l'ànima; aquesta postura on l'ànima queda dissociada del cos la trobem expressada en els termes següents: «Alguns diuen que el cos és el sepulcre (*sema*) de l'ànima, on està sepultada per ara i tant» (Plató, *Cràtil*, 400b). El cos és considerat molt negativament, com un mal per a l'ànima, considerada la veritable part divina de l'ésser humà; d'aquesta manera, la nostra corporeïtat representa un gran obstacle tant per al coneixement com per a la realització ètica. Plató ens dirà que ànima i cos són totalment incompatibles, que el cos és «el qui pertorba l'ànima (del savi) i no li permet que adquireixi la veritat i el coneixement» (Plató, *Fedó*, 66a). També és prou significatiu que, quan tracta d'establir una jerarquia d'ànimes, col·loqui l'atleta o esportista en una quarta posició. (Plató, *Fedre*, 248c-249a).

Un dels objectius d'aquest article ha estat resseguir el component fisicoesportiu de la *paideia* grega, observar-ne els elements més característics i essencials. Però també hem pretès mostrar l'evolució que l'acabà conduint vers un model més intel·lectual i racional, proper, en certa manera, al que preval actualment en les nostres postmodernes societats occidentals. Molt probablement el motiu d'aquest escrit és la voluntat d'emmirallar-nos en una educació fonamentada en la creença que els humans som estructures unitàries, éssers psicofísics que exigeixen una formació que cerqui l'harmonia entre ment i cos. És en aquest sentit que defensem que l'esport torni a erigir-se —com ja ens van mostrar els antics grecs— en instrument educatiu de primer ordre.

## BIBLIOGRAFIA

- ARISTÒTIL. *Política*. Madrid: Alianza, 1995.
- BAZACO, María Jesús. «El deporte olímpico y la educación». *La educación olímpica: selección de ponencias y comunicaciones presentadas en el Tercer Seminario sobre Fair Play en el Deporte Escolar, celebrado en Murcia en diciembre de 1999*. Murcia: Ayuntamiento de Murcia, 2000, p. 55-76.
- BILINSKI, B. «El antiguo hoplita corredor de Maratón». A: *Citius, Altius, Fortius. Investigaciones y Ensayos*. Tom VI. Madrid: Comité Olímpico Español. 1964/1, p. 5-42.
- CAGIGAL, J. M. *Hombres y deporte*. Madrid: Taurus, 1957.



- CAMPS, V. *Creer en la educación: La asignatura pendiente*. Barcelona: Península, 2008.
- CUENCA, M. *Ocio humanista: Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2000.
- DIEM, C. *Historia de los deportes*. Barcelona: Caralt, 1966. 2 v.
- DORADO GARCÍA, C. «Historia de la gimnástica artística». A: RODRÍGUEZ, L. P. *Compendio histórico de la actividad física y el deporte*. Barcelona: Masson, 2003, p. 517-549.
- DURÁNTEZ, C. *Las olimpiadas griegas*. Madrid: Publicaciones del Comité Olímpico Español, 1977.
- JAEGER, W. *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- JOVER RUIZ, R. «Aproximación a la actividad físicoagonística en la Grecia antigua: origen y evolución de las gimnásticas educativa y atlética». A: RODRÍGUEZ, L. P. *Compendio histórico de la actividad física y el deporte*. Barcelona: Masson, 2003, p. 1-36.
- LLUCIÀ. *Obres*. Vol. II. Barcelona: Fundació Bernat Metge, 1990.
- LOCKE, J. *Pensaments sobre l'educació*. Vic: Eumo, 1991.
- LUZURIAGA, L. *Pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 1963.
- MARROU, H. I. *Historia de la educación en la antigüedad*. Madrid: Akal, 1971.
- MEYER, G. *El fenómeno olímpico*. Madrid: Publicaciones del Comité Olímpico Español, 1963.
- NIETZSCHE, F. W. *Correspondencia*. Vol. I (junio 1850-abril 1869). Madrid: Trotta, 2005.
- PLATÓ. *Fedó*. Barcelona: Edicions 62, 1999.
- *Fedre*. Barcelona: La Magrana, 2008.
- *La República*. Madrid: Ediciones Akal, 2009.
- QUEVAL, I. *S'accomplir ou se dépasser: Essai sur le sport contemporain*. París: Gallimard, 2004.
- RODRÍGUEZ, L. P. *Compendio histórico de la actividad física y el deporte*. Barcelona: Masson, 2003.
- SAVATER, F. *Diccionario filosófico*. Barcelona: Ariel, 2007.
- VILANOU, C. «Los ejercicios físicodeportivos y la tradición judeocristiana». A: RODRÍGUEZ, L. P. *Compendio histórico de la actividad física y el deporte*. Barcelona: Masson, 2003, p. 61-84.



# EL SENTIT PEDAGÒGIC DEL *GENI*: ENTRE LA DISSONÀNCIA I LA *VOLUNTAT DE PODER*

Óscar Antonio Jiménez Abadías  
*Universitat de Barcelona*

## RESUM

En aquest article es posa de manifest la significació i vigència pedagògica dels plantejaments que van sorgir de l'idealisme alemany —representat per autors com ara Hölderlin, Schopenhauer i Nietzsche— i que van oferir diferents solucions per donar resposta a la crisi de la modernitat. Altrament, aquestes propostes han reaparegut en l'escenari de la postmodernitat, la qual cosa confirma les seves possibilitats en un món plural i polièdric, obert a la redefinició de la condició humana i a les seves potencialitats educatives en un marc radicalment individualista.

PARAULES CLAU: idealisme, *Bildung*, autoformació, geni, voluntat de poder.

## PEDAGOGICAL MEANING OF *GENIUS*: BETWEEN DISSONANCE AND *WILLPOWER*

## ABSTRACT

This article highlights the pedagogical meaning and validity of the considerations arising out of German idealism – represented by authors such as Hölderlin, Schopenhauer and Nietzsche – that offered a variety of solutions to the crisis of modernity. The fact that these proposals have reappeared on the scene of postmodernity confirms their potential in a plural, multifaceted world, open to the redefinition of the human condition and to their educational potential in a radically individualistic context.

KEYWORDS: idealism, *Bildung*, self-education, genius, willpower.

[...] perquè menyspreen el geni que esmerça força i noblesa en les accions i rep amb serenor les desventures i porta l'amor i la fraternitat a les ciutats i a les cases!  
HÖLDERLIN, *Hiperió*, p. 164.

Podria viure el sacerdot que sabés que el seu déu ha deixat d'existir? Geni del meu poble!  
Esperit de Grècia! Davallaré i et buscaré en el reialme dels morts!  
HÖLDERLIN, *Hiperió*, p. 128.<sup>1</sup>

Després de les nombroses publicacions al voltant de Friedrich Nietzsche, aparegudes d'ençà de la seva mort l'any 1900, hom arriba a la conclusió que encara hi ha molts enigmes que resten oberts. A més, la complexitat de les seves paraules adquireixen més relleu des de la perspectiva de la modernitat líquida en què ens trobem.

Aquest article no pretén descobrir nous viaranys, ni tornar a obrir aquelles portes que fa dos cents anys ja es van encreuar, sinó únicament resseguir l'itinerari que va desencadenar l'idealisme alemany i que ha arribat —de tota manera— fins a la postmodernitat. Paga la pena recordar que les victòries de l'Imperi prussià, que consolidaren el Segon Reich alemany (1871-1918) van permetre a l'Estat intervenir directament sobre l'esfera educativa, que així va quedar supeditada a l'ideari polític del nou règim imperial. Al seu torn, aquesta situació també va afavorir l'aparició de la cultura de l'especialista, que reclamava la necessitat d'una formació professional quasi bé exclusiva, sota el jou del progrés de la ciència i de la tècnica.

D'aquesta manera, la formació entesa com a alliberament de l'individu —per tal d'aconseguir la majoria d'edat que reclamava Kant— va deixar pas a una cultura (*Kultur*) al servei de l'Estat que s'allunyava de l'ideari de la *Bildung*, entesa com aquella experiència individual que havia de promoure els valors moralitzadors i civilitzadors. Tot plegat va generar un procés —el pas de la *Bildung* a la *Kultur*— que ha estat estudiat Rosa Sala (2007) i que posa de manifest la perversió de la *Bildung*, concepte clau de la pedagogia germànica que es pot entendre com el procés autoformatiu de l'individu, que es fonamenta en l'experiència personal, gràcies a la mediació del coneixement, en especial de la literatura i de la música.<sup>2</sup>

1. Citem l'edició de l'obra de Hölderlin que va preparar el professor Jordi Llovet l'any 1993. Anteriorment, Ricard Torrents havia traduït i prologat aquesta mateixa obra l'any 1982 (*Hiperion o l'Permità a Grècia*, Vic, Eumo i Edipoies).

2. Sobre l'evolució i perversió de la *Bildung* es pot veure el llibre de Rosa Sala Rose, *El misteriós caso alemán: Un intento de comprender Alemania a través de sus letras*, publicat l'any 2007. A més, sobre l'origen d'aquest concepte també es pot consultar el llibre de Jerónima Ipland, aparegut l'any 1998, en què s'analitzen les vinculacions de la *Bildung* amb el neohumanisme alemany.

La presència de la *Bildung* en el context germànic, potenciada i promoguda per la burgesia des de mitjan segle XVIII, confiava en el conreu de la filosofia i de la literatura, sense oblidar les arts i les ciències, per generar una selecció d'individus amb una sòlida formació, per tal de formar una elit basada, no en la classe social, sinó en la força del conreu de l'esperit individual. No hi ha dubte que Hölderlin i Nietzsche assumiren aquests plantejaments. De fet, la cosa venia d'abans, del moment que Wieland, amb la seva *Bildungsroman* (novel·la de formació) titulada *Agatho* (1765-1766) va establir les premisses bàsiques d'aquesta orientació pedagògica. Després, molts han estat els pensadors alemanys dels segles XVIII i XIX, com ara Wilhem von Humboldt, Schiller i Goethe, que van adoptar el camí de la *Bildung*, és a dir, del cultiu d'un mateix per nodrir i configurar el seu esperit. Per aquesta via —i aquí seguim Joan Roura-Parella, el deixeble predilecte de Joaquim Xirau— l'home adquireix la condició de ser artista d'un mateix, i així desenvolupa un plantejament educatiu que emfatitza la importància del cultiu interior de l'home. Des del seu exili a Amèrica va escriure: «en el fondo educar significa ayudar al individuo a encontrar su propia forma. Educación es siempre autoformación. [...] El hombre es escultor de sí mismo».<sup>3</sup> De fet, Kant ja havia establert l'autonomia de la raó davant de qualsevol dogma religiós, tot proclamant la majoria d'edat del subjecte. Com a bon il·lustrat, Kant confiava en l'educació que, més enllà del seu sentit empíric i moral, assolía una dimensió estètica de manera que els artistes —els poetes i els músics, principalment— passaven a convertir-se en els grans educadors de la humanitat, i alhora cadascú havia de donar una forma —amb sentit estètic— a la seva pròpia realitat personal. Al cap i a la fi, i vistes així les coses, la *Bildung* es pot posar en relació amb l'ideal clàssic de la *paideia* grega, de manera que entre l'idealisme alemany i la cultura hel·lènica es van establir ponts de diàleg i comunicació, fins al punt que es fressava un itinerari intel·lectual i pedagògic entre Atenes i Berlín.

## HÖLDERLIN I LA DISSONÀNCIA

Hölderlin fou un d'aquells tres joves (Hegel i Schelling en serien els altres dos) que, imbuïts per les idees kantianes, van constituir l'anomenat *Tübinger Stift* (Seminari de Tubinga) que va pregonar el seu ideari de joventut en un breu text —*El més antic programa de sistema de l'idealisme alemany* (1796)— que no es va localitzar fins l'any 1917. En aquesta declaració conjunta, els tres autors denunci-

3. J. Roura-Parella (1944), «Cultivo de la productividad artística», *Educación Nacional* (Mèxic), p. 143.

en l'existència d'una modernitat incipient que es troba desproveïda de mitologia. Davant l'hegemonia d'una raó analítica, tots tres construeixen una *mitologia de la raó*, és a dir, una mitologia que exigeix l'establiment de la bellesa. Per tant, i davant la raó analítica i mecànica de la cultura moderna que fomenta l'experiència de l'escissió entre el subjecte i el món —en un moment en què s'imposava la revolució industrial—, aquest cercle d'amics va defensar una raó narrativa o sintètica, capaç de condensar la realitat en un tot.

Ens trobem, doncs, davant d'un idealisme d'arrel panteista, que vol la fusió entre l'home i la natura. Alhora, aquest plantejament ens retorna als orígens, és a dir, a l'ús de fórmules sintètiques i globalitzadores en què domina el mite. Amb aquests antecedents, només la poesia és capaç d'expressar aquest món originari, fins al punt que es converteix en educadora de la humanitat. No en va, Schiller, en *Els artistes* (1789), havia assenyalat que només per la portalada auroral de la bellesa es podia penetrar en la terra del coneixement. Tant és així, que els redactors d'aquell programa de sistema afirmaven que la «idea de bellesa, entès el nom en el seu més elevat sentit platònic» ens porta a l'acte suprem de la raó, en la mesura que «allò que abraça totes les idees és un acte estètic, i que veritat i bondat només en la bellesa s'agermanen» (Schiller, 1983, p. 176). Així, doncs, el filòsof —de la mateixa manera que el poeta— ha de posseir una veritable força estètica, perquè en darrer terme la poesia ha d'esdevenir «allò que fou a l'inici mestra de la humanitat» (Schiller, 1983, p. 176).

D'acord amb aquesta posició, Hölderlin constitueix un petit illot davant la trajectòria de la modernitat, i així aspira a la recuperació de la bellesa que, en sintonia amb el judici sintètic kantian, ha de fer possible la connexió entre allò cognoscible i allò incognoscible. En aquesta direcció, el poeta esdevé el *vates*, l'*augur*, l'*endeví*, que té poders per copsar les dimensions místiques de l'existència. D'alguna manera, aquest plantejament trenca el deixant de l'ordre clàssic fonamentat sobre la llum de la raó —herència de Sòcrates— i que va ser el camí de l'ideal de la *paideia* clàssica del *kalos kai agazós*, és a dir, d'una fórmula o màxima pedagògica basada en la bellesa i en la bondat. Ben mirat, aquest ideal que va sorgir en els cenacles socràtics i platònics serà impugnat per Hölderlin que retorna al món presocràtic on els poetes ocupaven el lloc dels filòsofs.

En tot cas, la instauració del platonisme i el triomf posterior del cristianisme va esborrar la concepció presocràtica de la *physis* (natura), que havia nodrit el mite i que permetia que el poeta fes brollar, a través de la força de la paraula, allò místic que roman darrere de la realitat fenomènica. L'home de l'antiguitat arcaica —que correspon a l'època presocràtica— desconeixia la pretensió humana de domini sobre la natura, de manera que la veritat s'entenia com a *aletheia* ('allò que no està ocult'), com a descobriment i no com a adequació entre la realitat

exterior i l'intel·lecte humà. En última instància, aquest concepte de veritat —entès com a desocultament (*aletheia*)— permetrà que els poetes siguin els veritables mestres de la humanitat, ja que ells són els únics que poden descobrir amb les paraules el misteri de les coses gràcies al seu *logos poètic*.

Altrament, la filosofia de l'idealisme alemany va intentar guanyar per la via de l'especulació allò a què Kant hagué de renunciar: la unitat del subjecte i de l'objecte per mediació de la metafísica. Una d'aquestes vies alternatives foren les obres d'art, creacions individuals que es transcendeixen en una unitat superior. A més, en aquest context, la categoria de *sublim* indicava la incapacitat humana per representar allò infinit, una realitat que s'esmuny en la captació d'allò fenomènic. Amb tot, i de manera paradoxal, la història clàssica de l'idealisme alemany començà amb el qüestionament de la filosofia de Kant per part de Fichte, i continuà amb el sistema hegelianista. Amb posterioritat, Hegel serà substituït per Marx, que converteix l'especulació de Hegel en una nova forma de filosofia materialista.

És clar que Kant, per mediació de la tercera crítica, la *Crítica del Judici* (1790), havia introduït la concepció del *geni* a fi d'equiparar l'art a un estatus similar al de la naturalesa. Així, doncs, i segons la filosofia kantiana, el geni representa una espècie de predisposició *congenita de l'ànima*, on la natura agafa la direcció i dóna les coordenades a l'art. Per tant, les regles de creació artística esdevindran la base per a la producció individual. En aquest sentit, l'espontaneïtat i la intuïció generen obres creatives i plàstiques, un procés que el geni serà incapaç d'explicar.

Mentrestant, la natura es convertirà en un objecte més de manipulació científica. Amb tot, al llarg del segle XIX, van sorgir diferents intents per tractar de superar el discurs científic —promogut per la modernitat— a través d'una nova raó narrativa i literària, o, el que és el mateix, d'una raó poètica d'encuny mitològic, que establia lligams amb el món arcaic. Finalment, el producte estètic esdevé un símbol ideal de la llibertat individual que s'escapoleix del poder abassegador de la ciència positiva. Al mateix temps, s'ha de dir que, tant l'*idealisme* com el *romanticisme*, perceben la necessitat de trobar nous camins per tal d'afaiçonar l'individu tot potenciant-ne la capacitat creativa, la qual cosa reclamava el conreu de la intuïció.

Ara bé, Hölderlin —a banda de ser influït pels presocràtics— també depèn de Plató, de qui rescata el sentit de responsabilitat moral que es manifesta en el seu compromís vers els seus conciutadans i que el porta a la recerca incessant de la veritat. Del romanticisme de Rousseau n'adopta la frescor extrema directament de la natura, la ingenuïtat pedagògica, com a subterfugi per fer front al pensament de la modernitat, que tot just començava a constituir-se. Tot indica, doncs, que Hölderlin aporta una visió més complexa de la dimensió humana, ja que fusiona en la seva obra els elements filosòfics i poètics. Així espigola entre les idees

del romanticisme primerenc, per tal de defugir de la dictadura de l'objectivitat científica i de l'utilitarisme d'arrel pragmàtica, corrents de pensament que no deixaven lloc als models pedagògics que respectessin la naturalitat dels infants. Es tracta, en definitiva, d'una utopia que mira cap al passat, que excel·leix aquell món hel·lènic i que així anhela la tornada a un món unitari en què encara sigui possible la mitologia de la raó.

Tot amb tot, i atesa la impossibilitat de tornada al *hen kai pan* presocràtic, a l'U i el Tot d'Heràclit, a la unificació dels oposats, i una vegada exhaurida qualsevol opció de recuperar la pau originària que existia en el món arcaic, el punt d'arrencada cal situar-lo en la concepció d'un subjecte tràgic que fuig de les pretensions cartesianes —i per tant, modernes— que separen l'home del món. Endemés, aquest subjecte tràgic —que reflecteix les contraccions de la vida humana— s'adona del procés de desmitificació que ha originat la modernitat a través del progrés científic.

Ben bé es pot dir que *Hiperió o l'eremita a Grècia* (1797-1799) —obra clau de Hölderlin— constitueix la proclamació d'un panteisme que aspira consolidar una humanitat més elevada, més forta i agermanada que simbolitza la Grècia antiga. Mercès a aquesta idealització del món grec —el mateix que va succeir amb molts autors coetanis d'aquella època romàntica—, Hölderlin va defensar la figura del *guerrer* que, a través del camí de l'autoformació, va construir la seva experiència existencial (*areté*), que no deixa de representar una mena d'al·legoria dels conflictes bèl·lics que llavors tenien lloc entre Grècia i Turquia. Ara bé, en aquest moment la guerra de Troia és substituïda pel procés d'independència grec, és a dir, d'una Grècia idealitzada que havia d'amarar —altra volta— amb els seus valors i principis un món modern que havia pregonat el triomf d'una raó abassegadora que, amb la seva pretensió de domini, volia colonitzar totes les esferes de la vida humana.

Malgrat obtenir la victòria en el camp de batalla, *Hiperió* universalitza el dolor, la crueltat dominant, que s'estén fins i tot entre aquells que lluiten en favor de la llibertat, la qual cosa evidencia la presència de l'element *aòrgic* (allò inharmònic, la discòrdia, la dimensió dionisiaca) adscrita a la mateixa condició humana. Sòcrates —als ulls de Hölderlin i Nietzsche— fou l'iniciador del que posteriorment es conegué amb el nom d'*humanisme*, element cabdal de la filosofia perenne. Tant és així, que segons aquesta visió defensada per Hölderlin i Nietzsche, Sòcrates va ser el desencadenant de la visió apol·línica, una cosmovisió racional que va eliminar la tensió dionisiaca i irracional, pròpia de la cosmovisió arcaica. El caos original, el va seguir l'ordre racional, socràtic i platònic, que va derivar més tard cap a posicions moralitzants i intel·lectualitzants (Jaeger, 1981, p. 390-392) que va assumir el cristianisme.



Per la seva banda, la pretensió harmonitzadora de Hölderlin —pel que fa a les dissonàncies entre el que és orgànic i el que és aòrgic— constitueix la imatge representativa, la metàfora del combat que té lloc a l'interior de cada cultura. L'element orgànic s'estableix, des d'un punt de vista al·legòric, com el regne de l'amor, mentre que l'element aòrgic representa el regne de la discòrdia, aquell vessant fosc i oblidat per la tradició cristiana occidental. En l'obra de Nietzsche, aquesta dicotomia entre ambdós pols —el que és orgànic i el que és aòrgic— es va traslladar a l'oposició entre allò apol·línic i allò dionisiac.

Fet i fet, Hölderlin va considerar la dissonància com un esdeveniment inseparable de l'harmonia, del sofriment i del patiment en contraposició al plaer. Ben mirat, el valor pedagògic que es desprèn d'aquesta cosmovisió tràgica de l'existència humana atresora una gran vàlua antropològica des del moment que aposta per allò aòrgic, mentre destaca la importància dels aspectes funests i absurds de l'ésser humà.

L'apropament de Hölderlin i Nietzsche vers l'antiguitat desautoritza la monotonia de la imatge clàssica, modèlica i exemplar que havia actualitzat la visió apol·línic de la història de l'art de Winckelmann al segle XVIII i que havia donat sentit pedagògic al neoclassicisme. Amb Hölderlin, el cànnon clàssic perd consistència i apareix l'obertura vers un esdevenir que manté la possibilitat de legitimitat de la dissonància i la contradicció.

En *La mort d'Empèdocles* (1797-1798), mitjançant un desenllaç d'extraordinari pessimisme —matis que l'associa amb el nihilisme— el poeta alemany manté una actitud activa a favor d'una possibilitat de reconciliació. Aquest fet —el desig de reconciliació— constitueix el *desig*, l'*eros*, del qual neix la *voluntat de poder* nietzscheana. Així, l'aprenentatge pedagògic i la creació artística, però també el *tanathos*, la mort, el desordre, la discòrdia, tenen cabuda a l'interior de la concepció de la voluntat de poder, com un tot que intervé en l'educació i formació de l'individu. En el cas de Hölderlin, aquest desig s'encarna en la figura del *poeta*, i pel que fa a Nietzsche, en el *geni* i, posteriorment, en el *superhome*. Aquestes són les figures messiàniques sobre les quals recau la responsabilitat de la recuperació de l'autèntica cultura, en què el procés formatiu adquireix una significació capital, a fi d'articular i consolidar l'emancipació de l'ésser humà, per tal d'aconseguir la llibertat absoluta. De manera ufanosa, s'apuntala un sistema pedagògic que es projecta a la recerca d'una nova autenticitat i veritat cultural, que trenca els seus lligams amb la tradició metafísica.

En aquest sentit, i després d'aquest pelegrinar existencial i poètic, Hölderlin es veu atrapat en la necessitat de cercar una validesa més enllà de la seva època i del seu temps. La solució roman en una articulació de l'existència que permeti als millors esperits —és a dir, als herois— mantenir la distància respecte als bàrbars,

però sense caure en l'aïllament. Aquest plantejament el va conduir a una posició marginal, a una pedagogia un xic heterodoxa que defuig qualsevol criteri d'aplicació immediata, útil i eficient. Massa responsabilitat per a un sol home, la qual cosa va precipitar al mateix Hölderlin a viure pràcticament quatre dècades —més de la meitat de la seva vida— confinat en la seva particular *torre d'ivori*, vora el riu Neckar, a Tubinga.

## SCHOPENHAUER I LA IMATGE DEL GENI

En el disseny de la imatge del geni són fonamentals els plantejaments filosòfics de Schopenhauer, com a referent dels postulats nietzscheans, que inunden les aspiracions del jove idealista i romàntic Friedrich, i l'ajuden en la construcció del seu cavall de Troia que representà *El naixement de la tragèdia* (1872). Si llegim els *Complements al Llibre Tercer, d'El món com a voluntat i representació* d'Arthur Schopenhauer —i més concretament el que porta com a títol *Del geni* (1818)— podem reflexionar sobre les diferències existents entre l'home que posseeix talent, però que roman mancat de capacitat creativa, i el veritable geni creatiu. De fet, la diferència entre tots dos models resideix en què el talent es fonamenta simplement en el domini del coneixement del discurs i no pas en el coneixement intuïtiu que és propi del geni.

A parer del nostre autor, tota creació autèntica d'art, de poesia i de filosofia neix de la mediació del geni que és aquell que gaudeix de la capacitat de la intuïció que Schopenhauer defineix de la manera següent: «es lo que de inmediato hace patente y revela la auténtica y verdadera esencia de las cosas, aunque todavía de una manera relativa» (Schopenhauer, 2004, p. 367). A més, i juntament amb la intuïció, una de les altres eines indispensables per a definir les imatges significatives de la vida és la *fantasia*, una de les categories paradigmàtiques del romanticisme.

Així, doncs, l'objectiu dels genis és trobar l'essència de les coses, allò d'universal que hi ha en les coses, situació que recorda els plantejaments kantians. Al contrari, l'objecte de treball dels fenòmens singulars constitueix el camp dels talents. La bellesa que generen certs passatges de Goethe —tal com assenyala Schopenhauer— respon a la circumstància que ens fa participants de la creativitat d'aquestes ànimes selectes, veritablement genials. Ara bé, per a Schopenhauer —i així serà també en el cas de Nietzsche— el geni és inherent a la condició de l'home, i no de la dona, la qual cosa confirma una actitud misògina. En darrer terme, la dona només pot arribar a posseir un talent significatiu, de manera que queda impossibilitada per assolir la categoria de geni.

A més, Schopenhauer estableix una distinció entre el geni i el savi, una diferència que també manté Nietzsche en els seus plantejaments. El geni queda reconfortat en ell mateix, sense dependre de res ni de ningú. Si bé la bona voluntat intervé en la moralitat, no incideix en l'art. A ulls de Schopenhauer, el geni —que segueix la intuïció— aconsegueix l'emancipació del seu intel·lecte. A més, les produccions del geni no tenen per a Schopenhauer una finalitat o un sentit d'utilitat. Ans al contrari, ja que la noblesa que es desprèn de les creacions, l'apropen a un sentit d'inutilitat, un concepte que explotarà Nietzsche, atès que aquestes creacions —que són fruit de la intuïció del geni— existeixen per si mateixes i no estan encaminades al manteniment material de la nostra existència.

Tal vegada, l'excés pulsional i la passió —que condicionen la conducta del geni— condueixen a una exaltació de l'estat d'ànim, molt allunyada del sentit clàssic d'equilibri i harmonia. La soledat característica d'aquests autors —Hölderlin, Schopenhauer, Nietzsche— palesa la dificultat de trobar éssers humans capaços de sacrificar la seva voluntat, pel coneixement i per l'intel·lecte, en un acte absolut d'entrega i donació. Un altre dels aspectes que s'han de tenir en compte en la consolidació del geni és la importància de l'oci en la creació. En realitat, aquest aspecte genera un sentit aristocràtic del procés de creació artística que no depèn del temps cronològic, sinó que flueix de l'interior de l'artista en qüestió. No hi ha presses, ni urgències en la creació artística, sinó gratuïtat i desinterès en l'obra produïda, i per això el seu reconeixement no és pecuniari ni immediat.

La similitud entre el geni i l'infant —que ja va apuntar Schopenhauer— també es troba en Nietzsche, que recorre a l'ús de metàfores i transformacions de la figura de l'infant a *Així parlà Zaratustra* (1883-1885), que finalitza amb l'exaltació de l'estat infantil, la innocència del qual garanteix la capacitat per assumir la dimensió tràgica de l'existència i, a la vegada, assegurar el procés creador de l'artista. Val a dir que, en el pensament de Schopenhauer, ambdues figures —és a dir, el geni i l'infant— traspuen un excés de forces que permetran ser personatges originals i creatius. «En realidad cualquier niño es en cierta manera un genio y cada genio es en cierta medida un niño» (Schopenhauer, 2004, p. 383). A més, i aquest és un altre punt que cal tenir en compte, l'equivalència entre el geni i l'infant radica en el fet que ambdós contemplem el món com un espectacle al marge de qualsevol interès pragmàtic.

L'home madur i racional pot esdevenir un bon ciutadà però mai assolirà les característiques necessàries per arribar a ser un geni. En aquest sentit, la tercera intempestiva nietzscheana, corresponent a *Schopenhauer com a educador* (1874),<sup>4</sup>

4. És important puntualitzar que Nietzsche va emprar en aquesta obra la imatge de Schopenhauer com a pretext per dur a terme un al·legat contra la decadència de la cultura i la vida modernes, a més de criticar la perversió acadèmica de la filosofia.

deixa entreveure uns models d'home veraç, com són els que corresponen al filòsof, a l'artista i al sant, ja que tots tres estan dotats de la capacitat de suportar la magnitud de la saviesa tràgica. Igualment, tres són els exemples que Nietzsche —el filòsof extemporani— ens ofereix com a referents: Rousseau, Goethe i Schopenhauer; si bé, finalment, els dos primers van ser descartats. A parer de Nietzsche, Rousseau idealitza en excés la natura i es deprecia a si mateix. Per la seva banda, Goethe és excessivament conservador i conciliador, un esperit burgès que corre el perill d'esdevenir un *filisteu de la cultura*. Per tant, únicament ens queda seguir el model de Schopenhauer, que és capaç de suportar el sofriment de la recerca de la veritat, tot habilitant el camí que mena fins al geni que així es converteix en un ideal pedagògic que dona sentit al romanticisme.

#### EL JOVE NIETZSCHE: QUAN L'EDUCACIÓ DEL GENI ESDEVÉ UN IDEAL ARISTOCRÀTIC

Un dels punts que mostra la presència de Hölderlin en l'obra nietzscheana —a banda del treball acadèmic que el filòsof va du a terme durant els anys d'estudi del batxillerat (Nietzsche, 1996)— és el que fa referència a l'estil musical d'ambdós autors, que «[...] no leen solamente con los ojos» (Dilthey, 1945, p. 457). Deleuze —un d'aquells lectors que no llegeixen només amb els ulls corporals— apuntà una de les afirmacions que ens ajuden a il·luminar l'obra de Nietzsche: «Desde las *Consideraciones Intempestivas*, Nietzsche intenta explicar por qué y cómo la cultura pasa al servicio de las fuerzas reactivas que la desnaturalizan» (Deleuze, 2002, p. 195).

El primer dels seus atacs —corresponent a la primera intempestiva— el dirigí contra el que considerà pseudoil·lustració o pseudocultura. En aquell moment, al voltant de l'any 1870, quan té lloc la unificació d'Alemanya, la modernitat havia creat la *cultura dels filisteus*, que topava frontalment amb la figura del geni, i, nogensmenys, amb la del *superhome*. No debades, la irrupció de Schopenhauer constitueix un referent imprescindible sense el qual Nietzsche no hauria pogut desenvolupar el concepte de *saviesa dionisiaca*. Ben mirat, i sense forçar gaire les coses, el *filòsof de les màscares* es col·loca en la línia de la defensa de la *Bildung*, model pedagògic a què molt aviat renuncià, a causa del seu vessant excessivament clàssic i harmonitzador, i, igualment, per la seva pretensió universalista.

És sabut que la defensa d'una cultura fortament aristocràtica, el portà a la idea que la voluntat i la responsabilitat han de confluir en l'individu a fi de propiciar l'aparició del geni. En aquest punt, convé insistir en què Nietzsche no pretén inicialment promoure una educació per a tots, com era el cas del conjunt de

moviments moderns que sorgiren a les acaballes del segle XVIII i inici del XIX, sota el deixant dels vents de la Il·lustració. Ans al contrari. Destina la llibertat a un reduït nombre d'individus que no es caracteritzen per la possessió de riqueses o de poder polític, ni tan sols per les capacitats cognitives, sinó més aviat per la seva superioritat en clau espiritual. D'aquesta manera, s'oposa a una cultura de l'Estat, resultat de la qual sorgeix l'home despersonalitzat. Sigui com vulgui, el cert és que la *voluntat de poder* és la clau amb què Nietzsche aconsegueix trobar resposta a tot allò que ens possibilita ser individus. Això ens permet dur a terme una introspecció per valorar les nostres mancances i limitacions i a la vegada ens permet crear i destruir. De fet, aquesta voluntat ens porta a la transformació de la nostra pròpia existència en una obra d'art, tot arribant a un punt en què l'ètica i l'estètica són considerades una sola qüestió de tipus unitari.

A ulls del filòsof alemany, l'optimisme dels discursos científics imperants i l'individualisme liberal que s'havia instaurat durant la primera meitat del XIX havia generat guerres i, en darrer terme, una buidor absoluta. Davant d'aquesta situació, el culte al geni ha d'anar de la mà de la cultura, tot recuperant una de les màximes de Píndar «Sigues el que ets, però aprèn-ho abans» (Píndar, 1987, p. 125), que correspon a la *Pítica* segona, i que invita a ser un mateix. En aquest sentit, convé assenyalar que una de les seves principals obres portà com a títol l'expressió *Ecce Homo. Com s'arriba a ser allò que s'és* (1888), en què destaca la necessitat de la consolidació del geni com la imatge més elevada possible, com a model o arquetip que guia i orienta la formació pedagògica entesa, precisament, com a autoformació. En un esquema molt similar al de Plató, Nietzsche atorgà un paper de relleu al geni —en substitució al del filòsof rei— que així esdevenia el metge d'un poble malalt i dèbil.

Queda clar, doncs, que Nietzsche va abandonar la pretensió idealista d'una llibertat universal, i alhora va perdre l'esperança en la viabilitat de l'harmonia entre les tensions i dissonàncies que es donen en el món. Aquesta posició l'abocà a un pessimisme que no es reflectia en una resignació fatalista, de manera que va desterrar la compassió i la pietat com a restes de la moral estoica i cristiana. En contraposició, va erigir una cultura tràgica i dionisiaca, per mediació de la qual es canalitzaria el caos que regna a l'interior dels homes. No hi ha dubte que això provenia del seu trencament amb la metafísica occidental, a fi que la voluntat esdevingués lliure i creativa i, per extensió, hegemònica i dominadora.

D'acord amb el que diem, l'obra d'art nietzscheana serà símbol de sobrea-bundància de vida, i l'estètica centrarà l'atenció en la creativitat, en la voluntat de poder, que depèn dels estats d'ànims del geni, del seu impuls transformador. En la figura del geni —que més tard evolucionarà vers el *superhome*—, hi té cabuda l'ambigüitat, la incertesa, les contraposicions entre l'home creador i l'home destructiu. L'aurèola del geni es presenta, per consegüent, com l'antítesi de l'*home*

*de ramat, l'home massa*, hereu de l'ideal de l'home teorètic, que treballa a favor de la ciència, sumit en la domesticació i en la dependència, en la superficialitat i en l'absència de creació, és a dir, en una realitat en què domina la debilitat i la carència de voluntat de poder. Malgrat tot, el geni que Nietzsche postula aspira a donar un nou missatge que il·lusioni de bell nou el gènere humà, si bé apel·la al poder creatiu de l'aristocràcia espiritual.

Des d'un punt de vista pedagògic, tal com assenyala Nietzsche en els seus discursos *Sobre l'avenir de les nostres escoles* (1872), no s'havia fomentat a Europa l'esperit creatiu que havia de propiciar l'aparició de genis. En aquests discursos, pronunciats a la ciutat de Basilea, Nietzsche dirigeix les seves crítiques vers dos models o tipus de formació. D'una banda, la *Bildung*, que es presenta com a forma clàssica de la representació de l'ideal de cultura que assumeix l'individu burgès, d'altra banda, la historicista o històrica, equivalent a la *Kultur*, és a dir, a una cultura contaminada pels valors nacionalistes de l'imperialisme teutònic. En posteriors escrits va arribar a renunciar a la *Bildung*, i va parlar d'una veritable cultura d'arrel intempestiva, una cultura tràgica (*tragische Kultur*), que palesa la incapacitat per generar homes lliures. Òbviament, el seu plantejament s'encaminava forçosament a deslliurar-se de l'herència del platonisme i del cristianisme. Si més no, l'emancipació de l'home, no es limità en aquest cas a un nivell epidèrmic, sinó que afectà totes les estructures antropològiques i socials fins al punt d'establir un «aprendre a aprendre», una nova manera d'entendre i pensar el món, i, consegüentment, una nova manera d'educar.

Tot i aquestes aspiracions, Nietzsche constata que la cultura —sota el signe de la modernitat— s'estén amb el desig d'arribar a tothom. L'alfabetització genera un gran engany, atès que com més extensió de la cultura menys intensitat d'aquesta. Vivim en el reialme de la superficialitat, d'una cultura frívola pròpia de periodistes que ho redueix tot a la simple i vulgar divulgació. L'home modern no escriu amb sang, sinó que es limita a reproduir un saber que aprèn sense cap tipus d'esforç creatiu. Tot plegat, malmet el seu desig aristocràtic de fornir homes forts. Arreu trobem homes febles que segueixen una vida domesticada que respon als interessos de l'Estat. La cultura clàssica —que apel·la al coneixement filològic i filosòfic del món clàssic, condició veritable per copsar la significació tràgica del món hel·lènic— ha estat foragitada per una cultura científica i tècnica que ha distanciat l'home modern de la tradició grega i, per tant, del tracte amb els clàssics que —en el millor dels casos— són llegits des d'una perspectiva platònica i cristiana que emfasitza la importància de l'ordre en detriment del caos, d'aquella força magmàtica i original de la qual podia emergir el geni.

En tot cas, Nietzsche defensa una proximitat amb la cultura clàssica, amb la intenció de familiaritzar els joves amb els herois grecs que així esdevenen antece-

dents dels nous genis. Ara bé, aquest desig fracassa davant el camí que va seguir l'Alemanya del segle XIX que, en mans de l'aristocràcia prussiana i de la burgesia industrial, trobava en el *Gymnasium* —anomenat així per les seves clares reminiscències del *gymnasion* de Grècia— un model per seguir i imitar per a la formació d'una joventut que havia de dirigir les regnes de l'imperi alemany després de la unificació del 1870. El neohumanisme, hereu directe dels vents clàssics d'ordre i harmonia, vivificat pel neoclassicisme de Winckelmann, poc tenia a veure amb la formació tràgica del geni que proclamava Nietzsche, una alternativa contra aquells ociosos que es conformaven amb la lectura plàcida d'unes obres literàries menors i acomodades al sistema, sense cap càrrega combativa que augurés l'aurora d'un nou món. Ben mirat, la solució pedagògica de Nietzsche —contràriament al que d'antuvi podríem pensar— respon a la postura d'un humanista, que no limita la seva acció en les elits, sinó que aspira que el pes de la comunitat també es beneficiï d'una pedagogia intempestiva, procliu a la formació de veritables i autèntics genis, no d'esperits adotzenats.

Altrament, una part notable i significativa de les tradicions pedagògiques que van néixer a final del segle XIX i principi del XX, amb una forta arrel rousseauniana i fröebeliana, també van excel·lir en la importància de les capacitats creatives de l'infant. Al seu torn, les avantguardes artístiques van posar de manifest que molts artistes volien crear amb els ulls innocents dels infants. Darrere de tots aquests moviments que destaquen el paper creatiu de la infància, es pot veure la influència de Hölderlin i Nietzsche, tal com palesa —per exemple— la filosofia de l'educació del pedagog català Joan Roura-Parella (1897-1983). No en va, Roura-Parella —tot fent-se ressò de la poesia de Hölderlin i de la filosofia de Nietzsche— destacava que l'infant es mou sempre en l'esfera de la innocència i de la immortalitat, no essent conscient del mal ni de la mort, perquè senzillament no coneix el pecat i habita encara en el paradís. Però aquest estat de coses els homes —Nietzsche ho sap molt bé— no ho poden suportar, de manera que els infants han de patir també com els adults i, per tant, són expulsats d'aquell món inicial i idíl·lic on tot era joia i felicitat. L'infant encara no ha conegut l'experiència de l'escissió, de la discòrdia, de la dissonància, del distanciament i de l'hiatus que s'obre entre l'home i el món. La ciència moderna ha volgut dominar aquest món fins a extrems insospitats, fins al punt de precipitar-ne la destrucció. Mentrestant Hölderlin —i nogensmenys Schopenhauer i, sobretot, Nietzsche— voldran tornar a una mena d'arcàdia originària, un paradís que —en tot cas— cal cercar en aquell món grec arcaic, anterior a la irrupció de la filosofia socràtica.

A la vista de tot plegat, podem concloure que aquesta pedagogia del geni —amb la seva força creativa— surt a la recerca de la puresa original que només alguns homes —individus privilegiats que assoleixen la condició de veritables aris-

tòcrates de l'esperit— podran entreveure i rescatar les restes d'un món decadent que s'entesta a mantenir-se dempeus malgrat la seva debilitat. La deriva històrica d'aquest pensament —en les hores tràgiques de la història de l'Alemanya més recent— va tòrcer molt probablement el desig d'aquell geni creatiu que va presentar l'idealisme romàntic del segle XIX, la llum creativa del geni va donar pas a la foscor de la barbàrie nacionalsocialista. Però això són figures d'un altre paner que —amb el permís del públic lector— deixarem per a una altra ocasió.

## BIBLIOGRAFIA

- BARRIOS, M. (1992). *Hölderlin y Nietzsche: Dos paradigmas intempestivos de la modernidad en contacto*. Sevilla: Tecnographic.
- BOWIE, A. (1999). *Estética y subjetividad: La filosofía alemana de Kant a Nietzsche y la teoría estética actual*. Madrid: Visor.
- COLLELDEMONT, E. (1997). *La belleza com a pedagogia: La proposta d'educació estètica a Hölderlin*. Lleida: Pagès Editors.
- DELEUZE, G. (2002). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama.
- DILTHEY, W (1945). *Vida y poesía*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- FINK, E. (1976). *La filosofía de Nietzsche*. Madrid: Alianza.
- HEIDEGGER, M. (1989). *Hölderlin y la esencia de la poesía*. Barcelona: Anthropos.
- HÖLDERLIN, F. (1993). *Hiperió o l'eremita a Grècia*. Barcelona: Columna.
- (1993). *La mort d'Empèdocles*. Barcelona: Quaderns Crema.
- IPLAND GARCÍA, J. *El concepto de «Bildung» en el Neohumanismo alemán*. Huelva: Heragué, 1998.
- JAEGER, W. (1981). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- MANZANO, J. (1999). *De la estética romántica a la era del impudor: Diez lecciones de estética*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona-Hosori.
- MATEU, J. (2007). «Nietzsche como educador: (el concepto de formación del joven Nietzsche)». *Éndoxa: Series Filosóficas* [Madrid: UNED], núm. 22, p. 209-223.
- NIETZSCHE, F. (1996). «Hölderlin reivindicado». *Revista de Occidente* [Madrid: Fundación José Ortega y Gasset], núm. 187, p. 109-114.
- (2000). *La voluntad de poder*. Madrid: EDAF.
- (2000). *Schopenhauer como educador*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- (2000). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets.
- (2007). *Ecce homo: Com s'arriba a ser allò que s'és*. Girona: Accent.
- PÍNDAR (1987). *Epinicis. Odes triomfals de l'olimpisme clàssic. Obra completa*. Barcelona: El Mall.



- QUESADA, J. (1988). *Un pensamiento intempestivo: Ontología, estética y política en F. Nietzsche*. Barcelona: Anthropos.
- RODRÍGUEZ, M. (1986). «Elementos para una pedagogía nietzscheana. (I, II)». *Revista de Filosofía* [Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas], 2a sèrie, p. 37-48 i p 257-268.
- ROURA-PARELLA, J. (1944). «Cultivo de la productividad artística». *Educación Nacional*: [Mèxic], p. 139-146.
- SALA ROSE, R. (2007). *El misterioso caso alemán: Un intento de comprender Alemania a través de sus letras*. Barcelona: Alba.
- SARUP, M. (1992). «Nietzsche y la educación». *Revista de Educación* [Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: INCE], núm. 297, p. 25-46.
- SCHILLER, F. (1983). *Cartes sobre l'educació estètica de l'home*. Barcelona: Laia.
- SCHOPENHAUER, A. (2004). *El mundo como voluntad y representación*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- SZONDI, P. (1992). *Estudios sobre Hölderlin*. Ripollet del Vallès (Barcelona): Destino.
- VILANOU, C. (2001). «La recepció pedagògica de Hölderlin». *Sarmiento: Anuario Galego de Historia da Educación* [Vigo], núm. 5, p. 21-44.



# QUAN EL CAMÍ ESDEVÉ PENSAMENT: CAP A UNA PEDAGOGIA ITINERANT<sup>1</sup>

Jordi García i Farrero  
*Universitat de Barcelona*

## RESUM

Aquest article té el propòsit de percebre i reivindicar l'acte de caminar com una activitat plenament humana que constitueix una oportunitat per pensar o formar-se d'una manera més pausada. Aquesta temàtica s'aborda des d'una mirada filosòfica i pedagògica. A través d'autors com Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Charles Baudelaire (1821-1867) o Friedrich Nietzsche (1844-1900), podrem copsar tres possibles maneres de camejar o desplaçar-se, que donen origen a tres cosmovisions de l'*homo viator*: el passeig romàntic, el *flâneur* o la peregrinació errant. Per tant, en aquest article, passejar tindrà ben poca semblança amb l'ús majoritari que se'n fa actualment —amb més preocupació d'arribar a un destí planificat prèviament o complir un objectiu aliè a la pròpia activitat— de manera que posar un peu a terra després de l'altre es convertirà en una vertadera aventura intel·lectual amb capacitat autoformativa.

PARAULES CLAU: pedagogia, experiència, caminar, Nietzsche, Rousseau, *flâneur*, autoformació.

## WHEN THE PATH BECOMES THOUGHT: TOWARDS AN ITINERANT PEDAGOGY

## ABSTRACT

The aim of this article is to perceive and reclaim the act of walking as a wholly human act that constitutes an opportunity to think or learn in a less hurried way. This topic is

1. Aquest article correspon al treball presentat per l'autor per a l'obtenció del diploma d'estudis avançats (DEA), al Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona el 22 de setembre de 2009.

dealt with from a philosophical and pedagogical viewpoint. Through authors such as Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Charles Baudelaire (1821-1867) and Friedrich Nietzsche (1844-1900), we will be able to grasp three ways of walking or moving about, which give rise to three understandings of *homo viator*, such as the romantic stroll, the *flâneur* and the wandering pilgrimage. In this article, therefore, strolling will bear little resemblance to the majority usage currently made of it, where there is greater concern for arriving at a pre-planned destination or meeting an objective alien to the activity itself. Consequently, putting one foot in front of the other on the ground will become a veritable intellectual adventure with a self-educating capacity.

KEYWORDS: pedagogy, experience, walking, Nietzsche, Rousseau, *flâneur*, self-education.

## INTRODUCCIÓ

Un cop pertany a la nostra quotidianitat, caminar no és un exercici que presenti gaires dificultats motores. Cadascú amb el seu estil, només cal posar un peu al costat de l'altre i, així, successivament. Ara bé, aventurar-se a escriure un article sobre el fet de «traslladar-se a peu d'un lloc a un altre»<sup>2</sup> des de la pedagogia ja comença a ser una empresa més feixuga. Fins i tot, en un primer moment, pot semblar un treball poc rigorós o de poca entitat a causa de la seva aparent lleugeresa. No obstant això, no convé oblidar la nostra perllongada tradició de caminants<sup>3</sup> i que, possiblement, és una de les poques accions que podem fer amb el nostre cos sense cap mena d'artefacte prefabricat. Per la qual cosa, segurament, formaria part —i un lloc prou important— d'aquell grup de «cosas más cercanas, por ejemplo comer, vestirse, habitar una casa o alternar [...] que al considerarse indignas, la seriedad artística e intelectual se aparta de ellas» i, consegüentment, «persuaden al niño de que la cosa está en algo completamente distinto: en la salud del alma, el servicio al Estado, el fomento de la ciencia» (Nietzsche, 2003, p. 14 i 15).

Aquest moviment humà, en el seu camí per convertir-se en categoria, topa amb diferents obstacles que no li permeten ser tractat amb l'entitat que li cor-

2. *Diccionari de la llengua catalana*, Institut d'Estudis Catalans, 2007.

3. Tant és així, que George Steiner ho considera, juntament amb el cafè, la sobirania del record, la doble herència d'Atenes i Jerusalem i una visió pròpia de l'escatologia, un paràmetre per entendre la *idea d'Europa*. Ho justifica dient que el nostre paisatge «ha estat modelat, humanitzat per peus i mans» i perquè «les convencions mètriques i poètiques [...] ens recorden l'íntima relació existent entre el cos humà quan trepitja la terra, quan camina, i l'art d'imaginar. La major part de la teorització més incisiva està generada per l'acte de caminar» (Steiner, 2004, p. 20 i 22).

respon en el camp educatiu. Un és la constitució mateixa. Caminar no té cap propietat que la pugui convertir en un esdeveniment excepcional. Al contrari. És una activitat farcida de normalitat i, sobretot, d'inconsciència. Rarament som conscients de tots els mecanismes que es desperten quan el nostre aparell motor està en ple rendiment. A diferència dels infants, que fan seu el desplaçament mitjançant el joc, els adults caminem sense adonar-nos que ho estem fent. Tot i així, és sabut que «la tendència humana de interessar-se en minucies ha conduït a grans coses» (Vila-Matas, 2005, p. 55), tal com ho va demostrar Honoré de Balzac precisament amb aquesta qüestió.<sup>4</sup>

Un altre aspecte que cal considerar és que han estat altres disciplines que han estudiat aquest fet. Des del principi, la pedagogia sempre s'ha ocupat d'empreses i ha estat al servei d'empreses més grans. En un primer moment, trobaríem la psicologia evolutiva. És a dir, la voluntat d'estudiar aquesta manifestació just al moment del seu aprenentatge: quan assolim l'equilibri corporal, quan la nostra musculatura ja ens permet fer el primer pas o quan ja caminem sense cap crossa en forma de mà d'un adult. En definitiva, quan el nostre ésser destina tota l'energia i els esforços al fet que el seu cos es converteixi en un bípede més. També, des de l'arquitectura, la construcció de l'espai públic i la mobilitat ha desenvolupat força literatura respecte a aquesta activitat.<sup>5</sup> Ara bé, quina mirada podria proporcionar la pedagogia i, més concretament, la filosofia de l'educació respecte a aquesta acció? Què succeeix si convertim el nostre acte de caminar en quelcom més excepcional o conscient, tal com fa la mainada? O què s'esdevé si escoltem el nostre interior durant el trajecte? No és cert que els nostres pensaments també caminen al mateix moment que ho fan les nostres cames? O, fins i tot, no és possible valorar les persones pel seu acte de caminar?<sup>6</sup>

Com a darrer entrebanc, hi hauria l'ús actual que se'n fa. En un context on la velocitat i la immediatesa han fet possible que «las flores al borde del camino

4. Vegeu la seva particular «Teoría del andar» al llibre: *Dime cómo andas, te drogas, vistes y comes... y te diré quién eres*, Barcelona, Tusquets, 1998. I també: M. CUESTA SALVADOR, (2003), «Honoré de Balzac: La Teoría del Andar», *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, Valladolid: Foro para la Educación Física, la Actividad Física Recreativa y el Deporte de Castilla y León, núm. 2-3, p. 165-174.

5. Bona prova d'això va ser el Congrés Internacional Walk 21 que es va celebrar a Barcelona els dies 8, 9 i 10 d'octubre de l'any 2008. Segons els seus organitzadors, l'objectiu era: «augmentar el nombre de persones que es desplacen caminant i millorar les condicions de mobilitat i seguretat dels vianants».

6. Aquí cal recordar el moment en què Enees es troba amb la seva mare Venus i «destaca al andar su aire de diosa» (Virgilio, 2005, p. 152) o el reconeixement de Zaratustra per la seva manera de caminar dansant (Nietzsche, 2007a, p. 11).

ya no son flores sino más bien apenas unas rayas rojas y blancas» (Gawoll, 1994, p. 84),<sup>7</sup> passejar ha quedat reduït a tres discursos que es postulen de més importància que el mateix acte en qüestió. Com a conseqüència d'això, restaria allunyat del procés de pensament i més concretament, de la filosofia de l'educació.

D'una banda, en podem localitzar el discurs mèdic. L'acte de caminar vist com un exercici més, que serveix per: baixar pes, refermar els músculs, elevar la freqüència cardíaca, millorar la tolerància a la glucosa...<sup>8</sup> De l'altra, des del discurs del desenvolupament personal, donar un pas darrere l'altre es converteix en una teràpia més per aprendre a tenir el control de la teva vida, reduir ansietats, millorar el nostre estat depressiu o la fatiga emocional. I finalment, el caminar dels caps de setmana, el que pertany a l'oci. Seria el que fa referència a preparar una ruta, comprar tota una sèrie de materials i sortir a la muntanya a caminar. Una manera com una altra perquè sigui més suportable el cap de setmana i, per descomptat, preparar-se per una setmana més de feina monòtona i rutinària. Seria un caminar que tindria el dilluns com a horitzó. Nietzsche el descriu dient que «suben a la montaña a lo tonto y sudando como animales; nadie se ha acordado de decirles que por el camino había hermosas vistas» (Nietzsche, 2003, p. 94).

Atenent aquestes apreciacions, caminar ja no sembla un acte tan ordinari com abans. A poc a poc, les seves potencialitats comencen a quedar al descobert. És ben cert que caminar és i ha de ser una oportunitat per pensar, sentir. I, si és així, segur que podem coincidir que la pedagogia té moltes coses a dir-hi. Bona prova d'això són les tres maneres de fer via que tot seguit comentaré i, al mateix moment, diferenciaré resolent els temes següents: s'ha de passejar sol o amb companyia; la relació que s'estableix amb el món extern, i tipologia d'aventura intel·lectual que es produeix quan el nostre aparell locomotor està en funcionament. Començaré amb el passeig romàntic. Com podem veure, Rousseau n'és

7. L'autor en qüestió, en aquest article, fa un repàs històric molt interessant d'aquesta activitat. Hi són presents figures tan importants com: els peripatètics, Sòcrates, Petrarca, Montaigne, Rousseau, els *flâneurs* i Robert Walser. Molts d'ells, com veurem més endavant, també figuren en aquest article. En la mateixa línia, també hi ha el llibre: Nicholson GEOFF (2008), *The last art of walking*, Nova York, Riverhead Books.

8. Paral·lelament a aquesta visió, també podem afegir la dimensió higiènica, tal com explica el professor Conrad Vilanou en l'article «Higiene, deporte y humanismo en el Renacimiento español», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, núm. 28 (2009), p. 37-59. En aquest treball, podem veure com l'infant don Juan Manuel a l'obra *Libro Enfenido* (1336-1337) era partidari de la «conveniència de desenvolupar exercicis físics a pie o caballo antes de comer»; Joan Lluís Vives defensava que l'humanista «ha de tener en cuenta una vida que combine el trabajo intelectual con el pasatiempo honesto, como la conversación, el juego o el paseo, a fin de mitigar el cansancio intelectual»; finalment, Cristóbal Villalón recomana al segle XVI «pasear a las huertas y riberas en compañía de virtuosos que en todo tiempo los inclinen a bien».

un dels principals exponents. Més endavant, serà el torn dels *flâneurs*. Walter Benjamin serà l'encarregat d'oferir-nos una mica de llum a través de tots els seus treballs sobre l'origen del capitalisme i, concretament, dels passatges de la ciutat de París. Finalment, serà el torn de Friedrich Nietzsche, que durant tota la vida no va deixar de fer aquesta acció i, molts cops, aquesta és l'encarregada d'originar moments de lucidesa en el pensador alemany. En qualitat d'epíleg, en l'últim apartat d'aquest article reflexionaré sobre la possibilitat d'una *paideia in itinere* i la construcció d'un pensador, savi, que està constantment en moviment.

## EL PASSEIG ROMÀNTIC: ELS SOMIEIGS DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Amb la publicació de l'obra *Els somieigs del passejant solitari*, Jean-Jacques Rousseau presenta una manera distinta d'estar en moviment. També és cert que a través d'aquests deu passeigs, que va fer a París durant els anys 1776 i 1778, aquest pensador del segle XVIII també posa al descobert la situació personal que va viure al final de la seva vida. És considerada, juntament amb *Les Confessions* i *Diàlegs: Rousseau, jutge de Jean-Jacques*, un testament ja que fa balanç de la seva trajectòria vital. És ben sabut que el conjunt d'aquestes obres convertiren Rousseau en un dels referents del gènere de l'autobiografia moderna.

Jean-Jacques Rousseau va néixer l'any 1712 a Ginebra. Seguint el *tercer passeig* de l'obra citada anteriorment, podem dividir la seva vida en tres moments.

En una primera etapa, hi trobem la seva infància i joventut. Malgrat la mort prematura de la mare, Rousseau en té molt bon record, un xic idealitzada en algunes ocasions. Són temps de «meditació en el recés, l'estudi de la natura, la contemplació de l'univers, que forcen a un solitari a enlairar-se contínuament cap a l'autor de les coses i a buscar amb una dolça inquietud la fi de tot el que veu i la causa de tot el que sent» (Rousseau, 1996, p. 49). Probablement, en la figura de madame De Warens i el seu refugi de Les Charmettes rauen els principals motius d'aquestes sensacions tan agradables que sent el pensador de Ginebra. Més endavant, arribaria el moment en què «el meu destí em tornà a llançar dins el torrent del món» (Rousseau, 1996, p. 49), i Rousseau inicià una etapa molt més acadèmica i formal. Abandonà Les Charmettes i es traslladà a París, on conegué Diderot, i a través del qual els enciclopedistes. Aquesta doble dicotomia (poble-ciutat i món rural-món acadèmic) suposà una de les columnes principals del seu futur pensament filosòfic amb el retorn a la naturalesa com a bandera i, també, un dels arguments més rellevants de la tesi que anunciava que la seva felicitat era lluny d'aquell món de pompes, ornaments, espasa, rellotges, mitges blanques...

Finalment, els seus últims anys de vida, en els quals situem l'obra *Els somieigs del passejant solitari*, foren caracteritzats, en primer lloc, per les disputes amb Voltaire, el qual, arran de la publicació, *Discurs sobre l'origen de la desigualtat entre els homes* (1755), que qualifica les institucions polítiques i socials com les grans corruptores de la innocència i bondat naturals de l'home, va dir que era un llibre «contra el gènere humà» i que, quan es llegeix, «vénen ganes de caminar a quatre grapes». I, així mateix, per la renúncia dels enciclopedistes M. Diderot i M. D'Alembert.<sup>9</sup> Com a conseqüència d'això, la vida de Rousseau va encetar una nova etapa caracteritzada per les crítiques constants provinents del món que havia rebutjat i per la seva nova condició de persona incòmoda a l'entramat intel·lectual de l'època. Podem dir que Rousseau vivia entre l'espasa i la paret i necessitava un caminar que li donés la possibilitat d'oblidar «les meves desgràcies, els meus perseguidors, els meus oprobis pensant en el premi que el meu cor havia merescut» (Rousseau, 1996, p. 24). No obstant això, aquesta situació que el convertia en «l'horror de la raça humana» (Rousseau, 1996, p. 18) també tenia quelcom de fantasia. És sabut que la persecució no va ser tan exagerada i la majoria de fets provenien del món dels somnis d'aquest autor, que percebia la realitat com un món hostil i, això, li va permetre desenvolupar diferents temes que el convertiren en un il·lustrat crític amb el projecte de la Il·lustració com poden ser: les virtuts del cor davant les de la raó, el rebuig d'allò real per tal de cercar el refugi en un mateix. I al mateix moment, va complir la seva principal finalitat: «sortir de la vida, no millor, això no és possible, sinó més virtuós que no hi vaig entrar» (Rousseau, 1996, p. 65).

Així, doncs, aquests *passeigs rousseaunians* s'inicien en un moment molt concret de la seva vida, cosa que, lògicament, condicionarà molt aquesta activitat. Per això, serà un passejar força nostàlgic amb la voluntat de «sotmetre el meu interior a un examen sever» (Rousseau, 1996, p. 51). És ben sabut que l'obra *Els somieigs del passejant solitari* és percebuda com un annex de l'obra *Les Confessions*. Per tal de dur a terme aquest exercici, el mètode escollit fou el següent: «registre fidel dels meus passeigs solitaris i dels somieigs que els omplen quan deixo que el cap vagi completament lliure i que les meves idees segueixin el seu pendent sense resistència i sense destorb» (Rousseau, 1996, p. 29) amb l'objectiu de tenir una

9. Convé destacar que el trencament amb els enciclopedistes coincideix amb la publicació del manifest *Lettre à d'Alembert sur les spectacles* (1758) i els quaranta anys de l'autor, que segons el seu parer sempre havia constituït aquell horitzó «com a terme dels meus esforços per triomfar i de les meves pretensions de tota classe» i el millor moment per fer balanç de «tot allò viscut: flotant entre la indigència i la fortuna, entre la saviesa i l'esgarriament, ple de vicis d'hàbit sense cap mala inclinació al cor, vivint a l'atzar, sense principis ben decidits per la meua raó, distret pel que fa als meus deures sense menysprear-los, però sovint sense conèixer-los bé» (Rousseau, 1996, p. 50).



vellesa més plaent i capgirar la situació desagradable d'aquell moment per aquella desitjada o, fins i tot, idealitzada: «sóc plenament jo» (Rousseau, 1996, p. 29). Com podrem veure a continuació, aquesta manera de circular també estarà constituïda per una sèrie de particularitats dignes de destacar que al mateix moment, manifesten aspectes importants del seu pensament.

Primerament, Rousseau és un caminant solitari. Ja el títol del llibre ens anuncia aquesta manera de fer. En cap moment, no va acompanyat de cap altra persona, cosa que l'autor utilitza per plantejar un dels pilars del romanticisme: l'etern jo davant la multitud, gairebé sempre representada de manera hostil i enemiga. Tot i això, encara que l'autor no ho desitgi, sovint els *somieigs* el duen a la «companyia» dels seus enemics, és a dir, a la multitud ja que no hem d'oblidar que, segons l'autor, és la gran responsable que comencés aquest exercici en preguntar-se: «què sóc jo mateix?» (Rousseau, 1996, p. 17). Val a dir que no sempre és així i, com succeeix al *quart passeig*, també la figura i el pensament de Plutarc jauen al seu costat i li possibiliten portar a terme gairebé un tractat sobre la veritat i la mentida. De totes maneres, ambdues situacions tenen molt present el perquè de la seva existència: la construcció de la societat.<sup>10</sup>

Amb aquest moviment solitari, l'autor d'*Emili o de l'educació* troba la situació ideal per pensar sobre la seva situació present i, sobretot, reflexionar molt sobre ell mateix. És l'inici del caminar subjectiu. D'una manera semblant, William Hazlitt o el genial escriptor de l'obra *L'illa del tresor*, Robert Louis Stevenson, faran el mateix. Amb la gran diferència que per a ells és una soledat voluntària i per a Rousseau, són «els homes que m'han reduït a viure sol» (Rousseau, 1996, p. 52). Tots tres autors coincidiran que la soledat és irrenunciable. Sense ella, sortir a passejar ja no té sentit, ja que «una excursión a pie, para disfrutarla debidamente, debe hacerse a solas. Si se va en grupo, o incluso en pareja, ya sólo de nombre no es una excursión; es algo distinto, más bien de la índole de un picnic» (Hazlitt i Stevenson, 2003, p. 38). Darrere d'aquesta forta convicció, hi descobrim la llibertat com quelcom essencial ja que «se debe ser capaz de parar y reanudar el viaje y seguir en ésta o en aquella dirección conforme nos lo dicte nuestro capricho y porque se debe llevar nuestro propio paso, ni trotar al paso de un maratonista, ni acloparse al paso de una muchacha» (Hazlitt i Stevenson, 2003, p. 38-39).

Els *somieigs* també serien una de les singularitats rellevants de l'univers del Rousseau en moviment. Com en el cas anterior, una altra vegada el títol de l'obra delata aquesta apreciació. L'autor, amb l'objectiu de diferenciar-se del pensament

10. Cal recordar que les seves dues obres més emblemàtiques, escrites al mateix any (1762), tenien aquest propòsit. *L'Emili* ho pretenia fer des de l'educació i *El Contracte Social*, des de la política. És per això, que la solitud de Rousseau en cap moment no es pot considerar des de paràmetres nihilistes.

de la seva època,<sup>11</sup> distingeix el *somieig* de la reflexió dient que: «el somieig em descansa i m'entreté, la reflexió em fatiga i m'entristeix; pensar fou sempre per a mi una ocupació carregosa i sense encant» (Rousseau, 1996, p. 127-128). Una altra vegada, la dicotomia entre la imaginació, la sensació, el sentiment i, en definitiva, el cor davant la reflexió, el judici, la racionalitat o, en un pla més concret, el cervell. Podríem dir que els *somieigs* són el resultat de tots aquests passeigs en solitari i, al mateix moment, també li donen tot el sentit. Passejar és la plataforma ideal que li permet pensar, recordar (cal destacar l'episodi que fa referència a l'accident amb un gos danès el 24 d'octubre de 1776 a Ménilmontant que recorda al *segon passeig*), posar ordre a totes les seves vivències i treure les seves particulars conclusions, les quals gairebé sempre tenen una tendència moralista ja que el seu to sembla que et vulgui dir el que està bé i el que no. Això és molt evident en el cas del *quart passeig* quan tracta els conceptes de *veritat* i *mentida* arran de l'experiència mencionada anteriorment. Per tant, per Rousseau passejar és recordar, ja que qualsevol temps passat sempre va ser millor; «es un nostàlgico que vive recordando los tiempos de la Antigüedad que, de alguna manera, se acercan a aquel momento inicial y originario» (Collelldemont i Vilanou, 2000, p. 191-192) i, a més a més, somiar amb un món ideal. Cal insistir que amb els *somieigs*, segueix amb la seva empresa de posar les bases d'una nova societat, procés que ja va iniciar amb la redacció de les seves anteriors obres.

D'una manera similar, aquests *somieigs* també són presents a la vida de Johann Gottfried Herder. Un exemple d'això és el viatge que va fer en vaixell de Riga a França l'any 1769. En una situació similar a la del pensador de Ginebra, aquest autor alemany —un dels grans estimuladors del moviment romàntic *Sturm und Drang*— abandonarà la seva vida de pastor ja que «no estaba satisfecho como miembro social ni en el grupo en que me hallaba [...] no estaba satisfecho como maestro de escuela [...] me hallaba insatisfecho como ciudadano» (Herder, 1982, p. 25). L'objectiu d'aquesta travessia era: «ver el mundo». No obstant això, tal com succeeix amb els passeigs de Rousseau, aquesta ruptura no és total. Ni el distanciament físic amb la terra ferma ni el trencament constant de les onades amb les parets del vaixell ni la seva autoproclamació de *filòsof sobre el vaixell* no van aconseguir que Herder seguís en contacte amb els assumptes de la *multitud*. I serà en aquesta situació, que fent un exercici propi del Romanticisme, plantejarà una alternativa a la qüestió: «qué hacer para eliminar la esclavitud,

11. Recordem que durant el segle XVIII, conegut com el segle de les llums a França, es va produir la irrupció del projecte de la Il·lustració, del qual, un dels pilars més importants fou la raó i la ciència. Bona prova d'això va ser la publicació de la primera *Enciclopèdia* de Denis Diderot i Jean le Rond D'Alembert entre els anys 1751 i 1771.

extirpar la ignorancia, extender la cultura y la libertad, para que aparecieran en ti otros Zuinglo, Calvino, Lutero!» (Herder, 1982, p. 40). La naturalesa creadora tornarà a servir per posar les bases d'una nova societat i, en aquest cas, com va fer Rousseau amb l'*Emili o de l'educació*, Herder presentarà una proposta educativa en la qual «la primera subdivisión es para el sentido, la segunda para la visita del espíritu y para la imaginación, la tercera para el entendimiento y la razón!» (Herder, 1982, p. 40) i, al mateix moment, posarà fi a la pobresa i misèria de Riga. Tal com diu Nietzsche, tant el romanticisme com el classicisme sempre «cargan con una visión de futuro» (Nietzsche, 2003, p. 103).

Tanmateix, Jean-Jacques Rousseau expressa que els *somieigs*, que fan possible l'aparició d'«idees lleugeres i dolces, sense agitar el fons de l'ànima» (Rousseau, 1996, p. 105), precisen d'una actitud específica del passejant i, sobretot, d'un escenari concret. Totes dues són necessàries, imprescindibles. Tenint en compte les descripcions, totalment romàntiques, que hi ha a les obres *Els somieigs del passejant solitari* i *Les confessions*, no seria equivocat pensar que l'illa de Saint Pierre seria un dels indrets que donaria la possibilitat d'assolir aquests dos requeriments. Respecte al primer, es podria resumir de la manera següent: que «el cor estigui en pau [...] que cap passió vingui a torbar la pau [...] sentir-te deslliurat de totes les passions terrestres que engendra el tumult de la vida social» (Rousseau, 1996, p. 107). Quant a l'últim aspecte, els passeigs de Rousseau difícilment es podrien entendre sense la relació que estableix amb la naturalesa: «la terra ofereix a l'home en l'harmonia dels tres regnes un espectacle ple de vida, d'interès i d'encant, l'únic espectacle del món del qual els seus ulls i el seu cor mai no es cansen» (Rousseau, 1996, p. 129).

La naturalesa és un tema recurrent en l'obra de Jean-Jacques Rousseau.<sup>12</sup> Conseqüentment, aquest retorn a la naturalesa també és present en els seus passeigs; i és, des d'aquesta visió, que caminar gairebé es converteix en sinònim d'*herboritzar*. Sortir a passejar és quasi el mateix que sortir a descobrir les plantes de la rodalia de París o de l'illa de Saint Pierre, enmig del llac de Bienne. Defensa, però, que la mirada sempre ha de ser desinteressada perquè ja no seria el mateix observar la naturalesa amb ulls els propis de la medicina o de la farmàcia. Tot i que l'autor diu que «la botànica és l'estudi d'un solitari ociós i peresós» (Rousseau, 1996, p. 139) i «em fa oblidar les persecucions dels homes, el seu odi,

12. Així, doncs, tant l'idíl·lic estat de la naturalesa com l'home natural són «puras ficciones literarias» i, en cap moment, «no comporta un retorno a un estado primitivo y salvaje». Ambdues són «hipòtesis especulativas, según la cual el hombre natural no era solamente libre, sino también feliz». En resum, la seva idea principal és un «hombre natural ideal proyectado hacia el futuro» (Collelledemont i Vilanou, 2000, p. 192).

el seu menyspreu, els seus ultratges i tots els mals amb els quals han pagat la meua tendra i sincera afecció envers ells» (Rousseau, 1996, p. 146), diríem que el passeig de Rousseau «se acerca a lo originario y se siente bienestar inmediato, una sensación de felicidad pura y, por añadidura, se es libre» (Espedal, 2008, p. 29). En definitiva, passejar acompanyat de la naturalesa, a diferència de quan es fa al costat del *torrent del món*, fa possible sentir la comunió permanent amb la llibertat i la felicitat.

### EL FLÂNEUR: EL VAGAREIG DE CHARLES BAUDELAIRE

És sabut que aquesta paraula va associada a la vida i a l'obra del poeta francès Charles Baudelaire que «amaba la soledad pero la quería en la multitud» (Benjamin, 1972, p. 65). Entenem per *flâneur* aquella persona, típicament urbana, que vagareja per les ciutats i troba goig en la condició d'anònim que li ofereix la multitud. Representa un altre ritme, una altra vida davant la que imposa el capitalisme, les lleis del mercat. Viu «al margen de las leyes» (Balzac, Baudelaire i Barbey d'Aurevilly, 1974, p. 107). Edgar Allan Poe, amb el conte *El hombre de la multitud*, fa un molt bon retrat d'aquest personatge.<sup>13</sup>

Tot i que el *flâneur* és un personatge completament *modern* i el seu origen s'ha d'entendre des de les condicions que va imposar el capitalisme, tampoc no és de rebut associar aquest sistema econòmic amb aquesta figura. Fou un petit-burgès però no un capitalista.<sup>14</sup> El capitalisme significà un canvi de regles de joc i infringí un nou model d'home. La imposició de jornades laborals interminables obligà a tenir una relació diferent amb el temps en comparació amb altres temps no industrials. La construcció del temps com allò que s'ha d'aprofitar al màxim i que n'ha de ser el valor més preuat provocà que els desplaçaments de les persones també passessin a ser mediats pel món laboral i, com a conseqüència d'això, només es transitava de la feina a casa i a l'inrevés. En canvi, el *flâneur*, per la seva manera de viure, representà el contramodel d'aquest home víctima de les regles del joc capitalista. Si en el model d'home industrial, el quotidià es construïa a partir de les obligacions laborals; tot el contrari succeí amb aquest personatge.

13. Vegeu Edgar ALLAN POE (2004), *Todos los cuentos*, Barcelona, Galaxia Gutenberg i Círculo de Lectores.

14. «El dandy no aspira al dinero como algo esencial» (Balzac, Baudelaire i Barbey d'Aurevilly, 1974, p. 108). Les seves aspiracions i motivacions s'encaminen més cap al conreu de les passions, l'amor, la bellesa i l'oci. Una mostra d'això és com Baudelaire usà l'herència que va cobrar l'any 1842. L'any 1844 quedà reduïda a la meitat, i al final de la seva vida el desastre econòmic fou total. Per tant, la seva manera de circular posseïa totes les característiques d'un rebel contra la lògica del capitalisme.

Per al *flâneur*, l'oci és el valor més important, amb la qual cosa, tot i que els recorreguts del *flâneur* coincideixen amb la resta de la població, tan sols aquest personatge serà conscient d'aquesta coexistència, ja que les seves caminades no anaven enlloc però anaven a tot arreu. Es dedicava a observar-ho tot, petits i grans detalls mentre circulava. I, sobretot —segurament era la gran diferència de l'home víctima del capitalisme—, no tenia pressa. La seva lentitud era una de les seves característiques. Bona prova d'això, és l'anècdota que explica Walter Benjamin: «Hacia 1840 fue, por poco tiempo, de buen tono llevar de paseo por los pasajes a tortugas, El flâneur dejaba de buen grado que éstas le prescribiesen su “tempo”. De habersele hecho caso, el progreso hubiera tenido que aprender ese paso. Pero no fue él quien tuvo la última palabra, sino Taylor, que hizo una consigna de su abajo el “callejeo”» (Benjamin, 1972, p. 70).

Reprement el primer tema, la gran aportació de Charles Baudelaire (1821-1867) a la poesia moderna fou la transformació que va fer del mètode poètic. Bohemi i urbanita per excel·lència,<sup>15</sup> desenvolupà una poesia realista no coneguda fins aquell moment. En la seva obra, hi trobem elements tan importants com la concepció de la modernitat, la bellesa i la multitud.

Per a l'autor de *Les flors del mal*, la modernitat representava una oportunitat per despendre's del feixuc pes del passat, el record, i viure lliurement «un deseo original: la aspiración a una perpetua novedad» (Azúa, 1978, p. 33). I és en aquest sentit que concep la bellesa, la qual permetria assolir l'objectiu final del paradís poètic com allò format per un *element etern* que seria el que provindria del passat, la història, però «también por un elemento relativo y circunstancial, que será, alternativamente o en conjunto, la época, la moda, la moral, la pasión... Sin este segundo elemento, que es como el envoltorio festivo, titilante y apetitoso del divino pastel, el primer elemento resultaría indigesto e inapreciable, como no adaptado ni apropiado para la naturaleza humana» (Balzac, Baudelaire i Barbey d'Aurevilly, 1974, p. 81). Com a conseqüència, la modernitat i el present es converteixen en «la mitad del arte» (Balzac, Baudelaire i Barbey d'Aurevilly, 1974, p. 92). Segurament, aquest reconeixement al present és una de les aportacions de Baudelaire a la poesia moderna.

Amb aquest desig de conèixer i percebre el present com a font d'inspiració,

15. Motiu pel qual sempre va demostrar un rebuig cap a tot allò que provenia de la naturalesa. Bona prova d'això són els seus pocs viatges —gairebé sempre va romandre a París—, i la seva negació a escriure una obra col·lectiva sobre el bosc de Fontainebleau l'any 1855. «Para el poeta moderno, la Naturaleza ha muerto. O más bien, ahora vive en París, selva, cumbre, estepa mil veces más sobrecogedora que el Amazonas, el San Gotardo o Siberia. En sus callejas se encuentran fieras infinitamente más peligrosas que el puma y la cobra. En sus barrios bajos y altos viven tribus de caníbales y fantásticos, más temibles que los Motilones y los derviches musulmanes» (Azúa, 1978, p. 51).

Baudelaire també dibuixarà una nova figura de poeta. En primer lloc, en contraposició de l'artista romàntic o clàssic, «propone la desaparició del autor» (Azúa, 1978, p. 38) i, al mateix temps, defensa la seva singularitat: la manera de vestir, la manera de caminar... Aquest *pintor de la vida moderna*, enamorat de la multitud com a bon urbanita, és un home de món ja que «*lo que le interesa de verdad es el mundo: quiere saber comprender, apreciar todo lo que sucede en la superficie de nuestro esferoide*» (Balzac, Baudelaire i Barbey d'Aurevilly, 1974, p. 85). Per tant, serà un home extraordinàriament curiós, ho observarà tot mitjançant el passeig i «*la multitud es su medio*» (Balzac, Baudelaire i Barbey d'Aurevilly, 1974, p. 88), que serà com la casa per al burgès. De la multitud i de les seves particularitats (com són els vianants al seu poema *À une passante*), aconseguirà «extraer lo eterno de lo transitorio» (Balzac, Baudelaire i Barbey d'Aurevilly, 1974, p. 91).<sup>16</sup> En aquest procés, serà molt important la imaginació. Al contrari, Baudelaire també creurà que «son muy pocos los hombres dotados con la facultad de ver, y son todavía menos los que poseen el poder de expresarse» (Balzac, Baudelaire i Barbey d'Aurevilly, 1974, p. 90).

Walter Benjamin, que també fou un *flâneur* però del segle XX,<sup>17</sup> va estudiar la figura del *flâneur* en la vida i l'obra de Baudelaire, ja que aquest poeta fou el que la convertí en categoria social, i al mateix temps, s'ha de tenir en compte la situació que vivia la cultura en aquella època. El segle XIX va ser el moment de l'expansió de la societat industrial, l'aparició dels passatges comercials i l'abundància de les mercaderies en l'espai públic. És a dir, els espais públics comencen a patir una vulgarització. L'estudi dels passatges havia de convertir-se en la culminació de la seva obra i els seus anys d'estudi. El *Llibre dels passatges*, com és sabut, va quedar inconclús després de 13 anys de treball per culpa de la barbàrie nazi i franquista del moment (1940). Malgrat tot, es va poder saber que un dels temes importants d'aquesta obra,<sup>18</sup> que hauria estat un treball indispensable per al coneixement del segle XIX des de la filosofia material, era l'anàlisi de la figura del *flâneur*, que tenia la ciutat com el seu lloc sagrat i la gaudia durant els seus passejos. Cal esmentar que aquest pensador pretenia «entendre el sentit de la història a partir de les seves produccions més menudes; fins i tot, com s'ha comentat, a partir de les seves runes, de les seves deixes i dels seus esborralls» (Llovet, 1993, p. 276).

16. Vegeu Charles BAUDELAIRE (1998), *Les flors del mal*, Barcelona, Proa.

17. Vegeu W. BENJAMIN (1974), *Haschisch*, Madrid, Taurus. Tot i això, no fou un *flâneur* que només caminà per les ciutats de París, Marsella, Moscou, Berlín... com féu Baudelaire. En la seva vida, també hi trobem passeigs per la muntanya com són els que va fer durant la seva estada a l'illa d'Eivissa. Vegeu «Al sol», *Cuadros de un pensamiento*, Buenos Aires, Imago Mundi, p. 129-134.

18. Per corroborar aquesta apreciació, caldria observar el manuscrit *Apuntes y materiales*, a W. BENJAMIN (2005), *Libro de los pasajes*, Madrid, Akal, p. 65-823.

Amb la irrupció del capitalisme, va aparèixer un nou personatge que anava a «callejear por toda la ciudad» amb la intenció «de hacer botánica al asfalto» (Benjamin, 1972, p. 50 i 51). El París del segle XIX, considerada la ciutat capital d'aquest segle, va propiciar l'aparició d'aquest tipus de personatge, pel qual «el bulevar es la vivienda» (Benjamin, 1972, p. 51). La naturalesa, tal com hem vist en l'obra de Rousseau i com veurem més endavant en la figura de Friedrich Nietzsche,<sup>19</sup> és substituïda per la multitud que arribarà a assolir una força revolucionària. Es passà del passeig sol o acompanyat per la naturalesa a vagarejar per la ciutat dibuixant un caminar més propi d'un laberint, tal com es veuria des del vol d'un ocell. Walter Benjamin «toma a la figura del *flâneur* como el enigma que hay que descifrar» per resoldre «el secreto de la cotidianidad moderna» (Echeverría, 2004).

Aquest pensador alemany digué que el *flâneur* va viure dues etapes. En el període inicial, aquest personatge trobà sintonia, primer, en la literatura de la fisiologia i, després, en la història detectivesca. Totes dues s'adaptaren a la manera de ser del *flâneur* i legitimaren d'alguna manera el passeig ociós. Cada una representa una manera d'apropar-se a la multitud. Els poemes de Baudelaire solament es poden llegir en clau fisiològica ja que les seves poesies són retrats propis d'una persona que està deambulant. El traspàs d'una literatura a l'altra coincideix amb la de la monarquia burgesa (1830-1848) i va ser determinat per la situació que «las gentes se conocían entre sí como deudores y acreedores, como vendedores y clientes, como patronos y empleados y, sobre todo, se conocían como competidores» (Benjamin, 1972, p. 53). En l'etapa final, ja podem observar com la multitud s'ha convertit en «un element compacte i homogeni» (Llovet, 1993, p. 297) i ha esclafat el *flâneur*.

En definitiva, la figura que representa el *flâneur* s'ha d'estudiar com un personatge del segle XIX, propi d'un context molt particular perquè posteriorment, amb la nomenclatura de transeünt, ja es convertí en un personatge mercantilitzat<sup>20</sup> i no digne d'assolir una categoria social. Fent una comparativa, els centres comercials de l'actualitat constitueixen un univers molt diferent del dels passatges del París del segle XIX. Tot i així, no volia acabar aquest apartat sense citar l'escriptor Robert Walser i la seva obra *El paseo*. És en aquesta obra de principi del segle XX que tornem a retrobar-nos amb les característiques que hem esmentat abans referides al *flâneur*. L'escriptor suís inicia un passeig sense rumb un dia qualsevol

19. Cal destacar que aquests autors, evidentment des de punts de vista ben diferents, no tenien gaires simpaties pel medi urbà. Una mostra d'això són les crítiques a la xusma o als mercats: «on cessa la solitud, allà comença el mercat; i on comença el mercat, allà comença també el xivarri dels grans comedians i la bonior de les mosques verinoses» (Nietzsche, 2007a, p. 66).

20. Per tal d'aprofundir més aquesta idea, vegeu S. BUCK-MORSS (1995), *Dialéctica de la mirada*, Walter Benjamin y el proyecto de los Pasajes, Madrid, Visor.

però la seva atenta mirada farà que el passeig es converteixi en una activitat extraordinària farcida de tot allò que es va trobant en el seu recorregut i, posteriorment, en una prosa genial. Ben bé és el passeig convertit en gènere literari.

## FRIEDRICH NIETZSCHE: L'ERRANT PEREGRINACIÓ

Com és sabut, per Friedrich Nietzsche, «la vida sin música no es más que un error, una fatigosa necesidad, un exilio» (Morey, 1993, p. 16) però, llegint la seva biografia, també podríem dir quelcom semblant de la relació que estableix amb el caminar. Al llarg de la seva trajectòria, mai no abandonà aquesta activitat. Des dels primers temps a Pforta<sup>21</sup> fins als últims dies a la clínica per malalties nervioses, sempre hi haurà un temps determinat per al seu passeig quotidià. És possible que aquesta dèria pels passeigs matutins i vespertins fos la responsable que Louis Kelterborn es veiés obligat a definir-lo d'aquesta manera: «fue siempre un gran andarín, y el ejercicio corporal constante y animoso, llevado a cabo a ritmo regular, siempre pareció irle muy bien» (Janz, 1978, vol. II, p. 276).

Llegint la seva obra, observem com aquesta primera tesi també és corroborada. Concretament a les obres *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* (1878), *El paseante y su sombra* (1879) i *Així parlà Zaratustra* (1885) és on es fa més palès el Nietzsche en moviment. Fins i tot, podríem dir que cada obra, sempre tenint en compte la seva biografia, ens mostra les diferents maneres amb les quals el pensador alemany es va relacionar amb aquesta activitat. Les conferències anomenades *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* cal situar-les l'any 1872. Nietzsche només té 27 anys i tot just havia estat nomenat professor de la Universitat de Basilea. Són un total de cinc conferències que reflexionen sobre la situació de l'educació i la cultura a Alemanya. Per fer-ho, idearà un recurs literari que ens és molt escaient per al tema que estem abordant. Dos estudiants, que van d'excursió a Rolandseck, es troben a mig camí un vell filòsof acompanyat d'un deixeble seu. I a partir d'aquesta situació, el vell filòsof fa tota una sèrie de discursos mentre passen. Per tant, som davant d'un fer camí força iniciàtic, on la relació mestre-deixeble és molt present i, al mateix temps, força conspirador ja que s'allunyen de la civilització i, a la muntanya, lluny del poder fàctic, critiquen sense cap mena de pudor i plantegen un altre sentit educatiu i cultural. Tanmateix, caldria esmentar

21. Convé recordar que en aquesta institució fou on va cursar els estudis secundaris i els trets identitaris de la qual eren: «rígida disciplina [...] alto nivel de exigencia intelectual [...] orden monástica en la que el estudio de los clásicos y la meditación sobre el futuro ocupaban por entero el lento sucederse de las horas» (Morey, 1993, p. 16).



que, en un moment àlgid de la segona conferència, presenta aquesta activitat en una brillant metàfora. Resol la transició de les institucions educatives actuals, anomenades *instituciones para las necesidades de la vida*, a les *instituciones para la cultura* amb la idea següent: «Quien desee esforzarse seriamente en ese terreno pasará por las mismas experiencias de quien, siendo ya adulto, por ejemplo de soldado, se ve obligado a aprender a caminar, después de haber sido hasta ese momento, en ese sentido, un principiante aficionado y un empírico» (Nietzsche, 2000, p. 75 i 76).

Tot el contrari succeeix en el llibre *El paseante y su sombra* (1880), que «ha sido pensado mientras paseaba, y esquematizado con lápiz en seis pequeños cuadernos; el ponerlo en limpio me ponía enfermo casi cada vez» (Morey, 1993, p. 59). Comparant-lo amb l'obra anterior, podem veure un passeig molt diferent. Amb la descoberta que la seva ombra és amiga seva, teixirà un total de 350 aforismes, en els quals evocarà pensaments que faran referència a múltiples preocupacions de l'autor i amb l'ús d'aquest redactat optarà per un camí menys sistemàtic i més vivencial que obliga el lector a un pensament més crític i profund. En definitiva, a descobrir-se a si mateix. La troballa amb la seva ombra també li servirà per trencar una important dicotomia de la nostra cultura considerant que «la sombra es tan necesaria como la luz» (Nietzsche, 2003, p. 12).

S'ha de tenir en compte que les repercussions socials de les seves obres i l'abandonament forçós de la Universitat de Basilea a causa de les seves malalties faran que «Nietzsche tuvo que comprender muy pronto que habría de moverse en solitario por el nuevo camino, opuesto a todo lo tradicional. Hubo de aceptar con serenidad y decisión el riesgo de esa vida [...] ¿A quién va a comunicar él, en su soledad, sus puntos de vista y sus intuiciones? Ya en el verano de 1879 encuentra la forma de hacerlo. Se trata de trasponerlo en una escena de conversaciones, tal como en los diálogos platónicos. Pero, como interlocutor, Nietzsche se ve obligado a poner su sombra. Las consideraciones aforísticas del verano de 1879 llevan, por eso, el título *El paseante y su sombra*. Todos los escritos de Nietzsche son diálogos con sombras de la más diversa procedencia, con sombras de acontecimientos o de ideas que le sobrevienen» (Janz, 1978, vol. III, p. 15 i 16).

Tanmateix, aquest *filòsof nòmada i solitari* també gaudí de companyia en alguns dels seus recorreguts a peu. Mai no es va postular entre caminar acompanyat o fer-ho sol, com és el cas dels romàntics. Els passeigs compartits eren, la majoria de vegades, amb amics, companys de professió o, més endavant, deixebles. Tan sols havien de posseir «orelles per sentir coses no sentides mai» (Nietzsche, 2007a, p. 27). Seria bo recordar, entre d'altres, els passeigs que va fer amb Deussen a Pforta, el viatge als boscos de la Bohèmia amb Rohde l'any 1867, les discussions en moviment sobre música amb Heinrich Köselitz quan

Nietzsche era professor de la Universitat de Basilea, les *petites excursions* amb Resa von Schirnhofen a la Costa Brava, els recorreguts per camins forestals amb Meta von Salis a Sils Maria o els últims trajectes amb la seva mare i un professor d'història de l'art de Dresden.

Fruit d'aquests desplaçaments en companyia, cal destacar que sorgiren instants plens d'amistat que generaren petits refugis davant els grans discursos o les institucions. Bona prova d'això és l'aliança que constituí amb Pinder i Gustav Krug l'any 1860 sota el nom de *Germania*. Fou «una pequeña asociación de pocos camaradas con la intención de encontrar una organización firme y vinculante para nuestras inclinaciones creadoras en materia de arte y literatura. Expresando la cosa de un modo sencillo: cada uno de nosotros se obligaba a enviar cada mes un producto propio, fuera una composición literaria o un ensayo o un esbozo arquitectónico o una pieza musical. Todos los demás quedaban invitados a manifestarse sobre dicho producto con la sinceridad ilimitada de la crítica amistosa. Supervisándonos así entre nosotros creíamos poder incitar y dominar mejor nuestros impulsos culturales» (Janz, 1978, vol. 1, p. 77 i 78). Un fet semblant va ocórrer quan, juntament amb Paul Rée, Albert Brenner i Malwida von Meysenbug, fundaren la Comunitat dels esperits lliures<sup>22</sup> a la Villa Rubinacci (Sorrento) l'any 1877 amb el pla de treball següent: «a las siete y media de la mañana, desayuno; de nueve a diez dicta Nietzsche (pero no un nuevo escrito); de diez a 11, paseo; de 11 a 12, pandectas. Hasta las tres, comida y siesta. Hasta las cinco, paseo o, cuando llueve, trabajo...» (Janz, 1978, vol. 1, p. 383).

Finalment, amb *Zaratustra*, Nietzsche traçarà un caminant distint, molt més escaient amb la seva història de vida ja que «es evidente que Nietzsche seguía una llamada; como los peregrinos, buscaba errático su camino de Santiago, con una mirada fija que no alcanzaba a ver nítidamente, siguiendo voces confusas, pero buscaba ese Santo Lugar del que se sale renacido, transfigurado, en paz con uno mismo y con los hombres: libre del pecado, inocente. Peregrinaje desgarrado el suyo a través del peor de los desiertos, el moderno: paseo de funámbulo, aunque vigoroso y audaz, demasiado tardío y sin la gracia de las alturas. Finalmente, dejó de buscar: estrelló su linterna contra el suelo, rompió su conciencia» (Morey, 1987, p. 38).

*Així parlà Zaratustra* està dividida en quatre parts. En la primera, després de molts anys retirat a la muntanya, Zaratustra baixa a la ciutat disposat a compartir

22. Nietzsche dedica l'obra *Humano, demasiado humano* (1878), la meitat de la qual és elaborada durant aquella estada, als esperits lliures i, en el pròleg, diu que tenen «una impulsión que se ejerce y que se apodera de ellos como una orden; se despierta en ellos una voluntad, un deseo de ir adelante, sea donde sea y a toda costa; todas sus potencias se sienten acometidas de una curiosidad violenta y peligrosa hacia un mundo no descubierto aún» (Nietzsche, 1948, p. 21 i 22).

la seva saviesa però es troba amb la ingrata sorpresa que suposa la incomprensió del *ramat*. Per aquest motiu és expulsat de la gran ciutat i, així, comença un llarg pelegrinatge a la recerca d'aquells *solitaris eremites* que estiguin preparats per escoltar el seu cant. De seguida, conclou que la seva saviesa només pot ser compartida i entesa per persones que: «no saben viure altrament que enfonsant-se en llur ocàs [...] menyspreadors [...] aquells que se sacrifiquen a la terra perquè la Terra arribi a ser del Superhome [...] aquell qui viu per conèixer [...] aquell que estima la seva virtut [...] aquell que no vol tenir gaires virtuts [...] aquell que compleix més que no promet [...] aquell que estima el seu Déu perquè estima el seu Déu [...] aquell que és lliure d'esperit i de cor» (Nietzsche, 2007a, p. 16 i 17). Zaratustra desitja el seu encontre ja que duu un regal per oferir: «vull ensenyar als homes el sentit del llur ésser: i aquest sentit és el Superhome, el llamp que cau del grop obscur Home» (Nietzsche, 2007a, p. 22). Tot i així, Zaratustra, convertit en un esperit propi de nen, no es trobarà pel camí allò que busca. Serà quan apareixeran savis de càtedra, *reremundans*, menyspreadors del cos, homes nobles o predicadors de la mort i finalment, abandonarà el seus deixebles ja que «era amic de fer camí tot sol» (Nietzsche, 2007a, p. 97).

En el segon llibre, que «puede ubicarse enteramente bajo el tema de la Voluntad de Poder» (Morey, 1993, p. 87), Zaratustra torna a la solitud de la caverna, a la muntanya. No obstant això, s'adona que la seva doctrina està en perill i decideix tornar al món dels homes. Com en la primera, seguirà assenyalant els perills de la cultura, moral i política i, per descomptat, els *homes* perillosos de la doctrina del *superhome*. En aquest cas, serà el torn dels *compassius*, *sacerdots*, *virtuosos*, *xusma*, *predicadors de la igualtat*, *savis il·lustres*, *erudits*... fins que «Zaratustra ha de tornar a la seva solitud: però a desgrat, aquesta vegada, l'ós torna a la seva cova!» (Nietzsche, 2007a, p. 197). En la tercera part, hi relata la peregrinació més solitària de Zaratustra. És la darrera, l'hora suprema. El tema principal «no es otro que la doctrina del Eterno Retorno» (Morey, 1993, p. 92).

En el quart i últim capítols, Zaratustra, en la seva solitud, sent un crit i es pregunta si és l'home superior. Deixa la seva caverna i s'afanya a buscar-lo. Troba els personatges següents: «dos reis, un papa jubilat, un mag pervers, un captaire voluntari, el caminant i l'ombra, el vell endeví, l'escrupolós de l'esperit i més lleig de tots els homes». Tots representen la figura de l'home superior. Tot i això, després que tots ells celebressin la Festa de l'ase, Zaratustra reconeix que ha comès l'últim pecat: «La compassió envers l'home superior» (Nietzsche, 2007a, p. 438). Llavors, arriba la segona metamorfosi de l'esperit: el lleó. La part destructiva actual i els *homes superiors*, que serien la primera metamorfosi que és el camell, «en sentir-lo rugir, cridaren tots junts com d'una sola boca, fugiren a la desbandada i en un tres i no res hagueren desaparegut» (Nietzsche, 2007a, p. 437). I és així,

que Zaratustra anuncia l'arribada de la tercera i última metamorfosi de l'esperit, l'infant.

En resum, Zaratustra és «un caminant, un que escala muntanyes» que es definia així: «no m'agraden les plantes, i sembla que, en un mateix lloc, no puc estar-m'hi assegut gaire estona» (Nietzsche, 2007a, p. 203). Zaratustra, com Nietzsche, trobà la seva veritat en la *voluntat de poder* i l'*etern retorn* com dues de les seves màximes, però qui va estar disposat a acompanyar Nietzsche en aquest pelegrinatge que requereix d'un esforç molt feixuc? I així, com en el principi del llibre, trobem una de les raons per les quals Nietzsche inicià un peregrinatge, un llarg camí, que trobà pocs deixebles en el seu camí, que fins i tot disminuïren a mesura que transcorria la seva vida, i que tampoc no descobrí cap *santuari* com a destí final. El pes de la modernitat davant la seva vida i la seva obra. O, potser sí, no és una senyal que l'inici de la postmodernitat coincideix amb la seva mort, segons assenyalava Octavi Fullat?

Abans d'acabar aquest apartat, només em resta comentar un parell d'aspectes. D'una banda, és necessari destacar que *la llum* dels pensaments d'aquest autor sovint es van coure mentre caminava, mentre vivia. Durant tota la seva obra, vivència i pensament sempre van formar una unitat. Per Nietzsche, la filosofia «no era algo que se estudia, que se capta y comprende en una especialidad del saber, a ser posible amplia, sino una actitud espiritual, una tarea, una vivencia, que lo llenaba completamente y comprendía en sí, diluía, abarcaba, todo saber meramente particular» (Janz, 1978, vol. III, p. 130).

Un bon exemple d'aquesta unitat és l'elaboració de Zaratustra: «Els matins, en direcció sud per l'esplèndida carretera cap a Zoagli, pujava a dalt de tot, deixant de banda els pins i contemplant la mar immensa; a la tarda, sempre que la salut ho permetia, feia la volta a tota la badia de Santa Margarida fins al darrere de Portofino. [...] En aquests dos camins va saltar la idea de tot el primer Zaratustra, sobretot el mateix Zaratustra, com a tipus: millor dit, ell em va assaltar a mi...» (Nietzsche, 2007b, p. 109-110). Així mateix, «paseando a orillas del lago Silvapalana, junto a una roca majestuosa no lejos de Surlei, se relevó la visión del Eterno Retorno» (Morey, 1993, p. 67). I en el mateix sentit, «molts llocs i muntanyes del paisatge de Niça em resulten beneïts per moments inoblidables; aquella part decisiva, que porta per títol *De taules velles i noves* va ser composta en la pujada més fatigosa des de l'estació cap a Eza, l'admirable poble morisc, enganxat a la roca —la lleugeresa dels meus músculs anava augmentant quan la força creadora fluïa amb més riquesa. El cos està entusiasmat: no hi barregem l'«ànima»... Se'm va poder veure ballar sovint; llavors podia fer camí per les muntanyes set, vuit hores, sense ni un bri de cansament. Dormia bé, reia molt—, tenia una robustesa i una paciència totals» (Nietzsche, 2003, p. 138).

D'una altra banda, cal mencionar que Friedrich Nietzsche sempre caminà lluny de les grans urbs. «Jo estimo el bosc. A les ciutats s'hi viu malament: hi ha massa lascius» (Nietzsche, 2007a, p. 70), cosa que delata la manera d'obrar del pensador alemany. No obstant això, va tenir una percepció ben diferent en comparació amb els romàntics. Percebé una naturalesa tal com és i en cap moment no serà idealitzada o presentada com un contramodel al costat de la ciutat. L'autor de *La Genalogia de la Moral* caminarà sempre al costat de boscos, rierols o muntanyes però sempre tindrà present que la naturalesa «es algo totalmente distinto de lo que sentimos al decir su nombre» (Nietzsche, 2003, p. 138).

## A TALL DE CLOENDA

Per tant, l'acte de caminar, convertit en categoria, podria estar constituït per tres cosmovisions possibles: el passeig, l'errància i la peregrinació. Tot i les seves grans diferències, totes tres tenen importants virtuts pedagògiques. Com hem pogut comprovar, en el desplaçament, el nostre interior viu una aventura intel·lectual que ens dóna l'oportunitat de tenir temps per nosaltres mateixos i pensar, aprendre, somiar, trobar la veritat... En definitiva, transitar es converteix en una mena de visita al Temple de Delfos ja que dóna vida i sentit el seu gravat «*gnosi seauton*».

Per finalitzar aquest treball, voldria destacar dos aspectes que ens ofereix el fet de *traslladar-nos a peu d'un lloc a un altre* que, al mateix moment, es relaciona amb la pedagogia. Per una banda, l'acte de caminar com a generador de pensament també fa possible el retrobament entre el cos i la pedagogia, el qual, no hem d'oblidar, s'inicia en tots aquells treballs que realitzen aquest important gir hermenèutic recentment a casa nostra.<sup>23</sup> Tot i així, en aquest cas, es va un xic més enllà d'aquesta relació tants anys ignorada en l'educació ja que la figura del cos està en moviment i concretament, en la seva única manera de desplaçar-se: caminant. Motiu pel qual, la dicotomia cos i ànima també queda força desdibuixada

23. Entre d'altres: J. M. ASENSIO, F. BÀRCENA, J. LARROSA i H. TIZIO (2003), «El lenguaje del cuerpo: Políticas y poéticas del cuerpo en educación», *Otros lenguajes en educación*, Barcelona, ICE-UB, p. 123-172; J. PLANELLA, (2005), «El cos en els discursos pedagògics: de la presència/absència a la *Queer pedagogy*», *Revista Catalana de Pedagogia* (Barcelona, Societat Catalana de Pedagogia), vol. 4, p. 169-200; F. BÀRCENA i J. C. MÈLICH, (2000), «El aprendizaje del cuerpo», *Revista Complutense de Educación* (Madrid, UCM), núm. 2, p. 59-81. I en la mateixa línia, també és molt important destacar el seminari «Cuerpo, hermenéutica y educación», que es va celebrar al Centro de la Cultura Escolar l'any 2008, del qual ja s'han publicat les actes: J. ESTEBAN ORTEGA (coord.), *Hermenéutica del cuerpo y educación*, Valladolid, Universidad Europea Miguel de Cervantes-Plaza y Valdés Editores, 2009.

i ja no es possible distingir tan fàcilment aquestes dos elements generalment dissociats. Observant les diferents cosmovisions de moviment dibuixades, circular i pensar es presenten de manera simultània i la seva diferenciació es converteix en una labor gairebé impossible. Camejant, el coneixement deixa de ser quelcom propi de l'ànima per convertir-se en una realitat compartida entre aquests dos elements que formen l'ésser humà. El discerniment també travessa el cos ja que aquest, també pensa, sent, pateix, somia i acompanya l'ànima en aquesta aventura intel·lectual.

De la mateixa manera, amb aquesta unió manifestada entre l'acte de pensar i caminar també es genera un altre tipus de reflexions: espontànies, plenes de vida, subjectives i més relacionades en qüestions eticoexistencials. És a dir, la convergència entre allò històric i allò personal es fa realitat. Per això, aquesta tipologia de pensament també va acompanyada d'un savi de perfil nòmada que es deixa sorprendre per tot allò que va observant mentre fa camí i, fins i tot, d'un nou mètode que el professor Miguel Morey anomena *mètode del caminant*, el qual el diferencia del *mètode arquitectònic* propi de Kant, que caminava «para tomar aire el aire y estirar las piernas» (Morey, 1990).<sup>24</sup> En definitiva, el mètode del caminant, com també aquest article, «trata de reivindicar la dignidad y el valor de lo singular, lo fugitivo, lo transitorio, lo efímero, lo contingente [...] se trata en definitiva de salvar la dignidad de la experiencia pura de los riesgos de empobrecimiento que la rondan [...]» (Morey, 1990).

## BIBLIOGRAFIA

- AZÚA, Félix de (1978). *Conocer Baudelaire y su obra*. Barcelona: Dopesa.
- BALZAC, H.; BAUDELAIRE, C.; BARBEY D'AUREVILLY, J. (1974). *El dandismo*. Barcelona: Anagrama.
- BENJAMIN, W. (1972). *Iluminaciones II Baudelaire: Un poeta en el esplendor del capitalismo*. Madrid: Taurus.
- COLLELDEMONT, E.; VILANOU, C. (2000). *Historia de la educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- EACHEVERRÍA, B. (2004). «Deambular (Walter Benjamin y la cotidianidad moderna)». *Revista Litorales* [Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires], núm. 5. Disponible en línia a: <<http://litorales.filo.uba.ar/web-litorales6/articulo-2.htm>> [Consulta: 1 agost 2009].

24. Per a més informació dels passeigs kantians: I. BERCEDO i J. MESTRE (2008), «El sueño del reloj de Kant», *La Vanguardia: Culturas* (Barcelona), núm. 336. Disponible en línia a: <<http://www.lavanguardia.es/free/edicionimpresa/res/20081126/53586964472.html>> [consulta: 1 gener 2009].

- ESPEDAL, Tomas (2008). *Caminar (o el arte de vivir una vida salvaje y poética)*. Madrid: Siruela.
- GAWOLL, Hans-Jürgen (1994). «El paseo (ensayo sobre la anticuada usanza del andar)». *Revista de Occidente* [Madrid: Fundación José Ortega y Gasset], núm. 160, p. 83-100.
- HAZLITT, W.; STEVENSON, R. L. (2003). *El arte de caminar*. Mèxic: UNAM.
- HERDER, J. G. (1982). *Obra selecta*. Madrid: Alfaguara.
- JANZ, Curt Paul (1978) *Friedrich Nietzsche: Infancia y juventud*. Madrid: Alianza.
- (1978). *Friedrich Nietzsche: Los diez años de Basilea (1869-1879)*. Madrid: Alianza.
- (1978). *Friedrich Nietzsche: Los diez años del filósofo errante (1879-1889)*. Madrid: Alianza.
- (1978) *Friedrich Nietzsche: Los años del hundimiento (1889-1900)*. Madrid: Alianza.
- LLOVET, J. (ed.) (1993). *Walter Benjamin i l'esperit de la modernitat*. Barcelona: Barcanova.
- MOREY, M. (1987). *Camino de Santiago*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- (1990). «Kantspromenade. Invitación a la lectura de Walter Benjamin». *Revista Creación* [Madrid], núm. 1. Disponible en línia a: <<http://www.lacentral.com/paginascentrales?art=4>> [Consulta: 1 agost 2009].
- (1993). *Friedrich Nietzsche, una biografía*. Castelldefels: Archipiélago.
- NIETZSCHE, Friedrich (1948). *Humano, demasiado humano*. Buenos Aires: M. Aguilar Editor.
- (2000). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona, Tusquets.
- (2003). *El paseante y su sombra*. Madrid: Siruela
- (2007a). *Així parlà Zaratustra*. Barcelona: Quaderns Crema.
- (2007b). *Ecce homo*. Barcelona: Accent.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1985). *Les Confessions*. Barcelona: Edicions 62.
- (1996). *Els somieigs del passejant solitari*. Barcelona: Proa.
- STEINER, George (2004). *La idea d'Europa*. Barcelona: Arcàdia.
- THOREAU, H. D. (1999). *Pasear*. Palma: José J. de Olañeta.
- VILAS MATAS, E. (2005). «Pasear y pensar». *Letras Libres*, núm. 41 [Madrid], p. 55.
- VIRGILIO (1992). *Eneida*. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos.
- WALSER, R. (1996). *El paseo*. Madrid: Siruela.





# «LA CLASSE ÉS COM UN ESCENARI...». APRENTATGE DE LES LLENGÜES ESTRANGERES MITJANÇANT LA DRAMATITZACIÓ<sup>1</sup>

Maria Vilanova i Vila-Abadal  
*Universitat de Barcelona*

## RESUM

L'article que presentem es divideix en dues parts. La primera, basada en els estudis teòrics, ofereix una visió de com la dramatització és present en la nostra vida quotidiana, en un context educatiu i també en la nostra classe de llengua. Aquesta part es fonamenta en el pensament i la recerca fets en aquest camp d'investigació. La segona part tracta de l'aplicació de les estratègies dramàtiques en l'ensenyament de les llengües estrangeres (jocs, *role-playing*, improvisacions, *forum theatre*, *teacher-in-role* i textos teatrals) i es donen exemples per posar-ho en pràctica.

PARAULES CLAU: dramatització, ensenyament de llengües estrangeres, intel·ligències múltiples, estils d'aprenentatges, estratègies de dramatització.

## “THE CLASS IS LIKE A STAGE...” FOREIGN LANGUAGE TEACHING THROUGH DRAMA

## ABSTRACT

The paper presented is divided into two parts. The first one, theory-based, offers an overview of how drama is present in everyday life, in any educational context and also in language classes. This part is founded on drama experts' thoughts and findings in this field of research. The second part focuses on the application of drama strategies to foreign language teaching (drama games, role-playing, improvisation, forum theatre, teacher-in-role and theatrical texts), with practical examples of how it can be done.

1. Aquest text correspon a la ponència plenària en anglès (*keynote speech*), que l'autora va dictar en la 4th Conference on English Education and Drama, el dia 23 de maig de 2009, organitzada pel Department of Applied Foreign Languages de la Tainan University of Technology (Taiwan).

KEYWORDS: drama, teaching of foreign languages, multiple intelligences, learning styles, drama strategies.

## DRAMATITZACIÓ...? TEATRE...? A LA CLASSE?

El filòsof Ortega y Gasset (Ortega y Gasset, 1969, p. 495) ens diu que: «ens passem la vida desitjant ser una altra persona, volent escapar de la rutina diària i del rol que la societat ens ha assignat». I com ja havia dit Calderón de la Barca, el dramaturg del segle XVII: «cadascun de nosaltres representa un paper en aquest “gran teatre del món” en el qual ens ha tocat viure». I, també, naturalment, com es pot endevinar pel títol de la ponència, no podem oblidar que, segons Shakespeare: «El món és com un escenari...».

Per tant, seguint el fil d'aquests tres «noms de pes», per què no «convertim en un escenari la nostra classe...» i hi comencem a experimentar, comunicar, imaginar, crear i aprendre, en majúscules, com ho fem a la nostra vida de cada dia? Per què no ens *capbussem* dins el teatre?... o ho hauríem d'anomenar *dramatització*?

Segons el poeta i dramaturg Palau i Fabre es pot definir *teatre* com: «una convenció de temps i de lloc, a través de la qual intentem evocar, imitar, transportar, reproduir, condensar o explicar una acció específica» (Palau i Fabre, 1962, p. 76-77). Per la seva banda, Dorothy Heathcote —una *mestra extraordinària* de dramatització, com l'anomena Gavin Bolton, el seu biògraf (Bolton, 2003)— ens diu que *dramatització* és qualsevol acció o situació en la qual ens involucrem amb un rol actiu i on la més gran preocupació és l'actitud i no pas el personatge que creem. Per tal de viure una situació dramàtica hem d'emprar tota la nostra experiència i imaginació per a poder crear un commovedor retrat de la vida que ens sorprengui i ens ajudi a fer descobertes (Verriour, 1994, p. 81).

En altres paraules, podem dir que dramatitzar és *calçar-se les sabates d'al·gú altre i veure el món a través dels ulls d'altri*. Aquest *algú altre* és, sovint, el personatge que representem en la vida real o que el nostre entorn ens fa representar.

En un context educatiu, dramatització i teatre, a vegades, són termes sinònims però, altres vegades, són antagònics. Certament, a Catalunya no diferenciem entre l'un i l'altre en un context d'aprenentatge. Però sí que podem dir que considerem la dramatització com un mitjà d'aprenentatge, la finalitat de la qual és la tasca que es desenvolupa durant el procés i diríem que el teatre en seria el producte final: la representació de l'obra davant d'un públic. El públic és una precondition necessària per al teatre, però no per a la dramatització.

## DRAMATITZEM EN LA NOSTRA VIDA QUOTIDIANA?

Sí, i tant que ho fem. La dramatització és, bàsicament, un fenomen social, i com a tal, està estretament lligat als orígens de la mateixa societat. Charlyn Wessels, en el seu llibre *Drama*, ens diu que: «dramatitzar és actuar, dramatitzar és ser, dramatitzar és una cosa tan normal!» (Wessels, 1988, p. 7).

Augusto Boal —mort el mes de maig del 2009 i fundador del *Theatre of the Oppressed* i del *forum theatre*, com veurem més endavant—, en el seu missatge del Dia Mundial del Teatre 2009, va proclamar que, fins i tot sense ser-ne conscients, les relacions humanes estan estructurades de manera teatral. La utilització de l'espai, el llenguatge corporal, la tria de paraules i la modulació de la veu, la confrontació d'idees i de passions, tot el que fem sobre un escenari ho vivim en la nostra vida perquè tots nosaltres som teatre.

Dramatització i vida quotidiana es retroalimenten. Representem un paper quan ens cal, assagem situacions que potser haurem d'experimentar en un moment precís i actuem habitualment amb l'ajuda de la imaginació i de la creativitat. Sue Jennings (Jennings, 2005, p. 19), dramoterapeuta, afirma que la representació i la dramatització són activitats presents al llarg de tota la nostra vida. Per tant, quan hem d'afrontar certes situacions davant les quals hem de respondre emprant els nostres recursos, intel·lectuals, emocionals i expressius, el *mecanisme dramàtic* es dispara espontàniament. La dramatització està, irrefutablement, present —tant si ens agrada com si no— en cadascuna de les set edats *Shakespearianes*<sup>2</sup> que —esperem!— podem viure, encara que, massa sovint, a més de «viure» haurem de «patir», des del mateix moment en què naixem fins al nostre darrer alè.

## PER QUÈ HEM D'UTILITZAR LA DRAMATITZACIÓ EN L'ENSENYAMENT?

Perquè quan emprem la dramatització a classe estem enfortint, no només la creativitat i la imaginació, sinó també la sensibilitat vers un mateix i vers els altres. Des del moment en què els estudiants decideixen assumir un paper ja comencen a aprendre certs fets sobre ells mateixos i sobre els companys —com ja hem vist que fem tots nosaltres en la nostra vida quotidiana—. L'experiència emocional que demana el procés no es limita a tenir una visió interna de nosaltres mateixos

2. En l'obra *Al vostre gust* de W.Shakespeare (traducció de Salvador Oliva), el personatge de Jaques diu: «El món és com un escenari;/ homes i dones en són els actors;/ tots fan les seves pròpies entrades i sortides,/ i un mateix home hi pot fer molts papers/ perquè els seus actes són les set edats. [...]»

sinó que s'estén a sentir i comprendre l'experiència dels altres i a simpatitzar-hi. I això és essencial en qualsevol procés d'aprenentatge.

O'Neill i Lambert, en el seu llibre *Drama Structures*, ens comenten que l'aprenentatge més significatiu que es pot atribuir a l'experiència de la dramatització és el màxim grau de comprensió que els estudiants assoleixen del comportament humà, d'ells mateixos i del món en el qual viuen (O'Neill i Lambert, 1991, p. 13).

Phil Jones, en el seu llibre *Drama as Therapy*, creu que la participació en la dramatització i en el teatre permet connectar amb els processos de l'inconscient i de les emocions que satisfan les necessitats humanes d'actuar i de crear (Jones, 2007, p. 7).

És cert que calen algunes qualitats perquè la dramatització esdevingui una realitat, i una d'aquestes qualitats és, sens dubte, la imaginació, una qualitat que Brian Way, expert en dramatització, assegura que cada ésser humà ja té de naixement (Way, 1968, p. 42). I, precisament, la dramatització ens ofereix moltes situacions imaginàries on una entesa compartida pel que fa a lloc, temps, personatges i context és crucial per a la qualitat de l'experiència (Neelands, 1996, p. 6). Per tant, el punt de partida de qualsevol acció dramàtica seria el recull d'experiències passades, de pensaments i d'idees que permetran als nostres estudiants pensar, tot seguint el fil d'una seqüència d'esdeveniments (Verriour, 1994, p. 10).

No hem d'oblidar que la clau d'una bona dramatització recau no tant en el fet de tenir «bones idees» com en el de «treballar amb les idees» (Woolland, 1993, p. 17). I aquesta nova manera de «treballar amb les idees», mitjançant la dramatització, sovint pot alterar la rutina de la classe i pot obrir un camp de noves oportunitats per als alumnes, que podran crear espais en els quals discutir, parlar, preguntar i respondre preguntes, tant racionalment com apassionada, involucrant-hi alhora les emocions i la raó (Winston, 2000, p. 104).

John Somers (Somers, 1994, p. 105) en el seu llibre *Drama in the Curriculum* fa un pas més i defineix la dramatització com una metodologia, com un mitjà de comunicació i assenyala que les tècniques dramàtiques, com a eines d'aprenentatge, ens ajuden a assolir els nostres objectius en totes les àrees i assignatures.

## ESTÀ PREPARAT EL NOSTRE SISTEMA EDUCATIU PER A LA DRAMATITZACIÓ?

Fins ara, hem parlat de com la dramatització és present en la nostra vida quotidiana, de la manera com pren el seu contingut del nostre món personal i social i sobre com es podria aplicar a les nostres classes. Però, estan preparades i mentalitzades les nostres institucions educatives per a incloure la dramatització

com a mètode d'ensenyament-aprenentatge? Donem una ullada a algunes consideracions, intrínseques a qualsevol context educatiu, que poden ser decisives en la forma que enfocarem —o podem enfocar— l'ensenyament a través de la dramatització. Hauríem de tenir en compte: (1) la filosofia i els objectius de cada escola, i (2) els diversos estils d'aprendre que tenen els nostres estudiants, així com els nostres estils diferents d'ensenyar.

D'acord amb la UNESCO Education Report, presidit per Jacques Delors (Delors, 1996; traducció catalana, 1996, p. 96 i s.) l'any 1996, hi ha quatre pilars en els quals s'ha de fonamentar l'educació:

1. *Aprendre a conèixer* (transmissió de coneixements). Per als estudiants, això és un mitjà per entendre el món que ens envolta i que els ajudarà a desenvolupar les capacitats professionals que els calen per comunicar-se. Els estudiants *aprenen a aprendre* tot exercitant la imaginació, l'atenció, la memòria i la manera de pensar.

2. *Aprendre a fer* (adquisició d'habilitats). Els estudiants posen en pràctica els seus coneixements, mentre desenvolupen les seves habilitats per comunicar-se, per treballar amb els altres i per solucionar conflictes.

3. *Aprendre a conviure* (habilitats comunicatives). Els estudiants aprenen a empatitzar, a superar prejudicis i a comunicar als altres els seus pensaments i sentiments, des del respecte i la comprensió vers altres maneres de pensar i viure.

4. *Aprendre a ser* (educació emocional). L'objectiu és ajudar els estudiants a desenvolupar tot el seu potencial com a éssers humans: com a individus i com a membres d'una família i d'una comunitat. Els valors i les actituds que necessita l'educació inclouen: llibertat per pensar, llibertat per donar opinions i llibertat per sentir i per crear.

Fins aquí, doncs, el que ateny el sistema educatiu. Ara us volem convidar a donar una ullada a la teoria de les intel·ligències múltiples de Howard Gardner's (Gardner, 1993; traducció castellana, 1995). El fet que els nostres alumnes aprenen de maneres diferents és quelcom que tots els professors sabem per sentit comú, tant se val si tenim molta o poca experiència. De totes maneres, el que ens ofereix Gardner és una classificació científica de les diferents intel·ligències, que responen als variats estils d'aprenentatge dels nostres estudiants. És evident que això ens exigeix diferents enfocaments dels continguts i dels procediments; i —per què no?— les intel·ligències múltiples també responen als nostres estils diferents d'ensenyar. Al cap i a la fi, nosaltres, professors, també som éssers humans i a més d'haver de ser, sovint, mestres en art dramàtic, també arribem a la classe amb les nostres creences, emocions i vivències; i interactuem amb els nostres alumnes: els ajudem a aprendre, mentre nosaltres, al mateix temps, aprenem d'ells.

Creiem, doncs, que val la pena fixar-nos en la classificació que Gardner fa de les intel·ligències múltiples:

1. Intel·ligència lingüística – paraules  
Capacitat per emprar la llengua materna i altres llengües.
2. Intel·ligència logicomatemàtica – nombres i lògica  
Capacitat per entendre relacions abstractes.
3. Intel·ligència espacial – dibuixos  
Capacitat per situar-se en l'espai.
4. Intel·ligència cinestèsica – experiència física  
Capacitat per sentir i reproduir moviment.
5. Intel·ligència musical – música  
Capacitat per produir, reproduir i sentir so i música.
6. Intel·ligència interpersonal – relació amb els altres  
Capacitat per empatitzar amb els altres i relacionar-s'hi.
7. Intel·ligència intrapersonal – reflexió  
Capacitat per comprendre's, controlar-se i motivar-se.
8. Intel·ligència naturalista – experiència del món natural  
Capacitat per estar en sintonia amb la naturalesa.
9. Intel·ligència existencial – vida  
Capacitat per fer-se preguntes sobre la vida i la mort.

Quin lloc ocupa, doncs, la dramatització enmig de tot plegat? Les «intel·ligències múltiples» poden acostar-nos a la dramatització com a mitjà d'aprenentatge? Nosaltres creiem que sí, que podem afirmar, sense por d'equivocar-nos, que la dramatització convergeix en els quatre pilars de l'educació i en la teoria de les intel·ligències múltiples, perquè:

1. La dramatització implica un *punt de partida d'experiències passades* que ens permeten enfilar una *seqüència d'esdeveniments*. Per tant, estem *aprenent a conèixer*, mentre desenvolupem les *intel·ligències lògica, intrapersonal, naturalista i existencial*.

2. La dramatització implica *veure el món a través dels ulls d'altri* i saber *quin paper hi representem i què sentim*. Per tant, estem *aprenent a ser*, mentre desenvolupem les *intel·ligències intrapersonal, naturalista i existencial*.

3. La dramatització implica la creació d'una activitat en grup, on es treballa la comunicació i l'expressió. Per tant, estem *aprenent a conviure*, mentre desenvolupem les intel·ligències *interpersonal i lingüística*.

4. La dramatització implica *la creació d'una situació o role-play*. Per tant,

estem *aprenent a fer*, mentre desenvolupem les intel·ligències *espacial, cinestèsica, musical, naturalista i lingüística*.

Per concloure direm que la *dramatització* implica: un *llenguatge per explicar qui som, què pensem i què sentim*, per poder *expressar-nos i comunicar-nos amb els altres*. Per tant, estem *aprenent a conèixer, a fer, a conviure i a ser*, mentre desenvolupem la *intel·ligència lingüística*, juntament amb la resta d'intel·ligències presents en tot procés d'aprenentatge.

Així, doncs, sempre que el nostre sistema educatiu segueixi les recomanacions de Jacques Delors i respecti la diversitat d'estils d'aprenentatge del nostre grup d'alumnes, podrem aplicar tècniques de dramatització en l'ensenyament de qualsevol assignatura i, per tant, també en l'ensenyament de la llengua estrangera.

La diversitat d'estils d'ensenyament i també els diferents estils d'aprenentatge emergeixen quan la classe esdevé un escenari, i amb més motiu a la classe de llengua, ja que l'acció dramàtica és la base de l'adquisició del llenguatge, segons Richard Courtney, filòsof i expert en dramatització (Courtney, 1989, p. 216). El llenguatge esdevé indispensable en una situació dramàtica i viceversa: la dramatització esdevé indispensable en qualsevol context lingüístic.

## COM ENCAIXA LA DRAMATITZACIÓ EN L'ENSENYAMENT DE LA LLENGUA?

Carme Aymerich, experta en dramatització, diu en el seu article «De l'expressió oral a la redacció» (Aymerich, 1983, p. 6-7) que en el nostre medi cultural la comunicació mitjançant el llenguatge té tres cares en una o, més ben dit, ens mostra tres expressions de la mateixa cara: *parlar* —una qualitat comuna en tots els llenguatges humans; *llegir* —tot tipus de missatges i imatges— i *escriure* —amb signes i símbols comprensibles.

A la nostra classe de llengua estrangera, segons Maley i Duff, experts en dramatització aplicada a l'ensenyament de la llengua, la dramatització intenta retornar al llenguatge el contingut emocional oblidat, per tal que sigui significatiu (Maley i Duff, 1988, p. 7). I perquè creiem fermament que és fonamental ensenyar des de la comprensió del significat, ens cal que els estudiants vagin més enllà de les paraules i que arribin a les accions, per tal d'aconseguir que es puguin comunicar amb els parlants de la llengua objecte d'estudi. Els demanem que descobreixin els models de comportament darrere les paraules per poder donar sentit a funcions com *persuadir, estar d'acord o acceptar*. I per fer-ho, els estudiants han de ser conscients de la *situació en la seva totalitat*, és a dir, no només cal saber

on passa l'acció, sinó també quin paper representen els parlants, com se senten, què saben, etc. I aquí és on la dramatització incideix de ple a la nostra classe de llengua estrangera.

Així, doncs, durant el procés d'aprenentatge de la llengua estrangera, hem d'intentar, no solament tenir un bon domini de les habilitats lingüístiques essencials en l'aprenentatge d'una llengua estrangera, sinó que també ens caldrà desenvolupar i practicar les actituds inherents en qualsevol context comunicatiu. Entenem per *actitud* una manera de sentir, de pensar i de comportar-se vers alguna cosa. Aquesta «cosa» és, a la classe de llengua estrangera, el que s'ensenya i el que s'aprèn.

Respecte a això, a Catalunya, en el nostre currículum de llengües estrangeres tenim una secció anomenada: *continguts d'actituds*. Aquest apartat ens dóna el marc ètic i cultural on cal situar l'ensenyament de la llengua. Malauradament, aquesta part del currículum gairebé no rep cap atenció, ocupats com estem amb altres temes que hem fet més importants com poden ser la gramàtica, l'ortografia o els exàmens. Tot i així, aquestes actituds com, per exemple, la consciència de la interacció; l'acceptació de les diferències culturals; el desenvolupament de la creativitat i la imaginació o la superació de prejudicis —per mencionar-ne només algunes—, són precisament les que posen en relleu les habilitats comunicatives dels nostres estudiants en el nou context, en el qual han de practicar la llengua objecte d'estudi. I, d'aquesta manera, els estudiants es comunicaran tot fent un procés d'empatia, d'identificació i de projecció intersubjectiva, sempre amb una ment oberta i generosa (Morin, 1999; traducció catalana, 2000, p. 85).

Així, les actituds que els professors de llengua estrangera practiquen per enconrjar les habilitats comunicatives, semblen exactament les mateixes que les que els professors de dramatització practiquen a les classes.

## COM APLICAREM LES ESTRATÈGIES DRAMÀTIQUES A LA CLASSE DE LLENGUA ESTRANGERA?

Tots sabem que no sempre és fàcil convèncer els professors que no cal seguir el llibre de text fil per randa. Quan se'ls pregunta: «Per què no utilitzeu la dramatització a la classe per incentivar les habilitats comunicatives?», sovint ens contesten que s'han de cenyir a una programació o que han de preparar exàmens finals i, d'aquesta manera, sembla que no els queda temps per a l'«espectacle». Altres esculls poden venir dels mateixos alumnes: sovint són reticents a fer una activitat *amenaçadora* com seria la dramatització, a causa de la vergonya i de les pors.



La nostra proposta seria, doncs, integrar, tant com fos possible, les activitats dramàtiques dins la rutina de la classe, perquè els estudiants puguin adquirir les habilitats lingüístiques (llegir, escriure, sentir i parlar) en un context determinat. Un dels grans avantatges de les estratègies dramàtiques és la possibilitat d'adaptar-se a qualsevol edat, nivell i duració de temps.

Els exemples pràctics, que il·lustren les estratègies dramàtiques de la segona part d'aquesta ponència, s'han dut a terme amb grups d'adults: estudiants d'anglès i professors en formació.

## JOCS DRAMÀTICS

Els jocs com a estratègies d'ensenyament s'adeqüen a tots els nivells i edats. Brandes i Phillips escriuen en el seu llibre *Gamesters' Handbook* que «els jocs ofereixen flexibilitat: d'enfocament, de programació, d'objectius» (Brandes i Howard, 1990, p. 5).

Els jocs dramàtics són activitats curtes que permeten tenir diversos objectius: tant poden ser activitats d'escalfament com els podem utilitzar per introduir un tema nou, o per relaxar o per encoratjar els estudiants a interactuar, o ens són útils per fer-los guanyar seguretat, etc.

Per il·lustrar aquesta flexibilitat dels jocs, m'agradaria donar-vos-en un exemple de fa uns quants anys, quan vaig impartir classes d'anglès a uns joves de Rwanda, a l'Àfrica. Tan bon punt vaig arribar, em vaig adonar que per fer que la classe rutllés només disposava d'una pissarra, un tros de guix i la meua imaginació! Ben aviat vaig veure que el meu estil «habitual» d'ensenyar no encaixaria amb el seu «estil d'aprendre», que consistia a escriure una per una totes les paraules que jo pronunciava sense alçar els ulls del quadern. Tenia serioses dificultats per fer-los *jugar* pel mer plaer de *jugar*. Jo volia practicar el tema «indicar la direcció» i ells van començar a produir una avorrida llista de frases com «giri a la dreta», «continui recte», «giri a l'esquerra a la propera cantonada», completament fora de context. En un moment d'inspiració, vaig adonar-me que com que ells vivien en un petit poblat format per cases escampades, on tothom es coneixia, gairebé mai no tenien necessitat d'indicar cap direcció. Per tant, vaig pensar que havia de contextualitzar la situació i els vaig preguntar si coneixien algú del poble que fos cec i em van dir que sí. Així, doncs, vaig adaptar la meua lliçó a la situació. El joc que vaig proposar va permetre que els estudiants empressin les seves intel·ligències espacial, cinestèsica, interpersonal i lingüística, i jo vaig poder empatitzar amb els meus alumnes i encoratjar-los a aprendre. El joc que vaig plantejar va tenir molt més sentit que una inacabable llista de frases.

*Guiar el cec*

Procediment:

Per parelles, un dels estudiants tanca els ulls i fa veure que és cec. La persona cega posa una mà sobre l'espatlla del company que el guia per tal de no topar amb les altres parelles. Al cap d'una estona, es canvien els papers.

Què aprenem?

Indicar la direcció (esquerra, dreta, endavant, etc.).

Habilitats lingüístiques: sentir i parlar.

Actituds que realcen les habilitats comunicatives: confiança en les capacitats de l'altre; consciència d'interacció i interès en la concentració.

## ROLE-PLAYING I CONSTRUCCIÓ DE PERSONATGE

Amb el *role-playing* es practica el fet de «calçar-se les sabates d'altri», i de comunicar-nos amb els altres personatges que viuen en el mateix context simulat. Un dels objectius del *role-playing* és practicar la llengua objecte d'estudi en una situació on es desenvolupen les funcions.

O'Neill i Lambert pensen que el *role-playing* ajuda els alumnes a guanyar confiança, a expressar les seves idees, a adoptar diferents actituds, a relacionar-se amb els altres i a practicar llenguatges diferents (O'Neill i Lambert, 1991, p. 141).

La construcció de personatge és, per una banda, una tasca introspectiva prèvia al *role-playing*, per a la qual utilitzem tècniques provinents del món del teatre, com el mètode de Stanislavski, en què els actors creen els seus personatges a partir de la seva pròpia experiència i dels propis sentiments. Quan construïm un personatge emprem les intel·ligències intrapersonal i existencial. El *role-playing*, per altra banda, es fa per parelles o en grups perquè la interrelació dels personatges forma part de l'activitat i, per tant, durant el procés, s'utilitzen les intel·ligències interpersonal i lingüística.

Per introduir una activitat de construcció de personatge que desemboca en una activitat de *role-playing*, normalment amb els meus estudiants de nivell elemental, jo plantejo la que explico a continuació:

*Vols la meua vida?*

Procediment:

Es dona a cada estudiant una targeta amb el dibuix d'un personatge (un monjo, una dama rica, una mestressa de casa, un executiu, etc.) o amb el nom d'una persona famosa (polític, actor, cantant, etc.). Els alumnes s'han d'imaginar la vida de la persona de la targeta amb tots els avantatges i desavantatges que

tindria (activitat de construcció de personatge). Però no es poden quedar amb el personatge que els ha tocat: han de bescanviar la «vida» amb algú altre del grup. Per fer-ho, han de convèncer l'altre perquè es quedi la vida que se li ofereix tot cantant-li les excel·lències que pot tenir el seu personatge. Els estudiants es mouen per l'aula *buscant una nova vida...* (activitat de *role-playing*). Un cop tothom ha trobat una nova vida, explicaran a la resta del grup qui eren, qui són ara, què feien, què faran, etc.

Sovint aquesta activitat es pot complementar demanant als alumnes que escriuin una descripció de la nova «personalitat» que acaben d'adoptar.

Què aprenem?

Vocabulari d'hàbits quotidians, temps verbals (present, passat i futur) i estructures gramaticals (*used to*) (*what is he/she like?*).

Funcions: descriure, persuadir, convèncer, etc.

Habilitats lingüístiques: sentir, parlar i escriure.

Actituds que realcen les habilitats comunicatives: consciència d'interacció; descoberta d'altres realitats; superació de prejudicis i desenvolupament de la imaginació i la creativitat.

### TEACHER-IN-ROLE (PROFESSORAT QUE REPRESENTA UN PAPER)

*Teacher-in-role* és una tècnica dramàtica que demana que el professor s'impliqui amb la resta del grup tot representant un paper dins de l'acció. Segons Brian Woolland, aquesta estratègia és un mitjà per aconseguir una finalitat, no una finalitat en ella mateixa. L'objectiu és fer que la manera d'intervenir signifiqui un repte i que se centri, principalment, en la tasca que s'està duent a terme. Aquesta tasca es desenvolupa tot creant oportunitats d'aprenentatge i aprofundint la comprensió dels participants (Woolland, 1993, p. 55).

Vaig aplicar aquesta tècnica amb un grup de professors de primària a Bolívia, a l'Amèrica del Sud. Hi havia anat per fer formació sobre el bilingüisme a les seves classes. El bilingüisme a què em refereixo, però, no és el de l'ús de la llengua oficial del país, el castellà, i l'anglès —com succeeix en altres països—. El que es discutia era com ensenyar als nens a llegir i a escriure en la seva llengua materna, que no era el castellà. A la zona rural on feia la formació, la llengua materna era l'aimara, una llengua nadiua, i la segona llengua era el castellà, la llengua oficial, i aquest era el bilingüisme amb el qual s'havia de treballar. Però, com que vivien aïllats de centres urbans, difícilment tenien contacte amb el castellà; així, doncs, de fet, el castellà era més una llengua estrangera que no pas una segona llengua —l'anglès ni tan sols no el coneixien!

I aquí raïa la inconsistència pedagògica: el que feien els mestres destinats a les zones rurals, en el seu primer dia de classe, era començar a ensenyar en castellà. Això significava que feien les classes en una llengua completament desconeguda per als nens, una llengua que abans no havien sentit ni parlat mai.

Tots nosaltres sabem com n'és d'important aprendre a llegir i a escriure en la nostra llengua materna per tal d'assegurar-nos uns fonaments lingüístics que, més tard, seran de gran ajuda a l'hora d'establir connexions lingüístiques per adquirir una segona llengua o una llengua estrangera. I aquest era precisament el punt en el qual jo volia incidir.

Haig d'admetre que no em vaig comportar com una *bona manipuladora*, com anomena Dorothy Heathcote el *teacher-in-role*, ja que no vaig avisar els participants que jo estava *representant un paper* i, per tant, estava actuant de forma poc ortodoxa. Però vaig decidir de fer-ho així per tal de treure el millor partit de la situació i dels participants. I malgrat que em vaig comportar només com una *benintencionada manipuladora*, l'objectiu de la meua sessió es va assolir, perquè tot emprant les intel·ligències intrapersonal, interpersonal, existencial i lingüística, els mestres van experimentar en la *pròpia pell* el que s'havia plantejat.

L'activitat és la següent:

*No us entenc, mestre!*

Procediment:

El professor o professora entra a la classe, on l'esperen els mestres alumnes i comença a fer la classe en una llengua estrangera que els participants desconeixen o de la qual saben molt poc.

Com es va desenvolupar l'activitat:

Al començament, els mestres van intentar participar amb els seus pocs coneixements de la llengua estrangera. Però a mesura que jo, la formadora, vaig anar introduint vocabulari i estructures més avançades, els participants van començar a desanimar-se perquè s'adonaven que el que estaven experimentant —anomenem-ho *frustració*—, era exactament el que els seus alumnes sentien el primer dia de classe. En efecte, sense preàmbuls, se'ls ensenyava en una llengua completament desconeguda, que diferia molt de la seva llengua materna.

Un cop, doncs, es va haver acabat i demostrat el que es pretenia amb l'activitat del *teacher-in-role* —amb gran alleujament dels mestres, s'ha de dir!— els mestres van continuar la tasca, en grups. Van buscar quins eren els avantatges i els desavantatges del tema que s'estava discutint: el bilingüisme i l'ensenyament en la llengua materna, no només des d'un punt de vista lingüístic, sinó també tenint en compte les actituds inherents en l'ensenyament de la llengua —estrangera o d'altres—, que ja hem vist que són part del nostre currículum.

Què aprenem?

La importància de la llengua que ensenyem i el lloc que ocupa en les vides dels nostres alumnes, tant si es tracta de la nostra llengua materna com de la segona llengua o de la llengua estrangera.

Funcions: comprendre i fer-nos entenedors, buscar respostes a les qüestions plantejades durant l'activitat.

Habilitats lingüístiques: sentir, llegir i escriure.

Actituds que realcen les habilitats comunicatives: interès per la pròpia cultura; desig de descobrir altres realitats; acceptació de les diferències culturals i apreciació dels comportaments sociolingüístics que afavoreixin la convivència i valorin les estratègies d'adquisició d'una llengua.

### FORUM THEATRE (TEATREFÒRUM)

Creat per Augusto Boal, activista polític brasiler, psicòleg i fundador del Theatre of the Oppressed, el *forum theatre* és un joc teatral en el qual es planteja un problema (no solucionat) i on es convida el públic (format per «spect-actors») a fer suggeriments i a trobar solucions (Boal, 1996, p. xxi).

El *forum theatre* es va concebre per tal d'ajudar les víctimes d'opressió política, social o psicològica. Amb el plantejament d'un conflicte, els *oprimits i els opressors* en són els protagonistes i poden actuar com els sembli tot contribuint, amb la seva actuació, a trobar una solució al problema —per aquesta raó els participants s'anomenen *spect-actors*, ja que són públic i actors alhora—. Malgrat que a la classe de llengua estrangera no ens trobem amb situacions tan conflictives —espero!— com les que es plantegen en el *forum theatre*, hi podem treballar situacions que preocupin el nostre grup d'alumnes i per a les quals mostrin interès.

Tres de les normes que Augusto Boal (Boal, 1996, p. 18-20) estableix per posar en pràctica el seu mètode són:

1. S'ha de presentar durant la representació un error social, polític o psicològic que esperoni els «spect-actors» a buscar solucions.

2. S'ha de preguntar als «spect-actors» si estan d'acord amb les solucions plantejades pel protagonista. Com que segurament diran que no, hauran d'intentar canviar-ho, aportant noves solucions que siguin —o els semblin— vàlides.

3. S'ha d'informar el públic que el primer pas que han de fer és ocupar el lloc del protagonista quan cometi un error, per poder aportar-hi una solució. S'han d'aproximar a l'escenari i cridar «Prou!». Aleshores, els actors han d'aturar-se immediatament sense moure's d'on són. Els actors recomençaran l'escena amb l'espectador fent de protagonista.

Aquesta estratègia requereix que tot el grup s'involucri ja que l'objectiu és que tots junts trobin una solució al conflicte. Es corre un risc, però, i és que sorgeixi una confrontació real ja que la implicació que demana l'activitat és molt emocional. Això s'ha de tenir en compte quan es prepara l'activitat i, encara més, quan s'està desenvolupant, per evitar que se'ns descontrolï. Hem de recordar, també, que s'empren totes les intel·ligències alhora quan s'aplica aquesta tècnica.

L'experiència següent es va dur a terme amb un grup d'alumnes d'anglès de nivell avançat i el conflicte es va treure d'un anunci per una feina que havia aparegut en un diari local:

*Ets la persona adient...?*

Procediment:

L'anunci deia: «Només ens calen persones primes. L'aparença és decisiva per treballar en el nostre banc.»

Com es va desenvolupar l'activitat:

El grup va començar amb una entrevista entre l'entrevistador i un home amb sobrepès que sol·licitava la feina.

Quan l'entrevistador va dir-li: «Nosaltres donem molta importància a l'aspecte personal, sap...» i l'entrevistat va respondre tímidament: «Sí, ja ho entenc», algú del públic va cridar «Prou!» i va saltar a l'«escenari» tot ocupant el lloc de l'home entrevistat. Aquesta persona va recomençar l'escena amb la pregunta: «Què entén vostè per aspecte personal, només el que es pot veure?» La pregunta va agafar desprevingut l'entrevistador i, a partir d'aquell moment, la representació va fer un tomb i va fer que acabés de manera que l'home amb sobrepès aconseguís la feina!

Què aprenem?

La importància d'emprar la llengua objecte d'estudi per argumentar, defensar les nostres opinions, idees i creences.

Funcions: argumentar, discutir, persuadir i donar i defensar les nostres opinions.

Habilitats lingüístiques: sentir i parlar.

Actituds que realcen les habilitats comunicatives: acceptació de les diferències personals; desig d'expressar idees i pensaments; superació de prejudicis i interès en el treball cooperatiu de grup.

## IMPROVISACIONS

Aquesta tècnica, en què els participants representen quelcom d'inesperat com a resposta d'una proposta creativa, la podem trobar en els camps de l'educació, del teatre professional i de la psicoteràpia.

Viola Spolin, experta americana en dramatització, veu la improvisació bàsicament com una experiència creativa perquè, tal com ella ens diu: «Tothom pot actuar. Tothom pot improvisar. Qualsevol de nosaltres que vulgui fer-ho pot representar» (Spolin, 1998, p. 3).

El punt de partida de la *improvisació* pot variar: pot ser un conjunt de personatges, una situació concreta, una paraula o una frase, una notícia, un conflicte social o de l'escola, un text, etc. Les improvisacions són sempre una activitat de grup. És una representació que es fa sense guió i el temps que es dona per preparar-ho és limitat.

Abans que els nostres alumnes comencin a improvisar, cal que els recordem algunes pautes que garantiran l'èxit de les improvisacions.

Els alumnes hauran de:

1. Definir el seu personatge. Això ens porta a l'estratègia de construcció de personatge, ja vista abans (intel·ligències intrapersonal i existencial).
2. Saber on són. Han de triar amb cura l'indret on transcorre l'acció (intel·ligències cinestèsica i naturalista).
3. Conèixer bé el conflicte (intel·ligències lògica i espacial).
4. Parar atenció a l'argument i tenir sempre en ment l'objectiu de la improvisació (intel·ligències espacial, lògica, intrapersonal i interpersonal).
5. Establir relació amb els altres participants (intel·ligències interpersonal i lingüística).
6. Incloure l'acció amb l'ajuda del llenguatge verbal i no verbal (intel·ligències lingüística, musical i cinestèsica).
7. Concloure la representació d'acord amb el que s'ha presentat a la improvisació (totes les intel·ligències).

Pel que fa a tots aquests punts, Suzi Zimmerman, en el seu llibre *Introduction to Theatre Arts*, afirma que una improvisació s'esdevé quan a un grup d'actors (estudiants, en el nostre cas) se'ls dona un punt de partida, i el representen tot construint un diàleg i una acció que es va desenvolupant vers una conclusió sòlida (Zimmerman, 2008, p. 115).

A la classe de llengua estrangera, on s'han aplicat tècniques dramàtiques al llarg de tota la lliçó, la improvisació és, normalment, l'activitat que arrodoneix i tanca la sessió.

A continuació presentem una experiència —duta a terme amb un grup d'estudiants de nivell intermedi— en la qual l'objectiu era ensenyar «els adjectius de personalitat». Es va començar amb un joc d'escalfament per introduir el vocabulari:

*Hola!*

Procediment:

Els estudiants caminen per la classe saludant la persona que els ha quedat davant, en aturar-se, cada vegada que el professor pica de mans. El professor diu un adjectiu en veu alta (agressiu, trist, feliç...) amb cada picada de mans, de manera que els alumnes han de saludar-se adoptant l'actitud que descriu l'adjectiu.

Després d'ensenyar i practicar els adjectius que s'han introduït a la manera «tradicional» (no tot es pot aprendre mitjançant la dramatització, em temo!), la lliçó s'acaba amb una improvisació directament lligada amb el joc de l'*Hola* que s'havia fet al principi de la sessió:

*Anem al metge...*

Procediment:

Dividim la classe en grups de cinc o sis estudiants. Els donem a cadascun un indret on han de situar l'acció (al metge, al supermercat, a la parada de l'autobús, en un avió, etc.) i la llista d'adjectius que hem utilitzat en el joc del principi.

Cada grup s'ha d'inventar una història, que passi a l'indret que se'ls ha donat. Cada estudiant fa un paper dins de la situació, però cal que tots els personatges tinguin un tret de personalitat: s'han de comportar d'acord amb l'actitud que descriu un dels adjectius (estratègia de construcció de personatge). Per tant, ens podem trobar amb un metge agressiu, una dona generosa fent de caixa d'un supermercat o un jove tímid fent de cambrer, etc.

Després de la representació, els estudiants poden escriure la història, individualment, en forma de narrativa o de diàleg.

Què aprenem?

Adjectius de descripció de personalitat.

Habilitats lingüístiques: sentir, parlar i escriure.

Actituds que realcen les habilitats comunicatives: consciència d'interacció; desig de comunicar correctament en la llengua objecte d'estudi; desenvolupament de la creativitat i la imaginació i l'interès en el treball cooperatiu de grup.

I, finalment, veurem com es pot treballar un text amb l'ajuda de les tècniques dramàtiques:

## TREBALLAR AMB TEXT

Treballar amb text permet al professor i als estudiants fer un procés d'aprenentatge a partir de material escrit com poden ser diàlegs, contes, esquetxos i obres de teatre. Aquesta tasca fa millorar l'habilitat de llegir, la d'organitzar les idees i la de comprendre textos extensius.



Quan es representen textos, segons Somers, estem exercitant un ampli ventall de signes «interpretables» com poden ser la veu, el gest, el moviment, la música, el sentit de l'humor, la tensió i el coneixement d'arquetips (Somers, 1994, p. 80). Per tant, en aquest procés, no solament involucrem la intel·ligència lingüística, sinó també la musical, l'espacial i la cinestèsica.

A més, Whiteson i Horovitz, en el seu llibre *The Play's the Thing*, diuen que si els textos es llegeixen o es representen a classe, els estudiants aprenen expressions correctes i paren més atenció a la pronunciació i al llenguatge corporal. La representació d'obres de teatre és molt adient per crear cohesió en els grups. Idealment, els estudiants compartiran les seves experiències i aprendran a empatitzar amb els altres (...). El text escrit ajuda els estudiants a tenir confiança en ells mateixos, perquè els dóna eines per desenvolupar les seves habilitats de la llengua oral (Whiteson i Horovitz, 2000, p. xv).

Per tant, en aquest procés s'involucren, també, les intel·ligències intrapersonal i interpersonal.

L'experiència que s'explica a continuació va ser duta a terme per un grup de futurs mestres, els qual tenien com a lectura obligatòria una obra de teatre: *La importància de ser Frank*, d'Oscar Wilde.

Per tal d'encoratjar-los a llegir l'obra, es va preparar una improvisació.

## FRASES BARREJADES

Es van fer grups de cinc o sis estudiants. A cada grup es va donar un mateix joc de frases extretes d'una escena de l'obra, sense dir-los d'on procedien. Cada grup s'havia d'inventar una història fent servir les frases i n'hi podien afegir més si els calia. Podien pensar en qualsevol situació, personatges o paraules. Un cop ho van tenir preparat ho van representar davant la resta dels grups. El resultat va ser l'esperat: malgrat que tots els grups tenien el mateix joc de frases, les històries eren completament diferents!

Quan es van acabar les improvisacions, se'ls va dir d'on provenien les frases i les van buscar dins de l'obra de teatre. Se'ls va demanar, tot seguit, que en els mateixos grups triessin una escena i l'assagessin per representar-la.

En la representació final, així com en la improvisació prèvia, totes les intel·ligències «treballaven» per tal de garantir una excel·lent execució del producte final: la representació d'una escena de l'obra de teatre que s'havia llegit i estudiat.

I així arribem al final de la llista d'algunes de les moltes estratègies dramàtiques que es poden aplicar a la classe de llengua estrangera. Segurament us heu adonat que els encapçalaments de les seccions de la primera part eren preguntes.

No estic segura d'haver-les contestat, encara que us haig de confessar que aquest no era el meu objectiu principal. El meu objectiu era, més aviat, plantejar qüestions i així poder aclarir, tant com es pugui, el tema exposat. Demano disculpes per no haver contestat les preguntes, però del que sí que estic segura és d'haver aconseguit compartir amb tots vosaltres la meva experiència en aquest camp. Experiència que no és només meva, perquè quan ensenyo, sempre recordo les paraules de Sèneca:

«*Homines, dum docent, discunt*» ('Els homes, quan ensenyen, aprenen').

I nosaltres, com a professors, estem aprenent contínuament de tots els nostres alumnes.

O almenys, jo sí que ho faig!

## BIBLIOGRAFIA

- ALMOND, M. «Curtain up». *English Teaching Professional*, núm. 22 (gener 2002), p. 13-15.
- AYMERICH, C. «De l'expressió oral a la redacció». *Butlletí de Mestres*. Departament d'Ensenyament de Catalunya, núm. 178 (agost-setembre 1983), p. 5-8.
- BOAL, A. *Games for Actors and Non-Actors*. Londres: Routledge, 1996.
- BOLTON, G. *Dorothy Heathcote's Story: The Biography of a Remarkable Drama Teacher*. Stoke on Trent: Trentham Books, 2003.
- BOWLER, B. «The Play's the Thing!». *English Teaching Professional*, núm. 22 (gener 2002), p. 18-20.
- BRANDES, D.; PHILLIPS, H. *Gamesters' Handbook*. Cheltenham: Stanley Thornes, 1990.
- COURTNEY, R. *Play, Drama & Thought. The Intellectual Background to Dramatic Education*. 4a ed. revisada. Toronto, Ontario, Canadà: Simon & Pierre, 1989.
- DELORS, J. [et al.]. *Learning: The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. París: UNESCO, 1996. [Traducció catalana: *Educació: hi ha un tresor amagat a dins: Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI*. Membres de la Comissió: Jacques Delors; president: In'am Al Mufti [et al.]. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 1996]
- GARDNER, H. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Nova York: BasicBooks, 1993. [Traducció castellana: *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós, 1995]
- HEATHCOTE, D.; BOLTON, G. *Drama for Learning*. Heinemann, Portsmouth: Stanley Thornes Publishers Ltd., 1994.
- JENNINGS, S. *Creative Play & Drama*. Bicester: Speechmark Publishing Ltd. Regne Unit, 2005.
- JONES, P. *Drama as Therapy*. Londres: Nova York: Routledge, 2007.

- MALEY, A.; DUFF A. *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- MORIN, E. [et al.]. *Seven Complex Lessons in Education for the Future*. París: UNESCO Publishing, 1999. [Traducció catalana: *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur. Informe elaborat per Edgar Morin per a la Unesco com a contribució a la reflexió internacional sobre com educar per a un futur sostenible*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 2000]
- NEELANDS, J. *Structuring Drama Work*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- O'NEILL, C.; LAMBERT, A. *Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers*. Heinemann, Portsmouth: Stanley Thornes Publishers Ltd., 1991.
- ORTEGA Y GASSET, J. «Ideas de Teatro (Una abreviatura)». A: *Obras completas*. Vol. VII, Madrid: Revista de Occidente, 1969, p. 439-501.
- PALAU I FABRE, J. *El mirall embruixat*. Palma: Moll, 1962.
- SOMERS, J. *Drama in the curriculum*. Londres: Cassell, 1994.
- SPOLIN, V. *Improvisation for the Theater*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1998.
- VERRIOUR, P. *In Role. Teaching and Learning Dramatically*. Ontario, Canadà: Pippin Publishing, 1994.
- VILANOVA VILA-ABADAL, M. *Dramatització i Aprenentatge*. Barcelona: Mediterrània, 2002.
- WAY, B. *Development through Drama*. Londres: Longmans, 1968.
- WESSELS, C. *Drama*. Oxford: Oxford University Press, 1988.
- WHITESON, V.; HOROVITZ, N. *The Play's the Thing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- WINSTON, J. *Drama, Literacy and Moral Education 5-11*. Londres: David Fulton Publishers, 2000.
- WOOLLAND, B. *The Teaching of Drama in the Primary School*. Londres: Longman, 1993.
- ZIMMERMAN, S. *Introduction to Theatre Arts*. Colorado Springs, Colorado: Meriwether Publishing Ltd., 2008.



# LA GESTIÓ DEL CONEIXEMENT EN LES ORGANITZACIONS EDUCATIVES

David Rodríguez-Gómez  
*Universitat Autònoma de Barcelona*

## RESUM

L'aparició i el desenvolupament de nous entorns de treball i aprenentatge són cada vegada més habituals en la societat del coneixement. En aquest context, la gestió del coneixement ha esdevingut ràpidament una estratègia fonamental per millorar els processos de desenvolupament professional en les organitzacions i, per tant, el desenvolupament organitzatiu. Aquest article ofereix una visió general de la presentació duta a terme per l'autor en la Primavera Pedagògica del 2009 de la Societat Catalana de Pedagogia i se centra en tres aspectes propers al desenvolupament de processos de gestió del coneixement a les organitzacions, en aquest cas, educatives: comunitats de pràctica, desenvolupament professional i desenvolupament organitzatiu.

PARAULES CLAU: comunitat de pràctica, gestió del coneixement, construcció del coneixement, desenvolupament professional, desenvolupament organitzatiu.

## KNOWLEDGE MANAGEMENT IN EDUCATIONAL ORGANISATIONS

### ABSTRACT

The advent and development of new working and learning environments is becoming increasingly common in the knowledge society. Knowledge management has rapidly become an essential strategy for improving professional development processes within organisations and, therefore, organisational development. This article presents an overview of the author's oral presentation at the 2009 Spring Seminars of the Catalan Society of Pedagogy and it focuses on three issues related to the development of knowledge management processes within organisations, in our case, educational organisations: communities of practice, professional development and organisational development.

KEYWORDS: community of practice, knowledge management, knowledge building, professional development, organisational development.

Entonces dime el remedio, amigo, si están en desacuerdo realidad y deseo.

LUIS CERNUDA

## 1. LA GESTIÓ DEL CONEIXEMENT EN LES ORGANITZACIONS EDUCATIVES

La societat del coneixement i l'aprenentatge es configura com un nou escenari amb característiques i requeriments propis i diferenciats dels models de societat que la precedeixen. El desenvolupament en educació requereix noves estratègies curriculars, didàctiques o organitzatives, així com un òptim desenvolupament dels professionals de l'educació (professorat, directius, educadors socials, pedagogs i psicopedagogs, integradors socials, etc.), si pretenem contribuir a l'increment de la competitivitat i de la qualitat que demanen els sistemes educatius.

Són necessaris, en aquest context, canvis en l'organització del treball pedagògic i en el rol dels agents, que exigeixen la revisió de les competències docents en el marc d'un context escolar més autònom i caracteritzat per projectes institucionals i el treball en equip. En paraules de David Hargreaves (1994):

Per millorar les escoles hem d'estar preparats per invertir en desenvolupament professional; per millorar el professorat, el seu desenvolupament professional ha de tenir lloc en el context del desenvolupament institucional. (p. 436)

En aquesta línia, Gordó (2008) assenyala un necessari replantejament organitzatiu dels centres educatius. Entre les propostes de Gordó (2008), en destaquem tres d'especial interès per al treball que aquí presentem: 1) la necessitat de conèixer i gestionar la informació i el coneixement; 2) la capacitat d'aprenentatge i adaptació, i 3) la formació contínua dels professionals de l'educació en els seus propis centres educatius, ja que entenem que el coneixement pedagògic es genera a partir de la mateixa pràctica professional i de complexos processos d'intercanvi i participació socioprofessional (Zeichner, 2003).

És precisament en aquest marc on la gestió del coneixement (GC, a partir d'ara) s'està descobrint com una estratègia fonamental, que contribueix inexorablement a la millora de les organitzacions educatives:

[...] considerem que la creació i gestió del coneixement és un fenomen sociotecnològic, coherent amb la planificació estratègica de l'organització en la qual es planteja, que engloba un conjunt de processos sistemàtics, que van des de la identificació i captació de coneixement, passant pel seu tractament, desenvolupament, creació i compartiment, fins a la seva utilització; tot això, orientat al desenvolupament tant organitzatiu com professional i, conseqüentment, a la generació d'un avantatge competitiu per a l'organització i l'individu. (Rodríguez, 2006, p. 26)

## 2. JUSTIFICACIÓ I IMPLICACIONS DE LA GESTIÓ DEL CONEIXEMENT

El coneixement és un dels protagonistes destacats de la nostra societat i un element fonamental per a l'èxit de qualsevol tipus d'organització, que potencia el desenvolupament de disciplines com la gestió del coneixement, permeten tant generar nous coneixements, com rendibilitzar el coneixement ja existent (Davenport i Prusak, 2001). Segons Harris (2008), la gestió del coneixement humà és una dimensió crítica per a la supervivència organitzativa.

Totes les organitzacions saludables generen i usen coneixement. A mesura que les organitzacions interactuen amb els seus entorns, absorbeixen informació, la converteixen en coneixement i duen a terme accions sobre la base de la combinació d'aquest coneixement i de les seves experiències, valors i normes internes. Senten i responen. Sense coneixement, una organització no es podria organitzar a si mateixa; [...]. (Davenport i Prusak, 2001, p. 61)

Actualment, ningú no dubta de la necessitat que les organitzacions educatives s'adaptin a un món d'aprenentatge permanent, per obrir espais formatius a qualsevol edat i en qualsevol moment, potenciar el treball col·lectiu però també l'orientació individualitzada, i desenvolupar itineraris formatius flexibles i interrelacionats, acceptant l'experiència laboral com a aprenentatge convalidable i establir ajuts concrets per a situacions especials.

Les organitzacions, no únicament les educatives, estan obligades a ser més innovadores, creatives i eficients, cosa que comporta, entre altres qüestions, canvis en els processos formatius (Rubio, 2007). Una societat en canvi exigeix d'organitzacions que s'adaptin i que revisin la seva coherència i formes d'actuació amb relació a les necessitats de l'entorn. La innovació, que era un propòsit d'organitzacions creatives i d'avantguarda, es converteix en una necessitat generalitzada i en un problema que es planteja constantment a diferents nivells (societat

més adaptada, organitzacions més adaptades, individus més adaptats) i amb diferents estratègies.

La implementació de processos de GC amb aquest propòsit implica la prioritització, en les organitzacions, de l'adquisició o el desenvolupament de tecnologies, metodologies i estratègies per al mesurament, creació i difusió del coneixement individual i col·lectiu. Per això, organitzacions de prestigi internacional, com és el cas de l'Organització per la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OECD) (2003), recomanen encaridament l'estudi dels processos, eines i resultats de la gestió del coneixement.

Entre les diverses categories d'inversions relacionades amb el coneixement (educació, formació, programari, R+D, etc.), la gestió de coneixements és una de les menys conegudes tant qualitativament, com en termes de costos i retorns econòmics. Com a conseqüència cal saber-ne més sobre: aquestes noves activitats basades en els coneixements; l'estat actual de la gestió de coneixements com un procés organitzatiu dins de diversos tipus d'empreses i sectors; la varietat de mètodes i eines que s'estan desenvolupant; i, finalment, els efectes econòmics de les pràctiques de gestió de coneixements que s'estan observant (OECD, 2003, p. 3).

Segons un informe de l'OECD (2003) sobre la gestió del coneixement en el sector empresarial, extrapolable al nostre àmbit, alguns dels fets que en justifiquen la importància són:

— Durant l'activitat laboral es produeixen aprenentatges informals, i moltes vegades inconscients, que resulten de «vital» importància per a l'organització.

— Establir una «memòria organitzativa» resulta essencial per als processos d'innovació i aprenentatge en les organitzacions.

— Les capacitats d'assimilació de coneixements, així com les estratègies de connexió en xarxes i fonts externes de coneixement i innovació són factors organitzatius clau.

— Hi ha una gran relació organitzativa entre les accions econòmiques generades a través de l'ús de les noves TIC i l'evolució de les pràctiques i formació en el lloc de treball.

— Una bona gestió de la propietat intel·lectual és fonamental per evitar que quedi dissolta o difuminada en l'organització.

Així, doncs, no hi ha dubte que la gestió del coneixement és una de les disciplines amb més projecció en l'àmbit organitzatiu (Davenport i Prusak, 2001; Holsapple i Wu, 2008; Lloria, 2008; McElroy, 2003). Però, quina és la relació entre la gestió del coneixement d'altres estratègies com les comunitats de pràctica? Quina és la seva contribució als processos de desenvolupament professional en



les organitzacions? I, quin és l'impacte en el desenvolupament organitzatiu, els processos de gestió del canvi i el capital intel·lectual, entre d'altres?

En les properes línies intentem aproximar una resposta a algunes d'aquestes qüestions que acabem de plantejar.

### 3. GESTIÓ DEL CONEIXEMENT I COMUNITATS DE PRÀCTICA: OPERATIVITZACIÓ DEL PROCÉS

La societat actual requereix que persones, col·lectius diversos, empreses, organitzacions i institucions sàpiguen treballar i aprendre en xarxes i comunitats on, a través de diàlegs actius, es genera nou coneixement i es promouen processos d'innovació. Com assenyala Poley (2002), treballar en l'era del coneixement requereix la capacitat de reconèixer models, mantenir un ampli conjunt de relacions, compartir idees amb comunitats d'interès i enriquir-se amb aquestes relacions.

Comprendre els centres educatius com a comunitats professionals on es fa el treball col·laboratiu o com a estructures formals on es duu a terme una tasca prefixada té àmplies connotacions en la forma d'actuar i d'entendre els processos de millora. Evitar l'aïllament a què han dut determinades pràctiques només pot ser superat potenciant els processos col·laboratius, que, a més de servir de marc per a un potent intercanvi professional, poden proporcionar suport mutu en els moments que es generen dificultats en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

Assumir institucionalment compromisos de professionalització, potenciar estructures per al treball cooperatiu (departaments didàctics i equips educatius) i generar processos de dinamització interna és un repte personal i institucional, que no és possible sense modificar les actuals condicions, macro i microestructurals, en què es mouen els professors.

Les xarxes de centres i professionals de l'educació són una eina excel·lent per a promoure la millora dels sistemes educatius. Aquestes xarxes poden establir-se entre els professionals d'un mateix centre educatiu, entre centres i serveis educatius i socials d'un mateix municipi, entre centres educatius i professionals de municipis i comunitats diferents o fins i tot entre professionals de diferents països. Algunes d'aquestes tipologies de xarxes han estat desenvolupades des del projecte *Accelera* (ref. SEJ2007-67093/EDUC) sobre gestió del coneixement, finançat pel Ministeri d'Educació i dirigit pel doctor Joaquín Gairín, des del grup EDO (Equip de Desenvolupament Organitzacional) del Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Podem considerar les xarxes com un tipus d'estructura organitzativa que permet el desenvolupament de funcions bàsiques en una organització (Mintzberg

i Van der Heyden, 2006): descobriment, conservació, transformació i distribució (en el nostre cas particular, de coneixement).

El coneixement valuós no està sempre disponible en les organitzacions, sinó que ha de ser creat en el marc dels sistemes socials existents, ja siguin intraorganitzatius o interorganitzatius. La seva creació combina una dimensió social i una dimensió personal. El coneixement, una vegada validat socialment, ha de ser transformat i assimilat per cada individu en particular. Hem d'entendre el coneixement com una apropiació personal que no exclouï una utilització social i organitzativa intensa.

Diversos estudis i publicacions confirmen que la creació de xarxes i comunitats afavoreix la creació de coneixement i els processos de desenvolupament professional (Aubuson *et al.*, 2007; Leinonen i Järvelä, 2006; Snow-Geron, 2005; Wenger, McDermott i Snyder, 2002; Zeichner, 2003).

Aubuson *et al.* (2007) recullen algunes de les característiques essencials d'aquestes xarxes o comunitats: es comparteix coneixement; es desenvolupa un discurs progressiu que implica la identificació d'un fenomen significatiu i una discussió encaminada a una millor comprensió; respecte mutu; desenvolupament d'una habilitat col·lectiva que supera les individualitats; indagacions genuïnes; i determinació per a la millora de comunitats en les quals participen.

Per la seva banda, Hislop (2005) destaca la potencialitat de les comunitats de pràctiques, amb relació als processos de coneixement: 1) fonamenta la innovació organitzativa mitjançant el suport i la promoció de la creació, el desenvolupament i la utilització del coneixement; 2) facilita i promou l'aprenentatge individual i grupal, així com el fet de compartir coneixement.

En aquest sentit, adoptem el concepte de *comunitat de pràctica* proposat per Wenger (1999) per al desenvolupament dels processos de GC. Aquesta comunitat es basa en els indicadors següents: relacions mútuament sostingudes; mètodes compartits per a fer coses conjuntament; flux ràpid d'informació; absència de preàmbuls introductoris en les converses; i coneixement del que la resta sap i pot fer. Té un dinamisme molt alt, amb canvis constants entre els seus membres i el tipus de coneixements i pràctiques que les caracteritzen, en què l'aprenentatge i el desenvolupament de coneixement són en part inherents en les seves dinàmiques (Hislop, 2005).

Actualment, la majoria d'aquestes xarxes o comunitats es desenvolupen i tenen lloc en entorns en línia (Allan i Lewis, 2006; Graham, 2007; Jameson *et al.*, 2006; Rosmalen *et al.*, 2006; Wei i Chen, 2006). I és que la tecnologia facilita una comunicació síncrona i asíncrona en funció de les necessitats dels usuaris. Conceptes com organitzacions en xarxa, treball virtual, treball dispersat o treball col·laboratiu, entre d'altres, són conceptes i propostes àmpliament conegudes i

utilitzades per a referir-se a formes contemporànies d'organització amb un ús intensiu de les TIC.

En el cas concret de la GC, els projectes més coneguts i reeixits han implicat la utilització d'intranets, magatzem de dades, eines de suport a la presa de decisions i *groupware* (programari de grup), entre d'altres. Tot i això, hem d'anar amb compte amb l'ús que fem d'aquestes TIC, si no volem pervertir la utilitat i sentit dels processos de GC davant la falta de models contrastats i de procediments de treball validats.

#### 4. GESTIÓ DEL CONEIXEMENT I DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL

Sembla evident que les característiques i el desenvolupament de la societat del coneixement deixen patents l'obsolescència del coneixement i la necessitat d'actualització permanent, que justifiquen el desenvolupament de polítiques obligatòries de formació contínua i de desenvolupament professional en les organitzacions, com a context natural per a la intervenció en formació. Aquestes contribueixen directament a incrementar el capital intel·lectual de les organitzacions i possibiliten millores educatives relacionades amb un rendiment més alt de l'alumnat i una resposta més ajustada als seus requeriments i necessitats educatives i formatives.

Moltes de les activitats de formació i desenvolupament professional han estat dirigides, amb freqüència, pels governs per promoure canvis i reformes educatives (Boyle, Lamprianou i Boyle, 2005; Day i Sachs, 2004). Així, s'han fomentat trobades massives, tallers, cursos presencials i a distància que, més que respondre a les necessitats del professorat, responien a interessos informatius de l'administració educativa. Aquesta única via d'intervenció contínua ha estat el principal vehicle per al desenvolupament professional del professorat, tot i l'existència de nombroses investigacions que n'indiquen una insuficiència i inadequació.

Afortunadament, comencen a adquirir força altres metodologies per a la formació i el desenvolupament professional (Boyle, Lamprianou i Boyle, 2005): compartir experiències entre el professorat del mateix centre, compartir coneixements i competències amb professorat d'altres centres educatius, contractar consultors perquè desenvolupin programes de formació en el mateix centre, elaboració i desenvolupament de projectes d'innovació que incorporin programes de formació, etc.

La gestió del coneixement es descobreix en aquest marc com una estratègia

fonamental, en combinar el desenvolupament personal i professional i el desenvolupament organitzatiu, a més de fer-ho respectant les condicions de contextualització i reforçant el treball col·laboratiu i la reflexió sobre els problemes i reptes que planteja la pràctica pedagògica.

Així mateix, la GC enllaça amb els nous plantejaments de la formació contínua en les organitzacions, que aprofiten les característiques de l'organització del treball com un dels referents per a la diversificació de les accions formatives (Navío, 2005): 1) l'organització del treball com a base per a la formació; 2) la importància del context i de les competències més enllà de les tècniques fan predominar els continguts de l'acció; 3) la seqüència no està preestablerta per endavant; 4) el programa no sol tenir una durada fixa i, a diferència de les accions convencionals, és a mitjà i llarg termini; 5) s'assumeix l'heterogeneïtat; 6) no pot establir-se un ritme fix i s'opta pel principi d'individualització encara que sota els requisits del grup.

Així, doncs, els processos de GC possibiliten el desenvolupament real d'una formació contínua en les organitzacions, i no la simple suma d'accions formatives puntuals, ja que responen a:

- Activitats creades en el treball diari.
- L'aprenent és el responsable de l'adquisició dels sabers teòrics i pràctics, però també és necessària la presència d'un gestor i un moderador del coneixement que es responsabilitzi de la planificació i el desenvolupament del procés.
- Els aprenentatges produïts durant la GC es generen de forma col·laborativa per les persones de l'entorn.
- És possible l'existència d'algun tipus de «programació» explícita que guiï el procés de GC realitzada i acordada per la mateixa organització.
- Els objectius de la GC poden ser diversos, però entre aquests hi pot haver la resolució de problemes del context immediat i la introducció de canvis organitzatius.
- La motivació pot estar orientada tant a l'assoliment com a l'emulació entre aprenents.
- La validació dels coneixements i competències es farà mitjançant la pràctica diària.

Es tracta d'aprofitar l'experiència i competència que han acumulat durant anys els professionals que participen en les organitzacions. Els seus coneixements en sentit ampli poden relacionar-se amb la formació i el desenvolupament del professorat, que es reconeixen com la base per als processos de GC, identificats per Day i Sachs (2004) a partir de Cochrane-Smith i Lytle com:

— *Knowledge-for-practice*: coneixement formal generat per investigadors fora dels centres educatius.

— *Knowledge-of-practice*: coneixement generat pel professorat a partir d'una avaluació crítica de la seva pròpia aula o centre en termes de justícia social, equitat i rendiment de l'alumnat.

— *Knowledge-in-practice*: coneixement pràctic del professorat, generat a partir de descobertes sistemàtiques relacionades i estimulades amb l'eficàcia en la seva pròpia aula.

— *Knowledge-of-self*: coneixement generat pel professorat a partir de reflexions sobre els seus valors, propòsits, emocions i relacions.

## 5. GESTIÓ DEL CONEIXEMENT I DESENVOLUPAMENT ORGANITZATIU

En la societat actual el desenvolupament organitzatiu, des dels valors que li són propis, ha de contribuir a la creació de marcs i al desenvolupament de processos que generin i mantinguin el lideratge del coneixement de les organitzacions, ja que aquesta serà l'única manera de mantenir l'avantatge competitiu. A través de la participació en els processos de creació i gestió del coneixement, els empleats han de generar innovacions que assegurin el futur de l'organització (Albers, 2008).

Assumim, per tant, que la capacitat d'una organització per a innovar depèn de la capacitat que té per a generar nou coneixement (Aramburu, Sáenz i Rivera, 2006; Nonaka i Takeuchi, 1995).

Igualment, el desenvolupament professional dels membres de qualsevol organització resulta fonamental per al seu propi desenvolupament, i les organitzacions educatives i els professionals de l'educació no en són una excepció. Així, per exemple, la majoria de les característiques atribuïdes a escoles efectives tenen una implicació directa sobre el professorat (Bolam i McMahon, 2004; Teddie i Reynolds, 2000): han de treballar col·legiadament i col·laborar per assolir objectius comuns; tenen altes expectatives sobre els seus estudiants, proporcionen un *feedback* positiu, fan un seguiment del treball de l'alumnat, etc.

Bolam i McMahon (2004) comenten, citant Fullan, que l'aprenentatge docent és la clau per a l'aprenentatge organitzatiu, i que un dels mitjans per a promoure'l és invertir en el desenvolupament professional docent.

Per la seva banda, Hargreaves (1999) considera que els centres educatius han de ser organitzacions creadores de coneixement i, per tant, organitzacions que aprenen i es desenvolupen de forma constant. En aquest tipus de centres educatius ha d'existir (Hargreaves, 1999, p. 126):

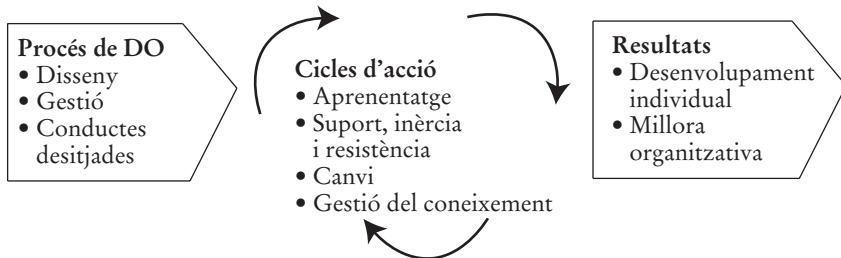


FIGURA. Teoria del desenvolupament organitzatiu (DO) a partir de Jamieson i Worley, 2008.

- Una cultura de millora contínua.
- Forta consciència de l'entorn extern.
- Alta sensibilitat cap a les preferències dels agents clau.
- Planificació coherent i flexible.
- Reconeixement del coneixement expert que posseeix el professorat.
- Creació de coneixement professional com un procés present en tota l'organització.
- Predisposició per a la innovació, tractament dels errors com a oportunitats per a l'aprenentatge.

En la teoria, per a la pràctica del desenvolupament organitzatiu (DO, a partir d'ara) proposada per Jamieson i Worley (2008), resulta senzill situar els processos de GC entre els «cicles d'acció» individuals i organitzatius que deriven dels processos de DO i que, generalment, impliquen processos d'aprenentatge individuals i col·lectius, diverses formes de suport, inèrcia i resistència i canvis inicials en els individus i components organitzatius (vegeu la figura).

## 6. CONCLUSIONS

En aquest article hem presentat la creació i gestió del coneixement, desenvolupada sobre la base de comunitats de pràctica, ja siguin presencials o virtuals, com una més que possible estratègia per al desenvolupament professional docent i, conseqüentment, per a la millora i el desenvolupament de les organitzacions educatives.

A partir de l'experiència acumulada en el projecte Accelera, hem pogut constatar que el desenvolupament dels processos de gestió del coneixement a

partir de xarxes o comunitats de pràctica és una tasca altament complicada, en què a més d'uns recursos mínims (temps, espais, ordinadors) es requereix d'una guia i un suport continu a la comunitat, que la dinamitzi i en faci evidents els avenços.

L'aprofitament de les oportunitats i la disminució de les problemàtiques pot ser una proposta plausible per a la millora en el funcionament d'aquesta comunitats per a la GC: superar el caràcter dogmàtic d'algunes comunitats formatives, evitar l'exclusió d'aquells que tenen dificultats en l'ús de les TIC, promoure constantment la participació i cohesió dels usuaris o establir controls efectius sobre el procés i els seus resultats, són qüestions que s'han de considerar.

Així mateix, resulta evident que s'ha d'aprofundir l'estudi de la gestió del coneixement com a estratègia de formació contínua i determinar-ne la contribució real per a la millora de la formació contínua i el desenvolupament professional dels diferents agents educatius, i si això redunda en una millora dels aprenentatges dels estudiants.

De la mateixa manera, les investigacions i pràctiques sobre la GC han d'encaminar-se cap a una delimitació molt més comprensiva del fenomen, que permeti un millor aprofitament de totes les teories existents sobre processos d'aprenentatge. Tal com proposen Vera i Crossan (2003), una aproximació multiparadigmàtica a la GC resulta fonamental.

A banda d'això, entenem que el DO constitueix el context i el propòsit de la GC i, per tant, les competències clau que s'atribueixen als pràctics de la GC també haurien de considerar-se per als pràctics del DO. No obstant això, la relació entre gestió del coneixement, desenvolupament organitzatiu i innovació (i afegiríem també aprenentatge organitzatiu) constitueix una àrea d'estudi que encara requereix de molta més investigació empírica.

Estudis sobre els processos i agents que relacionen la GC, l'aprenentatge organitzatiu i el DO o sobre com promoure processos de GC productius que comportin millores en el rendiment de les organitzacions educatives i, per tant, el seu desenvolupament, sense generar malestar, ansietat o altres resistències entre els diferents agents educatius són dos exemples més de temes que poden resultar d'interès per a pràctics i acadèmics.

Finalment, acabem aquest article per on l'hem començat... Introduïem l'article, no de forma gratuïta, amb una cita d'un poema de Luis Cernuda i és que la GC es troba precisament en aquesta disjuntiva entre la realitat i el desig: tots sabem que la GC és necessària i que ben plantejada pot resultar beneficiosa per a nosaltres i la nostra organització, però, en realitat, són molt poques les organitzacions que apliquen o s'atreveixen a desenvolupar processos de creació i gestió del coneixement.

## BIBLIOGRAFIA

- ALBERS, Susan. «Designing Organizations to Lead with knowledge». A: CUMMINGS, T. G. (ed.). *Handbook of Organizational Development*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications, 2008, p. 519-537.
- ALLAN, Barbara; LEWIS, Dina. «The impact of membership of a virtual learning community on individual learning careers and professional identity». *British Journal of Educational Technology*, núm. 37 (6) (2006), p. 841-852.
- ARAMBURU, Nenake; SÁENZ, Josune; RIVERA, Olga (2006). «Fostering innovation and knowledge creation: the role of Management context». *Journal of Knowledge Management*, núm. 10 (3) (2006), p. 157-168.
- AUBUSSON, Peter; STEELE, Frances; DINHAM, Steve; BRADY, Laurie (2007). «Action learning in teacher learning community formation: informaive or transformaive?». *Teacher Development*, vol. 11, núm. 2, p. 133-148.
- BOLAM, Ray; MCMAHON, Agnes. «Literature, definitions and models: towards a conceptual map». A: DAY, C.; SACHS, J. (ed.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Berkshire: Open University Press: McGraw-Hill Education, 2004, p. 33-63.
- BOYLE, Bill; LAMPRIANOU, Iasonas; BOYLE, Trudy. «A longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective? Report of the second year of the study». *School Effectiveness and School Improvement*, núm. 16 (1) (2005), p. 1-27.
- DAY, Christopher; SACHS, Judyth. «Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development». A: DAY, C.; SACHS, J. (ed.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Berkshire: Open University Press: McGraw-Hill Education, 2004, p. 3-32.
- DAVENPORT, Thomas; PRUSAK, Laurence. *Conocimiento en Acción: Cómo las organizaciones manejan lo que saben*. Buenos Aries: Pearson Education, 2001.
- GORDÓ, Gené. «Centros educativos: Organizaciones-Red (O-R)». A: GAIRÍN, J. (ed.). *Gestión de centros*. Barcelona: Praxis, 2008. Disponible en línea a: <<http://www.gestiondecentros.com/>> [Consulta: 28 juny 2009] [Document electrònic sense paginar.]
- GRAHAM, Attwell. «Web 2.0 and the changing ways we are using computers for learning: what are the implications for pedagogy and curriculum?». *Elearningeuropa.info* (2007). Disponible en línea a: <<http://www.elearningeuropa.info/files/media/media13018.pdf>> [Consulta: 9 maig 2008].
- HARGREAVES, David. «The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development». *Teaching and Teacher Education*, núm. 10 (4) (1994), p. 423-438.
- «The knowledge creating school». *British Journal of Education Studies*, núm. 47 (1999), p. 122-144.



- HARRIS, Alma. «Leading Innovation and Change: knowledge creation by schools for schools». *European Journal of Education*, 43(2) (2008), p. 219-228.
- HISLOP, Donald. *Knowledge Management in Organizations: A critical introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- HOLSAPPLE, Clyde W.; WU, Jiming. «In search of a missing link». *Knowledge Management Research & Practice*, núm. 6 (2008), p. 31-40.
- JAMESON, Jill; FERRELL, Gill; KELLY, Jacquie; WALKER, Simon; RYAN, Malcolm. «Building trust and shared knowledge in communities of e-learning practice: collaborative leadership in the JISC eLISA and CAMEL lifelong learning projects». *British Journal of Educational Technology*, núm. 37 (6) (2006), p. 949-967.
- JAMIESON, Dave W.; WORLEY, Chris G. «The practice of Organization Development». A: CUMMINGS, T. G. (ed.). *Handbook of Organizational Development*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications, 2008, p. 99-121.
- LEINONEN, Piritta; JÄRVELÄ, Sanna. «Facilitating interpersonal evaluation of knowledge in a context of distributed team collaboration». *British Journal of Educational Technology*, núm. 37 (6) (2006), p. 897-916.
- LLORIA, Begoña. «A review of the main approaches to knowledge management». *Knowledge Management Research & Practice*, núm. 6 (2008), p. 13-22.
- MCELROY, Mark W. *The New Knowledge Management. Complexity, Learning and Sustainable Innovation*. Boston: Butterworth-Heinemann, 2003.
- MINTZBERG, Henri; VAN DER HEYDEN, Ludo. «Revisando el concepto de organización». *Harvard Deusto Business Review*, núm. 150 (octubre 2006), p. 4-13.
- NAVÍO, Antoni. *Las competencias profesionales del formador*. Barcelona: Octaedro, 2005.
- NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. *The Knowledge-Creating Company*. Cambridge: Oxford University Press, 1995.
- OECD. *Measuring knowledge management in the business sector: first steps*. París: OECD Publications, 2003.
- POLEY, Janet. «La dirección de instituciones universitarias en la era del conocimiento». A: HANNA, D. E. (ed.). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro: EUB, 2002, p. 173-191.
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, David. «Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica». *Educación*, núm. 36 (2006), p. 25-39.
- ROSMALÉN, Peter; SLOEP, Peter; BROUNS, Francis; KESTER, Liesbeth; KONÉ, Malik; KOPER, Rob. «Knowledge matchmaking in Learning Networks: Alleviating the tutor load by mutually connecting learning network users». *British Journal of Educational Technology*, núm. 37 (6) (2006), p. 881-895.
- RUBIO, Antonio. «Las nuevas tendencias en la formación». *Capital Humano*, núm. 209 (2007), p. 120-126.

- SNOW-GERONO, Jennifer L. «Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities». *Teaching and Teacher Education*, núm. 2 (2005), p. 241-256.
- TEDDIE, Charles; REYNOLDS, David. *International Handbook of School Effectiveness Research*. Londres: Falmer Press, 2000.
- VERA, Dusya; CROSSAN, Mary. «Organizational learning and Knowledge Management: toward an integrative Framework». A: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. *Handbook of Organizational learning and knowledge management* (p. 122-141). Oxford: Blackwell Publishing, 2003.
- WEI, Fu-Hsiang; CHEN, Gwo-Dong (2006). «Collaborative mentor support in a learning context using a ubiquitous discussion forum to facilitate knowledge sharing for lifelong learning». *British Journal of Educational Technology*, núm. 37(6) (2006), p. 917-935.
- WENGER, Etienne. *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- WENGER, Etienne; McDERMOTT, Richard; SNYDER, William. *Cultivating communities of practice*. Boston, Mass: Harvard Business School Press, 2002.
- ZEICHNER, Kenneth M. «Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA». *Educational Action Research*, núm. 11 (2) (2003), p. 301-325.

# PRIMERES PASSES VERS L'AVALUACIÓ DE LA TRANSFERÈNCIA DE LA FORMACIÓ: REFLEXIONS PER A INICIAR LA RECERCA<sup>1</sup>

Aleix Barrera Corominas  
*Universitat Autònoma de Barcelona*

## RESUM

En aquest treball es presenten les primeres passes d'una investigació l'objectiu de la qual és analitzar i valorar les oportunitats i les dificultats d'aplicar un model d'avaluació de la transferència de la formació en el context de l'Administració pública local. Així, doncs, aquest text, i com ja queda reflectit en el títol, no pretén la presentació dels resultats finals d'una recerca, ni la descripció del procés fet durant la recerca, sinó plantejar les reflexions inicials que van motivar a fer la recerca, així com una primera contextualització dins del marc conceptual de l'avaluació de la transferència de la formació.

PARAULES CLAU: avaluació de la transferència, avaluació de la formació contínua, formació a les organitzacions, Administració pública i formació.

## FIRST STEPS TOWARDS ASSESSING TRAINING TRANSFER: REFLECTIONS PRIOR TO STARTING THE RESEARCH PROJECT

## ABSTRACT

The aim of the paper was to present the first steps of a research project with the aim of analysing and assessing the opportunities and difficulties of introducing a training transfer assessment model within the context of local public administration. Thus, the aim of the paper is neither to present the final results of a research project nor the research process, but to introduce the initial reflections that gave rise to this research project, as well as the construction of an initial conceptual framework of training transfer assessment.

KEYWORDS: transfer assessment, continuing education assessment, public administration and training.

1. Aquest text correspon a la conferència desenvolupada en el marc de la Primavera Pedagògica organitzada per la Societat Catalana de Pedagogia els dies 28 i 29 de maig de 2009.

## INTRODUCCIÓ

«Els que generin més ràpidament i millor nous coneixements i els portin a la pràctica podran mantenir i millorar la seva competitivitat, amb l'avantatge d'anar al capdavant.» Amb aquesta afirmació, Schienstock (2004, p. 25), mostra el repte que s'han de marcar les organitzacions actualment, on els canvis econòmics, socials i polítics són una constant que obliguen a planificar el dia a dia per intentar preveure els canvis de rumb futurs, tot adaptant-se als canvis i esdeveniments que ja s'han produït. En aquest sentit, i entrant en el pla de les persones que es desenvolupen professionalment i personal en les organitzacions, aquesta adaptació als canvis obliga a definir plans de formació específics que garanteixin l'adequació constant de les seves competències als nous requeriments i que marquin tant la implementació de noves tecnologies com l'increment de les funcions i els serveis que es dispensen als usuaris.

Cal considerar, tanmateix, que apostar per la formació contínua té un cost elevat per a les organitzacions, motiu pel qual en alguns moments els directius poden veure amb reticència la implementació de plans de formació, sota la perspectiva que aquests impliquen l'ús d'uns recursos que podrien ser emprats per a altres fins.

És en situacions com aquestes, i més en el moment de crisi com l'actual, que l'avaluació de la formació es presenta com una eina útil per als gestors de recursos humans, i concretament per aquells que gestionen la formació, per tal de poder constatar i mostrar als seus directius, a partir de dades objectives, els resultats i l'impacte de la inversió que es fa en formació. Cal considerar que, tot i que aquesta activitat sembla clau en el desenvolupament de recursos humans, diferents estudis ens demostren que no és un procés gaire normalitzat en el si de les organitzacions. Epise (2000) destaca que la majoria de les organitzacions (90 %) analitzen el grau de satisfacció dels seus empleats vers la formació, però únicament un 20 % avalua els resultats reals de la formació i aquesta millora l'actuació laboral, tot i ser la part més útil per a l'empresa. En l'àmbit americà, l'American Society for Training and Development (ASTD) constata que un 77 % de les organitzacions recullen la reacció dels empleats amb relació a la formació, un 38 % mesura el nivell d'aprenentatges que aquests aconseguixen una vegada finalitzada aquesta i únicament un 7 % recull informació vàlida sobre els resultats que aquesta té de l'organització (Van Buren, 2001, citat a Ruona *et al*, 2002).

Tot plegat ens permet afirmar que les organitzacions basen la seva presa de decisions amb relació a la formació únicament amb les dades de satisfacció que tenen els empleats sobre cada acció, i és mínim el coneixement que s'obté amb relació a l'ús i efectivitat real dels aprenentatges en el lloc de treball.

## PLANTEJAMENT DE LA INVESTIGACIÓ QUE ES PRESENTA

A partir dels arguments anteriors, sembla lògica la necessitat d'elaborar un model concret d'avaluació de la transferència de la formació que permeti detectar quin és l'ús real que es fa de la formació en el lloc de treball. Així, doncs, l'objectiu que ens proposem des d'un bon principi consisteix a analitzar i valorar les oportunitats i dificultats d'aplicar un model d'avaluació de la transferència de la formació en el context de l'Administració pública.

Som conscients que hi ha qui pot pensar que abordar de forma específica l'avaluació de la transferència de la formació al lloc de treball deixa de banda altres aspectes rellevants com són l'avaluació de la satisfacció dels empleats vers les activitats formatives, el clima de l'aula o la disposició dels materials didàctics que s'hagin proporcionat. Si bé, el fet que ens centrem en aquest moment concret de l'avaluació de la formació no implica que ens neguem a la resta de moments, sinó que es tracta d'una decisió intencional derivada del poc que s'ha treballat aquest moment de l'avaluació teòrica i pràctica. La nostra intenció és analitzar els requisits concrets per a l'avaluació de la transferència per proporcionar als responsables de formació eines i estratègies per a poder integrar altres processos propis de la seva àrea amb els diferents moments de l'avaluació.

Amb la nostra recerca pretenem indagar sobre el concepte d'avaluació de la transferència i conèixer quina és la visió que tenen els responsables de formació de les diferents administracions, així com els mateixos empleats i els responsables de planificar i gestionar la formació en estaments superiors als dels ajuntaments. Per tant, preguntes com: Què és l'avaluació? Per a què serveix? Qui l'ha de fer? Com s'ha de fer? Quan s'han d'aplicar uns determinats instruments? Qui ha de prendre les decisions? han d'intentar ser respostes a partir de la recerca, i han d'ajudar a delimitar quines han de ser les fases i actuacions que cal tenir en compte durant l'avaluació. També s'intentarà determinar quines haurien de ser les responsabilitats dels implicats i assegurar un ús èticament responsable de la informació obtinguda.

No hem d'oblidar que quan ens disposem a avaluar una determinada activitat formativa en el camp de la formació contínua, sorgeix la dificultat de definir amb exactitud quina finalitat ha de tenir aquella avaluació: ha de servir perquè el directiu prengui decisions? Ha d'ajudar al millorament del desenvolupament professional de l'empleat? Ha de ser una eina per a sancionar aquells que no aprenen, o per premiar els que aprenen? Cal enfocar la formació únicament al desenvolupament professional dels empleats? O també podem oferir formació que respongui als interessos personals dels empleats? Tot són preguntes a les quals no es pot donar una resposta unànime, ja que en qualsevol procés d'avaluació els

interessos de les parts hi són presents. De tota manera, cal evitar que a partir de l'avaluació la formació es converteixi en moneda de canvi o espai per a la negociació. Cal buscar l'equilibri entre els interessos de l'organització per a generar competències útils per a millorar el desenvolupament dels serveis que ofereix i els interessos personals i de creixement professional dels empleats.

L'avaluació de la transferència de la formació ha de ser sensible a diferents elements a l'hora d'implementar-se en una organització, sigui quina sigui la seva naturalesa. Així, el procés d'avaluació ha de permetre conèixer el resultat real de la formació, però també contribuir a assegurar-ne la qualitat, tot ajudant al manteniment dels canvis produïts en el lloc de treball, i, per fer-ho, cal que es vinculi a altres processos lligats a la gestió de recursos humans. Aquests són:

— Definició i descripció de llocs de treball: cal conèixer exactament quin és el perfil de competències necessari per al desenvolupament de cada lloc de treball, i així poder avaluar prenent en consideració que determinades competències haurien de ser utilitzades en el lloc de treball.

— Pla de carrera: la formació ha d'afavorir tant el desenvolupament personal com professional de les persones. L'avaluació de la transferència de la formació en el lloc de treball permet constatar les competències dels individus, i aquesta és una informació útil per a la definició de plans de desenvolupament professional individualitzats.

— Selecció de personal: conèixer les competències prèvies de cada persona ens ha de permetre conèixer si el que desenvolupa en el seu lloc de treball és degut a la formació rebuda de forma prèvia a l'acció formativa avaluada o és com a conseqüència d'aquesta.

— Pla de formació: la filosofia i el disseny mateixos del pla de formació han de facilitar recursos als empleats per a permetre'ls transferir la formació als seus llocs de treball.

Així mateix, com en tota innovació que es vulgui dur a terme en el marc d'una institució, serà necessari tenir en compte quina és la seva cultura i història, les característiques del context més pròxim i les influències que en rep, sense oblidar altres factors derivats de les dinàmiques pròpies d'entorns més globals.

## QUÈ SABEM SOBRE L'AVALUACIÓ DE LA FORMACIÓ?

*L'avaluació* és un terme que ha estat definit des de camps molt diversos, tant dins del mateix context educatiu com fora, la qual cosa fa que resulti difícil donar una única definició vàlida, ja que cada una està emmarcada en un context

i ideologia concrets que en determinen l'enfocament. En aquest context, Glass i Ellet (1980, p. 211), citats per Pozo (2004), afirmen que «l'avaluació és el que la gent diu que és; i la gent diu que és moltes coses». Per tant, hem de considerar que la millor definició d'avaluació és aquella que més s'adapti a les característiques del context on es defineixi, així com a les necessitats i interessos d'aquells que la desenvoluparan.

Si ens remuntem a l'origen llatí de la paraula *avaluació* observem que aquesta prové del terme *valere* associat a valorar, taxar o atribuir valor a les coses o els fets. En l'àmbit educatiu Prieto (1996) afegeix altres implicacions que ha de tenir l'avaluació: *mesurar*, ja que s'assignen unitats per a puntuar de forma objectiva; *contrastar*, ja que es permet observar la congruència entre els resultats obtinguts i els objectius previstos; *jutjar*, perquè permet determinar si l'objecte avaluat es troba a l'altura de les expectatives; *analitzar*, acumulant informació per a la presa de decisions; *qüestionar*, que dóna lloc a opinions, impressions i creences personals sobre la idoneïtat de l'objecte avaluat. Podem observar, doncs, que l'avaluació en els contextos educatius es converteix en quelcom que ha d'implicar, d'una banda, la recollida d'informació i, de l'altra, la seva anàlisi i reflexió per a la presa de decisions.

En aquesta línia, Gairín (1999, p. 36) defineix l'*avaluació* com «el procés de recopilació i anàlisi d'informació rellevant dirigit a descriure una determinada realitat i a emetre un judici de valor sobre l'adequació a un referent preestablert, com a base per a la presa de decisions dirigida al canvi de la realitat analitzada». Al seu torn, Escudero (1995, p. 99) afegeix a aquesta perspectiva diferents funcions que considera que ha de complir l'avaluació: *instrumental*, perquè ha de servir per a la presa de decisions sobre allò avaluat; *conceptual*, ja que ajuda a la comprensió del funcionament i els resultats de l'objecte avaluat; *persuasiu*, ja que permet aconseguir compromisos respecte del programa avaluat.

Des d'un punt de vista més pragmàtic, associat a l'avaluació de programes en l'àmbit de la formació contínua a l'empresa, Le Boterf (1991) presenta la següent definició d'*avaluació*: «s'avalua el compliment dels objectius proposats en el pla de formació, per tant, s'analitza el compliment dels objectius globals, els objectius pedagògics i els objectius específics de l'aplicació dels coneixements adquirits en la formació al lloc de treball». Podem observar com aquest autor preveu que la formació que es proporciona en el marc d'un context organitzatiu ha de ser aplicable i vàlida per a millorar el lloc de treball de la persona que s'ha format, per tant, preveu que l'avaluació de la formació ha de ser present també en el context de treball. Centrant l'atenció en l'avaluació de la formació que es produeix en els contextos empresarials, Pineda (2000) afegeix que aquesta ha de tenir tres funcions bàsiques:

— Funció pedagògica: analitzar el procés formatiu en si mateix amb l'objectiu de millorar les activitats formatives i adequar-les per tal que permetin la consecució dels objectius proposats.

— Funció social: avaluar per a certificar l'adquisició d'uns determinats coneixements adquirits dels participants en la formació. Aquesta informació pot ser usada posteriorment en processos de selecció, ascensos, etc.

— Funció econòmica: valorar la formació com un benefici per a l'organització i també per a expressar la despesa generada en formació en termes de rendibilitat.

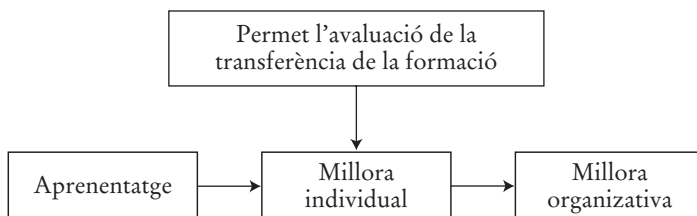
Observem que l'avaluació ha de ser una eina que serveixi per a l'obtenció d'informació vàlida i fiable que ens ajudi a valorar i analitzar determinades realitats amb la finalitat d'emetre judicis de valor que posteriorment ajudin a la presa de decisions raonada vers els fenòmens analitzats. Hem pogut veure també que des del punt de vista de l'avaluació de la formació contínua en organitzacions empresarials es dona relativa importància al fet que la formació ha de proporcionar competències aplicables en el lloc de treball i que, a més, ha de poder generar canvis sobre l'estructura de l'organització (impacte). Tanmateix, com ja hem dit en la introducció d'aquest text, la fase d'anàlisi de la transferència i l'impacte de la formació de les organitzacions és l'aspecte menys analitzat dels gestors de la formació, ja sigui per la seva complexitat com per la falta de recursos dinàmics per a dur a terme aquesta avaluació. Això ens motiva a endinsar-nos més en l'anàlisi de propostes específiques d'avaluació de la transferència que ens permeti realitzar posteriorment una descripció de les oportunitats i dificultats que un determinat context organitzatiu ens pot oferir a l'hora d'implementar una metodologia sistemàtica d'avaluació d'aquestes característiques.

## PRIMERES INCURSIONS EN L'AVALUACIÓ DE LA TRANSFERÈNCIA

Segons Olsen (1998, p. 61) la transferència de la formació és «l'evidència que allò que s'ha après és emprat en el lloc de treball per al qual va ser après». Val a dir que a aquesta definició, altres autors (Baldwin i Ford, 1988; Cheng i Ho, 2001; Holton *et al.*, 1997, citats per Sofo, 2007, p. 104) hi afegixen que cal que aquesta aplicació en el lloc de treball es mantingui durant un determinat període de temps, la qual cosa implica que l'avaluació de la transferència hagi de produir-se després d'un determinat període de temps des de la finalització de l'activitat formativa.

Seguint Sofo (2007), podem afegir que tot procés de transferència de la for-





mació ha de prendre en consideració una dimensió organitzativa, és a dir, no podem saber si una determinada activitat formativa ha estat transferida en el lloc de treball sense analitzar també l'entorn organitzatiu on els coneixements adquirits haurien d'haver estat aplicats. Així, doncs, entenem aquí per què diferents models d'avaluació de l'impacte de la formació (Le Boterf, 1991; Pineda, 2000) situen en un pas previ l'avaluació de l'impacte i l'anàlisi de la transferència de la formació.

Com podem observar en el quadre anterior, el focus d'atenció de l'avaluació de la transferència és el mateix individu que ha participat en l'acció formativa, i és el canvi de conducta que aquest mostra en el seu lloc de treball el que defineix si hi ha hagut transferència de la formació. Hi observem que la millora individual és el pas intermediari entre l'aprenentatge que es genera com a conseqüència de l'acció formativa i la millora de l'organització i el seu desenvolupament. Així, doncs, és aquest el moment per a analitzar i detectar aquells aspectes organitzatius que poden suposar obstacles per a la transferència de la formació i, al seu torn, aspectes vinculats al disseny de l'acció formativa que poden actuar com a contratemps o com a facilitadors.

C. M. Axtell, S. Maitlis i S. K. Yeara (1997) incorporen també especificitats entorn del concepte de transferència de la formació en funció de com aquesta formació ha estat proporcionada i quines són les característiques del lloc de treball on aquesta haurà de ser aplicada. En aquest sentit, es presenta, d'una banda, el concepte de *transferència pròxima* per aquelles accions formatives que han basat el procés d'aprenentatge en la realització d'activitats estretament vinculades amb les que es desenvolupen en el lloc de treball on els coneixements hauran de ser posats en pràctica. En aquests casos, per a transferir la formació al lloc de treball l'empleat únicament hauria de repetir allò que ja ha estat fet durant el transcurs de l'acció formativa.

Per altra banda, la *transferència llunyana* implica que el participant de la formació ha de transferir allò que ha après al seu lloc de treball, però en el context formatiu no se li han facilitat activitats que hagin permès l'aplicació d'aquells coneixements en circumstàncies o situacions pròximes a les característiques prò-

pies de l'entorn de treball on hauran de ser aplicats. És aquest segon tipus de transferència i la seva avaluació el que ens permet observar millores en el procés de treball i canvis en la dinàmica organitzativa, la qual cosa permet observar, posteriorment, un impacte sobre l'organització en el seu conjunt.

La transferència pròxima es pot associar amb la formació que es proporciona als empleats per tal de cobrir una carència o buit de coneixement que es té amb relació al lloc de treball ocupat, mentre que la transferència llunyana és la que s'observa en aquella formació que permet el desenvolupament professional i personal dels empleats.

La revisió de diferents revisions bibliogràfiques (Baldwin i Ford, 1988; Burke i Hutchins, 2007; Holton, 2003) permet delimitar tres grups de variables que influeixen en la transferència dels aprenentatges. Aquests són:

— Característiques dels participants: fa referència als aspectes relacionats amb la persona des d'una perspectiva estretament vinculada a la psicologia.

— Aspectes relacionats amb el disseny i desenvolupament de l'acció formativa: són aquells aspectes vinculats directament amb el procés formatiu, des de la definició de les necessitats formatives fins al disseny metodològic i l'avaluació d'aprenentatges.

— Influència de l'entorn de treball: es relaciona amb les característiques pròpies de l'entorn laboral on s'ha d'aplicar l'aprenentatge.

Aquests grups de variables no són tancats, perquè cada un actua en interrelació amb els altres. Això implica que un model d'avaluació de la transferència òptim hauria de tenir en compte els grups de variables presentats, ja que és a través de la interacció entre aquests que es generen les situacions que dificulten o faciliten l'aplicació dels aprenentatges. Al seu torn, l'avaluació de la transferència permet conèixer l'aprenentatge de l'empleat durant l'acció formativa, i aquesta és una via per a poder plantejar posteriorment una gestió d'aquests coneixements com a via per a facilitar l'aprenentatge organitzatiu i fomentar el desenvolupament i el canvi de la institució.

## A MANERA DE CLOENDA

Com ja hem dit a l'inici d'aquest escrit, l'objectiu no era presentar els resultats d'una recerca, ni el procés com aquesta s'havia desenvolupat, sinó que l'objectiu general era presentar els elements que havien motivat endinsar-nos en el camp de l'avaluació de la transferència, així com els primers avanços que s'han fet en el camp teòric amb relació a aquesta investigació.

A partir de la informació proporcionada, podem finalitzar reafirmant que l'avaluació de la transferència ha de ser un element important a tenir en compte per les organitzacions per tal de poder verificar que la formació que es proporciona als empleats està tenint un impacte real sobre els llocs de treball, i com a pas previ a l'anàlisi de com aquesta formació pot influir sobre els resultats de l'organització. Així mateix, no hem d'oblidar que l'avaluació de la transferència de la formació és un procés interessant perquè, a banda de servir per a conèixer els efectes de la formació, permet l'obtenció d'informació rellevant sobre el desenvolupament professional dels empleats en els seus llocs de treball, i alhora una major adequació de l'entorn laboral a les característiques i necessitats d'aquests.

No s'ha d'oblidar, tanmateix, que el fet que no es produeixi una transferència de la formació no implica que se'n faci una mala gestió, o un mal disseny o desenvolupament de les activitats formatives, sinó que hi ha altres factors propis de la persona o del lloc de treball, així com les característiques de l'organització que poden influir en aquesta transferència. Per tant, podem avançar ja que un model d'avaluació de la transferència de la formació ha de prendre en consideració la globalitat del lloc de treball, iniciant la recopilació d'informació de forma prèvia a la de l'activitat formativa, i finalitzant el procés d'avaluació després d'un determinat temps des de la seva finalització.

## BIBLIOGRAFIA

- AXTELL, C. M.; MAITLIS, S.; YEARTA, S. K. (1997). «Predicting immediate and longer term transfer of training». *Personnel Review*, vol. 26, núm. 3, p. 201-213.
- BALDWIN, T. T.; FORD, J. K. (1988). «Transfer of training: A review and directions for future research». *Personnel Psychology*, núm. 41, p. 63-105.
- BURKE, L.; HUTCHINS, H. (2007). «Training transfer: an Integrative Literature Review». *Human Resource Development Review*, vol. 6, núm. 3, p. 263-296.
- EPISE (2000). *Evaluación de la formación en las empresas españolas*. Barcelona: Epise.
- ESCUADERO, J. M. (1995). «Sobre la utilidad de los informes de evaluación». A: SÁEZ BREZMES, M. J. (ed.). *Conceptualizando la evaluación en España*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, p. 95-106.
- GAIRÍN, J. (1999). «La calidad, un concepto controvertido». *Educación*, núm. 24, p. 11-45.
- HOLTON, E. (2003). «An examination of Learning Transfer System Characteristics Across Organizational Settings». *Human Resource Development Quarterly*, vol. 14, núm. 4, p. 459-482.
- LE BOTERF, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de planes de formación*. Madrid: Deusto.
- OLSEN, J. H. (1998). «The evaluation and enhancement of training transfer». *International Journal of Training and Development*, vol. 2, núm. 1, p. 61-75.

- PINEDA, P. (2000). «Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones». *Educar*, núm. 27, p. 119-133.
- POZO, C.; ALONSO, E.; HERNÁNDEZ, S. (ed.) (2004). *Teoría, modelos y métodos de evaluación de programas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- PRIETO, J. M. (1996). «El reto de evaluar el tr nsfer de la formación» [en línia]. *Jornadas sobre Evaluación de la Formación en Empresas*. Madrid. <<http://www.ucm.es/info/Psyap/jornadas/calidad.htm>> [Consulta: abril 2009].
- RUONA, W. E.; LEIMACH, M.; HOLTON, E.; BATES, R. (2002). «The relationship between learner utility reactions and predicted learning transfer among trainees». *International Journal of Training and Development*, vol. 6, núm. 4, p. 218-228.
- SCHIENSTOCK, G. (2004). «Competici n formativa y reestructuración empresarial en la UE». *Revista Europea de Formación Profesional*, núm. 33, p. 25-32.
- SOFO, F. (2007). «Transfer of training: a case-study of outsourced training for staff from Bhutan». *International Journal of Training and Development*, vol. 11, núm. 2, p. 103-120.

# PROCÉS DE PLANIFICACIÓ I AVALUACIÓ EN UNA AULA DE P4 D'UNA ESCOLA PÚBLICA DE PRIMÀRIA A ANGLATERRA

**Berta Salvador Peyrón**

*Mestra i postgraduada en psicomotricitat*

## RESUM

Aquest article es basa en l'experiència personal de l'autora com a mestra d'educació infantil durant set anys a l'est de Londres. Es tracta d'exposar a través d'un exemple pràctic com es treballa en aquests centres i en el sistema anglès en general per tal de millorar l'educació i poder-se adaptar així als canvis que es van produint en la societat i alhora impulsar l'excel·lència i la qualitat educatives. En el sistema educatiu anglès hi ha dos factors fonamentals per aconseguir aquesta millora educativa contínua: la *planificació* (que va d'una planificació molt general i anual a una de molt específica i diària) i l'*avaluació* (que va d'una de general del centre feta per la mateixa Administració a una de molt específica dels alumnes feta diàriament pels tutors). Convé destacar també que la planificació i l'avaluació es fan de forma natural i són processos per reflexionar-hi i no per posar-hi nota, per rectificar els possibles errors comesos, i millorar certs dèficits detectats. Tot plegat té lloc a través d'un procés continu i sistemàtic que avalua i revalua, planifica i replanifica per tancar així un «cercle» de qualitat. En aquest article s'hi exposen els passos que cal seguir i les diverses fases d'aquesta planificació i avaluació, així com les interrelacions entre aquests dos mecanismes de millora dels centres.

PARAULES CLAU: pedagogia comparada, educació infantil, Londres, Anglaterra, planificació, avaluació.

## THE PLANNING AND ASSESSMENT PROCESS OF A RECEPTION CLASS IN AN ENGLISH STATE PRIMARY SCHOOL

### ABSTRACT

This article is based on the author's personal experience of seven years as an early years teacher in East London. The article explains how to work in these schools and in the

English system in general, so that education can improve and adapt well to changes occurring in our society by giving schools some mechanisms to promote excellence and higher quality education. In the English education system, there are two key factors to achieve this continuous educational improvement: planning (which goes from a very general and annual planning to very specific and daily planning) and assessment (which ranges from a general assessment made by the local authority to a very specific pupil assessment made daily by the teachers). It should also be noted that planning and assessment are performed in a natural way and are processes for reflection and not for giving a mark, in order to rectify any possible mistakes and improve certain detected shortcomings. All this takes place through a continuous and systematic process that assesses and reassesses, and plans and re-plans to close a quality “circle”. This article sets out the steps and the various phases of planning and assessment, as well as the interrelationships between these two mechanisms so that schools can improve their quality of teaching.

KEYWORDS: comparative education, early years, London, England, planning, assessment.

## 1. INTRODUCCIÓ

D'entrada voldria significar que el sentit d'aquest article no és mostrar un «model» o un «sistema» educatiu que es pugui considerar com a perfecte o millor que d'altres, sinó descriure la meva experiència pràctica per si aquesta pot ajudar a la reflexió i a la millora dels sistemes de planificació i avaluació a les escoles.

En realitat, aquest article és el resultat de la meva experiència de set anys com a mestra d'educació infantil a dues escoles públiques de Londres. Les escoles estan situades al barri de Tower Hamlets, al cor de l'est de la ciutat, on la majoria de la població és d'origen immigrant.

L'article presenta el procés d'avaluació global (d'alumnat i professorat) utilitzat en una aula de P4 amb 30 alumnes on treballen una mestra i un auxiliar. La classe està integrada per la següent tipologia d'alumnes:

- Un 40 % de l'alumnat és de la Gran Bretanya (Anglaterra, Escòcia, Gal·les, Irlanda).
- El 26,6 % de l'alumnat és de Bangladesh.
- Un 20 % de l'alumnat prové del Carib i l'Àfrica (Jamaica, Ghana, Somàlia, Marroc...).
- El 13,3 % de l'alumnat és d'altres llocs (Amèrica, Europa de l'Est, Brasil).

## 2. EL PROCÉS DE PLANIFICACIÓ

Cal indicar que la planificació i l'avaluació que es duen a terme a l'aula d'educació infantil no són diferents de les que es porten a terme en les diferents classes del centre. En el sistema d'ensenyament anglès, segons la meua experiència, la planificació i l'avaluació es poden considerar com el nucli central i vertebrador de tot el procés d'ensenyament-aprenentatge, que influeix d'una manera determinant en tots els aspectes de les activitats educatives que es fan diàriament i de manera molt especial en l'impuls de metodologies actives d'ensenyament i en la introducció de processos de millora i de qualitat de l'activitat educativa.

Es pot afegir també que el procés d'avaluació no es pot entendre sense l'elaboració d'una planificació prèvia imprescindible, que és el que dóna fonament i concreta els continguts sobre els quals s'ha de fer l'avaluació. Per explicar d'una manera concreta i detallada aquest procés, tot seguit es descriuen les cinc fases de planificació d'objectius que es porten a terme.

### 2.1. PRIMERA FASE: DEFINICIÓ I PLANIFICACIÓ DELS OBJECTIUS ANUALS

Sembla evident, tot i que a vegades hi ha una certa confusió en aquest aspecte, que sense una definició clara i específica dels objectius anuals a assolir és pràcticament impossible portar a terme un procés de planificació i d'avaluació. Sense aquests treballs previs (definició dels objectius i planificació del procés per assolir-los) mancarien les referències fonamentals per poder contrastar/avaluar el grau de consecució dels objectius definits i l'adequació i coherència de la planificació realitzada. Aquests objectius estan definits de forma global pel currículum educatiu que el Govern anglès determina. Aquests objectius generals són assumits per la direcció del centre i conjuntament amb els educadors de cada etapa es concreten i planifiquen.

Com a exemples pràctics d'objectius anuals podem esmentar els següents:

- Aplicar les nocions de «tants elements com», «un més» i «un menys» (matemàtiques).
- Iniciació a la representació gràfica dels sons (intercomunicació i llenguatges).
- Respectar les normes d'educació cívica pròpies del grup familiar, escolar i social (descoberta d'un mateix).
- Comentar les informacions culturals o lúdiques conegudes a través dels mitjans d'informació que més interessin (descoberta de l'entorn natural i social).

Per poder aconseguir aquesta planificació és necessari dividir-la en blocs trimestrals, de sis setmanes, d'una setmana i d'un dia. A continuació s'expliquen amb més detall aquests blocs.

## 2.2. SEGONA FASE: DEFINICIÓ I PLANIFICACIÓ DELS OBJECTIUS TRIMESTRALS

La definició i planificació dels objectius trimestrals és realitzada pel tutor de cada aula i és supervisada per l'equip directiu que l'avalua i, si escau, la modifica, l'amplia, etc. (quadre 1).

## 2.3. TERCERA FASE: DEFINICIÓ I PLANIFICACIÓ DELS OBJECTIUS CADA SIS SETMANES

Aquesta fase es porta a terme en aquest període, ja que a Anglaterra es fan les vacances escolars una setmana cada mig trimestre (en els centres públics).

QUADRE 1  
*Exemple de planificació trimestral*

<i>Llenguatge verbal</i>		<i>Matemàtiques</i>		<i>Coneixement de l'entorn natural</i>		<i>Sortides</i>
<i>Objectius</i>	<i>Activitats</i>	<i>Objectius</i>	<i>Activitats</i>	<i>Objectius</i>	<i>Activitats</i>	
<i>Educació física</i>		<i>Llenguatge plàstic i música</i>		<i>Coneixement de l'entorn social</i>		<i>Recursos</i>
<i>Objectius</i>	<i>Activitats</i>	<i>Objectius</i>	<i>Activitats</i>	<i>Objectius</i>	<i>Activitats</i>	



La fase consisteix a concretar la planificació trimestral utilitzant la mateixa graella de la fase anterior. En aquest cas la planificació també és elaborada pel tutor o la tutora de cada aula i és supervisada per l'equip de direcció del centre abans de ser executada.

#### 2.4. QUARTA FASE: DEFINICIÓ I APLICACIÓ DELS OBJECTIUS SETMANALS

Per tal de concretar els objectius setmanals que s'han de dur a terme, es pren com a punt de referència la planificació feta a mitjan trimestre. La planificació setmanal es realitza l'últim dia de la setmana prèvia a la seva execució (es planifica el divendres i s'executa el dilluns següent) i és definida conjuntament pel mestre i el seu auxiliar.

En aquest cas, l'avaluació de l'equip directiu sobre els objectius setmanals té lloc al final de la setmana, un cop ja s'han realitzat les activitats escolars corresponents. El dilluns posterior la direcció aporta el *feedback* (retroacció) sobre les activitats esmentades a partir del qual, si escau, el mestre farà les modificacions pertinents per a la planificació de la setmana següent (quadre 2).

QUADRE 2  
*Exemple de planificació setmanal*

<i>Objectius educatius</i>	<i>Àrea</i>	<i>Dilluns</i>	<i>Dimarts</i>	<i>Dimecres</i>	<i>Dijous</i>	<i>Divendres</i>
	Llengua					
	Matemàtiques					
	Coneixement de l'entorn natural					
	Coneixement de l'entorn social					
	Educació física					
	Llenguatge plàstic/musical					

## 2.5. CINQUENA FASE: DEFINICIÓ I APLICACIÓ DELS OBJECTIUS DIARIS

Els objectius diaris resulten de la planificació setmanal. Al final de cada dia, el mestre i el seu auxiliar valoren els objectius aconseguits i, en cas necessari, els modifiquen. Aquesta posada en comú diària és molt important ja que permet que els educadors detectin les necessitats específiques tant de cadascun dels alumnes com del grup classe i, si escau, que les planifiquin de nou, aportant d'aquesta manera una resposta ràpida a les necessitats sorgides (quadre 3).

QUADRE 3  
*Exemple de planificació diària*

---

*Planificació d'activitat diària*

---

Data:	Aula/Pati:
Educador/a:	Matí/Tarda:
Àrea educativa:	Projecte/Tema:

---

Objectius i diferenciació:  
\*  
\*  
\*

---

Activitat (expectatives dels infants, què hauran de fer?):

---

Qüestions específiques i vocabulari:

---

Alumnes:

---

### 3. EL PROCÉS D'AVAUACIÓ

#### 3.1. INTRODUCCIÓ

S'ha comentat amb anterioritat que el procés d'avaluació és juntament amb la planificació el nucli central del procés d'ensenyament-aprenentatge. Per tant, cal tenir una visió clara del que significa i suposa l'avaluació, així com la manera de realitzar-la. A grans trets, es pot considerar que existeixen dues grans idees del que hauria de ser l'avaluació.

La primera és considerar l'avaluació com un sistema l'objectiu del qual és atorgar una nota o aportar una opinió crítica sobre el treball realitzat. Aquest enfocament, encara que útil i valuós, acostuma a ser percebut com un sistema que sovint genera grans resistències, inquietuds, etc., entre les persones que han de ser avaluades.

La segona considera que l'avaluació no és un acte únic i jutjador (fet al final d'un període i que normalment inclou posar una «nota»), sinó un component normal dins d'un procés de feina, l'objectiu del qual és el de conèixer periòdicament com es va desenvolupant el compliment dels objectius definits, els encerts i els errors comesos, etc., a fi de corregir o millorar de manera continuada les activitats que es fan així com els resultats que s'assoleixen.

Considero que aquesta segona perspectiva és la més adequada i eficaç en l'àmbit de l'ensenyament, ja que l'avaluació es converteix en una eina de millora així com un estímul i un reconeixement de l'esforç del treball dut a terme. De fet, aquesta idea sobre l'avaluació obliga i facilita els educadors a reflexionar amb rigor sobre les tasques fetes, sobre les possibles millores, etc., en un moment en què la rectificació —si cal— encara és possible, reforçant així el compromís del mestre en la seva activitat diària. És per aquest motiu que aquest sistema d'avaluació afavoreix de manera molt significativa el compromís i la motivació dels professionals en les seves activitats.

Segons la meua experiència i pràctica personal, les preguntes que cal fer en un procés d'avaluació en una aula, i per portar a terme una seqüència clarament definida i sistemàtica, són les que s'esmenten a continuació.

#### 3.2. QUÈ S'AVAUUA?

L'avaluació es porta a terme sobre tots i cadascun dels continguts de la planificació i de la seva execució. També afecta l'equip directiu, els mestres, la utilització dels recursos, la qualitat de l'ensenyament, els vincles del centre amb els pares i la seva participació en la vida escolar, etc.

Així, el centre educatiu és avaluat per una inspecció educativa governamental, els educadors són avaluats per la direcció del centre i els tutors avaluen els alumnes de forma continuada.

### 3.3. QUI AVALUA?

En el procés d'avaluació intervenen diferents persones o institucions tant internes (del mateix centre) com externes.

Internament, l'equip directiu avalua els educadors, i aquests, els seus alumnes. L'equip directiu també fa una autoavaluació del centre per millorar, modificar, rectificar, etc., les seves activitats. Un cop per mes envia l'informe a la inspecció educativa governamental via Internet, per tal que aquesta pugui avaluar el centre prèviament a la seva visita.

Externament, hi intervé una inspecció educativa governamental. Aquesta té lloc cada quatre anys si l'escola compleix els requisits funcionals i educatius imposats pel Govern i cada dos si es considera que el centre no assoleix el «nivell necessari». Addicionalment, l'escola pot demanar la intervenció de l'equip d'assessorament pedagògic (EAP), que també pot avaluar-la i que com a conseqüència pot fer recomanacions de millora, reconèixer el treball dels docents, orientar, etc.

### 3.4. COM S'AVALUA?

En el procés d'avaluació intervenen diferents persones en funció de les seves responsabilitats dins del centre. Així, els mestres avaluen els alumnes de forma individualitzada sobre el grau d'assoliment dels objectius definits/planificats en cada activitat educativa. Aquest tipus d'avaluació es fa diàriament al final de la jornada.

Trimestralment, cada tutor avalua d'una manera més formal i sistemàtica cadascun dels alumnes. Aquesta avaluació és examinada/compartida amb la direcció. Si com a conseqüència d'aquesta avaluació sorgeixen dificultats/dèficits en algunes de les matèries impartides, problemes de comportament en certs alumnes, etc., s'analitzen les possibles causes i es busquen les solucions corresponents. L'avaluació trimestral també és utilitzada com una eina per elaborar els corresponents informes trimestrals per escrit, que són comunicats/compartits amb els familiars. Aquestes reunions amb els pares les fan els tutors de forma individualitzada amb cada família.

Com ja s'ha esmentat anteriorment, també intervé en el procés d'avaluació la direcció del centre. Aquesta intervenció es fa de la manera següent:

Sobre la base de la planificació i amb relació a una matèria específica (matemàtiques, llengua, ciències, etc.), un o dos membres de l'equip directiu comproven en la mateixa aula i durant el temps que considerin necessari (normalment una hora com a mínim) que l'educador està impartint adequadament i amb els recursos necessaris (didàctica, materials, etc.) el programa corresponent. La matèria específica que és objecte d'avaluació —que en poden ser diverses— és escollida per la direcció en funció de les prioritats fixades per la mateixa escola (recollides en un pla anual de millores del centre elaborat amb la participació de tots els docents), que a la vegada es dedueixen dels resultats de les avaluacions prèvies.

Del resultat del procés anterior, en deriva tant un *feedback* entre direcció i mestres com una avaluació específica (amb nota inclosa) i les recomanacions corresponents per introduir les millores necessàries. En cas que l'avaluació no sigui satisfactòria, es fa una segona avaluació a l'aula al cap de dues setmanes. També es pot produir una visita d'un equip de l'EAP amb el mateix objectiu, en cas que la direcció ho consideri necessari. L'equip de l'EAP dóna un *feedback* en comú amb la participació de l'equip directiu i l'educador avaluat. Aquest tipus d'intervenció és també de gran importància ja que com que és externa introdueix un component de més distància i objectivitat.

En aquest cinquè procés d'avaluació també hi intervé la inspecció educativa governamental que es realitza, com ja s'ha esmentat, cada dos o quatre anys en funció del seu resultat.

Els continguts d'aquesta inspecció educativa són molt amplis i rigorosos i engloben la totalitat de les activitats del centre (qualitat, utilització dels recursos, participació dels pares i comunitat educativa, etc.). Addicionalment, la inspecció també avalua de forma directa l'equip directiu i la qualitat educativa a les aules. De totes aquestes avaluacions en resulten els corresponents informes que es fan públics. Un informe molt detallat i exhaustiu va destinat a la direcció del centre i un altre informe més sintètic s'envia a l'escola per a la seva distribució als pares i es fa públic via Internet des de l'Administració mateixa. L'informe enviat a la direcció és distribuït als mestres i s'utilitza per reflexionar conjuntament sobre les millores que cal introduir en els àmbits necessaris, que serveixen de base per a les planificacions de futur.

#### 4. A TALL DE CONCLUSIÓ

Les conclusions generals que considero que es poden treure de la meva experiència en el sistema educatiu públic anglès són les següents:

— En primer lloc, la importància de fer una bona planificació tant general (anual, trimestral) com específica (setmanal, diària) per tal que s'assoleixin els objectius definits prèviament.

— En segon lloc, la gran incidència d'un procés d'avaluació sistemàtic i rigorós tant dels educadors, com dels alumnes i dels centres amb la finalitat de poder influir en la millora de la qualitat de l'ensenyament i dels resultats que s'han d'assolir.

— En tercer lloc, l'estreta relació entre planificació i avaluació, com una espècie de cercle que es reexamina de manera contínua i que per aquest motiu es converteix en un procés permanent de millora. L'aplicació d'una avaluació rigorosa i sistemàtica esdevé una tasca imprescindible per donar una millor resposta educativa a l'alumnat.

— En quart lloc, cal destacar la importància d'una bona direcció del centre així com la importància d'una gran implicació i participació dels educadors. La direcció del centre ha de ser capaç de dirigir, donar suport, orientar, corregir, etc., les activitats dels mestres.

— En cinquè lloc, també cal emfasitzar el paper de l'EAP, que encara que la seva intervenció pot ser voluntària a petició de l'escola, pot ajudar, i ajuda, a detectar insuficiències, assessorar com superar-les donant criteris i pautes per fer-ho, etc.

— En darrer lloc, cal dir que la inspecció educativa governamental és essencial ja que manté en tensió permanent el centre (tant de la direcció com dels educadors), i que una avaluació negativa (i el fet de la seva publicació) té una gran repercussió tant en l'àmbit educatiu com en el social (pares, barri, etc.) com en les persones de l'equip directiu —i els mestres— que reben les conseqüències del resultat de l'avaluació.

Finalment, considero que tots aquests mecanismes impulsen una exigència de qualitat del sistema i compliment del seus objectius, en què el compromís professional de tota la comunitat educativa és fonamental així com el reconeixement del bon treball que donen una visió oberta i positiva per tal de millorar.

## BIBLIOGRAFIA

- ANGUERA, T. «Ús de l'observació per part dels professionals: Reflexions sobre la realitat quotidiana». *Guix*, núm. 228 (octubre 1996), p. 43-50.
- CLOUDER, C.; RAWSON, M. *Educación Waldorf, ideas de Rudolf Steiner en la práctica*. Madrid: Rudolf Steiner, 2002.

- FORNASA, W. «La immaculada avaluació». *Revista In-fân-ci-a*, núm. 104 (setembre-octubre 1998), p. 5-11.
- Guía de autoevaluación para la Administración Pública: Modelo EFQM de excelencia*. Madrid: Ministerio de Administraciones Públicas: Boletín Oficial del Estado, 2001.
- MARTÍNEZ OLMO, F. «Què podem fer amb l'avaluació». *Guix*, núm. 260 (desembre 1999), p. 5-8.
- MOSS, P. «Més enllà de la qualitat». *Revista In-fân-ci-a*, núm. 108 (maig 1999), p. 4-9.
- PUJOL MATAS, M. C. «Les proves, uns instruments per a l'avaluació interna dels centres». *Guix*, núm. 260 (desembre 1999), p. 9-14.
- SUBÍAS, C. «Cap a una autoregulació de l'aprenentatge». *Guix*, núm. 260 (desembre 1999), p. 15-24.
- VILA, I. «Lev S. Vigotski: una perspectiva sobre les relacions entre desenvolupament i aprenentatge». *Guix*, núm. 228 (octubre 1996), p. 13-15.





# MODELS D'INTERPRETACIÓ DE LA CANÇÓ TRADICIONAL CATALANA FETA PELS MESTRES ESPECIALISTES DE MÚSICA A L'ESCOLA PRIMÀRIA

Maria Antònia Pujol i Subirà  
*Universitat de Barcelona*

## RESUM

A partir de la funció de la interpretació en qualsevol fenomen artístic i de la seva inclusió com a element integrant en l'ensenyament i aprenentatge de la música en l'etapa primària, aquest article mostra, basant-se en una recerca feta a mestres especialistes de música de primària, quins són els models d'interpretació que fan servir quan canten un repertori determinat de cançons: la cançó tradicional catalana. Una vegada detectats els models, se'n fa una anàlisi i una proposta d'avenç.

PARAULES CLAU: primària, música, interpretació, cançó tradicional catalana, formació permanent i inicial de mestres.

## PERFORMING TRADITIONAL CATALAN SONGS: MODELS DEVELOPED BY SPECIALIST MUSIC TEACHERS IN PRIMARY SCHOOLS

## ABSTRACT

This article considers the function of performance in any artistic event and its inclusion in music teaching and learning in primary education. The aim of this research was to show the performance models used by specialist music teachers in primary schools, particularly when they sing the repertoire of traditional Catalan songs. The resulting performance models are analysed and a proposal for taking this research forward is made.

KEYWORDS: primary, music, performance, traditional Catalan songs, initial teacher training, in-service teacher training.

L'educació primària és la primera etapa educativa obligatòria en què els nens i nenes estan en contacte amb aprenentatges que afavoreixen el desenvolupament

emocional, psicomotriu, cognoscitiu i d'interacció social (Generalitat, 1992, p. 9-12) així com el desenvolupament de les competències bàsiques (Generalitat, 2007). El desenvolupament d'aquestes capacitats i de les competències bàsiques es du a terme des de diversos aprenentatges característics de cada àrea i els professionals d'aquesta etapa, o sigui els mestres, són els encarregats de proposar situacions d'ensenyament i aprenentatge per facilitar-ne la consecució.

En la Llei orgànica general del sistema educatiu (LOGSE), derogada per la Llei orgànica d'educació (LOE), una de les assignatures que integrava el currículum de primària era educació artística i musical (Generalitat, 1992, p. 54-59). Aquesta assignatura estava formada per cinc blocs temàtics. En un d'aquests blocs temàtics, concretament en el de cançó i veu, s'hi trobava *interpretar* i *interpretació* com a objectiu i contingut, respectivament. D'una banda —com a objectiu general— interpretar tenia categoria de capacitat, però de l'altra —com a objectiu terminal, referencial i didàctic, i contingut procedimental—, l'interpretar i la interpretació eren un aprenentatge que els alumnes de primària havien d'adquirir i ho havien de fer des de la pràctica musical. En aquest mateix currículum també s'especificava que un tipus de cançons que havien de cantar els alumnes d'aquesta etapa eren les cançons tradicionals catalanes i que aquest aprenentatge s'havia de basar, sobretot, en el procés d'imitació, tot i que també es podien aprendre, quan els coneixements de llenguatge musical ho permetien, a partir de la lectura musical.

En la LOE, o sigui en la llei actual d'educació que regeix el sistema educatiu, una de les competències bàsiques que integra el currículum de primària és la competència artística i cultural, que forma part del subapartat de competències comunicatives i, aquest, de les competències transversals. Una de les àrees que integra aquest mateix currículum de primària és l'educació artística, àrea que està formada per dos apartats o àmbits un dels quals és música i dansa (Generalitat, 2007). En aquest apartat o àmbit apareixen *interpretar* i *interpretació*; interpretar com a títol d'una dimensió, bloc temàtic, bloc de contingut o tema, i criteri d'avaluació; i interpretació, com a contingut. Per una part —com a dimensió, bloc temàtic, bloc de contingut o tema—, interpretar té categoria de títol juntament amb crear, però per l'altra —com a criteri d'avaluació i contingut procedimental—, l'interpretar i la interpretació són un aprenentatge que els alumnes de primària han d'adquirir i ho han de fer des de la pràctica musical (Pujol, 2007b). En aquest mateix currículum també s'especifica que un dels tipus de cançons que han de cantar els alumnes d'aquesta etapa són les cançons tradicionals catalanes.

La interpretació, a més de ser l'acció d'interpretar, és l'*art d'entendre o de declarar* el contingut o el sentit d'un escrit, un discurs, una obra d'art... Qualsevol interpretació és la demostració externa o expressió del coneixement que

l'interpret té d'aquell art, i el seu aprenentatge es basa en l'escolta observació i la imitació o la reproducció.

Els mestres de primària que fan música a l'escola, ja siguin especialistes de música o no, quan canten i interpreten les cançons que els seus alumnes han de cantar, i posteriorment interpretar, transmeten l'art de la música i amb ell els continguts tècnics característics.

Quan s'escolten les interpretacions de les cançons tradicionals catalanes que canten els mestres de primària es detecta, en una primera escolta, que hi ha una manca d'expressió en la interpretació; això, si es generalitza, vol dir que el resultat de la interpretació de les diverses cançons tradicionals catalanes que canten és bastant igual o similar. Aquesta manca d'expressió o caràcter podria estar ocasionada per diversos factors —la manera com s'ha après la cançó, el desconeixement del repertori, el poc domini de la veu...— però el més important és que si els mestres canten i interpreten les cançons tradicionals catalanes sense tenir present el caràcter o característica de cadascuna, o sigui, totes de la mateixa manera, quan les faran cantar i interpretar als seus alumnes de primària, aquests, per imitació del mestre, les cantaran i interpretaran també sense caràcter i sense expressió, o sigui, totes iguals.

Els elements que integren i configuren el caràcter de les cançons no es troben especificats en cap relació o llista en els materials que utilitzen els mestres que fan música a primària —llibres dels alumnes, guies didàctiques, cançoners...—. Cada mestre, durant la seva formació inicial i permanent, va elaborant coneixements amb relació a la interpretació de les cançons. Aquests coneixements són conceptuals i procedimentals, i fan referència a l'art que s'està transmetent, la música. Per tant, si les interpretacions de les cançons tradicionals catalanes que canten els mestres especialistes de primària són molt homogènies o molt semblants les unes amb les altres, això fa pensar que hi ha poc coneixement o poca utilització d'aquests coneixements d'expressió, en el moment de fer música.

## LA RECERCA

Aquestes reflexions, fonamentades en la teoria i l'observació auditiva, necessitaven un reforç amb rigor científic, rigor que només es podia adquirir a través d'una recerca.

Els *objectius* de la nostra recerca són:

1. Definir els elements principals que podrien constituir un marc teòric que descriu i expliqui l'ús de la cançó tradicional catalana a l'escola primària per part dels mestres especialistes de música.

2. Crear un instrument d'observació (qüestionari) que permeti mesurar les diferències en la interpretació de la cançó tradicional catalana per part dels mestres especialistes de música.
3. Comparar les formes d'interpretació de la cançó tradicional catalana per part dels mestres especialistes de música en un grup mostra de 30 persones.
4. Obtenir els models més generalitzables amb relació a la interpretació de la cançó tradicional catalana per part dels mestres especialistes de música a l'escola primària i analitzar-ne els dèficits que presenten.
5. Proposar vies de millora per a la formació permanent i inicial de mestres de primària especialistes de música.

Aquesta recerca està emmarcada en el *paradigma interpretatiu o qualitatiu*. En tenir les característiques de dinàmic, múltiple i holístic, és el paradigma que millor pot ajudar a explicar els fenòmens que regeixen la realitat educativa, ja que aquesta és una realitat fonamentada en accions humanes i vida social. Tot i que aquest paradigma té unes limitacions que estan lligades a la subjectivitat, i això pot afectar la relació subjecte-objecte, la implicació de l'investigador i la seva interrelació amb la realitat o l'objecte de la investigació és el que facilita aquest vessant interpretatiu, dinàmic i divergent (Sabariego, a Bisquerra *et al.*, 2004, p. 65–76).

Els *criteris de qualitat* en aquest paradigma es basen en la credibilitat i transferència dels resultats obtinguts. L'observació, utilitzant per exemple una eina com el qüestionari, és la tècnica que farem servir per obtenir les dades de camp. Malgrat que el còmput dels resultats sigui quantitatiu, l'anàlisi de les dades és qualitativa i això implica l'anàlisi del contingut, la inducció analítica i la triangulació.

La *mostra* està formada per mestres de primària especialistes de música en actiu i es va seleccionar, al cent per cent, de manera aleatòria. El fet que una de les meves feines és la formació permanent del professorat de primària especialista de música m'oferia la possibilitat d'utilitzar els elements de camp que tenia a l'abast. Vaig parlar amb els assistents als diversos cursos de formació permanent que feia durant el curs 2006-2007 i els vaig demanar si voluntàriament podrien fer-me d'informants per a un treball de recerca. Una vegada explicat el treball i la seva finalitat, vam pactar un dia, específic per a cada grup d'informants, per passar el qüestionari.

L'*instrument* d'obtenció d'informació ha estat el *qüestionari* ja que és, juntament amb l'entrevista, una eina fàcil d'utilitzar en el món educatiu. El qüestionari és molt eficient per a la predicció i descripció de fenòmens educatius així com per a una primera aproximació a la realitat (Torrado, a Bisquerra *et al.*, 2004, p. 233).

Els *criteris de qualitat* del qüestionari s'han basat en la validació de l'instrument de mesura, o sigui, el qüestionari, i la seva fiabilitat, en l'obtenció de les dades.

La validació es va portar a terme fent entrevistes amb tres experts competents en el camp de la pedagogia musical, la cançó tradicional i la veu. Dos d'ells són professors universitaris de formació del professorat de primària especialista de música, un d'ells desenvolupa la tasca docent en assignatures relacionades amb la didàctica i l'altre en assignatures relacionades amb la veu. El tercer expert fa tasques relacionades amb la música tradicional i popular i el seu patrimoni. La fiabilitat es va afinar passant prèviament el qüestionari, en una prova pilot, a dues persones. Van contestar el qüestionari dues vegades, amb una diferència de cinc minuts, i comparant les respostes es va detectar que la diferència no era significativa.

A continuació s'exposa el protocol utilitzat en l'obtenció de dades mitjançant el qüestionari: els mestres individualment cantaven tres cançons; aquestes cançons eren cançons tradicionals catalanes que ells no podien triar —«Sol, solet»; «Tres, sis, nou»; «El ballano»—. S'havien de cantar per aquest ordre i ningú no els donava cap tipus de referència melòdica, rítmica, textual i vocal. Quan les cantaven s'enregistraven amb un aparell de gravació sonora i quan acabaven, a partir del que havien interpretat sonorament, l'entrevistador contestava el full 5. Seguidament, cadascú contestava el qüestionari per ordre, del full 1 al 4. Mentrestant l'entrevistador ja feia cantar a un altre informant.

Es van triar aquestes tres cançons perquè són tradicionals catalanes, alguna molt popular, i a més a més perquè cadascuna té trets característics marcadament diferencials amb relació als nens i nenes de primària, que en són els destinataris.

«Sol, solet»: àmbit de quarta justa, melòdicament construïda en el tetracord frigi i desenvolupada, excepte al final, per graus conjunts, amb ritme alternat entre subdivisió binària i ternària de la pulsació, amb una estructura basada en el ritme infantil, amb *giusto sillabico* i amb un significat poètic molt de nen petit, de llar d'infants.

Sol, so - let, vi - ne'm a veu - re, vi - ne'm a veu - re,

sol, so - let, vi - ne'm a veu - re que tinc fred.

«Tres, sis, nou»: àmbit de quinta justa, melòdicament construïda d'una manera bàsica en les notes que defineixen l'acord major i que s'utilitzen sempre en punts referents per tal de definir aquesta sonoritat major o mixolídia (no es pot saber per manca del segon tetracord del mode); el desenvolupament de la melodia es caracteritza per pocs graus conjunts, compàs binari amb figures summament lligades al text o sigui amb *giusto sillabico*; l'estructura és de dues frases però can-

viant el començament tètic per l'anacrusi en la segona frase a causa del text i amb un significat poètic de nen de final de cycle inicial.

Tres, sis, nou 'sti - ra - li la cu - a 'sti - ra - li la cu - a,  
 tres, sis, nou 'sti - ra - li la cu - aña l'es - qui - rol. Si  
 l'es - qui - rol no vol 'sti - ra - li la cu - a 'sti - ra - li la cu - a, si  
 l'es - qui - rol no vol 'sti - ra - li la cu - aña qual - se - vol.

«El ballano»: àmbit d'octava justa, melòdicament construïda en la tonalitat major en què el seu desenvolupament melòdic demostra aquesta sonoritat major; el desenvolupament de la melodia alterna graus conjunts i salts, compàs ternari amb figures rítmiques lligades al text o sigui amb *giusto sillabico*, començament marcadament tètic; l'estructura és de tres frases ABB en el ritme i la melodia, però ABC en el text i amb un significat poètic de nen de cycle mitjà.

Di - uen quefem pren - guís quefem pren - guís, di - uen quefem pren - guís la mà.  
 Les mi - nyo - nes de la Po - bla quan ba - llen fan el sul - tet.  
 Di - uen quefem dei - xis quefem dei - xis, di - uen quefem dei - xis es - tar.  
 Nofel fan per l'ai - gua del càn - tir que és pel vi del por - ro - net.  
 Trum - lai - lai - la - ra - la - la - ra - la - ra - la, trum - lai - lai - la - ra - la - la.

Per dur a terme l'anàlisi de les dades s'han utilitzat dues tècniques. La primera ha estat la quantificació per freqüències i tant per cent de cadascuna de les dades, amb el programa Excel. La segona ha estat la interpretació, basant-se en la moda, dels diversos resultats obtinguts en el qüestionari i la seva comparació amb l'enregistrament sonor, sense perdre de vista l'entorn d'on s'han obtingut les dades, o sigui, els mestres especialistes de música de l'escola primària.

La graella següent mostra el *procés de la recerca* en el temps i en les accions.

TAULA 1  
*Procés de la recerca*

<i>Calendari</i>	<i>Activitat</i>
Octubre i novembre del 2006	Recerca de fonts: biblioteques i Internet. Lectura dels documents trobats.
Desembre del 2006	Elaboració del qüestionari: entrevistes amb experts per tal de validar-lo i treball individual.
Gener i febrer del 2007	Obtenció de les dades directe del camp: passar el qüestionari.
Març i abril del 2007	Aprenentatge del programa Excel. Buidatge del qüestionari. Elaboració de matrius per tal de poder treballar amb les dades recollides. Observació i anàlisi de les dades.
Maig del 2007	Anàlisi de les dades. Interpretació de les dades. Redacció del treball de recerca.

## ELS RESULTATS

Una vegada fets els buidatges dels qüestionaris definitius, se'n van invalidar vuit perquè no complien els requisits de totes les preguntes contestades. Després es va portar a terme, seguint el mateix ordre i la mateixa organització d'àmbits o perfils que figuren en el qüestionari, l'anàlisi i la comparació de dades utilitzant sempre la mateixa estratègia: 1) gràfic de barres per a cada ítem, 2) percentatges de les respostes de cada ítem i 3) interpretació dels resultats de cada ítem a partir de la moda.

Els resultats del qüestionari són els següents (taula 2):

a) Els mestres que han fet de *mostra* procedeixen de set grups diferents de formació permanent, amb una repartició d'assistents que va d'un mínim de dues persones (Aula de Música Tradicional) a un màxim de set (Learning).

La majoria són de la província de Barcelona, però també hi ha representació de les províncies de Tarragona i Lleida, d'Andorra i de Valladolid.

b) Amb relació al *perfil professional*, els resultats constaten un fet que tots ja coneixem: en l'ofici de mestre hi predomina el sexe femení davant del masculí.

TAULA 2  
*Resultats del qüestionari*

Procedència (Nre.)		Coneixement i pràctica vocal	
Grup		Cant ara	20 %
CRP Sants	4	Cant abans	57 %
CRP Cornellà	6	Coral ara	43 %
Aula Música Tradicional	2	Coral abans	90 %
CRP El Masnou	4	Coneixement	
Curs Dalcroze	3	Llenguatge musical	47 % (4 sobre 4)
Mestres Sabadell	4	Pedagogia musical	64 % (3 sobre 4)
Learning	7	Música tradicional	43 % (3 sobre 4)
Província		Tècnica vocal	54 % (2 sobre 4)
Barcelona	8 %	Direcció coral	43 % (2 sobre 4)
Tarragona	7 %	Aprentatge de les cançons (mai, poc, força, sempre)	
Lleida	3 %	Tradició oral	
Andorra	3 %	Cursets per a mestres	57 % (força)
Valladolid	3 %	Se saben de la infantesa	60 % (força)
Sexe: dona	80 %	Membres familiars	47 % (força)
Titulació universitària		Grups d'esplai	50 % (força)
Magisteri Pla 92	70 %	Altres mestres	60 % (poc)
Magisteri musical	78 %	Cantadors	57 % (poc)
Amb més d'un magisteri	16 %	Altres	17 % (força)
Amb llicenciatura	30 %	Altres nens	57 % (poc)
Estudis musicals oficials		Alumnes	73 % (poc)
Grau elemental	33 %	Gent del carrer	50 % (poc)
Grau mitjà	27 %	Tradició escrita	
Grau superior	13 %	Sense instrument	61 % (força)
Instrument		Amb instrument	64 % (força)
Harmònic	59 %	Ensenyament de cançons	
Estudis musicals no oficials		Imitació	87 % (sempre)
Cursets + estudis no reglats	93 %	Partitura	44 % (mai)
Instrument	60 %	Enregistrament	64 % (poc)



L'especialitat de magisteri musical Pla 92 és qui nodreix les escoles primàries de mestres especialistes de música i els que fan música a l'escola són una població a qui agrada aprendre, ja que hi ha mestres amb més d'un magisteri i amb llicenciatures.

N'hi ha gairebé un 75 % que tenen estudis musicals amb titulació oficial. Predominen els que han estudiat instruments harmònics —piano i guitarra— davant dels melòdics; en canvi ningú no té estudis oficials d'instrument de percussió, però hi ha qui té dues titulacions, una amb un instrument harmònic i l'altre amb un de melòdic —piano i cant, guitarra i trombó de vares—. La majoria dels entrevistats (93 %) ha fet estudis musicals sense titulació oficial, i hi predominen els estudis d'instrument davant dels de didàctica i direcció coral.

Amb relació al coneixement i la pràctica vocal, prefereixen cantar en una formació coral, o sigui col·lectivament, en lloc de fer estudis de cant.

Valoren tenir un bon coneixement de llenguatge musical, seguit de pedagogia musical; la música tradicional és el que es troba en la línia central, i els dos aspectes que dominen menys són la tècnica vocal i la direcció coral.

Actualment, pocs mestres fan algun curs de formació permanent relacionat amb la cançó o la veu. És curiós veure com la tècnica vocal és un aspecte que valoren saber-ne poc i, en canvi, pocs d'ells fan algun curs de formació permanent relacionat amb cançó o veu. Potser és perquè no se n'ofereixen? Quan diuen el nom dels cursos que fan de cançó i veu, resulta que els cursos esmentats no són específics ni de cançó ni de veu.

Amb relació al lloc de treball, la majoria dels entrevistats treballen en la funció pública, i la majoria exerceixen d'especialista de música. Tot i que la feina de l'especialista de música està destinada a primària, també fan classe a parvulari. Cal tenir present aquesta dada perquè el fet que l'especialista faci música a parvulari vol dir que els equips directius de les escoles veuen molt interessant la música a parvulari però impartida per una persona que en sàpiga. Amb aquesta dada continua vigent l'etern debat que els mestres d'educació infantil haurien de tenir nocions suficients de música per poder-la fer ells mateixos però, malauradament, això encara no és així.

Pel que fa a l'antiguitat en la feina d'especialista de música, predomina la població jove —de dos a deu anys d'antiguitat—, dada que concorda amb la del pla d'estudis.

c) Els *entorns o situacions d'aprenentatge* de la cançó tradicional catalana per tradició oral, per ordre d'utilització, són: cursets per a mestres; se saben de la infantesa; membres familiars; grups d'esplai; altres mestres; cantadors; altres, altres nens; alumnes, i gent del carrer. Cal esmentar els entorns o situacions específics en l'apartat altres: festes populars, cor infantil, músics que fan música

per a públic infantil, coral, enregistraments, CD, ràdio, televisió i cançoners. En canvi, en l'aprenentatge de les cançons per tradició escrita no hi ha una tendència predominant de lectura sense i amb instrument; conviuen les dues tendències. En l'apartat altres, manifesten: cançoners, llibres de text, Internet i CD.

L'ensenyament de la cançó tradicional catalana es fa majoritàriament per imitació. Aquesta dada demostra que la població de mestres que fan música a l'escola primària ha incorporat en la seva pràctica docent diària una metodologia d'ensenyament de cançons que abans, fa vint o vint-i-cinc anys, no s'utilitzava, i al mateix temps recolza una de les motivacions d'aquest treball de recerca: si els nens aprenen les cançons per imitació del mestre, aquest, quan les canta, ha de saber transmetre la característica o el caràcter de cadascuna.

A l'hora de cantar i ensenyar les cançons tradicionals, els mestres especialistes de música manifesten que en l'aspecte *interpretatiu* tenen en compte els dos aspectes, la postura corporal i la comunicació i gestualitat, però es nota un lleu predomini de la postura corporal davant la comunicació i gestualitat (taula 3).

TAULA 3  
*Aspectes interpretatius destacats*

	<i>Tenen present</i>	<i>Anàlisi de les seves interpretacions</i>
Aspecte interpretatiu	Postura corporal	Postura corporal
	Comunicació i gestualitat	Comunicació i gestualitat
Aspecte vocal	Emissió	Respiració
	Respiració	Emissió
Aspecte musical	Ritme	Estructura (forma musical)
	Intensitat-dinàmiques	Ritme
	Estructura (forma musical)	Tonalitat-modalitat
	Intervals	Intensitat-dinàmiques
	Tonalitat-modalitat	Intervals
Aspecte lingüístic	Significat (paraules i poètic)	Pronunciació (característica dialectal)
	Pronunciació (característica dialectal)	Significat (paraules i poètic)

En l'apartat altres, manifesten: imitació del piano, flauta o veu, i sentit del text i dicció. Quan s'observa aquest mateix aspecte des de l'escolta de les interpretacions, també demostren tenir en compte tots dos aspectes i també es percep un lleu predomini de la postura corporal davant la comunicació i gestualitat. En l'*aspecte vocal* tenen en compte tots dos aspectes, respiració i emissió, però es nota un lleu predomini de l'emissió davant la respiració. En l'apartat altres, manifesten: fraseig i afinació. Quan s'observa l'aspecte vocal des de l'escolta de les interpretacions, també demostren tenir en compte els dos aspectes però en canvi es denota un lleu predomini de la respiració davant de l'emissió. En l'*aspecte musical* es tenen en compte els cinc aspectes: intervals, tonalitat-modalitat, ritme, estructura (forma musical) i intensitat-dinàmiques, però queden ordenats per predomini en: ritme, intensitat-dinàmiques, estructura (forma musical), intervals, tonalitat-modalitat. En l'apartat altres, manifesten: ludicitat (que s'ho passin bé). Quan s'observa l'aspecte vocal des de l'escolta de les interpretacions, també demostren tenir en compte tots cinc aspectes però queden ordenats per predomini, de diferent manera: estructura (forma musical), ritme, tonalitat-modalitat, intensitat-dinàmiques i intervals. En l'*aspecte lingüístic* es tenen en compte tots dos aspectes, pronunciació (característica dialectal) i significat (paraules i poètic), però es denota un lleu predomini del significat (paraules i poètic) davant la pronunciació (característica dialectal). En l'apartat altres, es manifesten però no ho especifiquen. Quan s'observa l'aspecte lingüístic des de l'escolta de les interpretacions, també demostren tenir en compte tots dos aspectes i en canvi es denota un lleu predomini de la pronunciació (característica dialectal) davant del significat (paraules i poètic).

Els mestres són conscients que coneixen força la funcionalitat de les cançons tradicionals que canten, cosa que vol dir que, a més a més de saber cantar-les, saben coses sobre elles.

## CONCLUSIONS

Una vegada presentats els resultats que s'han obtingut directament del camp, a continuació s'exposen les conclusions respecte dels objectius proposats en el treball.

Amb relació a *definir els elements principals que podrien constituir un marc teòric que descriu i expliqui l'ús de la cançó tradicional catalana a l'escola primària per part dels mestres especialistes de música*, cal destacar que en definir aquests elements s'ha constatat la seva amplitud i la seva ràpida transformació, provocada pel seu lligam a la societat (Pujol, 2007a). Els elements que defineixen el marc teòric són:

CANÇÓ TRADICIONAL CATALANA			
CONTEXT NO ESCOLAR	ART  TRADICIÓ	NORMATIVA  ELEMENTS EDUCATIUS	CONTEXT ESCOLAR
INTERPRETACIÓ			

Amb relació a *crear un instrument d'observació (qüestionari) que permeti mesurar les diferències en la interpretació de la cançó catalana tradicional per part dels mestres especialistes de música*, s'ha creat un qüestionari, validat i fiabilitzat, que serveixi molt bé per a l'obtenció de les dades de camp. Convindria un replantejament amb relació a l'obtenció de les dades enregistrades, ja que caldria pensar —per posteriors actuacions— si cal observar els aspectes amb relació a cada cançó interpretada o globalment de totes les interpretades, que és com s'ha fet.

Pel que fa a *comparar les formes d'interpretació de la cançó tradicional catalana per part dels mestres especialistes de música en un grup mostra de trenta persones*, s'ha pogut observar que tots els mestres de la mostra tenen presents, ja sigui amb més o menys intensitat, els diversos aspectes proposats en el moment de cantar i ensenyar les cançons catalanes tradicionals. La tonalitat-modalitat és l'únic aspecte musical que només un subjecte ha valorat que mai no el té present. En el moment de la comparació dels resultats s'adverteix que l'exteriorització dels aspectes observats no coincideix amb els que manifesten sense cantar. Això demostra la difícil connexió entre ment i pràctica, i la dificultat que presenta l'expressió musical.

Pel que fa a *obtenir els models més generalitzables en relació amb la interpretació de la cançó tradicional catalana per part dels mestres especialistes de música a l'escola primària i analitzar-ne els dèficits que presenten*, podem suggerir dos models:

1. Des de la manifestació dels mestres s'obté un model que prioritza l'aspecte musical, el ritme, seguit de tot l'aspecte interpretatiu, després algun aspecte vocal, lingüístic i musical, a continuació un aspecte musical i vocal, i finalitza amb dos aspectes musicals, els intervals i la tonalitat-modalitat.

2. Des de l'observació global de les tres cançons interpretades pels mestres s'obté un model que prioritza un aspecte vocal, la respiració, seguit d'un aspecte lingüístic, d'un aspecte lingüístic i un altre de corporal, a continuació un aspecte vocal, seguit d'un aspecte musical, l'estructura (forma musical), un

TAULA 4  
*Models d'interpretació*

<i>Segons els mestres</i>	<i>Segons l'anàlisi de les seves interpretacions</i>
1. Ritme	1. Respiració
2. Postura corporal	2. Pronunciació (característica dialectal)
3. Comunicació i gestualitat	3. Postura corporal i significat (paraules i poètic)
4. Significat (paraules i poètic)	4. Emissió
5. Intensitat-dinàmiques, emissió i pronunciació (característica dialectal)	5. Estructura (forma musical)
6. Estructura (forma musical) i respiració	6. Ritme i comunicació i gestualitat
7. Intervals i tonalitat-modalitat	7. Tonalitat-modalitat
	8. Intensitat-dinàmiques
	9. Intervals

aspecte musical, el ritme i un de corporal, i finalitza amb tres aspectes musicals: tonalitat-modalitat, intensitat i intervals.

A partir d'aquests dos models es dedueix que, tot i que en un model l'aspecte musical del ritme és preferent, això no s'observa en les interpretacions. Hi ha, però, una coincidència en l'aspecte musical de la melodia, que tant en un model com en l'altre, es troba en l'últim lloc. En els altres aspectes, tot i que no acaben de correspondre's, les variacions no són tan significatives.

Amb relació a *proposar vies de millora per a la formació permanent i inicial de mestres de primària especialistes de música*, a partir dels resultats es veuen línies d'actuació per poder ajudar els mestres a millorar el nivell musical, tant pedagògicament parlant com musical. En aquest treball de recerca s'hi ha pogut observar, en la presentació dels resultats, que els mestres que fan música a l'escola, tot i que tenen nivell musical, el podrien millorar. Com que s'està parlant d'un col·lectiu que utilitza els seus coneixements perquè un altre col·lectiu els aprengui a utilitzar, com més coneixements específics tinguin i com més coneguin com transmetre'ls, millor serà la seva satisfacció en el treball i millor la rebuda per part de l'altre col·lectiu; això vol dir —resumit en una frase molt coneguda per tothom del món de l'ensenyament— millorar el nivell. Per tant, i basat en aquesta difícil correspondència entre el que es pensa que es fa i el que sona, és necessari que en

la formació inicial i permanent de mestres s'apregui la didàctica de la música des del fer música. Cal potenciar assignatures i cursos de formació permanent —alguns haurien de ser de pràctica vocal i de direcció coral— en què els futurs mestres i els mestres en actiu facin música, per tal de poder aprendre sempre les estratègies didàctiques que han d'utilitzar a l'aula des de la pràctica musical.

Una vegada feta aquesta recerca queda obert un camí per continuar treballant i poder:

— Realitzar el mateix tipus d'investigació però canviant la tipologia del repertori.

— Aprofundir els resultats obtinguts, utilitzant la tècnica qualitativa de l'entrevista, realitzada als mestres que estan en actiu i als experts en cant tradicional i pedagogia musical.

## BIBLIOGRAFIA

- ARNAL, J.; RINCÓN, D. del; LATORRE, J.; SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- BARCELÓ, B. J. (1995). «Las funciones del canto». *Música y Educación*, vol. VIII, 4, núm. 24, p. 37-48.
- BARTOK, B. (1987). *Escritos sobre música popular*. Mèxic: Siglo Veintiuno.
- BLACKING, J. (1994). *Fins a quin punt l'home és músic?* Vic: Eumo.
- BISQUERRA, R.; DORIO, I.; GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; MARTÍNEZ, F.; MASSOT, I.; MATEO, J.; SABARIEGO, M.; SANS, A.; TORRADO, M.; VILA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COSTA, L. (2003). *Práctica pedagógica y música tradicional*. Disponible en línia a: <<http://musica.rediris.es/leeme/>> [Consulta: 19 abril 2010].
- CRIVILLÉ, J. (1988). *El folklore musical*. Madrid: Alianza Música.
- GASSULL, C.; GODALL, P.; MARTORELL, M. (2004). *La veu: Orientacions pràctiques*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. (1992). *Currículum educació primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- (2007). «Decret d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària». Disponible en línia a: <[http://www.xtec.cat/estudis/primaria/decrets\\_curriculum\\_2007.htm](http://www.xtec.cat/estudis/primaria/decrets_curriculum_2007.htm)> [Consulta: 17 juliol 2007].
- (2001-2003). *Competències bàsiques (cb10)*. Disponible en línia a: <<http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio/menuitem.0abe0881c305d9a1c65d3082b0c0e1a0/?vgnexto id=cbe22ae701405110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=cbe22ae701405110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>> [Consulta: 19 abril 2010].

- LOMAX, A. (1968). *Folk song style and culture*. Washington: American Association for the Advancement of Science.
- MAIDEU, J. (1996). *El cant en les etapes de l'educació obligatòria*. Actes de les jornades de música. Barcelona: UB.ICE, p. 49-66.
- (1997). *Música, societat i educació: Recull d'escrits i al·locucions sobre educació musical i música tradicional*. Berga: Amalgama.
- MARTÍN, J. A. (1997). *Manual de antropología de la música*. Salamanca: Amaru.
- MARTÍNEZ, F. (2002). *El Cuestionario: Un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- MCCANN, B. (1990). «Treinta y cuatro formas de enseñar una canción a los niños». *Música y Educación*, vol. VIII, 1, núm. 5, p. 130-131.
- PERELLÓ, J.; CABALLÉ, M.; GUITART, E. (1975). *Canto - dicción (foniatria estética)*. Barcelona: Científico-Médica.
- PUJOL, M. A. (2007a). «La canción tradicional catalana en la enseñanza primaria». *Eufonía, Didáctica de la Música*, núm. 41, p. 107-117.
- (2007b). *Segle XXI: nou currículum, nou enfoc*. Segona Escola d'Estiu d'Educació Musical. Barcelona: Dinsic, p. 21-26.
- SABARIEGO PUIG, M. (2004) «La investigación educativa: génesis, evolución y características». A: BISQUERRA, R.; DORIO, I.; GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; MARTÍNEZ, F.; MASSOT, I.; MATEO, J.; SABARIEGO, M.; SANS, A.; TORRADO, M.; VILA, R. *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 2004, p. 51-87.
- TORRADO FONSECA, M. (2004) «Estudios de encuesta». A: BISQUERRA, R.; DORIO, I.; GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; MARTÍNEZ, F.; MASSOT, I.; MATEO, J.; SABARIEGO, M.; SANS, A.; TORRADO, M.; VILA, R. *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 2004, p. 231-257.
- WAGNER, C. (1966). *Aprenquem a fer cantar*. Barcelona: Hogar del Libro.





# LA COMUNITAT PARC ARQUEOLÒGIC MINES DE GAVÀ PROMOU UNA EDUCACIÓ EN I MITJANÇANT EL PATRIMONI

Janine Sprünker<sup>1</sup>

*IN3 (Internet Interdisciplinary Institute - UOC)*

## RESUM

Avui dia, els canvis socials i tecnològics fan possible noves relacions i pràctiques educatives entre museus i escoles, les quals s'estan establint mitjançant l'ús d'Internet. Les pàgines web d'institucions de patrimoni ofereixen accés a objectes digitals (imatges, àudios, vídeos, activitats en línia), els quals es poden introduir en els processos d'ensenyament i aprenentatge de l'alumnat. L'objectiu d'aquest article és aprofundir els coneixements i habilitats que l'alumnat adquireix durant l'ús i la creació d'objectes digitals amb contingut de patrimoni cultural. La conservadora de difusió de l'Institut Municipal de Gestió del Patrimoni Cultural i Natural de Gavà (<http://www.patrimonigava.cat/cat/imgpcn/m.asp>), el professor de Ciències socials, l'alumnat de primer C d'ESO de l'IES Els Tres Turons d'Arenys de Mar i una investigadora de la Universitat oberta de Catalunya (UOC) van desenvolupar un dels casos d'un projecte d'investigació-acció. Aquest cas concret, entre altres resultats, va mostrar els següents: 1. Les activitats que promouen un ús i una creació d'objectes digitals amb contingut de patrimoni cultural van permetre treballar principalment continguts conceptuals. 2. La creació d'objectes digitals va activar més continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals que l'ús d'objectes digitals amb contingut de patrimoni cultural. Aquesta experimentació pilot en l'àmbit de l'educació del patrimoni és un dels tres casos del projecte d'investigació-acció 3e4learning (Sprünker, 2008).

**PARAULES CLAU:** objectes digitals, educació en i mitjançant el patrimoni, TIC, col·laboració institució de patrimoni i institut d'ensenyament secundari, continguts i competències bàsiques.

1. A banda de Janine Sprünker —autora principal— han participat en l'elaboració d'aquest article els investigadors següents: Glòria Munilla (Estudis d'Humanitats i Arts, UOC), Mireia Forasté Casas (Institut Municipal de Gestió del Patrimoni Cultural i Natural) i Francesc Forn i Salvà (IES Els Tres Turons).

## THE MINES DE GAVÀ ARCHAEOLOGICAL PARK COMMUNITY PROMOTES EDUCATION IN AND THROUGH HERITAGE

### ABSTRACT

Nowadays, as a result of technological and social changes, new educational practices and relationships between heritage institutions and schools are arising. As heritage institutions increase access to digital objects (images, audios, videos, online activities) through their websites, it is important to consider these as teaching and learning tools. The aim of this paper is to provide a useful insight into knowledge and skills that pupils gain through the use and production of digital objects with cultural heritage content. This case involved the heritage curator of the Municipal Institute for Cultural Heritage Management of Gavà (<http://www.patrimonigava.cat/cat/imgpcn/m.asp>), a history teacher, a pupil group from the secondary school Els Tres Turons (ages 12 to 13) and a researcher from the Open University of Catalonia. Among other results, it showed that: 1. Exercises involving the use and production of digital objects with cultural content mainly promoted conceptual learning. 2. The production of digital objects activated more conceptual, procedural and attitudinal content than the use of digital objects with cultural content.

This pilot experiment in heritage education is one of three cases from the 3c4learning action-research project (Sprünker, 2008).

KEYWORDS: e-learning, digital objects, heritage, teaching, compulsory secondary education.

### 1. INTRODUCCIÓ

Els recursos educatius en línia amb continguts de patrimoni cultural són materials i activitats a Internet que donen la possibilitat de dur a terme una educació en patrimoni o mitjançant el patrimoni (Sprünker i Munilla, 2009). És a dir que el seu contingut permet treballar matèries curriculars (Els moviments migratoris: <http://oliba.uoc.edu/mhic/content/view/30/65/lang,es/>) o aspectes formals, estètics, tècnics, vinculats al patrimoni (Audioguías infantiles. Museo Nacional del Prado: <http://www.museodelprado.es/educacion/recursos/audioguías-infantiles/>). Hi ha casos en què el contingut dels recursos educatius en línia amb materials de patrimoni cultural s'ha desenvolupat tot prenent com a base el patrimoni cultural i hi ha altres casos en què el patrimoni s'ha emprat per contextualitzar un determinat contingut vinculat a una determinada unitat didàctica. És a dir que el patrimoni cultural pot contextualitzar la matèria curricular i connectar-la a una realitat, la qual, sovint, és propera a l'alumnat.

A Internet, hi ha patrimoni material i immaterial digitalitzat, és a dir, que es

troben representacions de peces originals de patrimoni cultural. Aquest patrimoni material o immaterial pot estar representat mitjançant imatges, àudios, vídeos o gràfics inclosos per exemple en interactius. Aquestes imatges, vídeos i activitats són objectes digitals (McGreal, 2004). El professorat pot introduir-los en els processos d'ensenyament i aprenentatge de l'alumnat o també els pot emprar o reutilitzar per crear recursos educatius amb contingut de patrimoni cultural.

Però, de quina manera l'ús i la creació de recursos educatius en línia amb continguts de patrimoni cultural contribueixen al fet que l'alumnat adquireixi coneixements lligats a la matèria curricular i al patrimoni cultural? A partir d'un cas, la comunitat Parc Arqueològic Mines de Gavà, que forma part d'un projecte d'investigació-acció, 3c4learning (Sprünker, 2008), es pot aprofundir aquesta qüestió.

## 2. LA PLANIFICACIÓ

La comunitat Parc Arqueològic Mines de Gavà principalment estava formada per la conservadora de difusió de l'Institut Municipal de Gestió del Patrimoni Cultural i Natural de Gavà; Mireia Forasté, pel professor de Ciències socials Francesc Forn i per l'alumnat de primer C d'ESO de l'IES Els Tres Turons d'Arenys de Mar. Aquesta comunitat va desenvolupar la seva activitat durant la primera etapa (setembre 2008-gener 2009) de l'experiència pilot en educació del patrimoni mitjançant les TIC del projecte d'investigació-acció 3c4learning. El professor va elegir el grup classe de primer C d'ESO, el qual estava format per vint-i-vuit alumnes perquè, d'una banda, era el grup que estava més motivat a aprendre història i, d'altra banda, la disponibilitat de les aules d'informàtica només encaixava amb l'horari lectiu d'aquest grup. Es va d'haver de desdoblar el grup.

El professor Francesc va escollir treballar la unitat didàctica «El neolític» amb la institució de patrimoni que conserva un conjunt miner prehistòric amb les galeries més antigues d'Europa. El professor, entre altres objectius, volia assolir uns determinats objectius d'aprenentatge, que diferenciava entre objectius conceptuals, procedimentals i actitudinals. En canvi, la conservadora Mireia Forasté principalment tenia com a objectiu difondre els coneixements sobre les mines prehistòriques de Gavà i el neolític. No es van pactar uns objectius d'aprenentatges compartits que girassin el voltant de l'ús i la creació de recursos educatius en línia amb contingut de patrimoni cultural encara que hauria estat possible, ja que aquests dos agents podien interactuar a partir de la comunitat virtual creada pel projecte.

Durant l'etapa de la programació (setembre-octubre 2008), la conservadora de difusió volia portar a terme una programació conjunta a partir de CMC (Computer Mediated Communication), que consistia en missatges electrònics al

fòrum de la comunitat virtual. Va prendre la iniciativa i va proposar començar la programació establint conceptes clau, és a dir, continguts conceptuals de la unitat didàctica que es podien explicar a partir del jaciment. Va plantejar dos grans àmbits temàtics: «sedentarisme», i «agricultura i ramaderia». I com a conceptes especialment idonis per explicar mitjançant el jaciment hi va afegir *tecnologia*, *intercanvi*, *simbolisme* i quant a metodologia, es podia tractar el mètode arqueològic. A part, també va proposar comparar conceptes amb restes arqueològiques d'Arenys de Mar. I el professor va explicar que a Arenys de Mar hi havia restes arqueològiques per treballar conceptes relacionats amb la unitat didàctica «El neolític» com, per exemple, l'aixovar funerari. Els continguts es podien estructurar de manera temporal o espacial. Però, finalment, el professor va estructurar-los tenint en compte l'escala temporal i, concretament, en proposava una anàlisi sincrònica.

La institució de patrimoni disposava principalment d'imatges digitals de les restes arqueològiques, imatges de peces originals o dibuixos d'estris, de representació de les espècies vegetals i dibuixos que recreen alguns éssers humans prehistòrics. Aquests objectes digitals permetien treballar temes relacionats amb la unitat didàctica: l'agricultura, la tecnologia (eines i ceràmica), la societat neolítica, la religió, l'art i el neolític a Catalunya. A part, la Mireia va constatar que, per exemple, una imatge no només servia per treballar continguts conceptuals, sinó que també oferia la possibilitat de parlar sobre determinats temes. Tant és així, que una imatge d'un tros de variscita permetia conversar amb l'alumnat sobre intercanvis comercials o una imatge de la Venus de Gavà donava la possibilitat de dialogar amb l'alumnat sobre interrelacions, creences i religions. De fet, interrelacions, creences i valors són uns dels conceptes socials clau i, al mateix temps, interdisciplinaris. Igualment, va indicar que hi havia algunes peces (representacions del patrimoni material) editades en suport paper a la «Guia de Recursos del Parc Arqueològic Mines de Gavà», accessibles mitjançant el web, que permetien dur a terme activitats que —per exemple— implicaven manualitats i, per tant, s'interseccionaven continguts propis d'educació visual i plàstica (transdisciplinarietat).

Pel que fa a la creació de recursos educatius en línia amb contingut de patrimoni cultural, la conservadora de difusió va proposar formular unes preguntes de partida perquè l'alumnat prèviament a la creació pogués valorar la necessitat de protegir i difondre el patrimoni (contingut comú per a tota l'etapa del currículum de ciències socials). Una de les preguntes deia «Què posaries en el teu aixovar?» i plantejava una valoració del patrimoni propi que l'alumnat posseeix i estima. Aquesta reflexió era un possible pas previ perquè aquest alumnat pogués arribar a valorar el patrimoni aliè i treballar per tal de difondre'l.

Una vegada valorades les propostes que promovien una educació en i mitjançant el patrimoni, el professor Francesc va programar la unitat didàctica i la va penjar a la comunitat virtual. La programació especificava objectius conceptuals, procedimentals i actitudinals, les activitats d'aprenentatge i la contribució de la matèria a les competències bàsiques. Va mancar, entre altres aspectes, especificar sobretot continguts procedimentals i actitudinals que tinguessin en compte una educació en patrimoni i els objectius del projecte, ús i creació de recursos educatius en línia amb contingut de patrimoni cultural.

### 3. L'ÚS DE RECURSOS EDUCATIUS EN LÍNIA AMB CONTINGUTS DE PATRIMONI CULTURAL

El professor no va haver d'explicitar una seqüència didàctica a seguir, perquè ja n'havia dedicat sis sessions a la unitat didàctica (final de novembre 2008 - principi de gener 2009) durant les quals es van dur a terme nou activitats distribuïdes en quatre fases didàctiques. No obstant això, la part del procés d'ensenyament-aprenentatge que es va vincular a la institució de patrimoni va donar peu a unes fases didàctiques amb unes activitats inicials, de desenvolupament i de síntesi

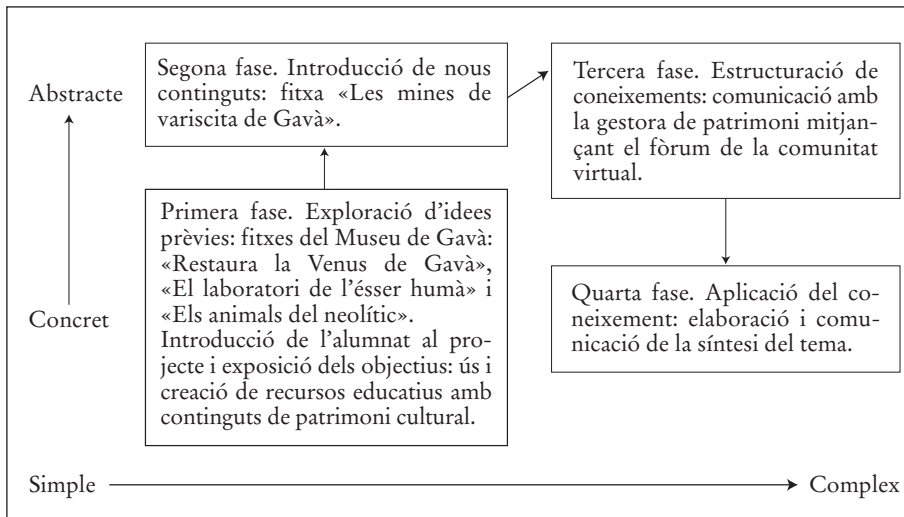


FIGURA 1. Les activitats d'ús i de creació distribuïdes per les fases didàctiques.

pròpies, que es van dur a terme durant quatre sessions i que aprofundim a continuació.

Al final de la segona sessió, el professor va establir un pont des del neolític general fins al neolític català i, concretament, el Parc Arqueològic Mines de Gavà. L'alumnat individualment havia de dur a terme com a deures les fitxes següents: «Restaura la Venus de Gavà», «El laboratori de l'ésser humà» i «Els animals del neolític». La primera fitxa es pot consultar a la «Guia de Recursos del Parc Arqueològic Mines de Gavà», la qual és accessible mitjançant la pàgina web de la institució de patrimoni. Aquesta activitat convidava l'alumnat a explorar les idees prèvies treballades en les sessions anteriors i principalment a partir del llibre didàctic. Aquestes fitxes en suport paper van permetre treballar sobretot els objectius conceptuals seguits pels procedimentals i actitudinals que va programar el professor. I també, van promoure en un major grau continguts conceptuals. Cal especificar en aquest punt que encara que el currículum prescriptiu no diferencia els tres tipus de continguts, s'han analitzat de manera separada. Això ha permès advertir que durant tot el procés d'ensenyament i aprenentatge, els continguts conceptuals, seguits pels procedimentals van prendre més pes comparat amb els continguts actitudinals. Més endavant s'aprofundirà en aquest aspecte apuntat.

A les següents activitats s'hi va sumar l'ús de les TIC. El professor va elaborar una fitxa, «Les mines de variscita de Gavà», que indicava els passos que l'alumnat havia de seguir per arribar al monogràfic «Un paradís per l'indiana Jones», que es trobava al web de *patrimoni.gencat.cat* i proposava activitats que l'alumnat havia de dur a terme durant una sessió. Aquesta activitat de desenvolupament va permetre que l'alumnat connectés coneixements treballats fins aleshores en la unitat didàctica amb continguts conceptuals vinculats a la institució de patrimoni. Va permetre treballar sobretot els objectius conceptuals seguits pels procedimentals i actitudinals que va programar el professor. Totes les activitats de la fitxa van mobilitzar principalment continguts conceptuals i procedimentals excepte l'activitat que convidava l'alumnat a jugar a dos jocs en línia: El misteri de la variscita i La Venus de Gavà. Per exemple, l'alumnat va compartir amb els companys el funcionament del joc El misteri de la variscita i, d'altra banda, el professor va promoure un reflexió arran de la importància de conservar les mines de Gavà. Durant la reflexió, una alumna va comparar el valor patrimonial de les piràmides d'Egipte amb el de les mines de Gavà. Aquesta reflexió va permetre que l'alumnat valorés les mines de Gavà que té a prop i la importància de conservar-les.

Principalment, durant les activitats d'ús de recursos educatius de patrimoni cultural, l'alumnat va treballar continguts conceptuals vinculats al neolític i al patrimoni que inclou el Parc Arqueològic Mines de Gavà i continguts procedi-

mentals. Tot seguit, els continguts conceptuals que va treballar l'alumnat durant l'activitat inicial van ser:

- Continguts conceptuals relacionats amb la unitat didàctica del neolític: ramaderia, animals domesticats (cabra, ovella i porc), ritual funerari, ofrenes, etc.
- Continguts conceptuals vinculats al patrimoni i a la institució de patrimoni: Venus de Gavà.

En l'activitat de desenvolupament —la fitxa «Les mines de variscita de Gavà»—, es van treballar a més altres conceptes relacionats amb el patrimoni i la institució de patrimoni, com, per exemple, mines de variscita, pic miner, aixovar funerari, etc.

L'activitat inicial també va permetre treballar part dels següents continguts procedimentals propis del currículum de ciències socials i continguts procedimentals que connecten amb altres matèries i, concretament, amb les matèries de llengua i educació visual i plàstica:

Contingut comú de primer d'ESO:

El coneixement del passat: de les societats prehistòriques al món clàssic.

- Anàlisi de les formes de vida dels pobles prehistòrics (organització social, creences, manifestacions artístiques, etc.) a través de les seves restes materials.

Connexions amb altres matèries:

Llengua

- Producció de text escrit.

Educació visual i plàstica

- Construcció de formes bidimensionals en funció d'un objectiu.

No es pot aprofundir del tot l'anàlisi dels continguts actitudinals d'aquesta activitat perquè l'alumnat la va dur a terme a casa. L'alumnat va mostrar els resultats a la classe, però no es van corregir. Es va poder advertir que es van promoure principalment els continguts actitudinals següents:

- Actitud receptiva i gust per aprendre.
- Participació activa en les situacions comunicatives escrites.

A part dels continguts procedimentals de l'activitat inicial exposats anteriorment, l'activitat de desenvolupament va permetre treballar altres continguts procedimentals propis del currículum de ciències socials i continguts procedimentals que connecten amb altres matèries. A més dels continguts procedimentals que van connectar amb les matèries de llengua i educació visual i plàstica, també van establir connexions amb la matèria de tecnologies. Tot seguit, anotem

els continguts procedimentals que es van mobilitzar a més a més dels exposats més amunt:

Continguts comuns de primer d'ESO:

— Identificació i ús de diferents tipus de fonts (textuals, imatges, audiovisuals).

— Localització i obtenció d'informacions diverses sobre restes arqueològiques i elements patrimonials de Catalunya.

Connexions amb altres matèries:

Tecnologies

— Cerca d'informació i hàbits de consulta, ús de fonts per consultar.

Llengua

— Producció de text escrit.

Educació visual i plàstica

— Dibuix de formes bidimensionals en funció d'un objectiu.

A continuació, indiquem els continguts actitudinals que a més a més dels especificats anteriorment es van activar durant l'activitat de desenvolupament:

— Actitud i reflexió arran del funcionament dels jocs i valor patrimonial de les mines.

— Valoració de la necessitat de protegir i difondre el patrimoni cultural.

— Valoració de les eines tecnològiques per difondre el patrimoni mitjançant imatges, audiovisuals i jocs.

— Actitud positiva de superació.

— Reconeixement de la dificultat d'estructurar continguts textuals.

Finalment, durant les activitats d'ús de recursos educatius amb contingut de patrimoni cultural mitjançant Internet es van promoure més continguts conceptuals, seguits pels procedimentals i actitudinals. I van promoure una educació en i mitjançant el patrimoni.

#### 4. CREACIÓ DE RECURSOS EDUCATIUS EN LÍNIA AMB CONTINGUTS DE PATRIMONI CULTURAL

Durant les tres últimes sessions, es van desenvolupar les activitats següents:

1. Definició del tema i el format del recurs per crear i CMC amb la conservadora de difusió.



2. Cerca, recollida i tractament de la informació per elaborar el recurs.
3. Elaboració d'un Power Point o una activitat TIC amb el programa Ardora i presentació oral dels treballs.

Les dues primeres activitats o parts del procés de creació eren activitats de desenvolupament mentre l'última era una activitat de síntesi. Aquestes activitats es van dur a terme en grups formats per tres alumnes. Una vegada cada grup va definir el tema i el format del recurs educatiu que volia crear, la majoria de l'alumnat es va posar en contacte amb la gestora de patrimoni mitjançant el fòrum de la comunitat virtual del projecte. Aquesta activitat va afavorir la comunicació escrita i va permetre que l'alumnat formulés preguntes que l'inquietava a una experta en la matèria i pogués demanar assessorament i materials necessaris per desenvolupar-ne les propostes. Aquesta primera activitat va permetre treballar sobretot els objectius actitudinals i procedimentals programats pel professor. I va promoure més continguts conceptuals que els continguts procedimentals i actitudinals. Aquesta activitat concreta va permetre treballar un contingut propi de la matèria de ciències de la naturalesa i, concretament, fou el següent:

— Identificació dels elements del paisatge, dels recursos naturals i de l'impacte de l'activitat humana sobre el medi.

En la següent activitat de desenvolupament, l'alumnat havia de cercar, recollir i sintetitzar la informació per elaborar el treball final. No obstant això, els alumnes navegaven i cercaven materials sense un guió i procediments clars. Finalment, van haver d'elaborar el treball a casa i, per tant, no es poden analitzar els continguts procedimentals i actitudinals que va comportar el treball en grup. Només podem destacar alguns aspectes que van cristal·litzar arran de les presentacions orals i els comentaris emesos per l'alumnat abans i després de l'última sessió:

—Els membres d'un mateix grup van compartir sobretot continguts conceptuals i procedimentals.

— Dos grups van cercar alternatives amb relació al tema del treball perquè van tenir dificultats tècniques amb el programa Ardora.

— Els grups es van haver d'organitzar la feina i les tasques.

— Els membres de cada grup van contrastar, discutir i compartir idees i aportacions amb l'objectiu d'obtenir un bon producte final.

— Els membres de la majoria de grups es van donar suport mutu excepte en un cas (grup 1) i alguns van obtenir ajuda dels pares i germans.

— Els grups van presentar els resultats amb la resta de companys, la qual cosa va permetre adonar-se del seu aprenentatge i compartir sobretot els continguts conceptuals amb la resta de grups.

Els nou grups van dur a terme el treball final. La majoria van elaborar Power Points. I de nou grups, tres grups, H, G i I, van emprar els materials, informació o imatges facilitades per la conservadora de difusió. És a dir, que aquests grups van treballar el neolític a partir d'informació i imatges (patrimoni digitalitzat) del Parc Arqueològic Mines de Gavà, mentre els sis grups restants van treballar el neolític amb continguts textuais i gràfics procedents sobretot d'altres espais web. L'activitat de síntesi va permetre treballar tant part dels objectes conceptuals, com els procedimentals i actitudinals programats pel professor. I cal destacar que l'activitat de síntesi va promoure principalment i, a part dels continguts conceptuals, continguts actitudinals. L'alumnat sobretot va treballar els següents continguts conceptuals durant les activitats de desenvolupament:

- Concepte relacionat amb el patrimoni i la institució de patrimoni: jaciment, eines, restes arqueològiques, arqueòlegs, etc.
- Conceptes vinculats a altres matèries: recursos educatius, comunitat virtual, raigs X, geologia, estrats, roques, minerals, pissarra, pous, galeries, subsòl, etc.

A l'activitat de síntesi, l'alumnat va treballar els continguts conceptuals exposats anteriorment i es van tornar a mobilitzar continguts conceptuals treballats a les activitats prèvies a les activitats vinculades a la institució de patrimoni. Però, durant el procés de creació, a part dels continguts procedimentals i actitudinals exposats més amunt, s'hi van sumar altres continguts. És a dir, que a part dels continguts procedimentals exposats més amunt sobre el treball en grup, es van activar els següents continguts procedimentals propis del currículum de ciències socials i els que connecten amb les matèries de tecnologies, llengua i educació visual i plàstica:

#### 4.1. CONTINGUT COMÚ PER A TOTA L'ETAPA D'ESO

- Treball dels continguts de la matèria amb recursos TIC.

Continguts comuns de primer d'ESO:

- Identificació i ús de diferents tipus de fonts (textuais, imatges, audiovisuals).
- Localització i obtenció d'informacions diverses sobre restes arqueològiques i elements patrimonials de Catalunya.

El coneixement del passat: de les societats prehistòriques al món clàssic:

— Anàlisi de les formes de vida dels pobles prehistòrics (organització social, creences, manifestacions artístiques, etc.) a través de les seves restes materials.

Connexions amb altres matèries:

Ciències de la naturalesa

— Identificació dels elements del paisatge, dels recursos naturals i de l'impacte de l'activitat humana sobre el medi.

Tecnologies

— Comunicació mitjançant l'ordinador.

— Cerca d'informació i hàbits de consulta, ús de fonts per consultar.

— Cerca i hàbit de consulta per comprendre i ampliar continguts dels missatges.

Llengua

— Producció de text escrit.

— Ús d'estratègies comunicatives per formular els missatges i adaptar-se als interlocutors.

— Presentació escrita estructurada amb suport multimèdia.

Educació visual i plàstica

— Percebre i explorar les eines i les restes arqueològiques i altres representacions mitjançant les imatges digitals.

— Representació personal d'idees, d'acord amb uns objectius, utilitzant els recursos TIC, i manifestant iniciativa, creativitat i imaginació.

Tot seguit, assenyalem els continguts actitudinals que es van mobilitzar a més a més dels especificats anteriorment i que van comportar el treball en grup:

— Valoració de la necessitat de protegir i difondre el patrimoni cultural com a herència cultural dels grups humans i manifestació de riquesa i diversitat.

— Valoració de la participació en interaccions amb una experta amb la matèria per mitjà de l'entorn virtual.

— Actitud positiva de superació.

— Reconeixement de la dificultat d'estructura de continguts textuais i gràfics.

— Participació activa en les interaccions escrites que són necessàries per a la recerca i comunicació d'informació en les tasques acadèmiques.

— Acceptació de l'error com a part del procés d'aprenentatge.

— Pràctica de manteniment de les pròpies conviccions en la interacció amb altres parlants.

— Interès de dur a terme una bona presentació oral.

Fet i fet, durant les activitats de creació de recursos educatius amb contingut de patrimoni cultural es van promoure un major grau de continguts conceptuals, seguits pels procedimentals i actitudinals. Però, van mobilitzar més quantitat de continguts, i sobretot continguts actitudinals, que les activitats que implicaven un ús de recursos educatius amb contingut de patrimoni cultural. I també, van promoure una educació en i mitjançant el patrimoni.

## CONCLUSIONS

Tant les activitats que van implicar l'ús com la creació de recursos educatius amb contingut de patrimoni cultural van permetre treballar la majoria d'objectius conceptuals i procedimentals i tots els objectius actitudinals que havia programat el professor. Els objectius d'aprenentatge programats van tenir en compte l'adquisició de coneixements de tipus cognitiu o intel·lectual, metodològic i actitudinal, i van desenvolupar diferents nivells de complexitat. No obstant això, hi van manca objectius d'aprenentatge que desenvolupessin l'ús, la creació i la valoració i que haguessin permès portar la majoria de l'alumnat més enllà de la síntesi i l'aplicació de continguts conceptuals copiats.

Tant les activitats prèvies a les vinculades a la institució de patrimoni com les activitats d'ús i creació de recursos educatius en línia amb contingut de patrimoni cultural van promoure principalment un aprenentatge de continguts conceptuals vinculats a la unitat didàctica i a les eines i altres restes arqueològiques neolítiques del Parc Arqueològic Mines de Gavà. L'ús de recursos educatius en línia amb contingut de patrimoni cultural no només ha d'activar continguts conceptuals, sinó que també pot promoure continguts procedimentals i actitudinals. Per exemple, l'ús d'imatges, textos i audiovisuals del monogràfic «Un paradís per l'indiana Jones» va servir perquè l'alumnat, a més de treballar la comprensió a partir del material digital tant textual, oral com gràfic, aprenguéss, d'una banda, a localitzar, tractar i valorar informació de fonts diverses i fiables i, d'altra banda, sabés que aquesta informació (d'una institució que disposa de fonts primàries o secundàries) permetia treballar o ampliar coneixements vinculats a la unitat didàctica. No obstant això, va manca aprofundir aquests dos últims continguts procedimentals i actitudinals que haurien permès desenvolupar més la competència metodològica, aprendre a aprendre, i les competències personals. De fet, durant el procés d'ensenyament-aprenentatge, aquestes competències bàsiques van ser les que es van desenvolupar menys conjuntament amb la matemàtica.

El patrimoni cultural digitalitzat no només serveix per treballar continguts conceptuals i això encara menys si un dels objectiu és crear un recurs educatiu

que permeti difondre el patrimoni cultural per Internet. No obstant això, per convertir un objecte d'informació en un recurs educatiu en línia amb contingut de patrimoni cultural cal concretar els continguts que cal mobilitzar perquè permetin, d'una banda, que l'alumnat valori el patrimoni (un dels objectius curriculars) com a objecte d'informació i en si mateix per entendre que s'ha de protegir (contingut comú especificat en el currículum de la matèria de ciències socials) i d'altra banda, que l'alumnat també utilitzi de manera responsable i creativa les TIC (objectius curriculars) per difondre aquest patrimoni (contingut comú especificat en el currículum de la matèria de ciències socials). La creació implica un procés i l'aplicació de coneixements i habilitats, els quals estan subjectes a uns aprenentatges previs que al mateix temps n'activen de nous segons les dificultats i necessitats de l'alumnat.

La capacitat d'aplicar els coneixements i habilitats adquirides en un context determinat posa en relleu la funcionalitat dels aprenentatges i el grau de desenvolupament de les competències bàsiques. De fet, l'activitat de síntesi va mostrar a l'alumnat, al professor i a la conservadora de difusió, la manca de coneixements i habilitats de l'alumnat per a crear un recurs educatiu en línia amb contingut de patrimoni cultural. Van mancar aprenentatges previs. I encara que es van desenvolupar en un major grau les competències comunicatives, sobretot va mancar un desenvolupament de les habilitats cognitivolingüístiques.

El professor va avaluar les presentacions orals que acompanyaven els Power Points. Amb unes altres paraules, el professor, en el seu informe, va dir que l'aprenentatge no es va consolidar, ja que la majoria de l'alumnat va tenir dificultats per explicar amb rigor i de forma estructurada els continguts que acompanyaven les presentacions dels Power Points. La conservadora de difusió només va poder avaluar els continguts, les imatges i els textos de les diapositives, els quals va avaluar com a poc rigorosos. Sobretot va valorar negativament l'ús d'imatges i d'informació procedents de fonts dubtoses així com els errors descriptius associats a determinades imatges, com per exemple associar el títol «Pintures. Ells pintaven en les coves» a una pintura rupestre del paleolític. També va valorar negativament que l'alumnat copiés i enganxés els textos que ella havia facilitat.

Tal com van tornar a demostrar els resultats de la prova escrita, aquesta experiència va promoure sobretot un saber (continguts conceptuals) davant d'un saber fer (continguts procedimentals) i un saber ser i estar (continguts actitudinals). La majoria de l'alumnat va respondre correctament les preguntes relacionades amb el patrimoni treballat. Però, per tal que l'alumnat assumeixi continguts conceptuals no cal establir una col·laboració en xarxa amb una institució de patrimoni. La col·laboració amb una institució de patrimoni ha de portar l'alumnat més enllà de conèixer simplement una de les deesses de la ferti-

litat, la Venus de Gavà, o el nom i les funcions d'eines neolítiques o altres restes arqueològiques.

Des de l'inici d'un projecte en què es vol involucrar l'alumnat en el seu entorn natural o cultural, mitjançant les TIC o sense, s'ha de comptar amb l'alumnat, tal com ho especifica l'últim objectiu curricular de la matèria de ciències socials. És a dir, que ha de participar en tot el procés conjuntament amb el professorat i el gestor o gestora de patrimoni. I està clar que el professorat no pot ser un expert en tots els àmbits, però si decideix dur a terme un projecte en col·laboració amb una institució de patrimoni, pot disposar també d'experts en la matèria, els quals procedeixen d'una institució que, a més de difondre coneixement del patrimoni, han de promoure un aprenentatge al llarg de la vida, també per Internet. Per tant, el gestor o gestora de patrimoni també ha d'ajudar a mobilització determinats continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals per desenvolupar aquesta competència clau (Key Competences for Lifelong Learning-European Framework), tenint en compte les dificultats i la necessitat d'aprenentatge de l'alumnat.

## BIBLIOGRAFIA

- BAMFORD, Anne (2006). *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- Ciències socials, geografia i història a l'ESO: Orientacions pel desplegament del currículum [en línia]. Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (maig 2009). <[http://phobos.xtec.cat/xarxacb/intranet/file.php?file=docs/ESO/orientacions/orienta\\_socials.pdf](http://phobos.xtec.cat/xarxacb/intranet/file.php?file=docs/ESO/orientacions/orienta_socials.pdf)> [Consulta: 18 febrer 2010].
- Curriculum de ciències socials, geografia i història de l'educació secundària obligatòria (ESO) [en línia]. Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, Currículum 2007. <[http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/ESO/ciencies\\_socials\\_eso.pdf](http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/ESO/ciencies_socials_eso.pdf)> [Consulta: 18 febrer 2010].
- Fahrplan für kulturelle Bildung (Road Map for Arts Education)* [en línia]. UNESCO-Weltkonferenz zur kulturellen Bildung: Schaffung kreativer Kapazitäten für das 21. Jahrhundert Lissabon, 6-9 març 2006. <[http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Kultur/Road\\_Map\\_dt\\_Arbeits-UEbersetzung\\_aus\\_OE\\_071409.pdf](http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Kultur/Road_Map_dt_Arbeits-UEbersetzung_aus_OE_071409.pdf)> [Consulta: 18 febrer 2010].
- HARASIM, L.; HILTZ, S. R.; TUROFF, M.; TELES L. (2000). *Redes de aprendizaje: Guía para la enseñanza y aprendizaje en red*. Barcelona: EDIUOC: Gedisa.
- Key Competences for Lifelong Learning – European Framework* [en línia]. Annex of Recommendation of the European Parliament and of the Council. *Official Journal of the*

- European Union* on 30 December 2006/L394. <[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230en00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf)> [Consulta: 18 febrer 2010].
- MCGREAL, Rory (2004). *Online Education using learning objects*. Oxon: Routledge.
- RUSSO, Angelina; WATKINS, Jerry; GROUNDWATER-SMITH, Susan (2009). «The impact of social media on informal learning in museums» [en línia]. *Educational Media International*, vol. 46, núm. 2, p. 153-166. <<http://dx.doi.org/10.1080/09523980902933532>> [Consulta: 18 febrer 2010].
- SPRÜNKER, J. (2008). *Action Research. The first steps to start up a pilot experiment in heritage education* [en línia]. Working Papers Series: WP 08-006. <[http://www.uoc.edu/in3/dt/eng/wp08006\\_sprunker.pdf](http://www.uoc.edu/in3/dt/eng/wp08006_sprunker.pdf)> [Consulta: 18 febrer 2010].
- SPRÜNKER, J.; MUNILLA, G. (2009). *Educació, Museus i TIC: Materials i activitats a Internet*. Barcelona: UOC. (Col·lecció Dossiers Didac-TIC's)
- SPRÜNKER, J.; MUNILLA, G.; FORASTÉ, M.; FORN, F. «La aventura de los Indiana Jones». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 397 (gener 2010), p. 40-43.

## RECURSOS EDUCATIUS EN LÍNIA AMB CONTINGUT DE PATRIMONI CULTURAL

- «Guia de Recursos del Parc Arqueològic Mines de Gavà». Disponible al web del Parc Arqueològic Mines de Gavà: <[http://www.patrimonigava.cat/Uploads/imgpcn/docs/Guia\\_recursos\\_Parc\\_Arqueologic\\_Mines\\_Gava.pdf](http://www.patrimonigava.cat/Uploads/imgpcn/docs/Guia_recursos_Parc_Arqueologic_Mines_Gava.pdf)>.
- Materials i documents de ciències socials del web IES Els Tres Turons: <<http://www.elstresturons.cat/3T/govern/dcsocial/Lucy.htm>>.
- Monogràfic «Un paradís per l'Indiana Jones». Disponible al web *patrimoni.gencat.cat*: <<http://www20.gencat.cat/portal/site/Patrimoni/menuitem.6a2dec9a300f68a8cd0181dfb0c0e1a0/?vgnextoid=bc71ef338bdda110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=bc71ef338bdda110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=detall&contentid=a7f3bc17e53c6110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD>>.





# LA TRILOGIA AUTOBIOGRÀFICA DEL PROFESSOR OCTAVI FULLAT: QUAN LA CONFESSIÓ ESDEVÉ MEMÒRIA PEDAGÒGICA<sup>1</sup>

Conrad Vilanou i Torrano  
Universitat de Barcelona

Camus —els confesso— no és edificant, però sí exemplar.  
OCTAVI FULLAT, *La meva bellesa*, p. 212.

## RESUM

En aquest treball es presenta una aproximació analítica i sistemàtica de les memòries que el professor Octavi Fullat —nascut l'any 1928— ha publicat, entre els anys 2006 i 2010, en tres volums que responen als títols següents: *La meva llibertat* (2006), *La meva veritat* (2008) i *La meva bellesa* (2010). A banda d'abordar els aspectes relatius a l'estil i al contingut d'aquesta trilogia, es traça l'evolució del pensament del professor Octavi Fullat, el filòsof de l'educació més important de la Catalunya recent que segueix el deixant d'altres pensadors anteriors (Eugeni d'Ors, Joaquim Xirau, Joan Roura-Parella, Jaume Bofill, Alexandre Sanvisens, etc.). Entre altres punts, s'aprofundeix la seva cosmovisió filosòfica que es basa en una antropologia que presenta l'home com un ésser nòmada i insatisfet, que es debat entre la raó i la barbàrie, i que camina a la recerca del misteri. Aquests principis confereixen a la seva filosofia de l'educació un toc indigent des del moment que l'ésser humà —que mai resta del tot acabat— tampoc no pot assolir una meta i forma definitiva en haver fracassat la teleologia. A tot estirar, el futur —i per tant, l'axiologia pedagògica— només es pot dibuixar a través del passat, de manera que s'estableix un pont entre l'experiència i l'expectativa, entre la tradició i l'avenir, fins al punt que la memòria d'Occident —Jerusalem, Atenes, Roma— esdevé condició de possibilitat per a l'educació.

PARAULES CLAU: filosofia de l'educació, teoria de l'educació, autobiografia, memòria, confessió, Agustí d'Hipona, Albert Camus, Octavi Fullat.

1. Aquest treball vol ser un reconeixement —i per extensió, un homenatge— al professor Octavi Fullat i Genís. A més, aspira a ser un intent de sistematització de la trilogia de les seves memòries que ha publicat recentment. Aquests són els tres títols en qüestió: *La meva llibertat: Inici biogràfic, home, Catalunya, sexe, Déu* (2006); *La meva veritat: Història, moral, valors, educació, per què?* (2008); *La meva bellesa* (2010).

## FULLAT: WHEN CONFESSION BECOMES PEDAGOGICAL MEMOIR

## ABSTRACT

This paper presents a systematic, analytical approach to the memoirs of professor Octavi Fullat – born in 1928 – published in three volumes between 2006 and 2010 under the following titles: *La meva llibertat* (My freedom, 2006), *La meva veritat* (My truth, 2008) and *La meva bellesa* (My beauty, 2010). Besides dealing with stylistic and content-related aspects of this trilogy, the paper traces the evolution of the thinking of professor Octavi Fullat, contemporary Catalonia's most important educational philosopher, who follows in the wake of earlier thinkers (Eugeni d'Ors, Joaquim Xirau, Joan Roura-Parella, Jaume Bofill, Alexandre Sanvisens, etc.). Among other issues, the paper takes an in-depth look into his philosophical understanding, which is based on an anthropology that presents the human as a nomadic, dissatisfied being, struggling between reason and barbarity, who ambles in search of mystery. These principles confer a touch of indigence on his philosophy of education, from the time when a human being – never quite complete – can neither reach a goal nor a definitive form because the teleology has failed. At the most, the future – and, therefore, the pedagogical axiology – can only be drawn from the past. Consequently, a bridge is formed between experience and expectation, between tradition and the future, to such an extent that the memory of the West – Jerusalem, Athens, Rome – becomes a condition of possibility for education.

KEYWORDS: philosophy of education, theory of education, autobiography, memoir/memory, confession, Agustí d'Hipona, Albert Camus, Octavi Fullat.

Va ser sant Agustí qui va començar —quan l'Imperi romà s'enfonsava a les primeries del segle v— l'art de la confessió. Tant és així, que les seves *Confessions* han esdevingut un referent clàssic de la literatura universal, per bé que va caldre esperar fins Rousseau per trobar —de bell nou— algú que es tornés a confessar públicament, tot i que enmig d'aquest llarg període de temps podem situar els *Assaigs* de Montaigne. El subjecte modern —amb la seva raó pura i immaculada— no es va voler confessar fins l'arribada dels vents romàntics. Confessar-se implica du a terme un examen de consciència de manera que constitueix un art difícil que no tothom està disposat a assumir i, el que és més greu, que no tothom accepta dir la veritat, com aquells mestres de l'antiga Grècia —abans de l'aparició dels sofistes— que mai no enganyaven.<sup>2</sup> A voltes, les confessions —ja siguin memòries o relats

2. Xavier Zubiri va impartir un curs entre el 1932 i el 1933 sobre les *Confessions* d'Agustí en què afirma que s'assemblen a un veritable examen de consciència que defineix de la manera següent: «Un examen de conciencia es una investigación de lo que uno ha hecho. Su resultado envuelve el conocerse a sí mismo. El sentido de una *confessio* es la mirada sobre sí mismo, una introspección» (X. ZUBIRI, *Cursos universitarios*, vol. II. Madrid, Alianza Editorial i Fundación Xavier Zubiri, 2010, p. 41).

autobiogràfics— són plenes de justificacions interessades, de tergiversacions i, fins i tot, de manipulacions flagrants que no només fan mal al qui les escriu, sinó també al qui les llegeix que llavors és tractat com un babau il·lús, talment com si estigués mancat de criteri i judici històric. Per contra, quan les memòries són sinceres, i d'acord amb el que diu Zubiri, l'exercici de la confessió —entès com una mirada sobre si mateix o introspecció— esdevé memòria. En referir-se a les *Confessions* d'Agustí, el professor Fullat escriu: «Al costat d'una magistral autobiografia, conté estudis penetrants sobre el temps i sobre la memòria» (Fullat, 2010, p. 227).

Per la seva part, Marie-François-Pierre Gonthier de Biran —nascut l'any 1766 i més conegut amb el nom de Maine de Miran— és considerat un dels pares de la psicologia moderna. Format en el sensualisme de Condillac va evolucionar vers postures més espiritualistes que destacaren el paper de la introspecció. L'any 1794 —amb només 28 anys— va escriure la seva autobiografia que constitueix una mena d'exercici espiritual que posa al servei de la seva pròpia formació. Sota la influència de la literatura francesa —Rousseau, Montaigne, Pascal, Fenelon—, Maine de Miran ens ha deixat unes magnífiques notes sobre la importància que cadascú escrigui la seva biografia: «Cada hombre debería estar atento a estos diferentes períodos de la vida; debería compararse, asimismo, en épocas distintas, tomar nota de sus sentimientos particulares, de su manera de ser, observar los cambios, durante pequeños intervalos, y tratar de seguir las variaciones que en el estado físico corresponden a estas irregularidades en el estado moral. Examinándose a continuación en períodos más separados, compararía sus principios, su manera general de ver durante un cierto tiempo, su virilidad, por ejemplo, con las ideas que tenía en su adolescencia y en su vejez. Si tuviéramos así diversas memorias hechas por observadores de sí mismo ¡qué luz arrojarán sobre la ciencia del hombre!...».<sup>3</sup>

Sortosament el professor Octavi Fullat —amb la seva trilogia autobiogràfica— ens dona l'oportunitat de saber que algú ha sabut respondre de manera sincera i positiva al repte que plantejava Maine de Miran fa dos segles. És cert, a més, que després van venir altres confessions autobiogràfiques, escrites amb una voluntat inequívocament pedagògica. Així, Henry Adams —nascut a Boston l'any 1838, en una família que havia tingut un president dels Estats Units, John Adams, en 1797-1801— va publicar l'any 1907 uns quants exemplars de la seva narració autobiogràfica —escrita en tercera persona— *The education of Henry Adams*, que, després de circular entre un reduït i selecte grup d'amistats, va arribar al gran públic l'any 1918, pocs mesos després de la mort del seu autor esdevinguda el 27 de març d'aquell 1918.<sup>4</sup> L'any següent va obtenir el premi Pulitzer (1919). Justament, Henry

3. Maine de MIRAN, *Autobiografía y otros escritos*, Buenos Aires, Aguilar, 1956, p. 51-52.

4. H. ADAMS, *La educación de Henry Adams*, Barcelona, Alba, 2001

Adams comença el seu prefaci —signat el 16 de febrer de 1917, any en què els americans van decidir intervenir en la Primera Guerra Mundial— amb unes referències sobre les *Confessions* de Rousseau, considerat «un gran educador del segle XVIII». A parer de Henry Adams, en els primers compassos del segle XX no hi havia guies o exemples com els que representen aquelles figures de la Il·lustració que —als Estats Units— troben en Benjamin Franklin un referent de primer ordre atès que també va escriure la seva pròpia autobiografia. D'acord amb l'argumentació de Henry Adams, Rousseau va ser el primer que va aixecar un monument contra l'*ego* personal, tot convertint el seu model en una mena de maniquí del qual s'havia de penjar el «vestit de l'educació». En darrer terme, aquests autors americans —Franklin i Adams— volien que les seves experiències servissin d'exemple, segons la tradició dels nostres espills o miralls medievals.<sup>5</sup>

No és aquesta, emperò, la intenció del professor Fullat en aquestes memòries que, en envellir, ha decidit «treure's les màscares» (Fullat, 2006, p. 56). Ell sap que les seves «memòries no són pròpiament una autobiografia, sinó un exercici elemental de rememoració» (Fullat, 2010, p. 9), d'algú —a més— que ha après a «ser feliç tot sol» (Fullat, 2010, p. 37). Per tant, no són unes memòries clàssiques en què es doni amb detall compte i raó d'uns esdeveniments passats, ni tampoc un text històric fonamentat documentalment, sinó «d'un recordatori biogràfic elaborat sense censura personal i organitzat temàticament», segons manifesta en l'advertiment de *La meua llibertat*, que no és altra cosa que una mirada lliure i impertinent, un pensament intempestiu i provocador, tal com ell mateix reconeix. «La biografia d'un mateix és tan secreta que se'ns esmuny; la biografia no va més enllà de ser la veritat d'una mentida. Els meus records són la mà que dubta» (Fullat, 2006, p. 34).<sup>6</sup>

Però no és menys cert que el professor Fullat ha escrit la seva veritat amb el cor a la mà. «Què és la veritat? El que expliquem amb el cor a la mà» (Fullat, 2010, p. 175). Amb tot, és conscient de la distància que hi ha entre la narració històrica (*Historie*) i la ciència històrica (*Geschichte*) que apunta als fets històrics. El seu camí no es traça, doncs, cap a la ciència entesa com a disciplina històrica, sinó a través de la narració, és a dir, de la literatura que és «la germana petita de la història» (Fullat, 2008, p. 20).<sup>7</sup> D'aquí que la seva intenció última no sigui altra

5. Per la seva banda, el professor Fullat reconeix que aquestes memòries han servit per escriure una «biografia de records [que] ha permès crear un espill en el qual mirar-me» (Fullat, 2010, p. 249).

6. L'any 1963 escrivia en la seva tesi el següent: «El dato incuestionable filosófico es nuestra propia vida como *biografía*, es nuestra radical exigencia de acción, y es aquí donde queda anclada la interrogación fundamental» (Fullat, *La moral atea de Albert Camus*, 1963, p. 7).

7. Al seu llibre *La actual peripecia del creer* hi podem llegir: «Gracias a Cristo, la Historia no es una descripción de fenómenos o una sucesión de hechos, sino que es un enlace de acontecimientos (Los acontecimientos tienen sentido)» (Fullat, 1970, p. 113).

que salvar, a base de paraules, alguna cosa de la seva vida amenaçada per l'oblit. Aquest és el seu objectiu: «Perpetuar-me tal com m'han estimat, ferit, acariciat i ressuscitat» (Fullat, 2010, p. 203). Al cap i a la fi, és conscient que «els bons llibres són immortals» (Fullat, 2010, p. 244) fins al punt que —en darrer terme— són els que atresoren l'eternitat (Fullat, 2010, p. 156).

Tant se val que Fullat posi les diverses afirmacions en boca d'un interlocutor o l'altre, perquè encara que els seus personatges són de carn i ossos (la majoria tenen un nom real i existeixen en veritat) sovint actuen com a figurants. De fet, Fullat —que és qui es confessa— sempre parla en primera persona, en unes converses que també recorden els diàlegs platònics. A tot estirar, els diversos personatges que desfilen per l'escena ocupen el paper d'uns actors secundaris, que donen vida a un teixit de converses que devien existir (ja fos en la idealitat del pensament o en la realitat viscuda) i que ara ha fet reviure per a distracció —o potser, consolació— de tots nosaltres. A més, assumeix que el filòsof no és més que una mena de pallaso «a qui s'ha de prendre seriosament, però clown al capdavant» (Fullat, 2006, p. 19). Aquesta afirmació es confirma amb la frase següent: «Sóc un *clown-filòsof* de creixement lent» (Fullat, 2008, p. 434).

Sota la influència de Heidegger, Fullat reconeix que l'ésser humà és l'únic animal que fa preguntes. Ara bé, aquestes preguntes van i tornen, tot establint ponts entre l'amistat i el diàleg: «l'important està en l'acte de dialogar, no en l'assassinat i la dissecció dels mots» (2006, p. 45). D'aquí que hagi buscat sovint interlocutors —rèpliques d'Eckermann o d'Octavi de Romeu, els altres *egos* de Goethe o d'Eugeni d'Ors— per a les seves confidències a través d'aquelles construccions —com l'Eulàlia, la Benparlada— que l'apropen a un món de cultura i civilitat. En tot cas, en les pàgines d'aquests tres llibres de memòries ens apareix un Fullat a contracorrent, un punt arrauxat, o, el que és el mateix, un mestre lliurepensador, que està cansat de l'estupidesa humana i avorrit de la seva hipocresia. Per tant, es disposa a dir la seva veritat des de la seva radical llibertat perquè «cal combatre el gust per la submissió a l'autoritat» (2008, p. 140).

## 1. PERFIL INTELLECTUAL

Format en la cultura francesa, Fullat llegeix habitualment *Le Monde* i en la seva biblioteca la presència d'autors del nostre país veí hi sovintreja: a més dels autors del Renaixement (Rabelais, Montaigne) i de la modernitat (Montesquieu, Descartes, Pascal) destaquen els intel·lectuals contemporanis (Camus, Malraux, Aubenque, Foucault, etc.), sense oblidar els pensaments de Pascal, el contrapunt cordial al racionalisme cartesià. Aquest afecció per la cultura francesa fa que Fullat segueixi el canal

Arte, per bé que no ho fa sempre, perquè fuig de la televisió que és el «chewing-gum de la vista» de la mateixa manera que «Internet ho és pel que fa a l'esperit» (Fullat, 2008, p. 434). Sobre el paper de la xarxa afegeix en un altre lloc: «La majoria hi perd el cel, l'aire i els petons. Extravia la realitat» (Fullat, 2010, p. 176).

Després del francès ve la llengua alemanya, en detriment de l'anglès que queda relegat a un lloc secundari. D'acord amb aquesta influència cultural francesa, Fullat es troba molt a prop de Rabelais, el savi humanista del Renaixement, que a banda de compaginar medicina i filosofia es va caracteritzar per les seves provocacions escatològiques, tot i que Eugeni d'Ors el va situar com el veritable pioner de la pedagogia moderna, en consonància amb els valors del Noucentisme, que s'havia d'allunyar dels estralls del romanticisme de Rousseau. Ultra les possibles comparacions entre Rabelais i Rousseau, Fullat vol ser un tàvec que amb les seves fiblades ens pertorbi, fins a l'extrem de despertar-nos del somni de la comoditat, que si abans era burgesa ara és postmoderna amb la seva cultura del buit. «La nostra societat està clavada en les vacances, el ball, el sexe, la gastronomia, però rebutja futurs millors si ha de pagar-ho amb renúncies» (Fullat, 2008, p. 237). Al seu torn, és conscient que sempre ha treballat i lluitat per millorar aquest món que avui no acaba de funcionar atesa la presència de les «dagues enverinades que ens maten». «En política, el fet que els escollits creuen haver estat escollits per ser-ho novament. En economia, el guany pel guany. En els mitjans de comunicació, augmentar l'audiència indefinidament» (Fullat, 2006, p. 232).

El cas és que la seva paraula és punyent i directa. A més, en escriure en un context postmodern —la postmodernitat «és l'art d'abordar les coses serioses a la lleugera i les coses fútils amb gravetat» (Fullat, 2008, p. 155)— afegeix un plus de sornegueria i mordacitat, perquè —tal com afirma— l'home és l'únic animal que riu, tot i que sap que morirà (Fullat, 2006, p. 301). «De vegades m'expresso d'una manera desvergonyida i descarada» (Fullat, 2010, p. 9). Tot estrafit Albert Camus, ben bé podem dir que en ocasions el paper que Octavi Fullat segueix en aquestes memòries recorda el d'un *home revoltat*, que fuig de compromisos i maquillatges. La seva revolta no s'aixeca tant contra l'absurditat de la vida —encara que també—, sinó sobretot contra l'estupidesa humana i la mediocritat de les classes dirigents. Amb voluntat de revolta, Fullat construeix un relat crític per tal d'anar a l'arrel del problema que no és altre que la condició humana, i, per tant, cerca el sentit de l'existència més enllà de l'absurd de viure. Aquí —en aquestes memòries— Fullat no ha seguit el que es pot llegir en *El mite de Sísif* d'Albert Camus: «Un home és més un home per les coses que calla que no per les que diu».<sup>8</sup> Així, ha trencat el silenci —que resta reservat pel misteri— i ha parlat a tort i a dret,

8. A. CAMUS, *El mite de Sísif*, Barcelona, Edicions 62, 1987, p. 110.

sense cap tipus d'autocensura fins al punt que la seva confessió és valenta i sincera, però també un punt iconoclasta.

Ben bé aquestes memòries —on els llocs i els continguts de les converses són reals— poden ser considerades com una provocació que —d'acord amb Sòcrates i Chesterton— busquen la ironia i la paradoxa, sense negligir el sarcasme. No ens trobem, per tant, davant d'uns records a l'ús. Res més lluny de la realitat. Es pot dir, doncs, que Octavi Fullat —després d'un llarg itinerari personal i d'una magnífica trajectòria intel·lectual— ha aprofitat l'ocasió per dir la seva, sense embuts ni restriccions. Arran d'aquesta actitud que combina el seny i la rauxa, la raó i el sentiment, sorgeixen algunes dificultats per percaçar i sistematitzar el seu pensament bastit al llarg de desenes de llibres i de centenars d'articles. Algú podria pensar —tot llegint les seves obres acadèmiques— que el seu perfil manté un cert aire noucentista, a la manera orsiana i, nogensmenys, goethiana, amb el seu sempitern desig de cercar la llum. «Vaig visitar —declara Fullat— la Goethe Haus i el Goethe Museum de Frankfurt el 1998» (Fullat, 2008, p. 281).

A gratient, Octavi Fullat —i aquí podríem veure la influència de Rudolf Bultmann— el que pretén es «desmitologitzar», no «desmitificar», sinó fer una interpretació existencial dels fets que ha viscut. «La realitat no és una cosa exterior, sinó la vida que hi vivim» (Fullat, 2008, p. 284). Naturalment, tampoc no podem oblidar Paul Ricoeur —autor de *Temps et r  cit*— segons el qual «l'hermen  tica de la consciència es dirigeix cap al futur des del passat» (Fullat, 2008, p. 14). Ben al contrari del que succeeix amb els seus escrits acadèmics de darrera hora, aquí —en les seves memòries— s'entreu un pessimisme perquè lluny de tota esperança l'ésser humà —i per tant, ell mateix— es troba abocat al no-res, és a dir, a la mort.

Sota la influència de Freud, el que ocupa i preocupa el professor Fullat   s la naturalesa humana, la conducta humana, que —gràcies a la seva obertura— sempre resta *in-satis-feta*,   s a dir, mai roman acabada del tot, i, per tant, sempre reclama encants er  tics: plaer, gana, sexe i amor. «Herencia, estímulo y respuesta. Determinismo. Necesidad. Los animales ya empiezan viejos. Los brutos est  n siempre hechos. El animal humano, por el contrario, tiene la sensación que es inconcluso, que siempre est   por hacer» (Fullat i Sarramona, 1982, p. 35). Queda clar, doncs, que l'home   s un animal de necessitats: «lo necesita todo: no solamente comida, vestido y casa; también tiene hambre de teoremas, de pintura, de normas, de amistad e, incluso, experimenta sed de Dios. El hombre consiste radicalmente en ser menesteroso; jams   es *  l mismo sin lo otro*. El ser humano es constitutivamente indigente, pordiosero, necesitado. Trabajar es la única forma de superar tan deprimente condición» (Fullat, 1988a, p. 57).

Aquesta insatisfacció implica que, des d'una perspectiva pedag  gica, l'home sempre roman obert per tal d'assolir la seva forma definitiva. «L'ésser humà sem-

pre està per fer, cal generar-lo» (Fullat, 1993, p. 5). A banda d'aquesta consideració pedagògica, aquesta mateixa obertura fa que l'home sigui un animal de necessitats fins al punt que mai no en té prou. «La societat contemporània es regeix per un sol principi: augmentar tant els desitjos que aquests resultin irrealitzables. Maleïda sigui» (Fullat, 2010, p. 28). En preguntar-se sobre la manera de definir la sexualitat respon: «Com allò que mai no queda satisfet i, per tant, com allò que transforma la persona» (Fullat, 2008, p. 310). Al seu parer, l'home només queda tancat, clausurat, amb la mort, de manera que sempre es mou entre eros (fam i sexe) i tàntos (agressivitat), coit i taüt, plaer i aflicció (Fullat, 2006, p. 404; Fullat, 2008, p. 202; Fullat, 2008, p. 278). Siguí com sigui, el cert és que mentre l'ésser humà viu sempre hi ha obertura i expectativa —i, per consegüent, possibilitats de formació (*Bildung*)— encara que «l'existència humana és una fugida eterna» (Fullat, 2006, p. 142) que sembla que no tingui cap recompensa final, la qual cosa fa que participi d'una actitud certament agnòstica.

Amic d'intel·lectuals com Suchodolski i introductor del pensament pedagògic de Makarenko a Catalunya, durant set anys va acaronar la utopia comunista (Fullat, 2006, p. 106), tal com admet sense recança: «Fins i tot jo m'ho vaig empassar com es pot llegir en el meu tractat *Filosofías de la Educación* en abordar la pedagogia marxista, concretament el maïsmo. A molts ens van aixecar la camisa» (Fullat, 2008, p. 72). Ben mirat, Octavi Fullat —que va dedicar dos esplèndids llibres al marxisme—<sup>9</sup> va participar de les il·lusions dels anys seixanta, quan «tenia tan sols quaranta anys», i llavors «imaginava que el món em pertanyia» (Fullat, 2006, p. 248). En aquell moment s'anunciava la nova bona del Concili II del Vaticà (1962-1965), per bé que aquells vents de llibertat del maig del 68 «només va ser una notable partida de diversió o de plaer» (Fullat, 2006, p. 177).

Talment fa la impressió que el nostre autor des de l'any 2000 ha entrat en un cert desànim, encara que —a partir d'aquesta data— ha publicat les seves obres més arrodonides. Com sempre, ha utilitzat el recurs de la tricromia per articular i transmetre el seu pensament, fins al punt que en la seva evolució intel·lectual també se'n poden distingir tres etapes. Una primera de signe creient que s'obre a l'horitzó esperançador de la metafísica. Encara avui, i com a bon deixeble de Jaume Bofill, expressa el seu reconeixement per l'edat mitjana i per la filosofia tomista. Més tard, a partir de la dècada dels anys vuitanta s'observa un distància-

9. A banda de la monografia sobre *Marx y la religión* (1974), convé destacar el llibre dedicat a *La pedagogía soviética* (1972). Aquesta versió en castellà va ampliar la que havia publicat anteriorment en català *La pedagogia a la Unió Soviètica* (1964). El professor Fullat va signar el pròleg d'aquest segon llibre a Moscou, l'agost del 1971: «Escribo estas líneas introductorias bajo un cielo gratamente azul y frente al arte entusiasmante del Kremlin» (Fullat, 1972, p. 9).



ment respecte a la metafísica —entesa en el sentit radical del terme— per adoptar una via hermenèutica, que fa que la transcendència sigui un plantejament si més no acceptable. Així, l'any 1988, escrivia en aquest sentit: «No ceñimos aquí el signifiante *metafísica* al significado que le dio Aristóteles. Nos inclinamos por definir metafísica como todo discurso sobre lo que trasciende los fenómenos...» (Fullat, 1988b, p. 92). Més endavant continua: «La metafísica no constituye un saber del “trasmundo”, sino una lectura, una hermenéutica del fenómeno, considerado como aparición del noúmeno» (Fullat, 1988b, p. 92).

Només en aquestes memòries —és a dir, en el darrer tram de la seva trajectòria intel·lectual— palesa un distanciament respecte a la metafísica que queda circumscrita a l'àmbit del misteri, la qual cosa l'apropa —a través de Hölderlin i Heidegger— al llenguatge dels poetes i dels músics. Quan el més enllà —la confiança pasqual en la resurrecció, punt omega del cristianisme— s'esvaeix encara podem recórrer a la memòria, perquè a la pregunta sobre la possible existència d'un altre món Fullat respon que «no és res més que el record del que hauria pogut ser» (Fullat, 2008, p. 169). En qualsevol cas, la recerca del sentit —d'acord amb la fenomenologia i la hermenèutica— només és possible des de la nostra instal·lació en la història i gràcies al llenguatge —a la paraula, a la qual dedica el capítol vuitè de *La meva bellesa*— perquè, d'acord amb Heidegger, la paraula no és només la casa de l'ésser, sinó també «la sobirana de l'ésser humà» (Fullat, 2010, p. 170). Déu s'ha fet silenci i l'accés al més enllà ja no es pot justificar racionalment i filosòficament, sinó per una via o raó estètica, tal com expressa en el tercer volum de les seves memòries en què defineix aquest concepte com la «llum que ignorem» (Fullat, 2010, p. 39). Veiem altres formulacions: «Únicament les paraules poden aixecar el vel de l'invisible» (Fullat, 2010, p. 193). I en la mateixa pàgina llegim: «Només les paraules trenquen el silenci i únicament les frases trenquen el buit» (Fullat, 2010, p. 193). Al seu torn, distingeix entre belleses i Bellesa, perquè la segona té la capacitat de deixar-nos cecs (Fullat, 2010, p. 47).

A grans trets, es pot afegir que cadascuna d'aquestes tres grans etapes intel·lectuals —metafísica, hermenèutica, cultural-mistèrica— es caracteritza per presentar tres obres d'un mateix tema, talment com si es tractés d'unes veritables variacions sobre una mateixa qüestió. Tres van ser els llibres dedicats al viatge (*Eulàlia, la Benparlada*, 1987; *Viatge inacabat*, 1990; i *Final de viatge*, 1992), als quals va recórrer per cercar el sentit de la història en un món post-modern, és a dir, sense sentit i, el que és més greu, sense axiologia. «En educar, s'educa sempre algú per a alguna cosa. *Per a, telos*. L'educació es viu com una activitat que es dirigeix o s'adreça cap a algun terme» (Fullat, 1993, p. 6-7). Amb tot, anteriorment ens havia parlat del fracàs teoleològic (Fullat, 1986), per bé

que tot seguit va destacar la dimensió necessària i inútil de la utopia. «El valor ideal guia tot al llarg del procés —o d'un procés— educatiu; mostra el camí, i potser fins i tot el fa fressat, per caminar-hi. Se suposa que la conducta real de l'educand pot ser perfilada, amb més o menys força, per l'ideal del valor que es representa en la consciència de l'educador» (1993, p. 9). Aquest ideal, aquesta utopia, és necessària perquè il·lusiona, però malauradament resulta sempre inútil perquè tot acaba amb la mort. «El temps destrueix tothora l'educació com a totalitat» (1993, p. 9). Així desapareix la funció teleològica de l'educació —ben present encara l'any 1982—<sup>10</sup> que quedava davant de l'atzucac del no-res, és a dir, del sense sentit. «Eulalia no conoce el sentido de la Historia, pero no acepta el cinismo ni tampoco el suicidio. Decide el sentido. De esta guisa, fuerza es vivir en la total intemperie. Su aventura es absoluta: o Todo o Nada» (Fullat, 1990, p. 7).

Igualment ens va oferir una altra trilogia quan es va cabussar en els valors d'Occident. Així, a *Els valors d'Occident* (2001) van seguir *L'autèntic origen dels europeus* i *Valores y narrativa. Axiología educativa de Occidente*, ambdues aparegudes l'any 2005. En el conjunt d'aquestes tres obres, Fullat defensa que la cultura occidental —essència d'Occident— constitueix un veritable «a priori pedagògic» que esdevé condició de possibilitat per l'espera confiada en el futur i no per la clausura d'uns temps presents que condueixen irremeiablement al no-res.

En darrer terme, l'home de carn i ossos és l'epicentre d'aquest tríptic de memòries format també pels llibres abans esmentats: *La meva llibertat* (2006), *La meva veritat* (2008) i *La meva bellesa* (2010), els títols dels quals recorden —si més no— l'estructura triàdica dels grans universals de la tradició escolàstica (*unum, verum, bonum*), que cristal·litzen en el *pulchrum*, és a dir, en la bellesa que «causa, en l'ànima, plaers civilitzats» (Fullat, 2010, p. 177). No hi ha dubte possible: Fullat —format en la tradició de la filosofia occidental, de signe perenne i metafísic— pensa segons un esquema que es fonamenta en el «Déu u i tri» que prové del monoteisme d'Israel que, gràcies a les aportacions filosòfiques gregues amb l'Ésser de Parmènides, cristal·litza i desemboca en el cristianisme —amb l'U de Plotí— que així esdevé l'úter i bressol de la cultura occidental.

10. En el llibre *Cuestiones de educación (análisis bifronte)*, publicat l'any 1982 amb la col·laboració de Jaume Sarramona, el professor Octavi Fullat inclouia en la classificació de les ciències de l'educació les ciències teleològiques al costat de les ciències il·lustratives de l'educació (història de l'educació, educació comparada). L'àmbit de les ciències teleològiques abasta la teologia de l'educació (transcendents) i la filosofia de l'educació (immanents). Amb el pas del temps, podem dir que la teologia de l'educació s'esvaeix en benefici de la segona, és a dir, de la filosofia de l'educació, de manera que la transcendència també s'esvaeix.

## 1.1. VOLUNTAT D'ESTIL

Sabem que el professor Octavi Fullat és amic de les paraules i de les seves etimologies, com escau a algú que es preocupa per la genealogia dels conceptes. Tot i que ell mateix ha donat nom al seu estil en posar-lo en relació amb la *parresia* grega (és a dir, amb la llibertat de llenguatge i la sinceritat) —«Franquesa, sense censura. Compromís d'un amb si mateix davant dels poders constituïts, els que siguin» (Fullat, 2010, p. 9)—, per la nostra part ens atrevim a considerar-lo com a caterètic, del grec *kathaireritós*, propi per a destruir, d'acord amb el significat del verb *kathairesis*, que és sinònim de destrucció. Fullat ha teixit una trajectòria intel·lectual que dona el perfil d'un *homo destruens*, que amb les seves crítiques i impropis —que afloren sovint en les seves memòries— vol posar fi a una situació de tedi i cansament. N'està tip i fart de moltes coses i, sobretot, de la incapacitat i vulgaritat de la classe política que no ha estat capaç de dirigir les regnes del país i, per extensió, de la cultura.

És clar que amb la qualificació d'*homo destruens* —que no sabem si serà de grat del mestre i amic— volem fugir de la temptació de caure en el tòpic de la desconstrucció postmoderna, que s'ha fet un lloc comú en el llenguatge fins i tot col·loquial. Certament que Fullat no és un postmodern, i així va fer un llarg pelegrinatge —que es reflecteix en la seva trilogia de viatges— quan va sortir a la recerca d'un sentit per a l'educació en una època sense teleologia, és a dir, sense fins. Talment sembla que, després del debat postmodern, el punt omega del cronograma cristià —amb la seva proctologia i escatologia— quedés bandejat per sempre més. En relació amb això, Fullat va posar de manifest que el fet d'educar constitueix una empresa tràgica i polèmica, quasi bé titànica i agònica, que corre el risc de perdre's entre la incertesa i el no-res. Efectivament, després d'uns anys de formació, en què va dialogar amb els més moderns corrents de pensament (fenomenologia, existencialisme, estructuralisme, psicoanàlisi, marxisme, conductisme, etc.), el nostre autor va confegir una fenomenologia que entén l'educació com una dialèctica entre la violència i l'eròtica que constata la peregrinació del mal (Fullat, 1988a) i el crepuscle del bé (Fullat i Mèlich, 1989). Amb aquests antecedents, és lògic que Fullat conegui perfectament la gènesi i el desenvolupament de la postmodernitat que va sorgir durant la dècada dels anys setanta del segle passat i que va trobar en la figura de François Lyotard el 1979 el seu particular apòstol.<sup>11</sup>

11. L'any 1988 Fullat escrivia: «A la tecnología contemporánea le importa sólo la mejor operatividad, pero este criterio no sirve para juzgar lo verdadero, lo justo y lo bello. Vale la pena leer *La condition postmoderne* de Jean-François Lyotard —París, Ed. de Minuit 1979—; se podrá estar, o no, de acuerdo con el autor, pero el libro es decididamente una espuela para el leyente» (Fullat, 1988b, p. 107).

Com a pensador modern que és, també podem relacionar-lo amb la figura de Kant que va ser un filòsof lliure i independent, d'acord amb els postulats de la Il·lustració. En aquest sentit, convé recordar que el filòsof alemany va repetir als seus alumnes que amb ell no aprendrien filosofia, sinó a filosofar, no a captar pensaments per repetició sinó a pensar per ells mateixos en consonància amb la màxima del *sapere aude*, això és, «tingues el valor de servir-te del propi enteniment». En conseqüència, Kant va distingir el seu mètode d'ensenyament amb el qualificatiu de *dsetètic* o inquisidor, segons la vella caracterització pirrònica dels escèptics com a indagadors o inquisidors. De conformitat amb aquesta actitud, en l'anunci de les seves lliçons durant el semestre d'hivern de 1765-1766 va escriure que el veritable mètode d'instrucció en filosofia és *dsetètic*, tal com fou anomenat pels antics (derivat de *dsetein*) i que, en síntesi, consisteix a indagar o inquirir perquè l'alumne —en una actitud plenament il·lustrada— sigui capaç de pensar per ell mateix i no per altri.<sup>12</sup>

Comptat i debatut, es pot dir que els pensadors alemanys de la generació de Kant aspiraven a ser un *Selbsdenker*, és a dir, a ser pensadors independents al servei de la ciència i de la humanitat, a participar d'una actitud que Humboldt va recollir en el lema de la Universitat de Berlín (1810): llibertat i solitud, llibertat per pensar independentment i solitud per treballar tranquil·lament al gabinet, a la biblioteca o al seminari. Resulta lògic, doncs, que quan Herder —alumne de Kant entre el 1762 i el 1764— va abandonar Königsberg, el seu mestre l'aconsellés que no es fonamentés gaire en els llibres, sinó que seguís el seu exemple, és a dir, que només un es pot educar a si mateix. A fi de comptes, aquesta propensió a l'autoformació —que troba en el *Meister* de Goethe (1795) la seva millor manifestació— constitueix una de les claus de la *Bildung* neohumanista que el professor Fullat també ha fet seva. En darrer terme, el que interessa és formar-se a si mateix, vella aspiració pedagògica que empelta amb la tradició socràtica i hel·lenística, amb la filosofia d'Agustí i el pensament de Montaigne —entre d'altres— i que també va ser defensada per Gadamer en afirmar, des d'una pedagogia dialògica i hermenèutica com la que exhibeix Fullat, que l'educació sempre implica un autoeducar-se (Gadamer, 2000).

12. En l'avís de Kant sobre les seves lliçons durant el semestre d'hivern de 1765-1766 s'insisteix —com també va fer a les seves lliçons de pedagogia— en la conveniència que l'alumne aprengui a pensar. D'aquest interessant text hi ha versió castellana, de la qual reproduïm el fragment següent: «El estudiante no tiene que aprender pensamientos sino a pensar; no se le debe llevar sino guiar, si se quiere que en el futuro sea capaz de andar por sí mismo... El método propio de la enseñanza de la filosofía es el método cetético, como lo llamaron algunos antiguos, es decir, investigativo, y sólo en una razón más ejercitada este método se hace, en ciertos aspectos, dogmático, es decir, categórico» («Aviso de I. Kant sobre la orientación de sus lecciones en el semestre de invierno de 1765-1766», *Agora* (Universidad de Santiago de Compostela), núm. 10 (1991), p. 145-146).

Una actitud similar a la kantiana ha observat el professor Fullat que, durant anys, va impartir classes a alumnes d'ensenyament secundari i universitari, sempre amb la voluntat que aprenguessin a pensar per si mateixos. Al nostre entendre, aquesta intenció ha estat traslladada a aquesta trilogia de memòries que posa a l'abast de tothom, del gran públic que sovint fuig de les acadèmies i de les biblioteques especialitzades, unes confessions que poden ajudar a pensar i conceptualitzar les coses des d'una actitud demolidora, crítica i corrosiva, és a dir, destructiva. Però que ningú no es pensi que aquesta destrucció, que aquest estil *caterètic* vol posar fi a totes les coses. Ben al contrari. La seva manera de fer recorda la defensada per Derrida —pare de la desconstrucció— al qual Fullat va tractar personalment. No és estranya, tampoc, la simpatia que el nostre autor sempre ha mostrat pels intel·lectuals nascuts al nord d'Àfrica, ja es tracti d'Agustí, o bé de Camus i Derrida, ambdós vinculats a Alger. Al marge de la coincidència, el professor Fullat té ben present una conversa mantinguda amb Derrida, en ocasió d'un congrés de filosofia organitzat a la Costa Atzur, amb la mar Mediterrània de fons i sota la protecció d'uns pins —un paisatge afí al de la seva Tarragona nadiua— en què el filòsof francès, d'origen jueu, advertia que la destrucció havia d'arribar fins a trobar un punt sòlid a partir del qual és pogués construir, de bell nou, allò que havia estat desconstruït.

Quelcom semblant busca el filòsof d'Alforja, quan a través de la seva particular destrucció —dels sofismes ximpls, de les estultícies vulgars, de la niciesa de les classes polítiques i de tot tipus d'estupideses— vol arribar al fons de les coses i, per tant, trobar un fonament últim sobre el qual donar solidesa —altra volta— a un món que sembla que s'enfonsi. Fa la impressió que aquest principi fonamentador es podria trobar en el *Logos* —clau de la gramàtica i, per tant, de la lògica en un món emparaulat—, però pensem que, sota la influència del cristianisme, Fullat fixa la seva atenció en el principi de la «dignitat humana», hereu d'un *Logos* que no només s'ha fet paraula, sinó que —per damunt de totes les coses— s'ha fet home en encarnar-se en Crist. Tot i el seu agnosticisme —manifestació tardana d'un existencialisme viscut des de la seva joventut a l'ombra d'Albert Camus—, el professor Fullat busca el sentit de la vida, el misteri del món, l'entrellat de tot plegat, malgrat que el temps s'escola i la fi s'apropa. No obstant això, i al marge de la dimensió «destructiva» del seu particular estil, Fullat és un inconformista que no es troba còmode en aquest món que vol debellar o destruir per tal de preservar i salvaguardar —ni més ni menys— els valors més pregons de la cultura occidental. Al cap i a la fi, sembla haver trobat en la dignitat humana un *Grund*, un principi fonamentador, que aguanta l'estructura completa del seu pensament, no només reflexiu, sinó també pràctic perquè —en última instància— tot s'ha d'ajustar a aquest principi irrenunciable: la dignitat humana, herència del cristianisme, que constitueix la dovella que suporta la clau de volta de l'axiologia occidental.

## 1.2. SEMPRE NÒMADA

Durant la dècada dels anys setanta del segle passat va tenir lloc una petita polèmica entre el nomadisme i el sedentarisme pedagògic. Entre els defensors de la primera posició destacava el pare caputxí Jordi Llimona que pregonava que l'ésser humà sempre és nòmada. «L'home és un nòmada constant, un nòmada com Abraham, el pelegrí de Déu per la terra dels homes. I, com Abraham, no plantarà mai la tenda al mateix indret: buscarà noves fonts d'aigua, noves prades per als pasturatges de la vida».<sup>13</sup> Davant d'aquesta posició, Joan Tusquets —tot aprofitant la metàfora de Tarzan, heroi del neonomadisme, i Robot, símbol del neosedentarisme— optava per una defensa dels valors del sedentarisme.<sup>14</sup> Es tractava —ultra l'oposició entre la pedagogia a l'aire lliure i l'escola— d'una discussió intel·lectual que afectava —en aquells anys postconciliars— la mateixa arrel de la condició humana. Per uns —i aquí cal situar el pare Llimona— l'home sent l'impuls de caminar sempre cap endavant. Per uns altres —i aquesta era l'actitud de Joan Tusquets— s'ha de buscar una mena d'equilibri entre el passat i la innovació, és a dir, entre el sedentarisme i el nomadisme que no sempre reporta novetats interessants. La filosofia perenne que defensava Tusquets aspirava a un equilibrat punt mitjà entre l'immobilisme tancat i l'afany desmesurat de novetats.

El professor Octavi Fullat —que ha estat un dels divulgadors de la pedagogia escolta a casa nostra i, per tant, del neonomadisme pedagògic—<sup>15</sup> no va participar en aquella polèmica, per bé que la seva postura és ben clara, tot coincidint amb el plantejament de Jordi Llimona. A més, en aquella època ambdós —Llimona i Fullat, caputxí un, escolapi l'altre— confiaven en la transcendència humana. Si el pare Llimona afirmava que «enllà de cada esdeveniment, de cada successió temporal, hi ha l'eternitat, on ens espera i atreu la realitat última, definitiva i absoluta» (Llimona, 1970, p. 248), el professor Fullat pregonava que «el lloc de l'home en la història és el lloc del caminant, és a dir, d'aquell que no para en cap

13. J. LLIMONA, *Sempre nòmades*, Barcelona, Edicions 62, 1970, p. 10.

14. J. TUSQUETS, *Tarzán contra Robot: El neonomadismo y el neosedentarismo, protagonistas de la crisis contemporánea*, Vilassar de Mar, Oikos-Tau, 1986.

15. En el seu llibre *La actual peripecia de crear* (1970), el professor Fullat va fer un elogi de l'excursió. «El salir de excursión va acompañado siempre de un tono anímico festivo» (Fullat, 1970, p. 249). Amb tot, el seu excursionisme es perfilava a manera d'una veritable aventura intel·lectual. «Nos disponemos a caminar hacia las fronteras, hacia los límites, y no de nuestro continente, o de nuestro planeta, por cierto, sino hacia unos límites tremendos, definitivos, absolutos, que no permiten que se los traspase ni un milímetro siquiera» (Fullat, 1970, p. 249). De fet, els temes fronterers que va triar són els següents: la mort, la soledat, l'obertura vers la transcendència i el compromís existencial.

lloc» (Fullat, 1985, p. 38). Tot seguit afegia: «Si voleu un altre grafisme, l'home és el pelegrí de l'Absolut, el qui recerca l'Absolut» (Fullat, 1985, p. 38).

No hi ha dubte que pel professor Fullat l'home és un ésser nòmada que ha viatjat fins a les zones fronteres i limítrofes. «El hombre es caminante; es decir, un esperanzado que piensa dirigirse hacia alguna cosa mejor. La esperanza es cosa de viandantes, es lo propio del *homo viator* que escribió Tomás de Aquino en el siglo XIII» (Fullat i Sarramona, 1982, p. 236). La dimensió corporal de l'ésser humà defineix la seva condició nòmada. «Vivimos invariablemente en algún "topos" —sitio— y esto sólo es posible porque previamente ocupamos el espacio habitado por el cuerpo propio... Pues, bien; éste mi cuerpo es el punto cero —nómada, por cierto— de toda distancia practicable» (Fullat i Sarramona, 1982, p. 100). En la seva intervenció quaresmal de l'any 1984, en les conferències pronunciades a la basílica de Montserrat, el professor Fullat insistia en la dimensió nòmada de l'ésser humà. «Tenim, doncs, una manera de fer que consisteix a fer-nos a nosaltres mateixos. D'això, els medievals en deien l'*status viatoris*, la situació del caminant, del qui camina. Un home és un caminador, és un caminant; un animal i una planta, no» (Fullat, 1985, p. 27).

Tot amb tot, el que diferencia el caminar del professor Fullat en el seu llarg itinerari personal és, justament, la meta, o, millor encara, l'horitzó. Durant molts anys va viure en la confiança pasqual de la resurrecció i, per tant, en una plenitud de satisfacció: l'esperança. Gradualment, aquesta confiança en l'esperança d'un final que ens apropi a la Plenitud s'ha fet fonedissa, fins al punt que ara el fet de caminar —que es mou dialècticament entre l'experiència i l'expectativa— es converteix en una aventura personal i intel·lectual menys agosarada, atès que l'ésser humà —i Fullat és ben conscient d'això— no arribarà mai a assolir el final absolut i definitiu. El seu caminar, doncs, ha perdut la dimensió transcendent d'altre temps i ara es mou dins de l'àmbit de la immanència: l'home no ha arribat i, dintre de la història, no arribarà mai al final. A més, i aquest és un altre aspecte a tenir en compte, la seva formació —com succeeix amb qualsevol projecte de formació humana— no fineix mai, de manera que la seva forma (*Bildung*) sempre roman inacabada en un procés obert que no té altre límit que l'hora de la mort.

Amb aquests antecedents, és lògic que la seva trilogia literària —*Eulàlia*, *Viatge inacabat* i *Final de viatge*, elaborada entre el 1987 i el 1992— constituís una exigència personal de recerca que estilísticament anticipa l'escriptura d'aquestes memòries que ara comentem. Ja llavors el professor Fullat destacava la seva condició d'*homo viator* que surt a la recerca del sentit. «Me noto incrustado en el *status viatoris*, en la situación de caminante» (Fullat, 1990, p. 34). Els textos en què destaca la dimensió nòmada de l'ésser humà són abundosos: «*Homo viator*;

animal caminante, el humano. *El anthropos* es quizá memoria del futuro. No fue un loco Platón, ni tampoco Ulises. *Homo viator*. Abandono no obstante la odisea. El Deuteronomio despierta más la curiosidad; para Abraham el tiempo queda abierto, esperanzado. Los tiempos cerrados, clausurados, desesperantes niegan la poesía, la imaginación; y la poesía consiste precisamente en situarse, uno, en la esfera de lo que no existe» (Fullat, 1990, p. 141).

Com veiem, la figura d'Abraham —amb el seu *status viatoris*— plana sobre el nostre protagonista, que busca també un punt final, una terra promesa, per bé que sap que aquesta empresa és quasi impossible: «Se camina hacia algún punto; ¿existe el Agathon, el Bien, común a todos, o a cada quien le incumbe la tarea de inventar su bien de cada día? Por otra parte la estructura humana de ser caminante, o navegante, no garantiza la existencia ni de la meta ni del puerto, sino sólo la de la marcha y la de la navegación» (Fullat, 1990, p. 175).

S'entén així, que ell mateix —en ocasions— s'hagi considerat una mena de *flâneur* (Fullat, 1990, p. 40), d'un caminant que surt a la recerca del sentit. «Quan era jove disposava de la fórmula per canviar el món» (Fullat, 2010, p. 256). Probablement, el seu deambular recorda més el viatger sensible de Camus —autor d'una petita guia per a les ciutats sense passat— que no pas la frivolidat turística postmoderna del baix preu, malgrat que en aquest moment de la vida reconeix que «quan escric aquestes línies vagabundejo al sol abans de morir» (Fullat, 2010, p. 50). Sense renunciar a París —«durant la meua estada a París, 1970-1971, vaig estar buscant-me i reiventant-me sense repòs» (Fullat, 2010, p. 198)— les ciutats de Fullat recorden les escollides per Camus, en especial, Florència. Val a dir que Roma, Siena i Florència formen un triangle amarat d'història i civilitat. A més, a la capital de la Toscana va assistir al ressorgiment de l'humanisme sota la protecció dels Mèdici i allà, justament, Giovanni Pico della Mirandola va perfilar el seu *Discurs sobre la dignitat de l'home*, a les acaballes del segle xv, a manera de colofó a l'edat d'or de la cultura florentina.<sup>16</sup> D'aquí que el professor Fullat recomani el *Viatge a Itàlia* de Goethe, perquè «escriu sobre la importància dels antics per sobre dels contemporanis» (Fullat, 2010, p. 219).

Precisament, Albert Camus en l'obra *L'estiu* (1957) va descriure un itinerari que recorda el que ha seguit el mateix Fullat. «París és una caverna admirable, i els seus homes, en veure les pròpies ombres com es belluguen a la paret del fons, les consideren l'única realitat. D'ací la fama de fugitiva i estranya que té aquesta ciutat. Però nosaltres, lluny de París, hem après que hi ha una llum darrere nostre; que cal girar-nos, tot desfent els nostres lligams, per mirar-la de cara, i que la nostra feina abans de morir és buscar enmig de tots els mots per tal d'anomenar-

16. G. PICO DELLA MIRANDOLA, *Discurs sobre la dignitat de l'home*, Barcelona, Edicions 62, 2001.



la».<sup>17</sup> De fet, ambdós —Camus i Fullat— coincideixen en la seva preferència per Florència, que representa aquelles terres de la Mediterrània —un mar de cultura, però també de lluita— on tot és a la mesura de l'home que, en virtut de la seva dignitat, esdevé centre del món. No estranya, doncs, que l'Eulàlia —nascuda a Tarragona, a la riba del Mediterrani— trobi en la ciutat de Florència la iniciació al món de la cultura: «També l'Eulàlia podia haver viatjat fins a Florència, i passejar per la Toscana la *mirada lúcida* des d'on arrenca qualsevol educació que pretengui ser quelcom més que codi genètic i doma de bruts» (Fullat, 1987, p. 45-46).

Ara bé, cal matisar que els supòsits d'aquest caminar han estat diferents al llarg de la seva vida. En primer lloc, durant la seva joventut, Fullat confiava en la metafísica i, per tant, en la teleologia i en l'axiologia. Aleshores el camí tenia alfa i omega, principi i final, proctologia i escatologia. Més tard, a partir de la segona meitat de la dècada dels anys vuitanta, i sota la influència de l'hermenèutica, va viatjar arreu del món buscant respostes a les seves preguntes amb l'esguard obert a la utopia. Llavors fou quan va recórrer a l'Eulàlia —que és filla de la Mediterrània— de manera que aquest caminar incorporava tensió i dialèctica: «El fet mediterrani no és ordre ni desordre, ni logos ni pathos, ni Apol·lon ni Dionysos, ni Sòcrates ni tragèdia...; la realitat mediterrània és agonia, lluita, entre uns elements i els altres. El classicisme del Nostre Mar és un fals mite» (Fullat, 1987, p. 28). Aquestes paraules també recorden les expressades per Albert Camus quan a *L'estiu* (1957) destaca el sentit tràgic de la Mediterrània que «és solar i no té res a veure amb el de les boires».<sup>18</sup> Tot i aquest sentit polèmic o tràgic, per ambdós autors —Camus i Fullat— la Mediterrània és un mar de cultura en què s'ha intentat —una i mil vegades— la fusió que vol posar fi a aquest sentit esquinçat de la història i que —en última instància— no és altra cosa que una imatge o metàfora de la mateixa dislocació humana.

Després d'aquests dos tipus de caminar —primer, amb la protecció de la metafísica; més tard, amb la pregunta de l'Eulàlia, la Benparlada, a la recerca del sentit— el professor Fullat ha encetat una tercera singladura o navegació a la recerca del misteri. Ell sempre ha palesat la força de la paraula, del mot, de la pregunta. Això el posa en relació amb els poetes i els músics —és a dir, amb els artistes— de manera que —davant d'un misteri inefable— l'home només disposa —i això no deixar de ser ben paradoxal— del recurs de la llengua i dels llenguatges. Per aquesta via, la qüestió de l'existència de Déu —tema transversal a tota l'obra del professor Fullat— s'ha circumscrit a l'àmbit del misteri, de manera que si abans l'home era el pelegrí de l'Absolut ara —quan Déu s'ha fet silenci i juga amb l'home— és el romeu

17. A. CAMUS, *Noces. L'estiu*, Barcelona, Edicions 62, 1990, p. 105.

18. A. CAMUS, *Noces. L'estiu*, p. 93.

del Misteri. Ens trobem, doncs, davant d'un *Deus ludens* —aquí es pot veure la possible influència d'Hugo Rahner—<sup>19</sup> «que juga amb nosaltres com un novel·lista amb els seus personatges» (Fullat, 2010, p. 227).

En conseqüència, detectem tres instàncies —metafísica, hermenèutica, misteri— amb relació a l'existència de Déu, com a garantia d'un possible més enllà que doni sentit global a la història, entesa com a història de salvació. Ben mirat, Fullat —que mai no ha renunciat a un pòsit existencial en la seva filosofia— es va posar a caminar a l'empara de les paraules de Crist, pronunciades en la guarició del tolit, segons recull el llibre dels *Fets dels apòstols*: «De plata i d'or no tinc possessió; el que tinc, però, t'ho dono: en el nom de Jesús Messies, el Natzoreu, posa't a caminar!».<sup>20</sup>

Convé pregonar que Fullat —després d'aquest llarg pelegrinatge en què sembla que ha perdut la fe d'altre temps— ha retornat a les fonts de la cultura occidental. Fruit d'aquest esforç sorgeix la seva trilogia formada per aquests títols: *Els valors d'Occident* (2001), *L'autèntic origen dels europeus* (2005a) i *Valores y narrativa. Axiologia educativa de Occidente* (2005b). De fet, aquesta segona trilogia anticipa algunes de les idees que es troben en aquesta altra trilogia autobiogràfica formada per *La meua llibertat* (2006), *La meua veritat* (2008) i *La meua bellesa* (2010). En darrer terme, la solució final del seu pelegrinatge personal no és més que un *nostos*, un viatge al passat, o, encara millor, un retorn a la pàtria, als orígens de la cultura occidental. «L'existència humana és *nostos* —de la qual prové 'nostàlgia'—, vocable grec que volia dir 'retorn'» (Fullat, 2010, p. 71).

Justament, el resultat de tot aquest intent no és altre que afaïçonar una cosmovisió que situa la cultura jueva (Jerusalem), grega (Atenes) i llatina (Roma), com a elements fonamentals d'Occident, que cristal·litzen en el cristianisme. Val a dir, doncs, que Fullat ha dut a terme aquest viatge als orígens a través de dues estratègies: primerament, a través del món de la cultura, de la història, de les ciències de l'esperit; en segon lloc, per bé que molts elements ja es troben *in nuce* en la seva primera trilogia literària (*Eulàlia, la ben parlada, Viatge inacabat i Final de viatge*) ha acomplert aquest viatge als orígens personals —al seu paradís inicial— a través del món de la vida vivencial i experiencial. De fet, també —i al marge de la construcció ideal de l'Eulàlia, la Benparlada— trobem en les seves memòries tres dones de carn i ossos: la seva mare, Maria Genís, la seva germana Maria i l'Antonieta Borràs.

19. H. RAHNER, *El hombre lúdico*, València, Edicep, 2002.

20. Aquí seguim l'edició que han preparat Josep Rius-Camps i Jenny Read-Heimerdinger dels escrits de Lluc, recollits sota el títol *Demostració a Teòfil: Evangeli i fets dels apòstols segons el còdex Beza*, Barcelona, Fragmenta, 2009, p. 437.

## 1.3. UN PENSAR TERNARI

Quan hom aprofundeix el pensament del professor Fullat observa que ha dibuixat un panorama tricotòmic. No en va, Eugeni d'Ors —un dels seus mestres pensadors, sempre des de la llunyania— va sentenciar que «pensar és dibuixar». Tant és així, que Fullat té ben present —i així ho va reconèixer en els primers compassos de la seva aventura intel·lectual— la persistència del número tres en la filosofia occidental. Tres són els nivells de l'home segons Plató; tres són els nivells de la patristica grega, amb els noms de *soma*, *psyké* i *pneuma*; tres igualment són els universals medievals (*unum*, *bonum*, *verum*) que es fusionen en el *pulchrum*; tres també són els estadis de Kierkegaard (estètic, ètic, metafísic); tres també els moments de la dialèctica hegeliana, i, nogensmenys, són tres els nivells de la psicologia freudiana (L'Allò, L'Ego i el Superego). Fullat que en la seva joventut ja era ben conscient d'aquesta tradició triàdica —tal com manifesta en els seus primers treballs— també va establir tres etapes en l'ètica d'Albert Camus: percaçant la joia (1913-1937); dins la penombra del Mal (1952-1954), i, finalment, dins la claror de la culpa (1955-1960) [Fullat, 1964, p. 9-10].

Al seu parer, tres també són els àmbits que apareixen en cada civilització: la cultura que interpreta el món a partir d'una concepció d'ésser humà com a animal *simbòlic*; la tècnica que modifica aquest món des d'una perspectiva antropològica que presenta l'home com a animal *faber* i, finalment, les institucions que constitueixen les diferents maneres d'instal·lar-se en el món des d'una visió que configura l'ésser humà com a animal *social* (Fullat, 1988a, p. 33). «L'educació podrà ser moltes coses, però n'hi ha una que l'és indefectiblement; l'educació és procés de transmissió d'*informacions* —de com pensar i de com conduir-se—, d'*actituds* —de com alterar-se emotivament davant de la circumstància— i d'*habilitats* —de la manera de compondre-se-les des de l'angle sensoriomotriu amb el context» (Fullat, 1987, p. 54). Igualment, són tres les orientacions que —en la seva opinió— ha seguit històricament la legitimació axiològica: «la dogmàtica, iniciada per Plató; la postmoderna, endegada per Nietzsche, i la socràtica, encapçalada pel Sòcrates dels primers diàlegs platònics» (Fullat, 1993, p. 23). Si totes les dictadures es basen en Plató, i la frivolitat postmoderna en el nihilisme, només queda com a possibilitat la via socràtica que —al capdavall— és la que ell mateix assumeix. Queda clar, doncs, que Fullat opta per l'idealisme de la llibertat, tot distanciant-se de l'idealisme absolut que condueix a les dictadures i del tecnicisme que, a la llarga, ha provocat el nihilisme postmodern.

El recurs als esquemes triàdics constitueix, doncs, un fil conductor en el seu pensament filosòfic i pedagògic, tal com es desprèn de l'afirmació que l'educació és una relació ternària. «Educar es manipular; ahora bien, siempre se manipula

en funció de algo, en vistas a aconseguir un “telos” o finalitat. La educació serà, pues, en la seva essència, una relació ternària entre “lo manipulador”, “lo manipulat” i “lo finalístic”, o aquell per al qual es manipula. Educar és reprimir per... La educació nasqué del drama i prossegueix sent dramàtica. I, no obstant això, aquí resideix la nostra grandesa: en ser animals dramàtics» (Fullat i Sarramona, 1982, p. 31).

De fet, i una vegada assolida la seva maduresa intel·lectual —tot coincidint amb el seu pas del Departament de Filosofia al de Pedagogia de la Universitat Autònoma de Barcelona— es poden detectar en la seva evolució intel·lectual tres etapes ben nítides. En efecte, Fullat va partir d'una concepció metafísica i creient —lligada a les esperances del Concili II del Vaticà, amb el seu diàleg entre fe i cultura—<sup>21</sup> per entrar, gradualment, en un existencialisme que posa entre parèntesis, que suspenia —si més no momentàniament— la possibilitat de la transcendència. Ara sembla que la fe l'hagi abandonat, en ser vista com una mena de «sabata que em va petita perquè el peu està inflat» (Fullat, 2010, p. 256).

Així, doncs, a partir de la dècada dels anys vuitanta, trobem en la seva filosofia de l'educació un període de recerca en un ambient un xic crepuscular, davant la irrupció dels vents postmoderns que posaven de nou en setge l'existència humana. Llavors, emperò, encara quedava la possibilitat de l'aposta de Pascal que apareix explícitament en els seus treballs. «En tales aprietos y angosturas —escrivia conjuntament amb Joan Carles Mèlich l'any 1989— cobra un significado peculiar la apuesta pascaliana, la cual nos exige afrontar el riesgo de creer en Dios» (Fullat i Mèlich, 1989, p. 128). No estranya, doncs, que a *Eulàlia, la Benparlada* —apareguda poc abans— deixés constància que «som biologia i societat; però també inefabilitat, resurrecció, primavera, amor, Esperit Sant» (Fullat, 1987, p. 60).

Si tres és el nombre que utilitza Fullat per dibuixar els seus esquemes, i fins i tot per adjectivar les coses, en el seu univers mental tot tendeix al nombre u.<sup>22</sup> La concepció trinitària —d'un Déu u i tri— es fa palesa en el seu pensament, des del primer moment. Classificacions ternàries, adjectivacions amb tres qualificatius i triangles geogràfics —Jerusalem, Atenes, Roma— omplen les seves obres. Al seu llibre sobre la peripecia del creure, aparegut l'any 1970, formula la tríada

21. L'any 1970 el professor Fullat era ben conscient que el Concili II del Vaticà (1962-1965) va ser una iniciativa papal. «Históricamente ha habido Concilio porque ha habido Juan XXIII» (Fullat, 1970, p. 108). Amb relació a la dinàmica del Concili aviat s'adonà que l'optimisme inicial no tenia gaire raó de ser. Així, va anotar en *La actual peripecia del creer* el següent: «He vuelto a leer estas líneas en 1969 y me han parecido excesivamente optimistas» (Fullat, 1970, p. 112).

22. Sabem de la seva estima per Agustí. En referir-se al fill de santa Mònica escriu: «Vaig recordar que Agustí, tant a Cartago com a Roma i Milà, va portar una vida llicenciosa, dissoluta. Va travessar l'existència buscant la veritat dins del temps. Memòria, atenció, espera» (Fullat, 2010, p. 228).

següent: confessió, missa, comunió. En altres indrets va establir una tríada entre el naixement, la mort i la resurrecció de Crist, tot tancant el triangle format per Nadal —naixement del Fill de Déu—, Divendres Sant —de la seva mort en la creu— i la resurrecció pasqual. El diumenge de Pasqua il·lumina el sentit del cristianisme. «Prefiero el juego de nacimiento-muerte-resurrección a condición de que sea yo el que nace, muere y resucita. Navidad, Viernes Santo, Pascua; pero siempre de Jesús. Tesis, antítesis, síntesis; del único y mismo yo. Si no ha de ser así, que venga la catástrofe atómica y limpie el mundo de subjetividades» (Fullat, 1990, p. 161).

Últimament, aquesta confiança pasqual en la resurrecció ha minvat, i la qüestió de Déu ha quedat circumscribida a un plantejament místic, d'ascendència romàntica. Ara ja no es recolza en la metafísica —el discurs racional, per bé que sempre ha respectat el tomisme i la filosofia de l'edat mitjana—, ni l'aposta a favor de l'existència de Déu (Pascal), sinó que tot es concentra en el misteri que només pot ser copsat per la bellesa, en especial per la música i la poesia. Ara bé, Fullat no renuncia a la tradició cristiana, ni a la memòria, ni a l'axiologia que depèn de la història. Ans al contrari. Tot ho devem a la nostra pròpia tradició cultural que es fonamenta —com no podia ser d'una altra manera— en una articulació triàdica que es pot capir a partir dels tres vèrtexs de Jerusalem, Atenes i Roma que «forman los tres *gonon* —ángulos— del triángulo que engendra el tiempo occidental. Biblia, Odisea y Eneida; Amén. —Amén significa en hebreo ciertamente» (Fullat, 1990, p. 16). Parem esment en aquesta conjunció atès que els tres progenitors d'Occident s'uneixen en el cristianisme, bressol de la cultura occidental. «Som fills de Jerusalem, d'Atenes i de Roma. El cristianisme va subsumir la triple herència injectant la dignitat al ventre de l'eficàcia» (Fullat, 2008, p. 248).

Amb tot, aquesta unitat —aquest nervi de la història— no actua sense tensions, sinó que inclou —tal com van veure els presocràtics— una dialèctica interna, de signe polèmic, que genera conflictes. Així, arriba a definir la història com «un viatge cap a l'escatologia a través de la violència» (Fullat, 2010, p. 192). Dins del mateix cristianisme veurem aparèixer el debat entre el catolicisme i el luteranisme, entre la raó i la fe, entre l'autoritat eclesiàstica i la praxi evangèlica, entre el poder i la senzillesa, entre l'orgull temporal i l'esperit franciscà. Ni la figura de Crist —Déu i home, és a dir, un Déu encarnat— no ha pogut salvar el hiatus entre aquests dos pols, entre el món terrenal i el regne del cel. Hom s'adona, doncs, que la vida de l'esperit —la història, la cultura— es mou sempre entre ambdós principis, que funciona dialècticament, és a dir, polèmicament, en una guerra o lluita que no fineix mai i que —per damunt de qualsevol altra consideració— mai no pot atemptar contra la dignitat humana, el veritable nucli dur de la tradició cristiana i occidental.

## 1.4. UNA DIALÈCTICA A LA RECERCA DE LA UNITAT PERDUDA

A banda de la tendència a presentar les coses des d'una perspectiva triàdica, el professor Fullat viu intensament la història —i per tant, la vida— com un procés dialèctic que oscil·la sempre entre dos pols: natura-cultura, bios-zoe, fets-axiologia, eros-tànatos, brutalitat-raó, violència-eròtica, ideologia-utopia, absurd-sentit, etc. De fet, en el seu pensament, es troba la petja de la dialèctica presocràtica, sobretot d'Heràclit, que Fullat esmenta sovint. Recordem que, segons aquest fragment, la guerra és l'origen de totes les coses, fins al punt que a uns els ha fet déus i lliures, mentre que als altres els ha fet homes i esclaus. Probablement és obligat que això sigui així per la mateixa naturalesa de les coses que sempre romanen en constant i perpètua lluita, tal com es desprèn del fragment B-53 d'Heràclit: «La guerra és pare de tot i de tot és rei» (Fullat, 1987, p. 182).

No ha d'estranyar, per tant, aquesta manera de veure les coses que al seu entendre sintonitza amb la mentalitat mediterrània, entesa com a cruïlla de lluites i guerres. A *La meua veritat* manifesta: «La història, o sigui, tot, es redueix a *pólemos*, a lluita, i la presència de l'un és també la del contrari» (Fullat, 2008, p. 44). Per la seva banda, a *La meua bellesa* insisteix en aquesta idea, tot recordant Heràclit, Heidegger i Hölderlin: «El fet del desempatar originari —*pólemos*— configura la unitat d'allò real. *Pólemos* i *logos* són el mateix, segons Heidegger. Ens trobem davant del combat dels orígens; els éssers arriben a existir essent precisament ens i res més. No són éssers. Hölderlin ho havia explicat poèticament» (Fullat, 2010, p. 208).

Sota la influència intel·lectual de l'existencialisme (Heidegger, Sartre) i de la psicoanàlisi (Freud), va perfilar una anàlisi fenomenològica i existencial de la pedagogia sobre una dialèctica de la violència i de l'eròtica, que pregonava la peregrinació del mal i el crepuscle del bé a les envistes d'una pedagogia de la finitud que aboca l'ésser humà al no-res. Al cap i a la fi, l'educació sempre es mou entre ambdós pols: entre l'eros i el tànatos, entre l'eròtica i la violència, entre la renúncia i l'agressivitat, entre la libido i l'egoisme. Aquesta tesi travessa tota la seva obra, per bé que es formula de diverses maneres però sempre amb la mateixa intenció: «El acto educador específicamente humano es, en su núcleo y en su hontanar entitativo, confrontación de dos conciencias; confrontación constitutivamente violenta» (Fullat, 1987b, p. 21). L'acte educatiu constitueix, per tant, una relació dialèctica de naturalesa castrense: «L'educació, en el pla dels fets, és guerra, antropogènesi de la força» (Fullat, 1986, p. 58). No debades, Albert Camus —sota la influència d'Heràclit— havia definit el sentit de la història —de la qual neix l'educació— com la «lluita entre la creació i la inquisició».<sup>23</sup>

23. A. CAMUS, *Noces. L'estiu*, p. 97.

Fet i fet, aquest esquema dual també és ben present en el pensament d'Albert Camus, que reflecteix en els seus primers escrits, que van ser analitzats profundament pel professor Fullat. A *L'estiu* (1957), Camus —que en recuperar la carn en la seva literatura va obrir una porta a l'esport, del qual era un bon practicant— recorre a la metàfora de la boxa per donar compte i raó d'aquest esperit polèmic i bèl·lic.<sup>24</sup> Els boxadors representen ciutats diferents, Alger i Orà, que lluiten aferissadament. L'oposició es repeteix en un altre combat entre un campió francès de la marina i un boxador oranès. En aquest ambient, conclou Camus, «l'empat és mal vist perquè va contra la sensibilitat maniquea del públic». El corol·lari filosòfic de tot plegat ve a continuació: «Hi ha el bé i el mal, el vencedor i el vençut... Hi ha el bé i el mal, i aquesta religió és despietada... El bé i el mal, el vencedor i el vençut. A Corint hi havia dos temples contigus: el de la Violència i el de la Necessitat».<sup>25</sup>

Aquesta visió dicotòmica i polèmica, que entén el desenvolupament del fil de la història entre guerres i tensions, i que, a banda de la filosofia presocràtica, beu de les fonts del pensament de Hegel —dialèctica de l'amo i l'esclau— i en la psicoanàlisi freudiana, ha influït en el pensament pedagògic del professor Fullat. La tasca educativa recorda, doncs, un combat de boxa: «El mestre ha d'exercir el seu poder: és la seva funció social. L'alumne s'oposarà a la disciplina, al mandat: és el seu destí existencial. *Qui vencerà?*» (Fullat, 1986, p. 13). I això fins al punt que aquest plantejament dialèctic —que entén l'educació com un procés de domesticació de la violència— dóna sentit a una antropologia de caràcter existencial, sovint angoixada i a voltes pessimista, que veu l'ésser humà com quelcom dolent i pervers que —a més— es troba abocat a l'absurd. Aquí batega —com no podia ser d'altra manera— el ressò del maniqueisme que tant va influir en Agustí i, per aquesta via, en Camus mateix, que l'any 1948, en una conferència al convent dels dominicans de Latour-Maubourg, deia: «Ens trobem davant del mal. I, quant a mi, és ben veritat que em sento un xic com sant Agustí davant del cristianisme,

24. Camus retorna a la carn i al cos i, per tant, a l'esport del qual era un bon practicant, tot i la seva feble salut durant l'adolescència. És sabut que havia jugat de porter en l'equip del Racing Universitari d'Alger. Els seus escrits inclouen, doncs, metàfores i referències esportives i espais a l'aire lliure, en especial les platges d'Alger. Per la seva banda, Octavi Fullat —tot i recuperar el cos en la seva reflexió pedagògica— s'allunya de l'esport, tal com feien els savis estoics davant dels espectacles cruentos a l'antiga Roma. Fa la impressió que la seva vocació per l'escultisme —sempre recelós de l'esport per la seva dimensió competitiva— l'hagi allunyat del món esportiu. Només hem constatat una referència esportiva en aquesta trilogia autobiogràfica. A la pregunta sobre el sentit de la vida, Fullat dóna la resposta següent: «És com el ciclisme», és a dir, «un esport individual que es practica en equip» (Fullat, 2010, p. 259). I en aquesta direcció, cal lamentar que el seu llibre *La parole del corpo*, publicat fa uns anys a Itàlia (Roma: Anicia, 2002), encara resti lluny del nostre abast.

25. A. CAMUS, *Noces. L'estiu*, p. 68-69.

quan deia: “Buscava d’on ve el mal i no ho trobava”. Però també és veritat que, justament, amb alguns altres, sé el que cal fer, si no per a disminuir el mal, almenys per a no afegir-n’hi més». <sup>26</sup>

Tot compartint una posició semblant, Fullat s’allunya de l’optimisme antropològic del naturalisme i de les il·lusions modernes i il·lustrades que afirmen que la història camina en línia recta, cap a un món millor, a través d’un procés continu d’ordre i progrés, segons el somni positivista. De fet, aquesta antropologia tràgica —actualitzada per l’existencialisme i la psicoanàlisi— té un llarg historial que es remunta al món bíblic de l’*Eclesiastès*, que data del segle IV-III aC. En les seves pàgines desfilen els grans temes de la maldat humana: l’experiència personal de la vanitat —«Vanitat de vanitats, diu l’*Eclesiastès*, vanitat de vanitat. Tot és vanitat» (*Ecle* 1:2)—, les contradiccions en la vida humana, l’home i la bèstia, les injustícies en l’ordre social, l’abús d’autoritat, la decepció per la incertesa del futur, per bé que anima a treballar malgrat aquesta incertesa. Ara bé, el desig insatisfet —un dels punts clau del pensament del professor Fullat— apareix nítidament en aquest llibre de l’Antic Testament. D’acord amb aquesta tradició sapiencial, Fullat també sap —com Cohèlet, el seu autor— que «tot és vanitat» i, que, per tant, tothom reclama i desitja més i més. El que succeeix és que Cohèlet —influit per la filosofia hel·lenista— vol posar fre a aquest estat de coses tot buscant el terme mitjà —«Hi ha just que es perd per la seva justícia, i hi ha dolent que prospera per la seva dolenteria» (*Ecle* 7:15)— mentre que, en el món postmodern, aquest desig no té fre, ni aturador. Tant és així, que Fullat —que reconeix haver estat «un vanitos fins a l’absurd» (Fullat, 2010, p. 237)— sap que l’home mai no en té prou i que és capaç de fer el pitjor per assolir els seus malèfics objectius. De fet, la violència, el poder i la vanitat no són més que manifestacions d’una mateixa cara: la maldat humana. Per això, triomfa l’engany i el poder: «En la contesa educacional triomfa finalment el més poderós: aquell que representa la societat» (Fullat, 1986, p. 17). Per tot arreu hi ha lluita i guerra: «Sempre tirem endavant matant-nos. És un costum» (Fullat, 2010, p. 67).

El que ha passat en el cas del professor Fullat —com succeïa amb Camus quan aprofundia en la vida i el sentit— és que els principis de vida i ciència, existència i pensament, tenen un mal encaix. Si la vida és lluita per l’existència, què no passarà entre el món de la vida (*Lebenswelt*) i el món de la ciència que sovint topen dialècticament. En realitat, fa l’efecte que ambdós mons no es puguin conciliar: «L’art és l’arbre de la vida, mentre que la ciència és l’art de la mort» (Fullat, 2010, p. 23). Les mediacions resulten quasi impossibles. Art i ciència, vida i mort, són dos principis que —com eros i tàtanos— es defineixen per mantenir

26. A. CAMUS, *La nit de la veritat: Escrits i discursos*, Barcelona, La Llar del Llibre, 1986, p. 167.



una lluita aferrissada, una dialèctica que es remunta a l'època presocràtica (Hèracles) i que afecta la mateixa condició humana, que sempre oscil·la entre ambdós pols, que poden ser entesos a la manera dels eons orsians. Eros i tàntatos són, doncs, dues pulsions que es mouen entre la vida i la mort. «La pulsio artística té el seu ancoratge en la pulsio sexual» (Fullat, 2010, p. 103).

Si Eugeni d'Ors interpretava la història a la llum del combat entre l'ordre (classicisme) i el caos (barroquisme), Fullat insisteix —tot i la seva estructura general triàdica suara esmentada— en un plantejament dicotòmic, en conflicte i oposició, que mai no es resol perquè sempre trobem un desig sobreixent. De fet, ell mateix va establir una mena de lluita intel·lectual i pedagògica amb el professor Jaume Sarramona i així —a quatre mans— van escriure un llibre l'any 1982 que és fruit d'«un combate que ha tenido lugar clavateado en el tiempo» (Fullat i Sarramona, 1982, p. 235). Ambdós autors —Fullat i Sarramona— representaven posicions ben oposades: Fullat, la filosofia de l'educació, el *logos*, la reflexió, la teleologia, l'axiologia pedagògica, el saber pensar; mentre que Sarramona assumia la defensa de la *tekné*, del saber fer, la mediació i la instància educativa.

Per tant, el professor Fullat no ha refusat —des de l'amistat i el diàleg— la disputa i controvèrsia. Ha polemitzat amb els seus companys universitaris —el llibre escrit amb el concurs del professor Sarramona és una bona mostra del que diem— i, alhora, s'ha discutit amb ell mateix perquè —en el seu món intel·lectual— el professor Fullat no defuig tampoc el debat perquè sap que l'ésser humà —a més de *sapiens*— és *demens*. L'ésser humà és, doncs, dual: capaç de les coses més sublimes i, al seu torn, de les coses més horribles. Tot neix, en conseqüència, de la lluita i la polèmica: bé-mal, raó-sense raó, raó universal-raó particular (cor lliure). Ben mirat, el professor Fullat és amic d'un *Logos* que transcorre, que circula, que polemitza, de manera que sempre resta obert al diàleg i a la conversa. Sovint ha dialogat amb altres autors (Camus, Marx, Foucault, Lévi-Strauss, etc.) però moltes vegades —creiem que la majoria— dialoga amb si mateix, la qual cosa l'ha obligat a buscar interlocutors com l'Eulàlia, la Benparlada que serveixen per desdoblar la seva personalitat.

Ara bé, mentre Eugeni d'Ors aspirava al triomf del classicisme damunt del Modernisme, Fullat es limita a acceptar la violència del poder que deriva de l'autoritat. La vida —i lògicament, l'educació— serà un «lloc d'agonia, de lluita i d'angoixa» (Fullat, 1986, p. 23). L'educació no és altra cosa que un procés de domesticació a través del qual l'infant —pervers per naturalesa— serà incorporat al món adult en un procés que transita de la *physis* a la cultura, en una evolució —que d'acord amb el seu pensar triàdic— tindrà tres moments: «El pequeño animal será cada día más *político*; a medida que salte de un nivel de la Básica al siguiente quedará más encorsetado por las *hermenéuticas* —“saber”— y por las

*técnicas* —“saber-hacer”—. Ingresará en civilización. ¿Hay que aplaudir o, por el contrario, irrumpiremos en llanto?» (Fullat i Sarramona, 1982, p. 195). Així, doncs, l'itinerari educatiu —entès com a procés de domesticació— considera tres dimensions, a saber, política, hermenèutica i tecnològica. Amb aquests antecedents, és lògic que l'educació s'entengui com un procés de domesticació perquè l'home —un animal de necessitats— és un ésser malvat i pervers que mai no en té prou: sempre vol més i més perquè el seu apetit de satisfacció no fineix mai.

A pesar de tot, Fullat no s'apunta a la dissonància, sinó que proposa una solució harmonitzada gràcies al pes de la història que —en un món sense déus— és l'únic punt sòlid que queda. A fi de comptes, l'axiologia pedagògica depèn de la història i de la narrativa, és a dir, dels relats que donen sentit al nostre món occidental. No endebades, i tal com hem assenyalat més amunt, en el seu univers mental el cristianisme es perfila com la síntesi entre el món sinaític (jueu) i clàssic (grecoromà). Per tant, i ultra els possibles dubtes i indecisions, la conciliació que es produeix a l'interior de la història és factible gràcies a la mediació del cristianisme, sobre el qual Occident ha arrelat i bastit la seva cosmovisió.

Ben mirat, l'existencialisme —Camus al capdavant— ja va denunciar aquest divorci, aquesta escissió, és a dir, la manca d'unitat entre el món i la vida. «Aquesta nostàlgia d'unitat, aquesta apetència d'absolut il·lustra el moviment essencial del drama humà», escriu Camus a *El mite de Sísif*.<sup>27</sup> Tot i els esforços per retornar a la pau i tranquil·litat de la unitat original, la dialèctica d'Heràclit —lluïta, guerra, escissió— guanya l'Ésser de Parmènides, i, per extensió, el Déu d'Abraham i el Déu de Kierkegaard, és a dir, el Déu dels profetes i dels filòsofs. Conseqüentment, l'home és un ésser escindit i fracturat, que viu tràgicament l'experiència de la separació i la impossibilitat de la unificació. Així, ell mateix reconeix que les seves memòries són el resultat de «la biografia d'un home en el seu esquinçament» (Fullat, 2010, p. 249). També Camus va saber copsar aquest trencament: «Aquest divorci entre l'home i la seva vida, entre l'actor i la seva decoració, és pròpiament el sentiment de l'absurditat.»<sup>28</sup> El corollari d'aquesta situació no és altre, doncs, que la revolta, l'home revoltat que viu, des de l'absurd, la contradicció entre vida i sentit.

Posades així les coses, paga la pena esmentar que fa l'efecte que Fullat —com Camus mateix— vol tancar la ferida de l'escissió, de la lluita i de la polèmica, tot retornant a l'U originari.<sup>29</sup> «Conocer —escrivia Fullat en la seva mono-

27. A. CAMUS, *El mite de Sísif*, p. 31.

28. A. CAMUS, *El mite de Sísif*, p. 18.

29. Aquesta unitat inicial que ha estat perduda, sembla que Albert Camus la troba en el paisatge de la Mediterrània quan expressa a *Noces* que «la Unitat s'expressa ací en termes de sol i mar» (p. 35). Més endavant tornarem sobre aquesta qüestió.

grafia sobre Marx— es una lucha, un desgarró, una guerra, una rotura en el ser; ahora bien, esto no es posible si no hay *Totalidad*. La soledad y la separación, presupuestos del acto de conocer, son datos primeros que apuntan al Uno. Cuando el hombre se afana por saber, está deseando una heterogeneidad radical; “lo otro” absoluto respecto al ser humano es *El Otro*; *El Otro* es lo que yo no soy. Si conocemos es porque hay separación, alteridad y no solamente *ser*. Conocer exige que haya la exterioridad, para mí, del *Otro*» (Fullat, 1974, p. 61).

Tot i aquesta separació i divisió, l'ésser humà anhela aquella unitat inicial —una mena de paradís original— que s'ha formulat històricament de diferents maneres. Des de l'*U* i tot presocràtic, al *Logos* gnòstic i estoic, a l'*U* de Plotí i de Nicolau de Cusa, fins a arribar a l'Altre, que és sinònim de Déu. El que sembla evident és que Fullat —durant la seva joventut— va voler restablir aquesta unitat inicial. «L'ideal de la veritable educació, de la cristiana, consisteix a recobrar la llibertat que vam perdre en gran part pel pecat original» (Fullat, 1965, p. 322). D'aquí va sorgir una nova manifestació —la lluita entre l'Arbre del Bé i l'Arbre del Mal— d'aquesta polèmica titànica i secular entre ambdós principis: «Adán y Eva salen buenos de las manos del Creador. El ingreso en el *Árbol del Bien y del Mal* —la cultura— les convierte en malos y pecadores. La maldad se aprende» (Fullat, 1989, p. 101). A *Eulàlia, la Benparlada* la qüestió s'havia tractat des d'una perspectiva similar: «Amb el naixement de la cultura —“Arbre del Bé i del Mal”, “Prohibició de l'incest”, ciències i tècniques— finia el paradís natural. D'ara endavant, la naturalesa continuaria però ja no fóra paradisiàca» (Fullat, 1987, p. 40). Més endavant ho rebla de la manera següent: «Només les bèsties, els vegetals i les pedres viuen en el paradís; als humans ens en van expulsar perquè érem condemnats a esdevenir homes» (Fullat, 1987, p. 47). I llavors, després de l'expulsió, va començar l'educació: «Adam i Eva es veuen expulsats del paradís: ha nascut l'educació. Els nostres primers pares, un cop despullats, estrenen el seu procés educador» (Fullat, 1987, p. 84). A la vista del que diem, queda clar que l'educació no té capacitat per aconseguir el retorn a la seguretat inicial, ni promoure un optimisme il·lús que exalti el progrés indefinit de la societat.

La veritat és que tots els indicis apunten en una mateixa direcció: si la conciliació no és possible només ens queda el recurs de la història, de la memòria, que així esdevé condició de possibilitat d'esperança i futur. D'acord amb Sartre, Fullat conclou —en la seva reflexió sobre el pelegrinatge del mal— que la relació educativa no és conciliable, atès que sempre es constata la presència de la lluita —i conseqüentment— dels principis de superioritat i dependència, de triomf i derrota. «Entre educador y educando puede establecerse comunicación en lo conocido, pero jamás comunicación de conciencias... En esta imposibilidad se

halla el núcleo de la violencia educante. Toda relación humana es violenta en su especificidad consciente» (Fullat, 1988, p. 240). Queda clar, doncs, que l'educació funciona dialècticament a través d'un procés angoixant de lluita i combat, aspecte que ja van copsar els filòsofs presocràtics i els sofistes que —en ocasions— van defensar el triomf de l'argument del més fort amb la qual cosa introduïen un nihilisme pedagògic que atempta contra la dignitat humana. L'educació, per tant, es mou entre dos extrems, entre la natura i la cultura, en una mena de pols que sembla que no fineix mai.<sup>30</sup> En tot cas, la fragilitat humana fa que l'home resti obert a l'expectativa, a la novetat, encara que l'expectativa —com dirà Fullat— depèn de l'experiència, o, el que és el mateix, l'esperança que, d'acord amb Agustí, prové de la memòria. Si no es pot retornar definitivament al paradís inicial, com a mínim sí que és possible intentar il·luminar el futur amb el passat, amb la història. És aquí, doncs, on la confessió autobiogràfica del professor Fullat esdevé memòria, una memòria que —malgrat tot el mal que recorda— sap que és l'únic antídote per lluitar contra el fracàs, el desànim i el no-res. Amb altres paraules: en aquest punt la seva confessió esdevé memòria pedagògica, gràcies a la seva voluntat d'intervenir en el futur.

### 1.5. CONTRA ELS OCIOSOS I ELS POLÍTICS

A més de la petja d'Albert Camus, en les sentències —uns veritables aforismes— que el professor Fullat incorpora en aquesta trilogia autobiogràfica hi veiem també la petjada de Nietzsche. «He col·leccionat instants en la línia de Nietzsche, que va aconsellar prendre el cos a manera de fil conductor» (Fullat, 2008, p. 300). De fet, aquest estil —a manera d'intempestiva— no és una novetat en el seu quefer intel·lectual, atès que tenim antecedents en llibres anteriors de manera que el producte final resulta sovint càustic i irritant. D'aquí que, més d'una vegada, sigui políticament incorrecte, en especial quan manifesta les seves opinions sobre la classe política. El pes del que és «políticament correcte» arriba a ser una veritable limitació i censura: «Aquest frontispici no assenyala altra cosa

30. El 1972 el professor Fullat es desmarcava de l'educació nord-americana i de la pedagogia soviètica. Si els americans fomentaven el conductisme, els russos promovien el marxisme. «Ambas están convencidas de que la pedagogía podrá ser, un día, *completamente ciencia*. Tanto el behaviorismo de Watson como la reflexología de Pavlov se hallan en la base, por ejemplo, de los métodos audiovisuales y de la enseñanza programada, como también de la teoría de la información. Me parecen excelentes estas corrientes, y las impulso, pero de ser exclusivas acabarán con la "iniciativa" del ser humano, dejándolo como un pedazo más de la naturaleza. Por esta línea, la "Cultura" acabará siendo "Naturaleza"; sueño, supongo, de todo pensamiento totalitario» (Fullat, 1972, p. 259).

que la manera de tiranitzar els esperits en les nostres societats denominades lliures» (Fullat, 2008, p. 203).

D'alguna manera, el tarannà de Nietzsche també es palesa en un cert elitisme intel·lectual, en el sentit que —al llarg de tota la seva vida— el professor Fullat —que reconeix que mai no ha «trepitjat un camp de futbol ni n'he seguit cap partit per la televisió» (Fullat, 2010, p. 77)— opta, davant de la barbàrie i la frivolitat, per la cultura, o encara millor, per l'alta cultura. «No suportó viure amb ases, barrejar-me amb la xusma» (Fullat, 2010, p. 9). Sense caure en els paranys del culturalisme, l'univers intel·lectual del professor Fullat ofereix alguna similitud —un cert aire de família, diria Wittgenstein— amb la filosofia de les ciències de l'esperit. En aquest sentit, podem considerar la cultura —així ho recordava Joan Roura-Parella— com una espècie de bategar que funciona —com el cor— a través del doble moviment de la sístole i la diàstole, de manera que a través de la sístole som hereus d'una cultura, d'una tradició.

Gràcies a aquestes memòries sabem que el professor Fullat té una afecció cardíaca, però la seva malaltia —que protegeix diàriament amb la dosi corresponent de medicació farmacològica— és una conseqüència de l'esforç docent i intel·lectual desenvolupat al llarg de tants afanys. Culturalment l'ésser humà rep, s'amara de cultura, però —al seu torn— crea i genera nou coneixement com ha fet el nostre savi professor que així ha contribuït a engrandir quantitativament i qualitativa la cultura, no només la nostra —la catalana—, sinó també la universal. «Escriure és heretar un idioma» (Fullat, 2010, p. 183). Per tant, Fullat no es pot considerar un fracassat com afirma en aquestes memòries (Fullat, 2010, p. 134), per bé que entenem que estigui cansat i fastiguejat de tanta mesquinesa i estupidesa.

Fullat —format en els manuals escolàstics durant els anys d'estudi amb els escolapis— troba a faltar el treball rigorós que —en altre temps, molt abans del Pla Bolonya— va donar sentit a una Universitat d'arrel germànica, basada en la investigació del seminari, en la pràctica clínica i en la recerca del laboratori. «Ens falta la cultura de l'estudi: abordar un tema i enfocar-lo seriosament amb domini d'idiomes i amb anys de lectura i reflexió sobre l'assumpte... Així ens va. Ens sobren diletants i ens fan falta premis Nobel de ciències i tècniques» (Fullat, 2006, p. 358 i 359). Les seves crítiques a la Universitat són dures i contundents: «La institució universitària posa en el mercat no pas intel·lectuals, sinó buròcrates. La universitat és una màquina que fabrica diplomes» (Fullat, 2008, p. 417). Ell es declara a favor del treball i de l'estudi rigorós que ha estat foragitat d'aquest món postmodern que ha devaluat la cultura a un simple i vulgar espectacle mediàtic.

Així, doncs, el professor Fullat es rebel·la contra els ociosos que no estudien,

que no pateixen, que no escriuen amb sang. «No us feu dels polítics, són d'una incultura considerable» (Fullat, 2010, p. 53), llegim a *La meva bellesa*. En el mateix llibre, un xic més endavant sentència de manera contundent que «són incultes i disposen dels nostres diners» (Fullat, 2010, p. 104). En la mateixa obra afegeix que «tots es renten les mans en la mateixa aigua bruta» (Fullat, 2010, p. 228). Per tant, Fullat fuig de les ideologies —i també de les institucions que les custodien— que han fet històricament molt de mal. Al seu parer, «el socialisme l'han podrit els partits polítics, així com el cristianisme l'ha corcat la història eclesiàstica» (Fullat, 2010, p. 214).

Fastiguejat del funcionament del sistema polític, ell mai no ha militat en cap partit polític —«No m'he inscrit mai a un partit. No em suportarien ni pel breu espai de cinc minuts» (Fullat, 2006, p. 105)—, la qual cosa considera un dels esdeveniments més importants de la seva vida: «Mai no he format part d'un partit polític» (Fullat, 2010, p. 77). Tant és així, que s'allunya —fins al menyspreu— de la classe política perquè els polítics «prefereixen la consigna a la consciència» (Fullat, 2008, p. 147). Llevat d'un parell de noms, no en salva cap. «Moral i política són pràctiques oposades» (Fullat, 2008, p. 152). Pel que fa a l'Església sempre s'hi ha mantingut a una distància prudencial, tal com correspon a un pensador lliure i creatiu, que no vol saber res de dogmes ni imposicions, però que estima i valora la tradició cristiana.

Entre els ociosos que no estudien, sobresurten justament els polítics als quals fustiga d'una manera directa i contundent. «Els polítics necessiten la retòrica perquè la seva raó està malalta» (Fullat, 2006, p. 99), afirmació que es pot completar amb aquesta altra. «Existeix un pecat tremend: la idiotesa dels polítics. Parlen de tot sense haver llegit i, encara menys, estudiat» (Fullat, 2006, p. 131). Ben mirat, aquí ressonen aquelles paraules de Pau en la *Carta als cristians de Roma* sobre els pagans que no reconeixen Déu: «Pretenien ser savis, però s'han tornat necis» (*Rom.* 1:22). Quelcom similar succeeix amb els polítics: volen ser savis quan són —per regla general— uns autèntics ignorants.

Fa la impressió com si visquéssim «en les restes d'una civilització que potser convindria salvar» (Fullat, 2008, p. 120). Si l'estudi i la ciència fallen, i la política —és a dir, la moral pública— fracassa, només queda el camí de la memòria, de la història, del passat. Ho podem reblar amb un parell de cites: «La memòria important és memòria de futur» (Fullat, 2006, p. 303), de manera que qui està desproveït d'esperança té el temps clausurat: «El temps del desesperat és infern» (Fullat, 2006, p. 304). Fem-hi l'afegitó següent: «Quan l'instant es buida de profunditat i perd la memòria dels orígens i la tensió cap al futur, l'instant esdevé zoològic, bèstia» (Fullat, 2006, p. 366).

Ens és ben bàsic adonar-nos que —al seu parer— en aquest camí vers la

barbàrie —on domina la corrupció i perversió de la cultura— els petits detalls són molt importants. Tot comença —com sempre— per l'escriptura, per aprendre a llegir i escriure. Aquest miracle de la humanitat sorgit a la Mesopotàmia fa milers d'anys sembla que ara no sigui un punt indiscutible. De fet, l'hipertext ha foragitat —si més no aparentment— la necessitat de les normes ortogràfiques que romanen en un nivell sense relleu. Tot i que podria semblar anecdòtica la poca importància que avui es dóna a les normes d'accentuació, la cosa no és menor, sinó ben principal: «El rigor cedeix el pas a la incúria, a la brutícia, a la descurança, a la deixadesa. En diuen democràcia, d'això» (Fullat, 2010, p. 179). Com això continuï així acabarem escrivint amb un petit nombre de paraules —amb baixa densitat lèxica— i d'acord amb una nova lògica imposada per l'enginyeria informàtica que ha foragitat el verb. Per tant, el professor Fullat lamenta la poca cura que tenim amb l'escriptura on sembla que tot hi val, situació que contrasta amb una època anterior, quan hi va haver «un temps en què la veritat va habitar en els mots» (Fullat, 2010, p. 181).

Talment les coses no van bé enlloc, en especial a la nostra Catalunya que «està enllitada; aviat s'enramparà en l'agonia» (Fullat, 2010, p. 18). La situació és de prostració i decaïment: «Els déus han abandonat el timó i el vaixell, que ara va a la deriva o potser cap a l'encallament» (Fullat, 2010, p. 18). Si les coses no van bé a casa nostra, en una «Catalunya de pallassos» (Fullat, 2006, p. 23), que ha perdut la identitat perquè «estan assecant les meves arrels» (Fullat, 2010, p. 108), la situació es repeteix a escala superior, en una «Europa que fa olor de podrida» (2008, p. 21). El problema és de tal magnitud, que Fullat es vol esmunyir a «la idiotesa col·lectiva, que liquidarà del tot el que resta de civilització occidental, o si més no així m'ho sembla» (Fullat, 2006, p. 405).

Encara que l'exercici del pensament també posseeix una dimensió terapèutica que ens protegeix contra el desànim i el desencís, aquesta no és la posició de Fullat que manifesta «que l'escriptura ha estat per a mi més un precipici que no una teràpia» (Fullat, 2006, p. 34). Justament, en les pàgines d'aquests tres llibres de memòries batega un pessimisme que es fa palès en sentències com les següents: «el pitjor sempre és possible» (Fullat, 2008, p. 108) i «el món ha banalitzat el mal» (Fullat, 2008, p. 109). En algun moment accepta ser un pessimista, que no és altra cosa que un «imbècil desgraciat» (Fullat, 2006, p. 92). De fet, aquesta dimensió pessimista deriva —si més no parcialment— d'un estat d'infelicitat que sembla que l'aclapari, més encara quan assenyala que és «el supervivent d'un món caducat i obsolet» (Fullat, 2010, p. 255). Tot amb tot, el pessimisme del nostre estimat professor no és una cosa nova, sinó que ve de lluny. Alhora, podem afegir que aquest decaïment contrasta amb l'optimisme que palesava en les seves reflexions i comentaris el professor Alexandre

Sanvisens, a qui el nostre autor va dedicar un llibre amb un punt de tristor i desesperança.<sup>31</sup>

Al seu parer, resulta indubtable que la barbàrie avança, tal com confirma l'elevat nombre de grafitis i pintades a les parets. De retop, retrocedeix la *Bildung*, és a dir, la formació humana entesa com un projecte integral i global per a l'ésser humà. Així s'imposa la cultura del populatxo. «No supera les mil paraules i està mancat de capacitat abstractiva. Vaja, una cosa així com un exèrcit de micos i res més» (Fullat, 2010, p. 66). Queda clar, doncs, que Fullat —com Nietzsche— escriu d'una manera intempestiva i dirigeix els seus dards contra aquells que no pateixen, que renuncien —a benefici de l'èxit o la comoditat— a escriure amb sang la seva pròpia vida. Amb aquests pressupòsits, resulta lògic que els polítics —que no estudien però que parlen de tot— i els ociosos —que vagaregen sense abordar seriosament cap problema— rebin els seus impropis. Ras i curt: les seves sentències són veritables fuetejades.

## 2. APROXIMACIÓ SISTEMÀTICA

En la primera part d'aquest treball hem assajat una anàlisi de l'estil i mètode de treball del professor Fullat. Ara obrim un segon apartat en què intentarem sistematitzar alguns dels nuclis centrals d'aquestes memòries, per bé que hem tingut a l'abast altres obres de la seva extensa producció bibliogràfica. Endemés, hem entrat en diàleg —com ja s'ha vist més amunt— amb Albert Camus que, al nostre entendre, ha estat una mena de germà gran. Si la presència de l'etern

31. El reconeixement entre ambdós professors —Alexandre Sanvisens i Octavi Fullat— era mutu i recíproc. L'amistat venia de lluny, de l'època en què van coincidir a l'Escola Pia del carrer de la Diputació de Barcelona. Octavi Fullat —deu anys més jove que el professor Sanvisens— va dedicar-li el seu llibre *La peregrinació del mal* (1988) amb la llegenda següent: «Al Professor Alexandre Sanvisens, que ha fet repensar la pedagogia». El professor Sanvisens sempre va reconèixer i valorar aquest gest amable, per bé que sabem —ho comentava amicalment en petit comitè— que no compartia el sentit tràgic de l'existencialisme pedagògic que —en aquell moment— Octavi Fullat defensava, amb les seves reflexions sobre una possible pedagogia de la finitud, i, per extensió, de la mort. Aprendre a morir no era un element clau en el pensament sanvisensià: la seva obertura i optimització, articulada en la unitat funcional de la tradició humanista dels metges filòsofs que fou vivificada per la cibernetica, sempre considerava una perspectiva esperançadora. Qui escriu aquestes línies recorda que en la seva darrera conversa personal, mantinguda durant els dies de Nadal de l'any 1994, el doctor Sanvisens —mort la primavera de 1995— només tenia al damunt de la seva taula de treball un parell de llibres de tema cosmològic, la qual cosa vol dir que també estava ocupat i preocupat —com el professor Octavi Fullat— per la qüestió existencial. Al cap i a la fi, tot rau al voltant de les mateixes preguntes: d'on venim, on som i cap a on anem.



femení té noms propis (Maria, en especial), Albert Camus —esperit mediterrani per definició— representa l'element masculí. Si Maria és la tendresa, Albert és la força, fins al punt que ambdós —Albert i Maria, dos esperits mediterranis— constitueixen els pols entre els quals ha transcorregut la vida del nostre autor. Nogensmenys, Albert significa l'absurd, el dubte, la raó, mentre que Maria —una mena de Nausica clàssica que assumeix trets d'aquella figura ideal de la biblioteca que Eugeni d'Ors havia pensat per civilitzar tot un país— simbolitza la seguretat i la tranquil·litat que desprèn l'etern femení. Una dona que —al cap i a la fi— sacrifica la seva vida per amor i fidelitat al costat d'un home, al qual espera i empeny per assolir les més altes cotes de pensament i reflexió.

De la mateixa manera que en ocasions s'han destacat els aspectes fraternals —tot i les seves diferències— entre Eugeni d'Ors i Ortega y Gasset —ambdós representants de la generació de 1914— pensem que, tot i les distàncies, Albert Camus i Octavi Fullat responen a un mateix tònic i ambient intel·lectual presidit per la crisi que va sorgir després de la Primera Guerra Mundial. De fet, el professor Fullat considera que la postmodernitat —és a dir, la situació cultural derivada de la crisi de la raó moderna— es va precipitar a partir de l'any 1900, tot coincidint amb la mort de Nietzsche. Albert Camus —nascut l'any 1913— va viure intensament l'ambient de crisi de l'època d'entreguerres i postguerra fins al 1960, any en què va morir tràgicament en accident de cotxe, i que fou enterrat a la Provença, a les envistes de la Mediterrània.

Aquesta tomba —que el professor Fullat ha visitat en quatre ocasions— s'ha convertit en una mena de panteó, de punt de referència, del seu pelegrinar pel món. Entre Alforja —on Fullat va néixer biològicament— i Florència —on va néixer culturalment— es troba la tomba d'Albert Camus, una figura que no considera edificant, però sí exemplar. «Els dos Nadals que vaig passar a Le Moulin de Lourmarin els vaig aprofitar per parlar amb Camus en el silenci ert del cementiri. La seva dona Francine està enterrada al seu costat. En mirar la breu làpida, "Albert Camus 1913-1960", m'he sentit indefectiblement empès cap a un món quimèric» (Fullat, 2010, p. 212).

Pel seu cantó, el professor Octavi Fullat —nascut quinze anys més tard que Camus, el 1928—<sup>32</sup> ha viscut amb passió tot el segle xx —el segle postmodern— i

32. Segons la teoria històrica de les generacions, articulada per José Ortega y Gasset, cada generació comprèn trenta anys. Al seu torn, a l'interior de cada generació es detecten dos grups d'edat —un de gran, l'altre més jove— de manera que els trenta anys es despleguen en dues branques que a voltes topen entre si. Es tracta, doncs, d'una manera d'explicar les picabaralles entre joves i adults a l'interior d'una mateixa generació. Des d'aquí, i al marge de la topada, podem considerar Albert Camus com un dels promotors de la generació existencialista, mentre que Fullat pot ser considerat un dels elements més joves de la mateixa generació.

ha participat, des d'un inequívoc compromís personal i intel·lectual, de la lluita contra el franquisme, de la il·lusió de la transició i del desencís postmodern per romandre avui en una situació d'agnosticisme que combat amb fortes dosis d'escepticisme, però no de resignació. Fullat no és un home resignat, sinó que —com bé demostra en aquestes memòries— s'ha revoltat contra tot. «M'agrada ser un descarat» (Fullat, 2010, p. 88). Sense anar més lluny, podem inscriure el seu nom al costat d'una llarga corrua d'intel·lectuals com Montaigne, Joan Fuster —el gran adaptador de l'obra de Camus al català— i, naturalment, de Josep Pla. És a dir, un seguit d'autors dotats d'un profund sentit d'agudesia i finor que escruten, des de la seva posició d'espectadors de la vida, la condició humana fins a les seves capes més íntimes.

## 2.1. ALFORJA, EL PARADÍS

Hem avançat que el professor Fullat té nostàlgia dels orígens, però no només dels dolls de la nostra cultura (Jerusalem, Atenes, Roma), sinó també de l'estadi anterior, quan —abans de l'escissió— existia la Unitat. Ens referim, lògicament, a l'U i tot (*ein kai pan*) de la tradició presocràtica. En algun moment inicial va existir el paradís, ja fos a Mesopotàmia com assenyalen les narratives bíbliques (que es basen en el poema del Gilgamesh), o bé en l'Arcàdia idíl·lica grega. Sigui el que sigui, el cert és que ell va experimentar durant la seva infància alguna cosa similar, talment com si aquell paradís existís realment a Alforja, el poble on va néixer l'any 1928. «El poble d'Alforja, al camp de Tarragona, per a mi és important. Per què? Hi vaig néixer. Contorns significatius? Cingles blancs de llet i rojos de sang. A més, hi destaca el seu enorme penis sempre en erecció barroca, el campanar. Res més? Sí, la casa que hi va fer edificar Josep S. Jassans, escultor. Ara dorm, l'escultor, al cementiri del poble. Despertarà algun dia? Casa àmplia refugiada en la natura» (Fullat, 2010, p. 157).<sup>33</sup>

33. El professor Fullat va ser amic de l'escultor Josep Salvadó i Jassans (Alforja, 1938), més conegut pel seu segon cognom. Deixeble de Joan Rebull, la seva obra es caracteritza per un classicisme d'arrels mediterrànies. A Alforja hi té el monument al *Mestre Josep Taverna* (1964) i *Pagès de Tarragona* (1957). La seva mort, esdevinguda l'any 2006 —després de patir una cruel malaltia—, va afectar el professor Fullat que lamenta en les seves memòries, de manera dolorosa, la pèrdua del seu amic i company universitari en un to que recorda el plany de Gilgamesh per la mort del seu amic Enkidú. Jassans va ser catedràtic de morfologia escultòrica del cos humà a la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona. Entre les seves obres destaquen *A Lluís Millet*, que l'any 1991 es va emplaçar en els exteriors del Palau de la Música Catalana en homenatge a qui en va ser un dels promotors.

Les referències a Alforja —llogaret de mil habitants resguardat en els cingles d'Arbolí i de la Mussara— són constants al llarg d'aquestes memòries.<sup>34</sup> De fet, l'amor per aquesta població on va néixer es palesa des de primera hora, tal com ho confirma al pròleg del seu llibre *Marx y la religión* (1974) que va signar «en mi pueblo natal de Alforja (Tarragona); enero de 1972». En aquestes memòries deixa constància que «la meva mare em va portar al món en una casa de tres plantes del carrer Mercadal d'Alforja» (Fullat, 2010, p. 251), on ara hi ha una placa que recorda aquest esdeveniment.

A més, entre les virtuts de la seva població nadiua —amb el temple parroquial del segle XVII dedicat a sant Miquel, patró de la vila— destaca la perspectiva mediterrània que omple i embolcalla —al igual que en el cas d'Albert Camus— l'obra del professor Fullat: «Alforja. Santuari de la Mare de Déu de Puigcerver, a quasi 800 metres sobre el nivell del mar. Atalaiant el nostre Mediterrani llicaven les hores en silenci absolut» (Fullat, 2010, p. 253-254).

Les al·lusions a Alforja continuen i, a més, es vinculen a Albert Camus, un esperit genuïnament mediterrani: «Quatre llargs estius, de quasi quatre mesos cada un, em van permetre redactar la meva tesi doctoral sobre Albert Camus. Em va acollir la casa de camp que el meu pare tenia a les Planes de Baix d'Alforja. Mas de cal Fullat. La meva germana Maria passava el treball a màquina i, al mateix temps, em va cuidar» (Fullat, 2010, p. 258). Sembla clar, doncs, que Alforja hagi estat una mena de paradís al qual hom sempre pot recorre, si més no per trobar aquella pau natural que ens evoca la infància.

Nogensmenys, la seva vida recorda aquells versos de Hölderlin, quan posa de relleu que a l'inici —quan era infant— vivia feliç. Però això els adults no ho poden acceptar, ni permetre. Sabem que Hölderlin va ser el poeta predilecte de Nietzsche a partir del moment que el va descobrir quan era un adolescent. Tant és així, que la idea d'emancipació que postula Nietzsche invita al retorn a la infància perquè —com es proclama en el *Zaratustra*— són necessàries tres transformacions de l'esperit que es converteix en camell, i el camell en lleó, i el lleó, a la fi, en infant.

Innocència és el nen, i oblit, un nou començament, un joc, una roda que dóna voltes per si sola, un primer moviment, un sagrat dir sí.

34. La població l'any 1928 quan va néixer Octavi Fullat s'apropava als 1.800 habitants. A meitat del segle XIX el nombre de persones empadronades superava les dues mil, però a partir de 1900 va experimentar una davallada demogràfica fins a arribar a poc més del miler. La vila —que va restar emmurallada fins a l'època recent— va patir els estralls de les guerres carlines. L'avellaner i la vinya han estat els conreus principals, i hi destaquen les fàbriques d'aiguardent.

Sí, per al joc del crear, germans meus, cal un sagrat dir sí: l'esperit vol ara la seva voluntat, el que havia renunciat al món es guanya el seu món.<sup>35</sup>

Com veiem, la metamorfosi que propugna Nietzsche no es més que una invitació al retorn de la infància perquè la innocència constitueix el tret més característic de l'estadi inicial de l'esperit. Quan l'home era un infant jugava davant dels déus i el seu joc tenia alguna cosa de divina i immaculada. En aquell moment, l'infant no coneixia encara l'escissió, ni el mal. Tanmateix, l'individu separat i escindit constitueix una experiència de la vida adulta de manera que l'harmonia infantil ha de ser l'inici d'una nova història universal en què només hi haurà una bellesa, i la humanitat i la naturalesa es reuniran en una divinitat que ho abastarà tot.

Justament Roura-Parella —el pedagog que estava cridat a consolidar la pedagogia de les ciències de l'esperit a la Catalunya republicana— va traduir a l'exili americà alguns fragments d'*Hiperió* per tal de significar, en una línia que va de Hölderlin a Nietzsche, aquest rerefons originari —gairebé diví— de la infantesa que, malauradament, s'esmuny quan hom creix:

Sí! L'infant és un ésser diví per tal com no ha estat submergit dins el color cameleònic dels homes.

És totalment allò que és i per això és tan bell. No l'afeixuga el pes de la llei ni el del seu destí. En l'infant només hi ha llibertat.

En l'infant hi ha pau; en el seu ésser no hi ha encara cap divisió. En ell hi ha riquesa. Coneix el seu cor, però ignora la mesquinesa de la vida. És immortal perquè no sap res de la mort.

Però això els homes no ho poden sofrir. Volen que allò que és diví esdevingui com ells mateixos, que arribi a saber que ells també existeixen; i abans que la Naturalesa tregui l'infant del Paradís, l'arrossegueu cap a fora amb afalacs, cap al camp de la maledicció, perquè com ells es mati treballant amb la suor del front. (*Hiperió*, I, 1, 3)

En aquesta línia de pensament, podem situar Albert Camus, que també va experimentar l'atracció del poeta alemany, el nom del qual sovint aflora en les pàgines de les seves obres. Ambdós —Hölderlin i Camus— s'adonaren que els déus ens han abandonat. «Segons Heidegger, el poeta Hölderlin descobreix en els temps de desemparament el “ja no hi ha déus” i “l'encara no ha arribat el nou déu”; no obstant això, va saber mantenir-se en aquella nit tan compacta» (Fullat, 2010, p. 208). Heus aquí per què Fullat ha seguit des de la proximitat el

35. F. NIETZSCHE, *Així parlà Zarathustra*, Barcelona, Edicions 62, 1983, p. 36.

pensament d'aquests autors —Hölderlin, Nietzsche i Heidegger—<sup>36</sup> que palesen que l'infant —a mesura que creix— percep l'existència del mal i, en conseqüència, el sentit tràgic de la vida: quan s'abandona la infantesa hom detecta que ha estat expulsat del paradís. En referir-se al quadre de l'*Expulsió del Paradís*, que Masaccio va pintar a la Capella Brancacci de la Chiesa del Carmine de Florència, el professor Fullat escriu: «Un fresc ferotge. Adam i Eva nus; ella plora amb un rictus a la cara que objectiva la ruïna de l'ànima mentre la seva mà dreta cobreix els pits i l'esquerra tapa el pubis. Fins que van pecar havien ignorat la seva nuesa, tan natural és aquesta. El pecat fa entrar en cultura» (Fullat, 2010, p. 116). Ara bé, si la infància sempre influeix en l'home adult, això també succeeix en el cas d'Octavi Fullat, que sap que la seva llibertat es va afaïçonar en aquelles contrades tarragonines en una mena de paradís originari que recorda l'Arcàdia i on es va iniciar en els secrets —fins i tot, sexuals— de la vida. «Tot i això, encara subsisteix en mi quelcom de la infància» (Fullat, 2006, p. 56). A hores d'ara, amb aquestes memòries, encara vol consolar i encantar l'infant que porta dins (Fullat, 2010, p. 196).

En aquest punt, paga la pena esmentar que ell va ser educat en el naturalisme pedagògic —compartit pels seus pares, seguidors de Rousseau i Montessori—, de manera que durant tres anys no va assistir a cap escola, la qual cosa tampoc no diu gaire a favor de la institució escolar: «Ja dic jo que les escoles són sobrereres» (Fullat, 2008, p. 13). Ara bé, la seva vocació pedagògica no consisteix en una exaltació de l'espontaneïtat del naturalisme, cosa lògica si tenim en compte que la seva antropologia emfasitza la presència del mal en l'home.

Més que una definició en positiu, en l'univers intel·lectual del professor Fullat l'home es caracteritza per la seva dimensió negativa que és accentuada per la seva naturalesa biològica natural, més a prop de ser una bèstia que d'assolir els trets d'un àngel: «la lluita entre l'àngel i Jacob s'eternitza» (Fullat, 2006, p. 174). L'afirmació que l'ésser humà és «visceralment dolent» aflora en diferents passatges d'aquesta trilogia (Fullat, 2006, p. 113 i p. 115), més encara si tenim en compte que «és propi de l'ésser humà fer mal» (Fullat, 2006, p. 118).<sup>37</sup> També a *La meua veritat* hi trobem afirmacions semblants: «el Mal és el brollador de la vida» (Fullat, 2008, p. 107) o bé «la vida és meravellosa, però és igualment horrible» (Fullat, 2008, p. 137). Al cap i

36. Tenim notícia de l'estima que el professor Octavi Fullat va manifestar, des del primer moment, pel treball acadèmic d'Eulàlia Collelldemont (*La bellesa com a pedagogia: la proposta d'educació estètica a Hölderlin*, Lleida, Pagès, 1997) que va ser guardonat amb el premi Joan Profitós (1996), per un jurat que ell mateix va presidir. Aquí es pot afegir el costum d'Albert Camus d'incloure en les seves obres literàries cites i fragments —a manera de lema— del poeta alemany.

37. Aquest pessimisme antropològic és ben visible en els seus escrits de primera hora. «El ser humano es un ser radicalmente *solitario*, así como radicalmente *egoísta*» (Fullat, 1970, p. 22).

a la fi, «el dolor forma part de la vida» (Fullat, 2008, p. 298), per bé que —en algun moment— fa l'efecte que les culpes d'aquesta situació s'han de compartir entre Déu i l'home. «Per què —es pregunta Fullat— ens va fer indefinits, ni àngels ni bèsties?» (Fullat, 2008, p. 427). Tot seguit, apunta vers Déu com a causa del mal sobre la terra, sobretot quan aquest mal es converteix en una mena d'escàndol: «La sida, els terratrèmols, la dictadura de Birmània, la grip aviària, el nen mort en accident de trànsit... són coses que depenen de Déu. A aquest no se li escapa res, o potser sí? Bèstia» (Fullat, 2008, p. 427).

Però tot no pot ser culpa de Déu, o de l'atzar. L'acció i la responsabilitat humana també hi tenen molt a veure. «Bàrbar no és el nom dels altres, sinó l'altre nom de nosaltres mateixos» (Fullat, 2008, p. 419-420). Tant és així, que sovint fa la impressió que el sadisme sigui el veritable estat natural de l'home perquè tot i l'aparició dels vents humanitzadors —entre els quals destaca el cristianisme, precedent de la fraternitat de la Revolució Francesa— «l'ésser humà ha continuat sent malvat, proterviós, corrupte» (Fullat, 2006, p. 124). Tampoc la cultura no ha servit per domesticar amb èxit aquesta naturalesa perversa, que tal com confirmen Auschwitz, Birkenau i Monowitz van significar una mena d'ingrés en el no-res. «Les cambres de gas van tancar un viacrucis i una crucifixió als quals no va seguir cap resurrecció» (2006, p. 334). Déu va callar als camps d'extermini, i ahir com avui el mal senyoreja arreu, tal com va confirmar el totalitarisme estalinista. «La nostra generació —assenyala Fullat— pertany a l'horror del nazi Auschwitz i del comunista Gulag. El primer va ser un cementiri sense tombes» (Fullat, 2008, p. 426).

Tanmateix, no és Déu, sinó l'home, el responsable d'aquest terror i anihilació perquè «ja és així de mena» (Fullat, 2006, p. 124), amb la qual cosa el mal és el centre de la narrativa que dona sentit a la història de la humanitat, «perquè allà on viu l'ésser humà hi estan enganxats els vents perversos i els dies ombrívols» (Fullat, 2006, p. 136). Així, doncs, i al marge de les pretensions optimistes de la modernitat, l'home sembla una bestiola salvatgina, que recorda els animals que ell va conèixer quan va passar tres anys a l'aire lliure, a la casa familiar —el mas familiar, a mitja hora d'Alforja— al Baix Camp, al límit amb el Priorat, una terra d'iniciació i llibertat que va ser truncada per la guerra que «va tenir assetjada la seva illa natural» (Fullat, 2006, p. 28). Encara avui la barbàrie de la Guerra Civil o dels Tres Anys plana sobre la seva memòria: «Només la batalla de l'Ebre, que va durar cent setze dies, va interrompre l'idil·li, ja que havia fabricat tants cadàvers que no es podien comptar. Jo tenia deu anys d'existència» (Fullat, 2008, p. 316).

És cert que els seus escrits «traspuen naturalisme» però en el seu univers intel·lectual aquest estat natural roman situat en l'origen, en un moment inicial, vinculat a la seva infantesa viscuda entre l'Alforja ideal —«entre el 1936 i el 1939

vaig viure capbussat en la terra del camp de Tarragona. Vaig estar pràcticament sol amb la natura» (Fullat, 2008, p. 299)— i la Barcelona republicana que, després de l'Exposició Internacional de 1929, volia ser una capital moderna de la cultura. Tant és així que durant els primers passos de la seva educació, en aquella Barcelona anterior a la Guerra Civil, va freqüentar espais pedagògics de caràcter naturalista com l'Escola del Mar de Pere Vergés i l'Institut-Escola, del parc de la Ciutadella, dirigit pel doctor Josep Estalella. L'ambient familiar —procliu al naturalisme— convidava a sentir el batec de la natura. També aquells grans educadors, entre els quals destaca el mestre Joan Llongueras amb la seva educació pel ritme per mitjà de la gimnàstica i la música, van deixar la seva empremta en l'educació d'un infant que es trobava atret per la llibertat del món natural. I això sense oblidar el seu pas per l'escoltisme de la mà de mossèn Batlle que ofería un vessant patriòtic i cristià, en sintonia amb l'ideari del seu pare Lluís Fullat Aragonès (1899-1977), antic militant d'Unió Democràtica. «Aquell escoltisme col·locava en l'ànima dels infants les semblances essencials que la vida col·lectiva suposa» (Fullat, 2008, p. 288). Malgrat aquest contacte amb la naturalesa —esdevinguda una veritable escola de formació— l'ésser humà, segons Fullat, es troba més a prop del pessimisme antropològic de Hobbes —la guerra «és el nostre estat natural» (Fullat, 2008, p. 252)— que de l'optimisme del bon salvatge del Robinson de Defoe rescatat pel naturalisme de Rousseau.

Així es poden entendre els motius pels quals —després d'haver conviscut durant tres anys a l'aire lliure, en contacte directe amb la naturalesa— es decanti a favor d'una opció culturalista, fins al punt que és ben conscient que això implica sovint actuar d'una manera coercitiva, forçada des de l'exterior i, tal vegada, immoral i manipuladora, fins al punt que l'acció d'educar es converteix en una veritable guerra. Ben mirat, i amb independència d'aquest naturalisme de primera hora, les seves queixes apunten vers un món postmodern on no hi ha límits pels que practiquen el llibertinatge que atempta no només contra la dignitat humana, sinó també contra l'ordre i la civilitat. Primer es malmet la convivència, i més tard es perden el sentit i els valors heretats del passat, transmesos per la història i la cultura.

## 2.2. MARIA, L'ETERN FEMENÍ

No és aquest el moment per referir-nos a la importància de la presència de l'etern femení —segons va formular Goethe en els dos darrers versos del *Faust*— en el decurs de la història: l'etern femení ens eleva cap a dalt. El que aquí convé precisar és, justament, que en l'univers intel·lectual del professor Fullat la presèn-

cia femenina constitueix un element clau. Al seu torn, podem afegir que aquesta presència es detecta a través de dues instàncies. Una primera, intel·lectual, que converteix la dona en una mena de musa o força inspiradora. Fullat sap que no es pot capir l'obra de Petrarca sense Laura, ni la de Dant sense Beatriu. Altrament, si Eugeni d'Ors va tenir necessitat de la Teresa, *La Ben Plantada*, el professor Fullat va enformar l'Eulàlia, *La Benparlada*. «“La-del-ben-parlar” no procedia ni de l'Atlàntic, ni del mar del Nord. Pertanyia al Mare Nostrum, al pèlag de la nostra civilització on van abraçar-se la cultura grecoromana i la cultura bíblica i engendraren, de tal manera, l'àmbit cristià» (Fullat, 1987, p. 28). Ara bé, mentre *La Ben Plantada* orsiana —que va trobar el seu contrapunt en *La Ben Nascuda*—<sup>38</sup> es singularitza per la seva dimensió estètica, l'Eulàlia —*La Benparlada*— és fruit del gir lingüístic i hermenèutic. D'aquí que cultivi en la ficció l'ofici de la poesia i, al seu torn, es dediqui a indagar, tot formulant preguntes i cercant respostes amb un «dir tràgic».

En tot cas, la presència de l'element femení en l'univers del professor Fullat no es limita a una construcció intel·lectual, a una figura de ficció, a una simple construcció literària. Fullat —que sempre mostra simpaties en les seves memòries per la seva mare, Maria Genís Serra (1902-1966), una mestra renovadora que va contribuir a introduir el mètode Montessori a casa nostra— ha necessitat al llarg de la seva vida l'escalf i la companyia d'una dona.<sup>39</sup> Es tracta, naturalment, de la seva germana que ha estat —sobretot en les darreres tres dècades— una companya abnegada, que malgrat la seva salut ha compartit silenciosament dies i treballs, il·lusions i desenganys. «La Maria ha ocupat tot l'espai de la meua biografia» (Fullat, 2010, p. 81).

És ben manifest, doncs, que el seu estat de prostració s'hagi accentuat des del traspàs de la seva germana Maria, per la qual sent una gran melangia. «Morta la meua germana Maria, recordo ara com se m'havia aferrat com si jo fos l'esperança de futur. Al llit de l'agonia se'm va abraçar i va plorar. Em dolien els seus ulls espantats. Encara em parla en el silenci. Els meus morts són vius. Els veritables

38. També aquí es pot dibuixar —des d'una perspectiva històrica— una tríada amb aquestes tres figures emblemàtiques de l'etern femení que han quallat a la Catalunya contemporània. A la *Ben Plantada* (1911) orsiana —model i arquetip de la pedagogia estètica noucentista—, Rudolf Llorens hi va oposar la *Ben nascuda* (1937), prototip de la dona treballadora. Ben mirat, aquests tres models es caracteritzen per la seva dimensió platónicoideal (d'Ors), compromís politico-social (Llorens) i capacitat d'indagar, de preguntar i, per tant, de parlar bé en el cas d'*Eulàlia, la Benparlada* (Octavi Fullat), apareguda l'any 1987.

39. El professor Octavi Fullat va dedicar el seu llibre *Reflexions sobre l'educació* (1965), que va obtenir el premi Antoni Balmanya l'any 1964, a la seva mare. La dedicatòria diu el següent: «A la meua mare, excel·lent educadora».



problemes filosòfics són immortals; ningú no els resol. Els morts no pensen, no estimen; però han pensat i han estimat. La imatge fràgil de la Maria segueix cremant dins del meu cap» (Fullat, 2010, p. 95).

De fet, el professor Fullat va començar a escriure aquestes memòries a l'edat de 76 anys i vuit mesos, l'agost del 2004, quan encara hi havia la presència de la seva germana —que va morir el dia 5 de novembre de 2007 a les 17 hores i 15 minuts— a qui va dedicar les darreres pàgines de *La meva veritat*, que clou amb aquest pensament: «Maria, no moriràs del tot fins que mori jo» (Fullat, 2008, p. 454). Malgrat tot, el professor Fullat plora cada novembre —i probablement cada dia de l'any— la pèrdua de la seva germana. «Plora el novembre de 2008. Un any. Ha mort un any negre. Em va deixar orfe el dia 5 de novembre a un quart de sis de la tarda. El seu àngel es va posar a plorar en un racó de l'habitació de l'Hospital de Sant Pau de Barcelona. Hem deixat de compartir el mateix cel. Em travessa el dolor com una nota de contrabaix prolongada. Poc abans d'expirar, la vaig mirar amb dolor; mai no he contemplat uns ulls més tristos. Va sanglotar i va perdre la veu. Va entrar una dama lívida i vestida de negre. La mort, finalment, la va visitar. Jamai. La busco i no hi és» (Fullat, 2010, p. 143).

Les lamentacions per la mort de la germana estimada —ambdós probablement representarien aquella unitat perduda en el paradís— afloren sovint a les pàgines del volum tercer d'aquesta trilogia. «On passes el Nadal aquest any 2008, germana cadàver? Dia 20 de novembre de 2008. Festa de la meva onomàstica: la teva absència, Maria, no ha pogut recompondre-la ningú. Omplo el desert amb llàgrimes. Tinc necessitat d'amor. Sóc un vell a les portes de la mort» (Fullat, 2010, p. 164).

Fet i fet, aquest tercer i darrer lliurament, *La meva bellesa*, tanca amb una «informació final inútil» en què constata que «aquest tercer i últim volum de les meves memòries ha quedat enllestit i revisat el dia 5 de novembre de 2009 a les 17 hores i 15 minuts, tot recordant la mort de la meva germana Maria, amb la qual em reuniré aviat per celebrar el no-res» (Fullat, 2010, p. 265).<sup>40</sup> Mentrestant, la fotografia de la seva germana ocupa un lloc central del seu despatx de treball. «La música ha passat a ser refugi. I l'Antonietta? Primavera, tardor. Vivaldi. Les notes envaeixen carn i esperit» (Fullat, 2010, p. 143).

40. Molt abans, ja havia dedicat la seva tesi doctoral *La moral atea de Albert Camus* (1963) a la seva germana Maria, «que sabe de col·laboración y amistad». La figura de la seva germana —morta al bell mig de la redacció d'aquesta trilogia— no abandona mai el seu pensament, fins al punt de provocar-li un estat de desànim i llanguiment: «En morir-se vaig perdre l'amor que ja no tornaré a tenir. En ella vaig trobar l'afecte senzill, ingenu i profund que ha il·luminat una biografia trista» (Fullat, 2010, p. 26).

En efecte, la figura de Maria troba un recanvi —i Fullat ho agraeix ben sincerament— en l'Antonieta Borràs, vídua de l'escultor Jassans, l'amiga que ara és escorta i testimoni silenciós d'aquest darrer tram de la seva vida. «I l'Antonieta Borràs endolceix els dies que em queden fins que m'enfonsi en el no-res» (Fullat, 2010, p. 72). El retrobament amb la vella amiga, emperò, és recent. «Els meus ulls immadurs no l'havien descoberta fins al 2008, a la Cerdanya. No és gens fàcil trobar un tu» (Fullat, 2010, p. 119). Efectivament, ara la presència de l'Antonieta és una constant: «I l'Antonieta va continuar esforçant-se a salvar-me. Ningú, però, no ha pogut substituir la meva germana Maria; per això persisteix la radical soledat» (Fullat, 2010, p. 121).

Enllà d'aquests dos noms que corresponen a persones molt estimades —la Maria sobretot, però també l'Antonieta que fou la seva primera secretària— el professor Fullat roman a l'espera d'una altra dama, la tercera i definitiva, «aquella que em forçarà a deixar d'escriure. El seu nom? Tàntos, germà d'*Hypnos*. La senyora Mort» (Fullat, 2010, p. 201). Per aquest darrer viatge, emperò, té el suport de l'Antonieta: «La Maria i jo vam intentar fer junts el viatge cap a la mort. Ara ho intento de nou amb l'Antonieta Borràs. És possible?» (Fullat, 2010, p. 81).

A hores d'ara, quan roman a l'espera de l'hora de la mort recorda aquelles paraules que ell mateix va escriure fa anys en referir-se a l'ètica d'Albert Camus: «La mort és una desfeta, un fracàs. Però la mort arriba al final» (Fullat, 1964, p. 13). Llavors, pensava que hi hauria victòria i salvació: ara sembla que tot romanguí en l'abisme i la desesperació. «Actualment tinc necessitat d'una dona que em conduïxi fins a l'abraçada última, l'esgarrifosa» (Fullat, 2010, p. 166). La mort de la germana ha conduït el professor Fullat a una situació extrema i límit, davant de l'abisme i del buit, és a dir, del no-res. «Quan redacto, any 2008, confesso a més que, morta la Maria, el meu ara és un abisme» (Fullat, 2010, p. 162).

### 2.3. AGUSTÍ, INTERIORITAT I MEMÒRIA

Som conscients que, tot i aquest desànim, Fullat —que tal vegada està fart de moltes coses que l'incomoden— busca camins i així reconeix que llegeix «de nou les *Confessions* de sant Agustí, que formen un testimoni ebrí de recerca» (Fullat, 2006, p. 69). D'aquí que tampoc no dubti a acceptar que s'ha convertit en el seu propi confessor —«no veig cap inconvenient a convertir-me en el meu propi confessor» (Fullat, 2006, p. 19)— i que reconegui que en algun moment —quan no havia carregat tants anys— fos un «vanitós majúscul» (Fullat, 2006, p. 78).

Ningú no pot dubtar que Fullat —que s'endinsa en la seva pròpia interioritat— ha estat influït pel luteranisme (amb la seva reivindicació de la *sola scriptu-*

ra) i, de retop, per l'evangeli paulí i la filosofia d'Agustí que situa la veritat dins de l'home: «Noli foras ire: in teipsum redi; in interiore homine habitat veritas» (*De vera religione*, XXXIX, 72).<sup>41</sup> La *Carta als cristians de Roma* de Pau, llegida a la llum de la hermenèutica de Karl Barth (1922, 2a ed.), escrita sota la influència de Kierkegaard, també ha deixat la seva empremta en el pensament del nostre autor que sempre ha mantingut un diàleg constant amb l'existencialisme, creient o ateu.<sup>42</sup> D'aquí la seva afecció pel missatge de Pau —«Als escrits de Pau de Tars, entre el 50 i el 63, no hi apareix encara la paraula 'cristià'» (Fullat, 2006, p. 359)—, no només per la *Carta als romans*, sinó també per la *Carta als cristians de Galàcia* on també desapareix la diferència entre jueu i grec: «Ja no compta ser jueu o grec, esclau o lliure, home o dona. Tots som una sola cosa en Jesucrist» (*Ga* 3:28-29).

En diverses ocasions, Fullat treu a la llum (Fullat, 2008, p. 373) les paraules d'Agustí: «*Ex memoria spes*» (*Confessions*, llibre 10, VIII-XXVI). «Sens dubte —escriu el pare de l'Església— la memòria és, per dir-ho així, l'estómac de l'ànima, i l'alegria i la tristesa són com un aliment dolç i amarg; quan aquestes impressions són transmeses a la memòria, passen en aquesta mena d'estómac i hi poden sojornar, però no poden tenir cap sabor» (10, XIV). Sota la influència d'Agustí i de les seves *Confessions*, Fullat apunta que la llengua grega tenia dues paraules per designar la memòria: *mneme*, el record que tinc ara, i *anamnesis*, la recerca d'un record gairebé oblidat (Fullat, 2006, p. 52). Això ens porta a destacar la sintonia entre el seu pensament i la tradició hermenèutica, ja sigui teològica (Bultmann, Barth), filosòfica (Heidegger, Gadamer) o històrica (Koselleck). Clar i distint: la seva raó pot ser qualificada d'anamnèstica, en una línia que recorda els plantejaments de J. B. Metz quan advoca per una cultura de la memòria.<sup>43</sup>

Això establert, no és debades dir que la història —gràcies a la memòria— és condició de possibilitat de l'esdevenidor. «La memòria no es pot separar del projecte de futur. Consistim en retentiva, però també en il·lusió» (Fullat, 2006, p. 52). La dialèctica de Fullat —que oscil·la entre l'experiència i l'expectativa— és ben bé aquesta: «Tesi: profecia jueva. Antítesi: tecnociència de grecs i de romans. Síntesi: la profecia animant ciències i tècniques conferint direcció a aquestes. Cristianisme» (Fullat, 2008, p. 64). En realitat, la seva cultura ha estat i és la cristiana (2008,

41. A *La meva bellesa* hi reproduïx aquesta frase, un xic modificada: «Noli foras ire, in interiori homine habitat veritas» (Fullat, 2010, p. 136).

42. El professor Fullat va escriure el pròleg a l'edició de l'obra de Kierkegaard *Temor y temblor* (Barcelona: Labor, 1992). A *La meva bellesa*, i amb relació a aquesta obra, escriu: «La fe religiosa viu de l'absurditat? Sí, sosté el filòsof danès» (Fullat, 2010, p. 135).

43. J. B. METZ, *Por una cultura de la memoria*, Barcelona, Anthropos, 1999.

p. 350). De fet, ningú no pot posar en entredit la seva adscripció i afecció per la civilització cristiana que «ha sabut renéixer entre la misèria extrema i la bellesa extrema» (2006, p. 35). En un altre passatge hi llegim: «Formo part d'Occident. Agnòstic? D'acord. Idiota? Mai» (Fullat, 2008, p. 402).

En aquest punt, s'hi pot afegir que Camus i Fullat —dos germans si més no intel·lectualment i generacionalment— opten per opcions divergents. L'absurd existencial per Fullat pot ser salvat per la història, per la memòria que es converteix en condició possibilitat d'una hipotètica esperança futura. En canvi, per Albert Camus, el cristianisme —hereu d'Israel i Grècia— no ofereix aquest horitzó. A *L'home revoltat* (1951), Camus escriu el següent: «El cristianisme s'ha vist obligat a hel·lenitzar-se per a estendre's pel món mediterrani, i amb això s'ha suavitzat la seva doctrina. Però la seva originalitat radica en el fet d'introduir en el món antic dues nocions mai lligades fins aleshores, les d'història i de càstig. Per la idea de mediació, el cristianisme és grec. Per la noció d'historicitat, és judaic i tornarà a trobar-se en la ideologia alemanya».<sup>44</sup>

Al marge d'aquest comentari, és ben palès que en el pensament d'Octavi Fullat es constata la presència d'un fil conductor que va de Pau a Luter, tot passant per Agustí de Tagaste. Tots tres destaquen, a més, la importància de la vida interior i de la fe que, amb el transcurs dels anys, Octavi Fullat sembla haver perdut, després de dialogar amb l'existencialisme de Camus i d'haver traçat el seu propi periple personal que s'allunya de la metafísica. Entre el fideisme agustiniana (*Credo ut intelligam*) i l'humanisme ateu de Camus, fa la impressió que avui Octavi Fullat estigui més a prop de l'agnosticisme que no pas d'una opció inequívocament creient.<sup>45</sup> Ara i aquí, convé precisar que el seu agnosticisme també es pot posar en

44. A. CAMUS, *L'home revoltat*, Barcelona, Laia, 1986, p. 222.

45. Situem l'agnosticisme del professor Fullat en les coordenades que ell mateix va proposar l'any 1973, en abordar les diferents classes o tipologies d'ateïsmes. Llavors presentava una classificació entre pseudoateus i ateus vertaders. Al seu torn, aquests segons es dividien en dos grups: pràctics (conscients i inconscients) i teòrics (negatius, positius i semàntics). Finalment, distingia entre els ateus teòrics negatius les opcions següents: dogmàtics, escèptics i agnòstics. A la vista d'aquest plantejament, podríem situar el professor Fullat en la perspectiva dels ateus agnòstics, és a dir, de l'agnosticisme. A grans trets, sembla que la seva posició actual pot coincidir amb el que escrivia fa anys: «Los del grupo que nos ocupa, niegan no la existencia de Dios, sino que la mente humana pueda llegar a conclusión alguna al respecto. Y adoptan esta postura no tanto por "perplejidad", como acontece entre los escépticos, sino porque analizando la idea que de Dios tienen los hombres, se dan cuenta que aquél es tan absolutamente "Otro" que la mente humana es incapaz ni remotamente de vislumbrarlo» (Fullat, 1973, p. 126). Som de l'opinió que el seu agnosticisme no nega l'existència de Déu, sinó la incapacitat humana per donar-ne compte racional de la seva existència. Per consegüent, Déu és misteri, silenci que —a través de l'art, de l'experiència estètica— es pot aspirar a copsar malgrat la seva presència elusiva.

relació amb el pensament d'Albert Camus que en la conferència feta al convent dels dominicans de Latour-Maubourg, l'any 1948, va manifestar que no partia «mai del principi que la veritat cristiana és il·lusòria, sinó, solament, del fet que no he pogut entrar-hi».<sup>46</sup> Per contra, Fullat sí que ha entrat en el cristianisme i accepta —si més no— la vàlua de la seva dimensió històrica i cultural, però expectant —si més no— a l'experiència del misteri.

De tal faisó que la recerca del misteri és un referent que mai no desapareix de la seva filosofia perquè la pregunta per l'existència de Déu és inherent a la condició humana, per bé que és difícil trobar una resposta atès que «fa temps que es va quedar mut» (Fullat, 2006, p. 404). En un altre passatge hi llegim: «Déu no ha mort; se n'ha anat de viatge» (Fullat, 2008, p. 221). Fullat pateix —o millor dit, ha patit— per «la mort de Déu anunciada per Nietzsche [que] ha portat la defunció de l'ésser humà» (Fullat, 2008, p. 424). En un altre passatge de *La meua veritat* hi llegim: «Amb la mort de Déu Nietzsche posa fi a un món en el qual els homes creien que el cel estava habitat, que la natura havia estat creada i que la història s'orientava cap al seu alliberament» (Fullat, 2008, p. 441).

#### 2.4. CAMUS, EL GERMÀ GRAN

Si Fullat ha rebut l'influx de Nietzsche, encara és més important l'impacte d'Albert Camus, a qui va dedicar la seva tesi doctoral presentada l'any 1961 i publicada dos anys després. Ja en aquells moments, poc després de quedar impressionat pel ritme contundent de l'inici de *L'estrany* (1942), el nostre autor va fer una lectura atenta i escrupolosa de la literatura d'Albert Camus, les cites del qual va aprofitar per redactar els seus primers treballs. La figura del protagonista Meursault «és l'antiheroi de l'absurd i de la rebel·lió» (Fullat, 2010, p. 211).<sup>47</sup> A banda de la temàtica filosòfica que desprèn la literatura de Camus, el seu estil breu i concís ha deixat, també, la seva petja en la seva manera de pensar i escriure. Les afirmacions dels personatges de les novel·les —per exemple, *L'estrany* (1942)— i dels seus assaigs —*L'home revoltat* (1951)— del Premi Nobel francès recorden sovint les asseveracions que Fullat fa en aquesta trilogia. Així, a la pregunta per a què serveix la vida, Fullat respon amb un

46. A. CAMUS, *La nit de la veritat. Escrits i discursos*. Barcelona, La Llar del Llibre, 1986, p. 164.

47. Fullat recorda el començament d'aquesta novel·la, que nosaltres reproduïm de la versió catalana de Joan Fuster: «Avui ha mort la mamà. O potser ahir, no ho sé. He rebut un telegrama de l'asil: "Comuniquem defunció mare. Enterrament demà. Sincer condol". És clar que això no vol dir res. Potser era ahir» (A. CAMUS, *L'estrany*, Barcelona, Proa, 1967, p. 19).

llenguatge que recorda el de Camus: «No serveix per res. Simplement seguim. De vegades causa plaer. Altres vegades fa mal. En fi, sempre produeix alguna cosa» (Fullat, 2008, p. 170).

De la mateixa manera que en la seva joventut va ser atret per la figura d'Albert Camus —Premi Nobel de Literatura (1957) que va morir tràgicament a les portes de la maduresa— el professor Fullat ara ha volgut analitzar la condició humana des del vessant de l'existència. «Ignorem per què hem vingut al món i per què hi continuem» (Fullat, 2008, p. 135). No exagerem si diem que Albert Camus —«m'havia donat dia per rebre'm a París el següent mes de juny, però es va estavellar el quatre de gener de 1960 a Villeblevin» (Fullat, 2006, p. 62)— va ser, per edat i pensament, una mena de germà gran, de manera que després de la seva mort en aquell accident d'automòbil en què conduïa l'editor Gallimard va quedar sol, sense la protecció fraternal de qui —abans que ell— havia iniciat un camí curull d'esculls per tal d'interrogar-se sobre la significació de la naturalesa humana perquè —al cap i a la fi— l'home és l'únic ésser que sap que morirà.

Sembla plausible pensar que, després de transitar per indrets, pensaments i ideologies, Fullat ha retornat a una situació que recorda la que va viure fa cinquanta anys, quan el 1961 es disposava a defensar la seva tesi doctoral sobre l'existencialisme de Camus. Llavors tenia clar que el filòsof d'Alger intentava aixecar una moral sense Déu, tal com veiem en aquest fragment d'aquell llibre: «Camus busca sinceramente la luz, partiendo de la obscuridad total» (Fullat, 1963, p. 7). No sobta, doncs, que alguns diguin que el filòsof francès havia retrobat —poc abans de morir tràgicament— la fe cristiana. Així ho indicava Charles Moeller en la presentació del llibre de Fullat sobre Camus: «¿Había visto Camus, la víspera de su muerte, una luz a la que debía responder? Por mi parte lo creo sinceramente» (Fullat, 1963, p. VI).

Tot i que no era ben bé aquesta, la visió del professor Fullat, sí que considerava que Camus era un «cercador de formes de vida», de manera que va assumir el repte de construir una moral atea extraordinàriament humana que permetia entreveure el desig d'anar més enllà. Així es manifestava Fullat cinquanta anys enrere. «Camus anduvo por los caminos que conducen a la Verdad, aunque se quedó sin abrazarla» (Fullat, 1963, p. 263). Uns paràgrafs més endavant escrivia: «Resulta indiscutible, empero, que Camus queda abierto a la Trascendencia, aunque se esfuerce en negarlo» (Fullat, 1963, p. 265). A continuació afegia: «Cuando muere no es ateo absoluto y lógico, admite los valores humanos; ignora el porqué, pero los admite» (Fullat, 1963, p. 267).

Mig segle després, Fullat es manté lleial al pensament de Camus, si més no en allò essencial i fonamental, és a dir, en la recerca d'aquests valors humans. Lla-

vors —en el moment d’elaborar la seva tesi— Fullat, des d’una posició creient, mantenia un diàleg obert i sincer amb l’humanisme d’Albert Camus del qual ja destacava alguns punts positius. «En lo insobornable de las entrañas de Camus aparece el hombre mediterráneo... No han muerto ni el sol, ni el mar, ni el cielo. La herencia griega yacía dormida, pero no sepultada. Y Camus proyecta, entre ruinas, las nuevas edificaciones. No es muy optimista, pero cree en la luz» (Fullat, 1963, p. 5). En realitat, i vista la cosa en el transcurs dels anys, ambdós —Camus i Fullat— són esperits bessons perquè comparteixen l’aspiració de buscar formes que facin entenedora la vida per a un ésser humà —que tot i la frivolitat post-moderna— té la facultat de preguntar-se pel sentit de les coses. Mentre Camus —sempre agraït amb els seus mestres com es palesa en *El primer home*, la seva novel·la autobiogràfica i pòstuma, apareguda l’any 1994— ho feia des de l’ateisme, ara Fullat —que tampoc no ha oblidat els seus professors— ho planteja des d’un agnosticisme que confia en la força històrica del cristianisme, és a dir, ha recorregut a l’herència de la tradició per projectar en el futur una axiologia que és inherent a la narració cristiana.

## 2.5. LA MEDITERRÀNIA, UN PAISATGE

Altrament, tots coneixem l’estil del professor Fullat que és conceptual, àgil i precís, sense barroquismes però sí amb alguns judicis càustics sobretot pel que fa a la classe política. Naturalment —i com correspon a un esperit nòmada— ha estat un viatger constant que ha visitat tots els racons del món amb la voluntat de cercar informacions —fets— per tal de trobar respostes —sentit, valors— als grans enigmes de la naturalesa humana. De fet, ha atresorat un gran nombre d’experiències que han servit per bastir una escriptura àcida i corrosiva, tal vegada sarcàstica, com si es tractés d’un *flâneur* que es passeja amb ulls crítics. «Les nostres ciutats —llegim a *La meva bellesa*— viuen en agitació mecànica» (Fullat, 2010, p. 176). No en va, Fullat —un enamorat de la vida urbana i cosmopolita que va quedar bocabadat davant de la perspectiva Nevski de Sant Petersburg— es lamenta de la brutícia i el desordre de la ciutat de Barcelona on fa la impressió que els gossos i les bicicletes tinguin llicència per fer el que vulguin.

Ultra aquestes acotacions d’un caràcter aparentment anecdòtic —la *polis* grega, com les ciutats europees, ha estat sempre un lloc de civilitat—, Fullat assenyala el nucli central de l’existència, el problema antropològic radical, que no és altre que l’ésser humà en la seva essència. Per això, al igual que Abraham, recorre el món en un viatge sense concessions. Probablement, això passa perquè el professor Octavi Fullat —com el personatge de Cremes de Terenci, les paraules del

qual poden ser considerades un referent de l'*humanitas*—<sup>48</sup> és un tafaner de mena que, en centrar-se en l'estudi de la naturalesa humana, sap que els escenaris del gènere humà no coneixen fronteres, la qual cosa ha despertat i fomentat la seva passió viatgera. D'aquí que hagi rastrejat tots els indrets i tots els continents perquè —al capdavall— la condició humana —des de la sortida al món que significa el fet d'existir (*existere*)— es troba embolcallada per la cultura.

Si Camus —des del nord d'Àfrica— es pot posar en relació amb la tradició existencial d'Agustí, Fullat —des de la costa tarragonina— rep l'influx del missatge paulí. Ens trobem, doncs, davant una Mediterrània entesa com a mar de cultura, i per tant humanitzat, que abasta les dues ribes, l'europea i l'africana. El color blau hi és ben present. De fet, el blau fusiona el cel i l'aigua, l'element tel·lúric i la dimensió sideral. La fusió que s'esmuny en la dialèctica sembla que es pot donar en el cel blau quan s'agermana amb la mar blava. «Blau i més blau» (Fullat, 2010, p. 133). Endemés, el blau és un dels colors de referència del pintor Joan Miró, vinculat a Mont-roig del Camp, molt a prop d'Alforja. «El blau —sostenia Joan Miró— és el color dels meus somnis» (Fullat, 2010, p. 139).

Al cap i a la fi, el blau també és el color que es beslluma des de l'atalaia de les muntanyes del Mirador (922 m) a Alforja. De fet, el blau és el color de la Mediterrània, no només de la costa catalana sinó també de la Costa Atzur. «L'atzur és sinònim d'absolut però també és el color de la Mediterrània i dels cels imantats de la llum».<sup>49</sup> No estranya, doncs, que tot i la seva passió viatgera que l'ha portat arreu del món, moltes de les seves converses —incloses les visites a la tomba de Camus— s'han dut a terme en aquest escenari mediterrani, amb un rerefons de color blau: la Camarga, Niça, Canes, Avinyó, Ais, Arles, Antíbol, és a dir, llocs amarats de cultura i civilitat que, des de segles, han vist humanitzats els seus paisatges.

Naturalment, aquests llocs són espais privilegiats per a les converses amables i per compartir els bons vins, és a dir, per gaudir dels petits luxes com l'amistat. De fet, la seva iniciació al món de la sofisticació es va produir al bell mig de la Mediterrània, a l'hotel Formentor quan allà es va trobar amb el bo i millor de la intel·

48. Ens referim a la famosa frase «home sóc: res d'humà no tinc per estrany», que Terenci posa en boca de Cremes, personatge d'*El botxí de si mateix* (v. 77), que així respon a la pregunta de Menedem: «Tant de lleure et deixen, Cremes, les teves coses, que et fiques en les estranyes que no t'interessen?» (v. 75). Aquí es pot afegir que, al seu parer, «la literatura llatina va constituir l'extensió llatina de la *paideia* grega» (Fullat, 2008, p. 331). Sobre la gènesi i l'evolució de la tradició humanista, es pot veure el treball de Gemma PUIGVERT, «De la *humanitas* de Terencio a los *studia humanitatis* del siglo XXI», a Carmen-de-la-MOTA i Gemma PUIGVERT (ed.), *La investigación en humanidades*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2009, p. 25-31.

49. M. J. BALSACH, «L'atzur i les arrels noucentistes de Joan Miró», a A. MARI, (ed.), *La imaginació noucentista*, Barcelona, Angle, 2009, p. 265.



lectualitat dels anys seixanta, gràcies al suport del mecenes Ignasi Rotger. «Va ser la meva primera experiència del que és luxe, antesala prodigiosa de l'infern» (Fullat, 2010, p. 245). De fet, aquella no va ser l'única ocasió en què va gaudir de la protecció d'aquest prohoms mallorquí que —l'any 1965— va posar a la seva disposició una casa per tal que escrivís el seu llibre *La sexualidad, carne y amor*. «Bajo un cielo nítido y ante un mar de azul intenso, símbolo de la mediterraneidad, he escrito este libro» (Fullat, 1966, p. 10).<sup>50</sup> Amb tot, la Mediterrània —lloc de delerictes i naufragis— també ha estat protagonista silenciós de tragèdies, com la desaparició de l'avió que pilotava Antoine de Saint-Exupéry per qui Fullat té una estima especial.

Aquest blau de la Mediterrània també deixa la seva petja a l'altra riba, al nord d'Àfrica, per exemple, la Cartago de Tunísia. Fullat va quedar embadalit per la lectura dels primers escrits d'Albert Camus —en especial, *Noces a Tipasa*— que destil·len una lluminositat que només es pot trobar a la Mediterrània. «A la primavera, a Tipasa hi sojornen els déus, i els déus parlen en el sol i l'olor dels donzells, la mar argentada, el cel blau cru, les ruïnes embolcallades de flors i la llum damunt els munts de pedres».<sup>51</sup> Talment fa la impressió que Albert Camus volgués conjuminar les dues ribes de la Mediterrània, tot buscant la unitat perduda. A *Noces*, Albert Camus es pregunta «què té d'estrany trobar damunt la terra aquesta unió que desitjava Plotí?».<sup>52</sup> De fet, el blau del mar constitueix una possibilitat per fusionar aquests dos mons, el del nord d'Àfrica (Alger, Oran) i el del sud d'Europa, amb Florència en primer terme, sense oblidar Pisa. Sempre l'Arno com a riu de cultura i civilitat que tranquil·lament mena les seves aigües a la Mediterrània.

Sigui com sigui, i tot i l'intent de fusió, Camus va optar per les seves terres nadiues, per la llum i el sol d'Alger, que parlen d'uns déus que ja no existeixen. «Comprenc molt bé que se'm digui: Itàlia, el Mediterrani, terres antigues on tot és a la mesura de l'home. Però, on és que me'n mostra el camí? Deixeu-me obrir els ulls per cercar la meva mesura i el meu goig! O, millor encara, sí, veig: Fiesole, Djémila i els ports sota el sol. ¿La mesura de l'home? El silenci i les pedres mortes. Tota la resta pertany a la història».<sup>53</sup>

50. En la presentació d'aquest llibre, hi trobem altres descripcions que confirmen l'afecció que el professor Fullat sent pel paisatge i la bellesa mediterrània: «Probablemente las manchas blancas de las casas, el verde intenso de los pinos, el azul verdoso del mar, el rojo de las flores, el azul esplendoroso del firmamento, la brisa marina, el cielo estrellado, la mirada serena de los olivos, y las mil presencias del "mare nostrum" dejarán sentirse en esta obra; al menos así lo deseamos, pues sin duda el tema lo requiere» (Fullat, 1966, p. 10).

51. A. CAMUS, *Noces. L'estiu*, p. 13.

52. A. CAMUS, *Noces. L'estiu*, p. 35.

53. A. CAMUS, *Noces. L'estiu*, p. 48.

És plaent de veure com aquí bateguen els versos de Hölderlin, en el poema *En blau adorable floreix...*:

¿És desconegut  
Déu? ¿És visible  
com el Cel? Això és el que crec.  
Aquesta és la mesura de l'home.

El professor Fullat —que en la seva joventut va identificar la posició d'Albert Camus com una religió del sentit, senzilla, natural i suau, en què «no cap ni l'ordre ni la mesura; el gran llibertinatge de la natura i del mar ho abassega tot» (Fullat, 1964, p. 12)— també ha escoltat aquesta crida per la Mediterrània, un mar entre terres de cultura i d'història i, per tant, capaç de despertar la memòria. Sempre —i des d'on sigui— ha tingut ben present la llum de la seva terra nadiua. Quan es trobava a Sant Petersburg recordava «la màgia dels mars del Mediterrani» (Fullat, 2010, p. 39), és a dir, d'un mar embolcallat de terres i amarat per diferents cultures mil·lenàries que han deixat la seva petja a Ugarit o a Alexandria.

Fullat —amb aquesta passió per la llum de la Mediterrània— es troba més a prop de l'estètica noucentista que de la modernista.<sup>54</sup> No són les llums del nord —*les lumières du Nord*— que reclamaven els modernistes, sinó la llum de la Mediterrània —la de la civilització del pa i del vi, és a dir, del blat— la que marca l'horitzó d'un futur que depèn del passat, de la memòria. De les tres cultures dels cereals (blat, arròs i moresc) que Fullat vincula a tres espais culturals ben diferents (Europa, Àsia i Amèrica), opta sens dubte pel blat —les ofrenes del qual ja es troben en els misteris d'Eleusis— i que, per via grega, va donar sentit al món cristià. «La Benparlada, amb els cabells al vent —s'havia fet la pallola—, va assegurar-me que Blat, Arròs i Moresc constitueixen conjunts tan compactes i tan excloents que entre ells no es donen intercanvis substancials. Quan dos es posen en contacte, un acaba finant. *Weltanschauung* contra *Weltanschauung*, tècniques contra tècniques, institucions contra institucions, i això a mort, com en el joc de la pilota de les velles civilitzacions del Yucatán. El qui perd queda condemnat a mort. Les

54. En aquest sentit, Josep Maria Montaner escriu el següent: «El que més diferencia el Modernisme del Noucentisme és la concepció de la llum. Els modernistes feien façanes rugoses, amb molt relleu i plenes d'elements ceràmics, amb uns interiors complexos, pensats generalment per a una llum gairebé nòrdica, ancestral, de bosc. Els noucentistes, en canvi, s'atenien a la llum brillant del Mediterrani i pertanyien ja a la nova època de la llum elèctrica; per això concebien edificis de volums purs i façanes llises, amb menys relleus i reflexos, a vegades amb esgrafats i pilastres, pensats per a l'enlluernadora llum mediterrània i en un món interior ple de llum artificial» [J. M. MUNTANER, «Formes de l'electricisme (1914-1929)», a A. MARÍ (ed.), *La imaginació noucentista*, p. 144.]

civilitzacions prehistòriques o ja han mort o es troben en oberta agonia. Només en quedaran relíquies folklòriques» (Fullat, 1987, p. 152).

Així, a través del paper transmissor de la cultura que representa la Mediterrània, en el pensament del Fullat madur hi trobem elements asiàtics (el patriarca Abraham, el profetisme jueu, l'apòstol Pau que neix a Tars), aspectes africans (la memòria agustiniana) i europeus, representats per la ciència grega i la tècnica llatina. Fins i tot, en alguns moments, mostra més simpaties per l'Església oriental, ortodoxa i grega, que no pas per l'Església llatina, establerta a Roma. Fullat no és amic d'autoritats summes, ni d'imposicions, de manera que en les seves memòries les converses amb els papes orientals destil·len respecte i admiració, quasi bé veneració.

D'aquesta manera, la Mediterrània esdevé un altre punt de contacte entre Octavi Fullat i Albert Camus, el seu particular mestre pensador. Ara bé, mentre el filòsof d'Alger es va manifestar a favor d'un humanisme ateu, el professor Fullat —després de rebatre aquesta posició— defensa avui un humanisme d'encuny cultural, que té el cristianisme com a punt de referència. L'any 1963, Fullat comentava que Camus no havia entès el cristianisme. Avui, i després d'escriure els seus llibres de maduresa, el nostre pensador l'ha interpretat, no des de la fe creient, sinó des d'una posició cultural que situa la dignitat humana com l'eix que vertebrava l'axiologia occidental. El seu és, doncs, un humanisme que va més enllà de l'agnosticisme —això és el que nosaltres volem creure— perquè confia en la tradició cristiana que —per definició— roman oberta a l'esperança i a la recerca de la llum.

## 2.6. EL TRIOMF DE LA CULTURA

No hi ha dubte que Octavi Fullat és un defensor acèrrim de la cultura, fins al punt que la tasca educativa —entesa com a procés de domesticació i socialització— s'ha d'entendre des d'aquesta perspectiva cultural. Ja en els seus escrits pedagògics de primera hora s'hi palesava aquesta orientació. «La cultura humanitza tant els productes naturals com l'home, fent-lo home. La cultura és allò culturalitzat i el mateix procés de culturalització. La cultura resta davant la natura; la natura s'escapa essent presència, la cultura posseeix intimitat. El trànsit de l'estat de natura al de cultura engendra l'home» (Fullat, 1965, p. 264). Queda clar, doncs, que l'escola és el lloc privilegiat per tal que s'esdevingui aquest procés d'institucionalització de la cultura: «l'escola és el lloc d'institucionalització on es lliura la cultura en tot allò que té de "record" i on se l'esperona en allò que posseeix de "projecte" dins un marc nacional —no estatal» (Fullat, 1965, p. 264). Fet i

fet, aquest plantejament es convertirà en una idea-força que travessa tots els seus escrits pedagògics. «Educar-se és anar-se negant per a esdevenir ciutadà, membre d'una *Civitas*» (Fullat, 1986, p. 14).

Malgrat la seva tendència al naturalisme, i la seva nostàlgia pel paradís inicial, la pedagogia del professor Fullat es pot distingir amb el qualificatiu de *cultural* per bé que intenta fugir dels estralls del culturalisme pedagògic. Nosaltres la situem en el deixant de la pedagogia de les ciències de l'esperit, a mig camí entre el positivisme pedagògic (que només atén fets i dades) i el deure-ser normatiu derivat d'un plantejament racionalista, resultat d'una raó freda i abstracta, deslligada del temps i, per tant, de la història. L'home és un ésser existencial, que viu en la temporalitat de la història: l'ésser humà —d'acord amb sant Agustí i Heidegger— és un ésser temporal que resta abocat a la mort. D'aquí que defineixi l'ésser humà com «un cos al qual li falta temps» (Fullat, 2010, p. 260). Tant és així que, al seu parer, el fet cultural «s'inicia amb la inhumació de cadàvers humans» (Fullat, 2010, p. 19), és a dir, amb el desig que la vida humana pugui continuar en un més enllà no només material —la supervivència del grup—, sinó també espiritual. «Amb el cementiri comú s'assenyala cap a una memòria col·lectiva; així neix la consciència de grup. Els difunts deixen de ser teus o meus i passen a ser nostres. *Terra patrum*, terra dels nostres pares comuns» (Fullat, 2010, p. 79).

Amb altres mots: Fullat s'allunya —com altres pedagogs catalans de pedra picada (Eugeni d'Ors, Joaquim Xirau, Rafael Campalans, Joan Roura-Parella, Alexandre Sanvisens, etc.)— del naturalisme per decantar-se per una posició cultural, perquè —adés i ara— la cultura és l'únic antídote a la barbàrie humana, per bé que reconeix que «natura i cultura es complementen en l'home» (Fullat, 2006, p. 145). De tal faisó, per exemple, que les seves crítiques a les famílies formades per dues persones del mateix sexe es poden entendre des d'aquesta perspectiva, segons un plantejament d'ascendència aristotèlica: tot i el paper que té la cultura, hi ha coses socials —i la família és una d'elles— que només es poden justificar des d'allò natural (aquí *natural* no és sinònim de *naturalisme*). Dit d'una altra manera, la *physis*, la natura, no pot dependre del *nomos*, de la llei, de la convenció.

Sota la influència de l'estructuralisme de Lévi-Strauss —les classes del qual va seguir al Collège de France durant el curs 1970-71—, escriu: «El fet de cuinar estableix el pas entre la naturalesa i la cultura. La nuesa representa la naturalesa, mentre que l'intercanvi social permet accedir a la cultura» (Fullat, 2006, p. 144). Rere els fogons dels grans cuiners els quals ha tractat, el professor Fullat —que tal vegada sembla una espècie de *gentleman* que es vol allunyar del dandi entès com aquell que té com a ideal el «llibertinatge amb el no-res» (Fullat, 2008, p. 180)— hi veu l'evolució del foc i, nogensmenys, el pas del que és cru al que és cuit. «L'art

culinari opera el trànsit de la natura a la cultura» (Fullat, 2006, p. 227). En aquest sentit, considera que van ser els romans —colonitzadors de la Mediterrània— qui ens van ensenyar a menjar. Pròpiament, menjar —enllà de la necessitat tròfica— esdevé un signe de cultura i civilitat: menjar i afartar-se no és ben bé el mateix. «El vi no es va inventar per apagar la set, sinó amb vista a la fraternització» (Fullat, 2006, p. 229). Aquí podem afegir un altre pensament: «La fraternitat és finalitat de civilització i no quelcom natural» (Fullat, 2008, p. 236).

L'ésser humà no es pot quedar, doncs, circumscrit a l'àmbit de la vida natural (*zoe*) sinó que exigeix el pas a un estadi superior, la vida reflexiva (*bios*) que socialment implica —a banda del cultiu intel·lectual— una certa sofisticació i refinament. «La biologia no ens obre a la vida eterna. En canvi, l'etern retorn de les frases converteix en immortal cada instant» (Fullat, 2010, p. 171). Així s'explica també la seva particular croada contra els vegetarians i els fervents naturistes que renunciïn a la carn. No hi ha dubte que —d'acord amb Nietzsche i Freud— una de les aportacions del pensament del professor Fullat ha estat conferir al cos humà una presència ben significativa, per bé que cal entendre'l des de la perspectiva de la memòria i de la història, és a dir, de la cultura. «El cos, recolzat sobre la gana i damunt del sexe, no constitueix una dada eterna. Es modifica amb el pas dels anys: construït, reconstruït, embellit, però també fet malbé, deformat, mutilat, mort» (Fullat, 2006, p. 230).

Vistes així les coses, tenir cura del cos pot arribar a la sofisticació i al luxe, aspectes que Fullat no negligeix de cap manera: és amic dels bons vins i de la bona taula i, per tant, dels petits plaers que reconforten la vida quotidiana, i, també, la vida espiritual. Ara bé, entre aquests plaers destaca —per damunt de tots els altres— l'amistat. Si Boeci veia en la filosofia quelcom de consolació, Fullat apel·la —d'acord amb Montaigne, que va establir un lligam quasi fraternal amb La Boétie— a aquestes tres coses: amor, amistat i lectura (Fullat, 2010, p. 204).

La petja de Montaigne —recuperat en aquests darrers temps postmoderns— és evident. D'una banda, reconeix que la seva docència universitària va ser orientada per la pedagogia de Montaigne «amb el seu antiescolasticisme i el seu escèpticisme» (Fullat, 2008, p. 386). Curiosament, Fullat no seguia —com hom podria pensar— el personalisme, ni la pedagogia crítica i, encara menys, el psicologisme constructivista. «La voluntat dictava: Mounier, Freire, Piaget. Però els ronyons corrien rere els *Assaigs* de Montaigne i la seva raó dubitativa. Per això em recreo amb Josep Pla» (Fullat, 2008, p. 386). Les referències al senyor de la Muntanya continuen: «El *jardin imparfait* dels *Essais* de Montaigne designa el món que construïm sense Déu i sense diable valent-nos de les nostres impotències, dels nostres errors i de les nostres debilitats. Jardí malgrat tot i de cap manera natura salvatge» (Fullat, 2008, p. 404).

No és cap exageració si diem que Fullat es troba a mig camí entre l'escepticisme i l'epicureisme. Escèptic perquè dubta —o ens fa dubtar— de quasi tot i, sobretot, de l'existència —o millor dit, de la presència de Déu— que sembla esmunyir-se al coneixement humà per estar mancats de paraules, per bé que constitueix «com a mínim, una dada cultural» (Fullat, 2006, p. 329). Epicuri perquè no rebutja el plaer, ans al contrari, car ocupa un lloc important en la seva filosofia de la vida que entén des del vessant del poliment dels costums socials. «Deixo la mortificació per a després, per a l'infern. Allà hi haurà temps. Asseguren que és etern. *Carpe diem* —gaudeix l'instant— ens aconsella el llatí Horaci en la primera de les seves Odes redactades l'any 23 aC. Epicureisme? I què passa? *Tempus fugit...*, *gaudete* —el temps s'escapoleix, gaudiu—» (Fullat, 2008, p. 410). Al cap i a la fi, no ha d'estranyar aquest plantejament atès que el cos ocupa un lloc capital en la seva filosofia que referma el gaudi dels petits plaers que embolcallen i dulcifiquen la vida quotidiana.

## 2.7. EL CRISTIANISME, ÚTER DE LA CIVILITZACIÓ OCCIDENTAL

La defensa de la història i de la cultura fa que el nostre autor —ben contràriament del que diu Albert Camus— opti pel cristianisme que constitueix la veritable matriu de la civilització occidental. «L'Occident se sosté sobre la dignitat i sobre l'eficàcia. Dignitat de cadascú i eficàcia social tecnocientífica. Som hereus del judaisme que ens ha donat en testament la dignitat a través de la profecia; som els successors de Grècia, que ens lliura l'eficàcia científica, i descendents de Roma, que ens ha llegat l'eficàcia tecnològica. El cristianisme? L'encarnació del Sentit Total jueu en la tecnociència grecoromana» (Fullat, 2008, p. 226).

A més, i aquest és un altre aspecte a retenir, Fullat reconeix que el cristianisme configura la seva cultura, a la qual no renega. «He continuat estimant la tradició cristiana amb la devoció d'un fill. Es tracta d'una cultura sensacional» (Fullat, 2006, p. 36). Més endavant escriu: «Una cosa és negar la divinitat de Jesús de Natzaret, afirmo, una altra és ser tan ceballot que es pretengui entendre la cultura europea al marge del cristianisme» (Fullat, 2006, p. 365). Dit amb altres mots: «a l'úter cristià s'hi ha engendrat la cultura occidental» (Fullat, 2006, p. 109), que ha estat fecundada pel món grecoromà i el judaisme, tot i que a hores d'ara «ni tan sols la cultura ens pot consolar perquè s'ha mudat en una indústria» (Fullat, 2006, p. 119).

De fet, ell sempre ha estat un defensor del cristianisme, fins i tot quan l'ateisme i el marxisme planaven amb força sobre la cultura dels anys setanta. Així, en la seva excel·lent monografia sobre Marx i la religió, hi va reconèixer que el

cristianisme ha estat històricament alienador —de la mateixa manera que ho ha estat el marxisme històric—, «pero de ahí a sostener que *siempre* el cristianismo tiene que ser alienante, va mucho trecho» (Fullat, 1974, p. 202). De manera que, des de sempre, el professor Fullat s'ha mostrat partidari de la Nova Bona de l'Evangeli predicada per Crist, del Verb que proclama als quatre vents la igualtat radical de tots els homes a partir del seu propi sacrifici. Crist —Déu encarnat, fill d'home— s'ha fet home per a redimir-nos a tots nosaltres. No en va, el professor Fullat fugí de les grans declaracions programàtiques perquè —com a bon pensador existencial— li interessa l'home concret, de carn i ossos. Així s'allunya dels conceptes abstractes —que sota la influència de Lessing, Krause, Natorp, etc.— proclamaven l'educació del gènere humà des de la perspectiva de la idea d'humanitat, concepte que al seu parer roman en un estadi ideal, que fugí de la història i de la tradició. D'aquí que insistim —de bell nou— en la conveniència de situar-lo en el deixant de la pedagogia de les ciències de l'esperit, que cobreixen un llarg itinerari des de Dilthey fins a Gadamer, tot passant per Spranger i Roura-Parella.

Per consegüent, la civilització occidental és el resultat d'un procés històric en què convergeixen el profetisme jueu, la raó especulativa grega i la tècnica romana. Pau de Tars, en la *Carta als romans*, sosté la dignitat de tots els homes. «Pau escriu que la força de Déu salva el jueu i el grec» (Fullat, 2008, p. 245). El Concili de Nicea (325 dC) marca un punt d'inflexió en la història d'Occident que va abandonar el paganisme amb Teodosi, a la fi del segle iv. A Nicea es va fixar la doble naturalesa —divina i humana— de Crist, el fill de Déu que així es va fer home. Aquest fet —un Déu encarnat— representa quelcom cabdal per a la cultura occidental que, gràcies a la saba cristiana, enaltirà la dimensió de la dignitat humana. No cal dir que aquest aspecte es remarcarà amb l'arribada de l'humanisme del Renaixement, fins al punt que constituirà —a partir del *Quattrocento* florentí que culmina amb Giovanni Pico della Mirandola— la clau de volta dels valors d'Occident.

Fullat no té, doncs, cap inconvenient a afirmar de manera contundent que la «dignitat humana és valor absolutament normatiu; no admet variació ni intercanvi» (Fullat, 2008, p. 211). Malauradament, en el món d'avui —dominat per la frivolidat postmoderna i sota el reialme de la tecnociència que ha permès la guerra total que havia anunciat Clausewitz— la dignitat humana, que prové del profetisme jueu, ha quedat anorreada, a benefici dels interessos econòmics i estratègics. «Europa està renegant el seu valor principal, la dignitat, vivint només de l'eficàcia. Ho pagarem car» (Fullat, 2008, p. 266). Aquí també ressonen les paraules que Husserl va escriure l'any 1935 sobre el futur del continent: «El gran perill que amenaça Europa és el cansament» (Fullat, 2008, p. 160).

## 2.8. LOGOS I EMPARAUAMENT

Mercès al llenguatge, l'home —amb el seu *logos*— viu en un món emparaulat, és a dir, que construïm a través de les paraules. Fullat sap —com aquells que conreen l'hermenèutica— que vivim en un món emparaulat i que, a l'inici de tot, trobem el *Logos*, és a dir, el verb, la paraula. No debades, un dels capítols de *La meua llibertat* respon a aquesta idea: «I la columna vertebral s'anomena *verb*». Més endavant llegim el següent: «Els llenguatges fabriquen mons. No són reflexos de la realitat. Simplement donen compte de l'home i del seu esforç per autoentendre's» (Fullat, 2006, p. 315).

De fet, Fullat distingeix entre llengües i llenguatges, tot donant prioritat als segons sobre els primers: «Conèixer llengües és bastant corrent. El domini de diversos llenguatges és cosa rara» (Fullat, 2008, p. 233). A *La meua bellesa* la paraula i les paraules ocupen els capítols vuitè i novè. Poca broma, doncs, amb les paraules i les llengües que són una cosa molt seriosa com reconeixen Gadamer i Eco. «Cada llengua desxifra un tros de la realitat. El català resulta imprescindible» (Fullat, 2010, p. 179). Per això, Fullat es lamenta que apareguin frases sense verb, paraules sense accents, és a dir, que es trenquin les regles sintàctiques i ortogràfiques perquè la gramàtica és el darrer reducte de la raó, del *logos*.

És veritat que en algun moment el professor Fullat no va identificar el *Logos* amb la idea de verb o paraula, sinó que, sota la influència de Goethe, va destacar el paper de l'acció. No debades, aquesta va ser la traducció —acció i no verb— que Goethe va triar quan va traduir l'inici de l'Evangelí joànic en el *Faust*. «No l'encerta Joan, l'Evangelista, quan estrena la seva nova messiànica amb la frase prou coneguda: “Al principi ja existia el Logos —paraula o verb—”. No, l'acció, i no pas el discurs, comença la història» (Fullat, 1987, p. 90). Aquí convé recordar que ell mateix va fer la traducció del fragment del *Faust*, suara esmentat:

Aquí hi diu: Al principi hi havia la Paraula  
Ja m'encallo! M'ajuda Algú a prosseguir?  
No puc pas donar tant de valor a la Paraula!  
...  
Em socorre l'Esperit! De sobte ho he entès;  
I poso: Al principi existia l'Acció  
(Fullat, 1987, p. 102).

Quan redactava aquesta versió és clar que l'acció educativa reclamava un paper cabdal en la seva filosofia de l'educació. Actuar s'imposava, doncs, al fet de conèixer, de reflexionar. Fullat devia entreveure —ara fa poc més de vint anys—



que l'educació té més a veure amb la tècnica que no pas amb la praxi. Les coses, emperò, han canviat i ara la tècnica pedagògica roman un xic arraconada. El que interessa al professor Fullat —després d'optar per l'hermenèutica— és destacar, justament, el valor del *Logos* com a paraula perquè —no ho oblidem— vivim en un món emparaulat, és a dir, construït amb les paraules. D'acord amb Heidegger afirma que «la paraula és la sobirana de l'ésser humà» (Fullat, 2010, p. 170). En un altre lloc diu que «el *logos* és la discussió que l'ànima té amb ella mateixa» (Fullat, 2010, p. 198) i, encara més endavant, apunta que «el *logos*, paraula o verb, de Joan es fa carn, és a dir, té com a missió comunicar-se» (Fullat, 2010, p. 201).

A hores d'ara, fa la impressió que el professor Fullat ha abandonat aquella anterior traducció que destacava la dimensió activa de l'educació, és a dir, del *logos*. En aquests moments, el *logos* recupera el sentit verbal i lingüístic i així assenjala que mentre el *Logos* dels estoics constitueix un principi ordenador, una mena de «principi organitzador de l'univers» (Fullat, 2010, p. 186), el *Logos* joànic significa raó i discurs, «és paraula i cosa, Crist, o sigui, *verbum*, fet home» (2008, p. 406). Adés i ara, *logos* s'ha d'entendre com a paraula. «Al principi, la paraula. La paraula amb Déu» (Fullat, 2008, p. 405). D'aquí que conclouï que «el *logos* de l'Evangeli de Joan té com a missió comunicar-se amb els éssers humans» (Fullat, 2008, p. 406).

Gràcies al vessant cultural del seu pensament, insistim que el professor Fullat es pot incloure en el deixant de les ciències de l'esperit (Hegel, Dilthey, Gadamer) amb el seu afany de comprensió. Es tracta, doncs, d'una pedagogia hermenèutica, la qual cosa vol dir que ens hem d'esforçar per comprendre un món emparaulat del qual nosaltres formem part. Fet i fet, comprendre aquest món implica que nosaltres també ens autocomprenem, és a dir, que ens compremem a nosaltres mateixos dins del procés històric de la cultura, de l'esperit (*Geist*). «Estem ben convençuts —afirmava l'any 1993— que no es pot abastar una idea total o definitiva de l'ésser humà. La seva actuació conscient deixa sempre obert l'àmbit de comprensió de la vida humana. A més, no podem fer referència a l'ésser humà des d'una perspectiva exterior a ell. No podem comprendre la persona perquè només es pot autocomprende» (Fullat, 1993, p. 11). Tot indica que Fullat ha dipositat la seva confiança en l'esperit, en el *Geist*, i, per tant, en les ciències de l'esperit perquè —al capdavall— l'esperit ens pot fer immortals. En referir-se al *Volkegeist*, o esperit del poble, afirma que «assumeix el paper mediador entre l'individual i l'universal» (Fullat, 2010, p. 128). Ell ha estat —i desitgem que ho sigui per molts anys més— un esperit subjectiu que ha sabut subjectivar (fer seu) l'esperit objectiu, és a dir, la cultura universal. D'aquí el comerç de l'home amb la cultura: «Citar és reflexionar sobre el que ja s'ha dit. Aquell que no cita parla en el buit» (2010, p. 173). Però Fullat no només ha subjectivat la cultura, tot començant per

la catalana, sinó —i això és el més important— ha participat amb la seva extensa i sòlida obra acadèmica en la millora i recreació d'aquest esperit objectiu que dona sentit a la formació (*Bildung*) humana, globalment considerada.

D'aquest gust per les paraules —insistim que vivim en un món emparaulat— sorgeix la seva aferrissada defensa de la llengua catalana, perquè la llengua es troba lligada a la variació, a la història, i, per tant, a la cultura. «El català ha nascut en l'escalf de l'afecte. Tenim el deure de transmetre'l» (Fullat, 2006, p. 183). I això més encara des del moment que «fem entrar els educands al món a través d'una llengua —la meua és el català; el castellà ha estat una imposició» (Fullat, 2008, p. 383).

És lògic, doncs, que el professor Fullat es declari que és un enamorat de les paraules, malgrat que dubti que «l'ésser humà es consoli mai d'haver ingressat a l'espai de la paraula» (Fullat, 2006, p. 95). Fullat és conscient que juga —o potser es consola— amb els mots que serveixen per emparaular un món que construïm amb l'ajuda del llenguatge que és —al capdavall— una construcció. «La meua biografia és veritable, ja que l'he inventada» (Fullat, 2006, p. 21) i, justament, Fullat l'ha inventada a través del joc de les paraules i de les frases. A la pregunta què és la veritat, respon: «L'anem elaborant amb frases» (Fullat, 2008, p. 401).

## 2.9. EL PROFETISME, ANTÍDOT A L'ESCEPTICISME

Quan hom s'apropa a l'obra de Fullat, en destaca —per damunt de tot— el fet que ha mantingut —des de primera hora— un diàleg constant amb els pensadors de la sospita i, també, amb els seus hereus. A graecient, en el llibre en què radiografia l'ateisme (1973) —en què es declara pregonament cristià<sup>55</sup> fa una detallada anàlisi de la seva gènesi i tendències. Efectivament, en la seva anàlisi sobre l'ateisme —que va completar amb una acurada monografia sobre Marx i la religió (1974)—, trobem diacronia i sistemàtica. Així, examina els clàssics antics (Demòcrit, Epicur, Lucreci) i moderns (els llibertins francesos, els materialistes anglesos, francesos i alemanys), fins a arribar a l'època contemporània. Després de revisar Hegel, aborda el materialisme dialèctic (Marx, Engels, Lenin), aprofundeix Nietzsche i Freud, per situar-se a continuació en l'existencialisme (Camus, Sartre), sense oblidar els ateus científics, el positivisme lògic i l'estructuralisme. Aquí rau

55. En el pròleg d'aquest llibre, després de precisar que es tracta d'un paisatge vist des del seu particular punt de vista, declarava: «Con esto dejo al descubierto que no soy ateo; más aún, confesaré que soy cristiano. Queda claro, pues, que mi creencia puede perturbar, traicionándola, mi más buena voluntad. Teniendo, no obstante, plena conciencia del peligro, siempre resultará más fácil escapar a él» (Fullat, 1973, p. II).

la novetat d'un llibre que —tot i que estava enfocat des del vessant de l'ateisme— donava compte i raó —i això succeïa a la primavera de 1973— de Lévi-Strauss i Michel Foucault, les classes dels quals havia seguit feia poc al Collège de France. En aquella ocasió, Fullat posava en relació la mort de l'home de Lévi-Strauss amb la mort de Déu de Nietzsche, de la mateixa manera que analitza amb nitidesa la mort del subjecte proclamada per Foucault. No hi ha dubte possible: Fullat va ser un dels primers autors que va modernitzar la filosofia a casa nostra i, per tant, va donar a conèixer un pensament que encara avui manté la seva vigència.<sup>56</sup>

En tot cas, l'home —sobretot el poeta— posseeix el do de la paraula per donar nom a allò suprem o sant (*das Heilige*, segons Rudolf Otto) i ocult (el *Deus absconditus*, de Nicolau de Cusa) que també és inefable (*arreton*), tot esdevenint alguna cosa misteriosa.<sup>57</sup> Davant aquesta realitat enigmàtica i oculta només podem recórrer al poeta que, en el seu paper de *Vates* o profeta (*Nabi*), va més enllà del signe lingüístic: «Un poeta que es respecti persegueix l'ésser fora de l'ens» (Fullat, 2010, p. 194). Encara que el nom de Déu (Yhwh) —símbol d'allò inefable— no es pot dir, tenim la possibilitat d'intentar-ho si més no amb l'ajuda de les paraules: «Únicament les paraules poden aixecar el vel de l'invisible... Només les paraules trenquen el silenci i únicament les frases trenquen el buit» (Fullat, 2010, p. 193).

Tal com hem assenyalat repetidament, l'experiència de Déu aflora sovint en les pàgines d'aquestes memòries, que —globalment considerades— constitueixen una lluita titànica per trobar el sentit a la vida, per bé que el discurs narratiu a voltes es troba emmascarat pels detalls d'una sofisticació barroca, tal vegada excessiva, entre referències gastronòmiques i divagacions eròtiques. Però això són minúcies d'un farciment que acompanya una recerca que —quan Déu s'ha fet silenci— sembla que es pugui trobar —si més no fugisserament— en les manifestacions artístiques, o millor encara, en l'experiència estètica. En algun moment

56. Per la seva importància reproduïm el paràgraf següent: «Foucault es ateo porque el método estructuralista con que aborda el contorno no permite dar la existencia de Dios. No hay más que funcionamiento estructural; sintaxis; el hombre busca finalidades justificadoras —Dios, por ejemplo—, de su existir controlado, pero no pasan de ser justificaciones que el poder fabulador del hombre ha inventado» (Fullat, 1973, p. 215-216).

57. Amb relació al misteri, Rudolf Otto escriu: «Pues el concepto de *mysterio* no significa otra cosa que lo oculto y secreto, lo que no es público, lo que no se concibe ni entiende, lo que no es cotidiano y familiar, sin que la mayor palabra pueda caracterizarlo y denominarlo con mayor precisión en sus propias cualidades afirmativas. Sin embargo, con ello nos referimos a algo positivo. Este carácter positivo del *mysterium* se experimenta sólo en sentimientos. Y estos sentimientos los podemos poner en claro, por analogía y contraposición, haciéndolos resonar sintónicamente» (R. OTTO, *Lo santo. Lo racional y lo irracional en la idea de Dios*, 2a ed., Madrid, Revista de Occidente, 1965, p. 25).

ressona en el seu pensament *El més antic programa de sistema de l'idealisme alemany* —signat per Hegel, Hölderlin i Schelling, per bé que va no va ser localitzat fins l'any 1917 per Franz Rosenzweig— quan assegura que «veritat i bondat només en la bellesa s'agermanen».<sup>58</sup>

En conseqüència —i aquí seguim de bell nou aquest programa de sistema— «el filòsof, doncs, ha de posseir també força estètica com el poeta», aspecte que el professor Fullat compleix a bastament. És lògic, doncs, que el nostre autor es trobi —malgrat la seva amargor i el seu desencís— molt a prop del *Vates*, del poeta, o si es vol, del *Nabí*, del profeta que Carner va exaltar l'any 1941, en plena època de foscor i barbàrie, any en què Virgínia Wolf es va suïcidar, fet que recorda per preguntar-se tot seguit: «Cap a on viatgem» (Fullat, 2010, p. 175). Si és veritat que la pregunta ja insinua, prepara o anticipa la resposta (si hi ha pregunta, és probable que hi hagi resposta), volem destacar la seva dimensió profètica, en consonància amb la narració bíblica: «Mentre la cultura mira, l'art hi veu» (Fullat, 2010, p. 24). D'aquí que aquestes memòries —reflex de la seva trajectòria vital i intel·lectual— agombolin vida i ciència, és a dir, experiència i coneixement, sensibilitat i saber en un tot que, d'acord amb el sentit profètic jueu, denuncia una realitat que cal esmenar, llevat de córrer el risc de ser castigats pels déus. Un sentit profètic que —al capdavall— només podrà ser anunciat i pregonat per la força mitològica de les paraules. No debades, els redactors d'*El més antic programa de sistema de l'idealisme alemany* així ho van manifestar: «La poesia assoleix d'aquesta manera una més alta dignitat, de nou esdevé a la fi allò que fou a l'inici —*mestra* de la humanitat; car s'ha acabat la filosofia, s'ha acabat la història, l'art de la paraula sobreviurà sol a totes les altres ciències i arts».<sup>59</sup>

## 2.10. ENLLÀ DE LA MORT: EL MISTERI

A la vista del que diem, la poesia —i l'art per extensió— esdevé mediació pel misteri. Tant és així, que l'experiència estètica s'afaiçona a manera d'una veritable condició de possibilitat per apropar-se al misteri, i, per tant, a Déu. La contemplació d'alguna escultura (la Venus de Milo o Nefertiti), la lectura d'algun poeta (Hölderlin), la visita d'alguna ciutat com Florència, la representació d'alguna tragèdia clàssica (*Antígona*) o moderna (*Hamlet*), poden afavorir i propiciar

58. «El més antic programa de sistema de l'idealisme alemany», F. SCHILLER, *Cartes sobre l'educació estètica de l'home*, Barcelona, Laia, 1983, p. 176.

59. «El més antic programa de sistema de l'idealisme alemany», F. SCHILLER, *Cartes sobre l'educació estètica de l'home*, p. 176.

aquesta experiència.<sup>60</sup> Altrament, la música —com succeeix amb Schopenhauer i Nietzsche— ocupa un lloc central en el seu universal intel·lectual. Naturalment, la música —Fullat és un enamorat de la bona música— ens pot fer entreveure la presència fugaç del misteri. No per atzar, Paul Claudel o Manuel García Morente van recuperar la fe cristiana tot escoltant composicions musicals, en directe en el primer cas, per la ràdio en el segon. Sigui com sigui, el professor Fullat estima el cant gregorià que van restaurar els monjos benedictins de Solemnes als quals va visitar. «Cant monòdic que afavoreix el recolliment i la reflexió. Oposat, tot això, al guirigall endimoniat de les nostres societats tan avorrides, les quals es refugien en el *dolce far niente* mogut i sorollós, sota la benedició de les autoritats municipals que gasten els diners públics en llufes i pets, de vegades, de gran calibre» (Fullat, 2010, p. 56).

Però el seu ventall musical és molt ampli. Després del gregorià hi haurà el barroc. Els noms dels músics es succeeixen en cascada en aquestes memòries. Bach, Rakhmaninov, Stravinsky, Mahler, etc. La música dodecafònica no és totalment del seu grat perquè el professor Fullat —tot i els estirabots que engega en aquestes memòries— defensa un formalisme pedagògic, de signe cultural i encuny humanista, segons el qual vol que hom aspiri a posseir la seva pròpia forma, sota el reialme de l'harmonia i la sintonia. D'aquí que li agradi —tot i la presència de ritmes trepidants— *Le Sacre du printemps* d'Igor Stravinsky, estrenada a París l'any 1913, una obra que llavors pocs van acceptar. La peça que agombola moviment i música aplega un seguit de tribus esclaves per executar els rituals de primavera. «Poques vegades he gaudit tant amb un ballet com m'ha succeït amb la *Consagració de la primavera* d'Igor Stravinsky. El coreògraf Roland Petit, o potser era Maurice Béjart, va saber interpretar magistralment tant la politonalitat de la peça com la violència salvatge dels seus ritmes» (Fullat, 2010, p. 145).

La seva passió per l'art —ha estat un veritable col·leccionista d'experiències estètiques— ens fa sospitar que Fullat —que assumeix com a pròpia la crisi de la teleologia i de la metafísica— considera, des d'un agnosticisme que no és absolut, la possibilitat —si més no a tall d'esclatxa— de la transcendència. Es tracta, emperò, d'una posició de caràcter romàntic que emfasitza la importància del misteri de manera que, en aquest punt, podem detectar un cert influx de la teologia de Hans Urs von Balthasar —no s'ha de confondre amb el Baltasar polític— que, en la seva monumental *Glòria*, veu l'art com a plasmació del sentiment que l'ésser

60. La preferència de Fullat per l'*Antígona* de Sòfocles ve de lluny. L'any 1986 ja afirmava que aquesta obra —amb la tensió que es produeix entre Creont, el rei, representant de la raó d'estat— i Antígona —la defensora de la llei natural, de les lleis immutables no escrites per la mà de l'home— «exemplifica vigorosament la tragèdia educacional» (Fullat, 1986, p. 22).

humà sent per la magnificència divina. A *La meua bellesa* llegim afirmacions que així ho semblen apuntar: «No disposem d'una altra prova de l'existència de Déu que la música» (Fullat, 2010, p. 154), o bé aquesta altra que diu que «només la poesia ens salva» (Fullat, 2010, p. 191). Ben bé, fa la impressió que ell —a hores d'ara— també podria signar, juntament amb Hegel, Hölderlin i Schelling, aquell programa de l'idealisme alemany que afirma que —en darrer terme— la idea de bellesa aplega totes les altres. Ens trobem, doncs, davant d'una filosofia —la del professor Fullat— radicalment humanista que es caracteritza per ser una filosofia estètica. Ja ho deien aquells tres redactors del programa: «Hom no pot ésser enginyós en res, ni tan sols sobre la història es pot raonar enginyosament —sense sentit estètic».<sup>61</sup>

### 3. A TALL DE CLOENDA: ÉS POSSIBLE L'ESPERANÇA?

En sintonia amb el que hem exposat fins aquí, ens podem preguntar com encaixen aquestes memòries —la seva trilogia autobiogràfica— en el conjunt del seu pensament acadèmic. En aquesta direcció, podem avançar que en el seu univers intel·lectual —sempre dual i amb tensió entre dos pols— hi apareixen dues estratègies, una filosòfica i una literària. La primera prové de Sòcrates, mentre que la segona es perd en la llunyania del temps i ens ha arribat gràcies als poemes i narratives —l'epopeia de Gilgamesh en primer lloc, però la Bíblia també— de l'antigor. La primera és formal i acadèmica. La segona és més existencial i vivencial. Mentre una representa l'arbre de la ciència, l'altra dóna pas a l'arbre de la vida. Naturalment, les dues esferes han de complementar-se tot i les diferències d'estructura i forma, perquè l'arquitectònica del nostre autor sempre és la mateixa. Primer busca les dades, tal com palesa la seva inclinació per a les investigacions paleontològiques. Després ve l'analítica (no en va, prové d'una família de metges i farmacèutics), la qual cosa ha configurat una peculiar manera d'aproximar-se a les coses que són analitzades fins als seus últims elements. Fullat sempre recorre a les dades, a l'àmbit dels fets (positivitat) per plantejar tot seguit les qüestions relatives al valor, és a dir, a l'axiologia (la teleologia). Aquesta passió per l'ordre queda confirmada pel conjunt d'esquemes i quadres —sempre aclaridors i sistemàtics— que il·lustren les seves obres.

Només després d'aquest doble exercici d'anàlisi i sistemàtica arriba l'hora del diagnòstic que, certament, no és gaire optimista. Si durant la seva joventut

61. «El més antic programa de sistema de l'idealisme alemany», F. SCHILLER, *Cartes sobre l'educació estètica de l'home*, p. 176.

—després de pregonar una inequívoca fe cristiana— va apostar per solucions utòpiques —el marxisme fou llavors una possibilitat, per bé que va defugir els messianismes inútils i perillosos— ara advoca per tractaments més conservadors. Llavors —fa uns vint-i-cinc anys— reconeixia que, tot i la seva insatisfacció, «en el meu si brolla l'esperança, l'esperança» (Fullat, 1985, p. 31). Com veiem, insistia —per dues vegades— en l'esperança, que definia com una actitud humana que significaria que «encara no hem arribat a la plenitud, encara no, sobretot l'encara, encara... » (Fullat, 1985, p. 31). En l'horitzó sorgia la utopia que asseverava que «no té cap significació pejorativa d'entrada».

Ara, quan la utopia s'ha esvanit, Fullat apel·la a la seguretat de la cultura, de la memòria, és a dir, del cristianisme, que és vist des d'una doble perspectiva. Des de l'esfera pública, Fullat el considera un fenomen cultural al qual cal adherir-se per història i tradició. Des de l'esfera privada, el cristianisme es pot abordar des de la visió que apel·la —d'acord amb sant Agustí i Luter— a la fe personal. «Luter va arrencar el vestit negre dels capellans per cosir-lo al cor de cada ésser humà» (Fullat, 2008, p. 146). Encara que és probable que ell —a hores d'ara— l'hagi perduda no sembla renegar-hi. «Demano als escolapis que, quan hagi mort del tot, em facin l'almoïna d'enterrar-me entre els seus i cantar-me la Missa gregoriana de difunts. Amén» (Fullat, 2006, p. 404).

Els anys d'estudi en les cases dels escolapis —Moià i Navarra són escenaris privilegiats de la seva formació— no han estat inútils. «Vaig recordar llavors el pare Joan Comellas i la finestra que ens va obrir a la cultura humanista clàssica al llarg de l'any de noviciat a Moià» (Fullat, 2008, p. 330). Allà —en contacte amb els mestres escolapis— el professor Fullat va iniciar la seva formació particular sobre la base de la tradició humanista, en sintonia amb els grans ideals formatius de la cultura occidental: la *paideia* grega, la *humanitas* llatina, l'*studium* medieval i la *Bildung neohumanista*. «Nosaltres vivíem, des d'Atenes, Jerusalem i Roma, en l'Humanisme —*Paideia* o *Humanitas*— que venia regulat per la *phronesis* o capacitat de decidir el nostre esdevenidor (praxi) segons el bé i el mal de l'home» (Fullat, 1993, p. 24). Després a Irache va experimentar la mateixa solitud que Descartes va sentir al col·legi dels jesuïtes de la Flèche: «Vaig aprendre a estar sol a la meua habitació, que no és gens fàcil en els temps marrans que correm» (Fullat, 2008, p. 332).

Ben bé, podríem dir que Fullat —després de la seva anàlisi o expedició particular— ha tornat a les fonts de les que va partir, això és, les de la cultura occidental, o, el que és el mateix, al cristianisme. Tant és així, que —tot i el pessimisme que desprenen les pàgines d'aquests tres llibres de memòries— s'entreu en l'horitzó del futur la possibilitat de defensar la cultura. Al capdavant, la intenció de preservar la memòria és el mòbil de la seva escriptura (Fullat, 2006, p. 29). La prostració és tan greu que només ens queda —com a únic i exclusiu patrimoni—

el passat, fins al punt que si algú desitja rectificar el rumb de la nostra civilització està obligat a fer un exercici d'hermenèutica anamnèstica, o, el que és el mateix, donar veu a una raó rememorant, és a dir, una raó que en ser impura per la marxa dels esdeveniments històrics ha d'aprofundir el passat per tal d'intentar entreveure alguna llum per a l'esdevenidor.

En tot cas, si fem aquest exercici de memòria trobem que —malgrat les malifetes que l'home ha fet contra Déu tot anunciant la seva mort, contra el món atemptant contra la naturalesa i contra el mateix home a través de la violència— ens queda només un punt d'ancoratge: la dignitat humana. Així, doncs, allunyats dels somnis il·lustrats i moderns, Fullat aposta per un principi —un *arkhé*— que sustenta la seva arquitectura intel·lectual: «la dignitat humana és valor absolutament normatiu; no admet variació ni intercanvi» (Fullat, 2008, p. 211). Si Joaquim Xirau va situar l'amor com a clau de volta del món, Fullat ho ha fet en la dignitat humana, que és el tret fonamental de la cultura occidental, hereva directa del cristianisme.

Aquest llarg treball ha intentat sistematitzar un pensament dispers en les múltiples píndoles que nodreixen aquestes proteïques memòries que no són gens usuals i que constitueixen una mena d'epopeia a la recerca de la veritat. Així, des de l'inici del seu periple personal i intel·lectual, va buscar les respostes a la pregunta sobre la condició humana en els moderns corrents de pensament, i, per consegüent, va dialogar amb tothom, des de l'existencialisme (Sartre, Camus, Heidegger) fins al marxisme (Suchodolski, Makarenko, Schaff, etc.), sense oblidar el nihilisme (Nietzsche), l'estructuralisme (Lévi-Strauss) i la *nouvelle theologie* (Congar, els germans Rahner, Kung, etc.) durant els anys d'esperança conciliar. Tampoc no podem bandejar la forta empremta de la teologia luterana (Bultmann, Barth, Bonhoeffer, Harvey Cox, etc.) que, a banda d'esperonar la seva vocació hermenèutica, ha influït possiblement en la seva particular cosmovisió religiosa que ens recorda —si més no— aquella «teologia sense Déu» —o millor dit, una teologia d'un Déu que s'ha fet silenci— que alguns d'aquells teòlegs luterans van assajar a redós dels esdeveniments de la Segona Guerra Mundial, cansats de la convivència de les esglésies protestants amb el nazisme.

En aquest punt de la vida, quan roman desenganyat de quasi tot (de les religions monoteistes, dels partits polítics, dels discursos que prometen la redempció encara que sigui a costa del terror i, sobretot, de l'estupidesa humana) s'ha enfrontat amb el nihilisme postmodern que ha imposat el mite de l'eterna joventut. Fullat no fa trampa, per bé que, com Rabelais, exagera: és valent i atrevit i pregunta pel sentit de la vida i, sobretot, per la mort. De manera que el seu interrogant no és només existencial, sinó radicalment metafísic perquè l'origen i evolució de la vida —el passat— s'explica i s'entén des de la categoria de la profecia hebrea, és a dir, des d'un esdevenidor que —en aquest temps de destrets (Hölderlin)—



s'ha fet no només incert sinó també fonedís. En darrer terme, el mite de l'eterna joventut ha raptat i ocultat la pregunta sobre la mort i el seu significat, cosa que no ha fet mai el nostre autor, que ha freqüentat tombes i cementiris tot revisitant vells amics, perquè a través del diàleg ideal amb aquells que ens han precedit el professor Fullat interroga sobre la condició humana i el seu avenir.

Abans de cloure aquest treball, hem d'agrair al professor Fullat —un català amb vocació universal— la seva franquesa en un món d'enganys i simulacres. Ell ha estat un home independent —un veritable «homenot», en el sentit de Josep Pla—, i així es reconeix com un intel·lectual independent: «He estat un franc tirador del món intel·lectual. Puc donar fe que aquest camí és llarg i ple de maleses» (Fullat, 2008, p. 153). Això no obstant, cal tenir present que sempre ha tingut el suport de la comunitat escolàpia que el té com un més dels seus. Al seu torn, ell sempre ha reconegut el magisteri i suport dels seus mestres escolapis, molt especialment, del pare Ramon Castelltort que el va introduir en els secrets de les lletres i de la literatura i que, a més, va traduir algunes de les seves obres al castellà. Al capdavall, si Albert Camus va posar en relleu la importància dels seus mestres en la seva novel·la autobiogràfica *El primer home* —publicada pòstumament l'any 1994— també ho ha fet el professor Fullat en aquesta trilogia autobiogràfica. En aquesta direcció, sempre ha fet explícits els elogis pels seus professors escolapis (Joan Comellas, Antoni Tasi, Agustín Turiel, Antonio Montañara, José Olea Montes, etc.) i universitaris (Pere Font i Puig, Jaume Bofill): un veritable exemple a seguir i a imitar.

En aquests tres volums de les seves memòries, Fullat ha desenvolupat —com ell mateix reconeix— un exercici d'independència i veracitat. Igualment d'irreverència ja que en alguns moments les seves paraules poden molestar —i fins i tot violentar— algunes consciències ben pensants, que no comparteixen el gust per les descripcions eròtiques o les expressions escatològiques. En aquesta trilogia hi apareixen afirmacions que —a vegades— recorden la *boutade* o l'exabrupte. Heus aquí un petit tast: «asseguraria que la fidelitat sexual és la coartada dels impotents» (Fullat, 2008, p. 232), «l'acte carnal constitueix el retorn a la felicitat del paradís» (Fullat, 2008, p. 405) o «quan necessito una dona busco una puteta bella i sana» (Fullat, 2010, p. 87). A banda del tema sexual sempre present —ja en la seva primera etapa s'havia ocupat d'aquesta qüestió i, especialment, de l'educació sexual—<sup>62</sup> trobem altres frases que poden incomodar el públic benestant: «L'home

62. Octavi Fullat va col·laborar en la redacció d'alguns números de la col·lecció dels «Quaderns Genus». En concret, va participar en el número 2: *La educación sexual* (Barcelona, Nova Terra, 1968) i el núm. 4: *Breve estudio sobre la prostitución* (Barcelona: Nova Terra, 1969). També va elaborar algunes monografies sobre l'educació sexual: *La sexualidad, carne y amor* (Barcelona, Nova Terra, 1966, 5a ed. 1976) i *La domesticación del sexe: Intent d'educació sexual* (Andorra la Vella, Andorra, 1969).

que mai no ha pensat a suïcidar-se val molt poc» (Fullat, 2008, p. 166), a la qual podem afegir aquella altra que afirma «que el suïcidi és una manera d'escapar de la mort» (Fullat, 2008, p. 230).<sup>63</sup>

Arran d'aquesta actitud, cal ser públicament reconeguts amb el professor Fullat per haver pres el camí de la sinceritat quan enfila el darrer tram de la seva vida. Tot i haver perdut la fe i la seguretat d'altra hora, volem veure en les seves memòries una certa esperança perquè «mentre un és viu és immortal» (Fullat, 2006, p. 55). A més, s'entén que les seves paraules —com la dels poetes— deixin moltes preguntes obertes, cosa lògica si tenim en compte que les possibles respostes —si n'hi ha— afecten les cimes més profundes de la naturalesa i condició humana, nucli central de la filosofia existencial.

De fet, les seves paraules volen dir més coses que les que estrictament expressen, de manera que cal interpretar-les més enllà del seu sentit literal. Per la nostra part, hem intentat sistematitzar el pensament d'aquesta trilogia autobiogràfica, tot destriant el gra de la palla. Ara bé, a banda d'això, queda pendent l'intent de conjuminar i conciliar el seu pensament acadèmic amb aquestes confessions que considerem valentes i perturbadores. Això ens porta a concloure la conveniència de dur a terme investigacions doctorals —ja hi ha hagut una primera tesi (Gálvez Rodríguez, 2005)— sobre la gènesi i l'evolució del seu pensament. El repte no és fàcil però l'empresa paga la pena. Pel que fa al nostre concurs, ens comprometem a aprofundir la lectura i el coneixement d'una obra intel·lectual extensa i proteïca, que no resta closa definitivament perquè el seu viatge roman inacabat, de manera que encara ens pot reportar noves sorpreses. Ell és —i ha estat— un esperit veritablement lliure i nòmada, que, sovint a contracorrent, va sortir del seu paradís d'Alforja —on regnava la pau i l'harmonia, és a dir, la felicitat— per anar a resseguir i perseguir el sentit de tot plegat, l'entrellat entre l'home, Déu i el món.

Voldríem tenir la confiança que en el seu univers intel·lectual el misteri pot vèncer l'escepticisme, és a dir, el misteri —la via romàntica— podrà donar alguna pista sobre allò que el món de la ciència —que tracta de problemes— ha deixat sense resoldre. A *La meua veritat* hi va pregonar el possible camí de la via artística: «L'estètica constitueix certament la substància del que és sagrat» (Fullat, 2006, p. 299). Al cap i a la fi, «l'ull hi veu, però només l'ànima mira. S'ha d'omplir l'ànima, no pas l'ull» (Fullat, 2006, p. 369). Per tant, no és pas estrany que a *La*

63. En aquest punt —com en tants d'altres— es constata la influència del pensament d'Albert Camus que a l'inici d'*El mite de Sísif* declara el següent: «No hi ha sinó un problema filosòfic veritablement seriós: el suïcidi» (*El mite de Sísif*, p. 15). Més endavant, en les pàgines d'aquest mateix llibre, es pot llegir: «A la seva manera, el suïcidi resol l'absurd. L'arrossega en la mateixa mort» (*El mite de Sísif*, p. 73).

*meva bellesa* recordi que Goya —a l'igual que ell mateix— va ser deixeble dels escolapis i «això potser explica el seu quadre titulat *Última comunió de sant Josep de Calassanç*, de llum i ombres contundents» (Fullat, 2010, p. 123). Al cap i a la fi, el professor Fullat confia en l'amistat dels seus companys escolapis: «Sóc un vell que ha espremut ja la seva llarga vida. Qui recull les meves llàgrimes? Més d'un escolapi» (Fullat, 2010, p. 261).

Octavi Fullat —que ha fet seu el lema escolapi de *pietas et litterae*, és a dir, de cristianisme i cultura— busca, des de la seva irrenunciable llibertat, una veritat radical que, probablement en el seu cas, només es pugui assolir a través de la bellesa. Si en algun lloc ha trobat l'eternitat, ha estat —tal com reconeix— en els llibres (Fullat, 2010, p. 156). Queda clar, doncs, després de llegir aquests tres volums, que el misteri encara no s'ha resolt. «L'educació esperançada sap que no posseeix encara cap veritat» (Fullat, 2008, p. 402). A nosaltres ens resta mantenir-nos fermes en el camí de la seva recerca: aquest és el repte i el missatge d'unes confessions que, a banda de fugir dels convencionalismes a l'ús, no deixen indiferent ningú.

## BIBLIOGRAFIA

- AGUSTÍ D'HIPONA. *Confessions*. Barcelona: Facultat de Teologia de Catalunya: Fundació Enciclopèdia Catalana, 1989. [Introducció i traducció de Miquel Dolç]
- FULLAT GENÍS, O. *La moral atea de Albert Camus*. Barcelona: Pubul, 1963.
- «Trajectòria ètica d'Albert Camus». A: FULLAT, O.; SARRI, J.; ROIG GIRONELLA, J.; SALTOR, O.; TREMOLEDA, J.; CASES, A. M.; MOLAR, N. del. *Qüestions de filosofia: Camus-Sartre-Ortega-D'Ors-Torres-Descartes-Llull*. Barcelona: Franciscàlia, 1964, p. 9-51.
- *Reflexions sobre l'educació*. Barcelona: Nova Terra, 1965.
- *La sexualidad, carne y amor*. Barcelona: Nova Terra, 1966.
- *La actual peripecia del creer*. Barcelona: Nova Terra, 1970.
- *La educación soviética*. Barcelona: Nova Terra, 1972.
- *Radiografía del ateísmo*. Barcelona: Nova Terra, 1973.
- *Marx y la religión*. Barcelona: Planeta, 1974.
- «Els messianismes inútils i els messianismes perillosos o l'esperança desesperançada». A: PUIG I TÀRRECH, A.; FULLAT, O.; DUCH, L.; CAPDEVILA, E.; BATLLES, J.; ESTRADÉ, M. *Esperar contra tota esperança*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1985, p. 26-39.
- *Educació: violència i eròtica*. Barcelona: Edicions 62, 1986.
- *Eulàlia, la Ben parlada*. Barcelona: Plaza & Janés, 1987. [Hi ha una versió castellana: *Eulalia, la del buen hablar*. Barcelona: Ceac, 1987.]
- *La peregrinación del mal: Estudio sobre la violencia educativa*. Barcelona: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1988a.

- FULLAT GENÍS, Octavi. *La filosofía. Problema y concepto*. Barcelona: Vicens-Vives, 1988b.
- *Viatge inacabat*. Barcelona: Plaza & Janés, 1990. [Hi ha una versió castellana: *Viaje inacabado. La axiología educativa en la Postmodernidad*. Barcelona: Ceac, 1990.]
- *Final de viaje*. Barcelona: Ceac, 1992.
- *Problemas d'axiologia antropològica*. Barcelona: Romargraf, 1993. [Lliçó inaugural del curs acadèmic 1993-1994 de la Universitat Ramon Llull, pronunciada el 5 d'octubre de 1993]
- «Autopercepción intelectual de un proceso histórico». *Anthropos*, núm. 160 (1994), p. 9-17.
- *Els valors d'Occident*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 2001.
- *L'autèntic origen dels europeus: El cristianisme en la formació d'Occident*. Barcelona: Pòrtic, 2005a.
- *Valores y narrativa: Axiología educativa de Occidente*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2005b.
- *La meua llibertat: Inici biogràfic, home, Catalunya, sexe, Déu*. Barcelona: Angle, 2006.
- *La meua veritat: Història, moral, valors, educació, per què?* Barcelona: Angle, 2008.
- *La meua bellesa*. Barcelona: Angle, 2010.
- FULLAT, O.; MÈLICH, J. C. *El atardecer del bien (una pedagogía freudoexistencialista)*. Barcelona: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1989.
- FULLAT, O.; SARRAMONA, J. *Cuestiones de educación (análisis bifronte)*. Barcelona: Ceac, 1982.
- GADAMER, H. G. *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós, 2000.
- GÁLVEZ RODRÍGUEZ, S. L. *La educación como antropogénesis: El tiempo como categoría pedagógica en la obra de Octavi Fullat*. Barcelona: Universitat Ramon Llull, 2005. [Tesi doctoral dirigida per Xavier Marín Torné]
- VILANOU, C. «Quan la memòria esdevé "a priori" pedagògic. Europa i Occident en la filosofia de l'educació del professor Octavi Fullat». *Ars Brevis*, núm. 13 (2007), p. 155-175.

## RECENSIONS



BESALÚ, XAVIER. *PEDAGOGIA SENSE COMPLEXOS CONTRA FATALISTES I SABERUTS*. XÀTIVA: EDICIONS DEL CREC, 2010

Donar notícia d'un llibre constitueix un motiu de joia i satisfacció quan —com succeeix en el cas que ens ocupa— coneixem l'autor de fa temps i, per tant, sabem de la seva trajectòria i compromís. En efecte, entre els molts mèrits que atresora el professor Xavier Besalú destaca que no només es dedica des de la Universitat a la formació dels nous professionals de l'educació —ja siguin mestres, educadors socials o pedagogs—, sinó que, a més, és una persona compromesa socialment. De fet, ell va optar —un xic desenganyat per la pedagogia que va estudiar, en un moment en què en el camp educatiu s'hi cercaven certes inexorables ja fos a través de l'aplicació de bateries psicomètriques o de protocols positivistes— per l'acció i la praxi, és a dir, per l'exercici de l'ofici de mestre, una de les feines més nobles que —malgrat totes les dificultats i incomprendiments— es puguin dur a terme en aquest món. És ben sabut que la figura del mestre està avui discutida per moltes sectors socials que —sense aprofundir les veritables causes de la crisi actual— dirigeixen les seves censurens vers l'escola i, per extensió, vers el col·lectiu dels mestres. Talment fa la impressió que els responsables de l'ensenyament —i els mestres en primer terme— siguin una mena de bocs expiatoris de les culpes d'una societat que es troba instal·lada, des de fa unes dècades, en una crisi permanent, una crisi que ve de lluny i que supera els estrictes àmbits educatius.

Amb tot, viure en la inestabilitat de la crisi no ens hauria de preocupar de manera excessiva, des del moment que aquesta paraula va ser manllevada durant la segona meitat del segle XIX del llenguatge mèdic i va ser traslladada al món social. Ara bé, en el camp de la ciència mèdica, les crisis (una crisi cardíaca o hepàtica, per exemple) són abordades amb la confiança que un adequat tractament resoldrà els mals que perjudiquen la salut de les persones. Desgraciadament, les crisis quan s'apliquen a la realitat social sembla que no tinguin mai solucions, ni guariments, fins al punt que hi ha qui reclama intervencions quirúrgiques radicals, tot sospirant per una antigor que és idealitzada sobre la base que qualsevol temps passat fou millor. Ben mirat, les crisis han estat al llarg del segle XX una constant ben pregona. Hom sovint s'ha referit a la crisi política (quan la democràcia va trontollar assetjada pels totalitarismes de diferent signe), a la crisi econòmica (que si més no des de 1929 afecta periòdicament les finances del món occidental), a la crisi epistemològica (una crisi de fonamentació teòrica de les diverses ciències, no només humanes i socials, sinó també lògiques i experimentals) i, finalment, però no menys important, una crisi de sentit que Husserl ja va diagnosticar com un dels mals més greus de la societat contemporània.

Després de l'ensorrament de les seguretats del món d'ahir, d'aquell món que Stefan Zweig va saber retratar magistralment en les seves memòries, hom cerca el sentit en un context en què predomina un conjunt de visions globals o cosmovisions (*Weltanschauung* en alemany, *World view* en anglès) que, en el context cultural postmodern, pul·lulen entre un magma d'opcions i possibilitats. El cas és que la raó s'ha afeblit, i n'ha perdut, d'aquesta manera, la hipotètica puresa, segons Kant. En realitat, la modernitat s'ha vist abocada a assumir un conjunt d'impureses que ha trasbalsat el panorama del pensament més recent, que avui no accepta fàcilment l'existència d'arguments forts i sòlids. El món —i per tant, les cosmovisions que el configuren— són plurals i diverses i no es poden basar en el principi de la identitat sinó, a l'inrevés, a partir de la diferència. D'aquí que alguns hagin diagnosticat els nostres temps com un moment de febleses en què allò dèbil i líquid sembla que s'hagi imposat, fins a constituir un veritable signe dels vents postmoderns que —vulguem o no— coincideixen amb una societat oberta, global i intercultural en què —superada l'època de les identitats fortes— dona pas al reconeixement de la diferència.

Situats en aquest punt, no és estrany que s'hagi dit —i repetit una vegada i una altra— que l'educació es troba en una profunda crisi i que l'escola —la seva institució més significativa— estigui malalta. Fins i tot, algú pot arribar a pensar que l'escola ha ingressat en una unitat de cures intensives perquè no respon satisfactòriament als reptes de la societat actual. En efecte, l'escola —a banda de les desigualtats socials— ha de respondre als desafiaments d'una cultura digital que ha trencat els esquemes clàssics de la lògica escolar que —des que es va inventar l'escriptura a Mesopotàmia fa uns cinc mil anys— ha tingut com a principal objectiu l'ensenyament de l'escriptura. Tant és així, que aquesta escola que es diu que està malalta, que no resta ferma sinó «in-ferma», ha de donar respostes a moltes qüestions i problemàtiques que fa unes poques dècades eren impensables: creixement geomètric del coneixement, la qual cosa invalida la visió de l'educació per la instrucció que va donar sentit a la pedagogia fins a la Primera Guerra Mundial (1914-1918); la crisi de valors que es va produir durant els anys seixanta del segle passat, després de l'atzucac de la Segona Guerra Mundial (1939-1945) amb les seves bàrbares atrocitats; la clausura —voldríem no definitiva, sinó momentània— dels grans relats emancipadors que donaven sentit a la història; la crisi de la idea de formació (*Bildung*) que, en un món d'alta tecnologia, tendeix a negligir la dimensió humanista en benefici dels interessos econòmics, etc. En fi, tot plegat ha generat un panorama desolador que ha permès —amb l'educació tot-hom s'hi atreueix— que els profetes de les calamitats anunciïn el col·lapse —si no l'hecatombe— d'un sistema educatiu que —per alguns— ha fet fallida i que, per tant, és la causant de tots els mals que afecten la societat.



Però si observem les coses amb atenció, veiem que aquest sistema educatiu —que avui molts censuren a tort i a dret, vingui a tomb o no— és hereu directe dels principis moderns de la Il·lustració i, en conseqüència, de les il·lusions d'uns homes i dones que volien que la pedagogia constituís una veritable instància redemptora per tal que la humanitat sortís de la seva minoria d'edat. Gràcies a aquest ideari es va consolidar l'escola pública, gratuïta, universal i obligatòria, que va excel·lir en el paper dels mestres —recordem que a Catalunya no van dependre de l'Estat fins a començament del segle passat—, els veritables protagonistes d'una llarga història que s'ha mogut —malgrat les reticències als canvis— entre la tradició i la renovació. En efecte, si hi hagut algun sector professional que ha viscut en permanent situació d'avantguarda —obert sempre a les novetats i assaigs— aquest ha estat el col·lectiu de mestres que sovint ha vist en l'escola un magnífic lloc —a voltes, un veritable laboratori— per innovar i millorar, no només les condicions i continguts materials, sinó també les estratègies i instàncies didàctiques.

Dit amb altres paraules, el món educatiu —tot i el desencant que aclapara avui molts dels que intervenen en les diferents esferes pedagògiques— sempre resta obert a un horitzó esperançador, en què cal il·lusionar-se per tal de trobar a cada moment sentit al que hom fa. El món de la pedagogia —que sap bé les dificultats que encara avui hi ha per portar l'escola a molts indrets del planeta— pensa en el demà, en l'avenir, de manera que l'experiència del passat serveix per projectar un futur que, malgrat la incertesa i indeterminació —la teoria del caos també ha fet forat en el camp de l'educació—, no ens pot immersir en el pessimisme. No és cert —i cal proclamar-ho amb força— que els mestres hagin dimitit de les seves obligacions i responsabilitats.

Adés i ara, la història de les ciències humanes —i aquí l'hermenèutica aporta moltes possibilitats— ens ofereix un marc de confiança, curull d'expectatives optimistes i engrescadores. Tot i les veus d'aquells que de vegades anuncien que la història s'escriu a manera d'un procés degeneratiu, sempre hi ha lloc —quan parlem d'educació— per a l'esperança, és a dir, per a l'optimisme que —sense caure en el parany del cofoisme— ha de guiar el treball dels professionals de l'educació. En darrer terme, i al marge de lleis, disposicions i governs, el sentit de l'acció pedagògica depèn dels propis protagonistes de la tasca educativa.

Sortosament, Xavier Besalú —lluny de diagnosticar mals que no tinguin solució— ens ofereix en aquest llibre una síntesi del seu pensament, que ha afaïçonat al llarg d'un dilatat itinerari professional i intel·lectual que —sense oblidar mai la crítica, a voltes fins i tot àcida— advoca, sense restriccions, per la confiança i l'encoratjament. En aquesta direcció, es pot dir que l'autor —professor de la Universitat de Girona— comparteix una actitud fideïsta, atès que el seu credo pedagògic —ara que fa més d'un segle que Dewey en va escriure el seu— cons-

titueix un cant confiat en un esdevenir estimulador i esperançador. De fet, no estranya que sigui així si tenim en compte que en aquest llibre —un conjunt de veritables perles de procedència diversa que formen un tot harmoniós i sistemàtic— es reflexiona sobre l'educació a partir de la praxi. Ens trobem, doncs, davant d'un pensament que no separa la teoria de la pràctica i que tampoc no cau en l'artifici de les disputes saberudes dels professors universitaris. La seva és, doncs, una reflexió que, sense negligir les qüestions teòriques, neix d'una realitat social viscuda de primera mà, de manera que la seva pedagogia pot ser considerada com una concepció intercultural construïda a partir del contacte directe amb la realitat més immediata i que, a més, vol resoldre els problemes d'una societat que viu un moment històric determinat per la condició postmoderna.

En realitat, Xavier Besalú —que no és cap postmodern— pretén rescabalar la pedagogia del seu descrèdit, des d'una posició responsable i humanista. A més, desconfia de les receptes màgiques que sovint han donat els psicòlegs, des del conductisme fins al constructivisme. Ell és un pedagog de pedra picada, que vol restituir la nostra disciplina d'una identitat pròpia i genuïna, i té clar que la pedagogia —la ciència de l'educació per antonomàsia— no es pot bastir des de fora, sinó des de dins, és a dir, des de la pràctica. D'aquí que la seva fórmula —o si es vol, la seva teoria de l'educació— sintonitzi amb la realitat social fins al punt d'oferir uns trets ben significatius, perquè ens trobem davant d'una pedagogia integradora, democràtica, participativa, crítica i equitativa. És obvi que aquests qualificatius no esgoten la riquesa de la seva proposta, que no es mou en un món de bromes, sinó que toca ben bé de peus a terra. Per això, reclama l'aplicació d'un currículum intercultural i democràtic, que lluiti contra la selecció dels que aparentment són els millors —perquè triomfen a l'escola— i que eviti els perills de l'etnocentrisme.

Efectivament, la seva pedagogia intercultural constitueix una croada contra el fracàs escolar, una xacra que la cultura dominant imposa per tal de garantir el paper selectiu de l'escola. Per consegüent, aquesta pedagogia intercultural vol fomentar les potencialitats dels infants, tot fornint una veritable escola de la integració i de la solidaritat, en què tothom participi decididament. Al seu torn, i des d'una perspectiva global, aquesta escola intercultural —que ha de reflectir els principis d'una pedagogia intercultural— s'ha d'allunyar dels destrets que ha ocasionat històricament l'escola de l'estat nació, la vella escola que va conduir la joventut europea a participar activament en les dues guerres mundials. Ara bé, la cosa no acaba aquí perquè aquesta pedagogia també s'allunya de la retòrica i dels sofismes psicològics, sense voler saber res d'escolàstiques siguin del signe que siguin. Altrament, i sense negar tampoc la catalanitat, aquesta escola intercultural vol posar fi als sentiments de pertinença assimiladors i exclusivistes, i, nogensmenys, a qualsevol manifestació de marginació i desigualtat.

En l'univers mental de Xavier Besalú, els altres —sobretot, els nouvinguts, ja siguin europeus o d'altres continents— tenen una veu pròpia que cal escoltar i aprofitar en el sentit que la seva presència ha d'enriquir i vivificar la nostra realitat educativa i social. Aquesta és una ocasió única que no cal desaproveitar, de manera que ens trobem davant el repte de repensar els continguts d'aquesta nova escola intercultural que —per exemple— no pot reduir la formació musical al que s'ha considerat com a música clàssica, una mena de cànon que ara s'ha de replantejar després de l'arribada de noves veus, instruments i polifonies. És clar que aquesta proposta —que afecta tots els àmbits de l'educació— ens obliga a considerar de bell nou tota la nostra enciclopèdia del saber i, el que no és menys important, una estructura mental que —des d'una perspectiva pedagògica— es va aixecar sobre un mite de progrés que suposava que unes cultures eren més evolucionades i superiors que les altres. El mite del Tarzan —fruit del colonialisme del segle XIX— encara plana massa sovint sobre els nostres imaginaris pedagògics.

Es pot afegir que la proposta de Xavier Besalú no neix del no-res, sinó que es fonamenta en unes arrels pedagògiques ben consistents. Abans hem esmentat la figura de Dewey —promotor de l'educació progressiva i democràtica— que ha estat un dels autors més importants del moviment de l'Escola Nova. També podem recordar Makarenko, un pedagog de l'acció —sempre contrari a l'intervencionisme burocràtic— que va saber aprofitar el millor de cada jove, tot fomentant un sentit de pertinença i col·lectivitat allunyat de qualsevol temptació individualista. Ara bé, vistes les coses a la menuda, en l'esquema pedagògic del nostre autor hi trobem dos referents d'una significació cabdal. Ens referim, lògicament, a la pedagogia de Lorenzo Milani i l'Escola de Barbiana, i a la pedagogia de la consciència de Paulo Freire. No és el moment de detallar les aportacions d'aquests dos grans educadors que han estat dues fites capitals de l'educació de la segona meitat del segle XX, però sí que convé precisar —si més no a tall general— algunes de les influències que Xavier Besalú ha rebut d'ambdós autors. D'entrada es pot dir que tots dos —Milani i Freire— són pedagogs de la consciència, d'una consciència crítica que vol posar fi a qualsevol tipus d'injustícia i bandejament. El primer participa de l'ambient que sorgeix en el context del moviment renovador de l'esperit del Concili II del Vaticà (1962-1965), mentre el segon promou una consciència llatinoamericana —d'una Amèrica que pot ser entesa com a utopia per a la vella Europa— que té punts de contacte amb la teologia de l'alliberament. En ambdós casos, també, es lluita aferrissadament contra l'exclusió, la xenofòbia i el racisme.

Això establert, sembla clar que per Xavier Besalú la pedagogia implica —d'acord amb el postulat de Rafael Campalans, compartit per Joaquim Xirau— que política vol dir pedagogia. Per al nostre autor, la pedagogia és una

qüestió cultural —tal com hem assenyalat— però també política. En realitat, aquests tres conceptes —cultura, política i pedagogia— es poden encreuar en el sentit que la seva pedagogia intercultural s'allunya dels principis neoliberals que proclamen una visió selectiva i mercantil de l'educació. Fet i fet, la seva proposta reclama una defensa acèrrima de l'escola pública com a garantia d'una educació integradora i compromesa socialment. Sense forçar massa les coses, podem afegir que es tracta d'un culturalisme pedagògic que beu dels principis de la Revolució Francesa, adaptats als temps actuals. Tant és així, que aquest culturalisme infon una sèrie de valors que no sorgeixen per generació espontània —com sovint es desprèn d'un naturalisme pedagògic mal paït—, sinó que aquesta nova axiologia deriva, precisament, d'aquesta cosmovisió culturalista, que no és abstracta, sinó apamada a la realitat concreta i quotidiana. En efecte, valors com ara la llibertat, la responsabilitat, la militància, el compromís, la democràcia, la sostenibilitat, sense negar-ne d'altres com l'alteritat i la diferència, configuren un univers axiològic que ha de presidir una pedagogia intercultural que, tot fugint del relativisme cultural, aspira a reconèixer el valor de totes les cultures, sense oblidar la conveniència de fer una lectura crítica i, per tant, dessacralitzadora i desmitològitzadora, de totes elles, però sobretot, i en lloc prioritari, de la nostra pròpia cultura occidental. Amb tot, és evident que no podem negar-ne la vàlua i contribució a la història universal, però seria un error limitar-nos a exaltar-ne les aportacions, sense denunciar-ne i reconèixer-ne les limitacions, mancances i excessos. Ras i curt: en un món global i intercultural l'educació ha de fugir dels plantejaments eurocèntrics que sovint han esbiaixat i colonitzat el discurs pedagògic.

Una proposta d'aquestes característiques —al capdavant, una pedagogia intercultural que va més enllà del simple multiculturalisme, entesa com una vulgar agregació de coses diferents— ens ha de neguitejar perquè trenca esquemes i simplificacions que s'han transmès de generació en generació. Tot amb tot, i aquí rau un dels seus mèrits, l'autor té la capacitat de despertar-nos del somni que vivim en el millor dels mons possibles. Per tant, aquest llibre de Xavier Besalú —fruit de molts anys d'afanys i treballs— no ens pot deixar indiferents. La seva posició és inequívoca. No hi ha lloc per a l'ambigüitat, de tal manera que ens convida a la reflexió i a la presa de decisions. El debat lògicament està servit. Hi haurà qui s'exclamarà del perill que representa la possible pèrdua de la identitat nacional, és a dir, que el «nosaltres» perdi protagonisme a favor dels «altres». Per la seva banda, també trobem —i Xavier Besalú en pot ser un dels abanderats— aquells que destaquen les enormes possibilitats d'aquesta interculturalitat, per aconseguir un veritable enriquiment mutu i recíproc. No debades, Martin Buber ja va posar de manifestar que la realitat del «jo» necessita

per constituir-se la presència d'un «tu». D'això en resulta una pedagogia interrelacional que no s'esgota entre els membres d'una col·lectivitat, grup o ètnia, sinó que s'ha d'estendre a tothom, vingui d'on vingui, sigui com sigui, al marge de distincions per raons de llengua, orientació o creença. Només així es podrà assolir el somni d'una comunitat intercultural, integradora i inclusiva, oberta a tothom i que, per tant, defuig les temptacions assimiladores, tot aixecant un baluard contra l'odi i la xenofòbia.

Compat i debatut, podem concloure que no ens trobem davant d'un manual més de pedagogia teòrica, sinó d'un llibre que sorgeix de la combinació de la praxi i de la reflexió i que, per la seva filosofia i el seu compromís, ens invita a una reflexió aprofundida. Talment fa la impressió —i Xavier Besalú és ben conscient de tot plegat— que el mètode de veure, jutjar i actuar, instaurat per Joseph Cardijn, a les primeries del segle xx, manté tota la seva actualitat. Tant és així, que la pedagogia intercultural que ens presenta Xavier Besalú pot ser una bona eina de treball, i, si més no, un bon antídote per vacunar-nos contra els profetes de calamitats que insisteixen a denunciar tots els mals de l'escola i l'educació, però que no presenten la majoria de vegades alternatives plausibles i coherents. És cert que en aquest llibre no es troben solucions miraculoses, ni pocions portentoses, però no és menys veritat que es tracta d'una obra honesta i rigorosa, que combina l'experiència i la ciència, que neix de la praxi i que apunta a la teoria, una obra que —al cap i a la fi— ens ajuda a mantenir la confiança en els mestres i en l'educació. Ni més, ni menys.

Conrad Vilanou i Torrano

BRUNER, JEROME *MAKING STORIES: LAW, LITERATURE, LIFE*.  
CAMBRIDGE-MASSACHUSETTS: HARVARD UNIVERSITY PRESS, 2003

Bruner va escriure aquest llibre a la Universitat de Bolonya, convidat a donar la primera *Lezioni Italiana* del nou mil·lenni. Ens diu que «des de la seva fundació al segle XII Bolonya ha estat un centre viu de ferment interpretatiu, sempre implicat en el que poden significar les paraules, els textos, i com les lleis han de ser interpretades en la pràctica. Però una posició interpretativa rarament és benvinguda entre poders establerts l'autoritat dels quals pren el món com donat per suposat. Bolonya ha tingut una llarga història de problemes amb l'autoritat... No puc resistir aquesta llarga tradició. Els problemes d'interpretació sempre m'han fascinat i una altra vegada estan al centre de les preocupacions tant de la llei com

de la literatura. Efectivament, amb la renaixença de la psicologia cultural, ha esdevingut pivot de la nostra comprensió de com posem ordre i significat a les nostres vides...». Farem una síntesi dels quatre capítols:

## 1. ELS USOS DE LES HISTÒRIES

Bruner es pregunta si és necessari un llibre sobre una cosa tan òbvia com les narracions. Lògicament dóna una resposta afirmativa: *les històries són importants i no en sabem gaires coses*.

En primer lloc, les històries no són fàcils d'interpretar i, a més, «tenim motius per esquivar-ne la interpretació» ja que no són innocents (són polèmiques, poden tenir significats incòmodes...). «Només els juristes o els psicoanalistes es pregunten pel significat del Mag d'Oz».

A més, de les històries, només en tenim un coneixement intuïtiu però no aprofundit com el que intenta el llibre. Hem ignorat molts treballs al llarg de la història, com el de la *Poètica* d'Aristòtil que introdueix el concepte de *peripéteia* (sobtada reversió de circumstàncies que capgiren una seqüència rutinària d'esdeveniments en una història). Bruner es pregunta per què aquesta idea no s'explica a l'escola i sí en canvi la d'hipotenusa?

Rarament preguntem com es forma el sentit de la realitat quan elaborem una història o tenim en compte que el món real no és com el de la narració, que hi ha convencions narratives que governen el món de les històries.

També, encara que el món de les històries és diferent del món real, les històries donen sentit a les coses del món, a les nostres vides, formen la nostra experiència del món, d'aquí la seva gran influència en les vides i concepcions humanes. *La cabana de l'oncle Tom* va influir en la precipitació de la guerra civil americana més que qualsevol dels debats del Congrés.

*Interdisciplinarietat*. Les històries s'utilitzen, no només en literatura, també en dret, en psicologia i psiquiatria i, més recentment, en altres camps com la medicina. De fet, hi ha dos motius per esbrinar com funcionen les històries. Un és per controlar-les o pal·liar-ne els efectes, com el dret, que estableix procediments per mantenir les històries dins determinats límits o la psiquiatria, que ajuda els pacients a explicar les històries que els poden millorar. L'altre és per comprendre-les, per cultivar-ne les il·lusions de realitat com fan els literats i crítics. Les relacions entre els que tenen diferents motius (fabulistes i antifabulistes) han estat nul·les. Avui hi comença a haver territoris comuns.

Tant els novel·listes com els advocats utilitzen històries. Bruner assenyala *semblances i diferències entre aquestes històries*: els novel·listes escriuen històries

inventades, els advocats, reals. Els dos parteixen de realitats corrents, del normal canònic i ambdós s'interessen per les seves desviacions: la narració literària per interessar al lector converteix el que és corrent en estrany, les històries legals destaquen les desviacions delictives del que és corrent. Començant pel que és corrent, la ficció vol anar a l'àmbit del que és possible dins els límits de la versemblança. El dret mira el passat per legitimar-se: els precedents són històries anteriors ja jutjades semblants a l'actual, com s'explica en el capítol 2. En les biografies el que és canònic i el que és possible estan en tensió dialèctica, com s'explica en el capítol 3.

A continuació, l'autor traça una panoràmica sobre la narrativa anunciant el que més endavant tractarà més extensament.

*Què és el que ja sabem sobre les narracions*, la seva naturalesa i els seus usos? Bruner considera que *els elements bàsics de les històries* són: uns personatges lliures i amb expectatives sobre el que és ordinari, el trencament de les normes o problema, la resolució del problema. Passant de la teoria a la pràctica analitza una narració, *The Secret Sharer* de Joseph Conrad, de la qual destaca aquests tres moments.

Més endavant, Bruner explica un seminari d'*interpretació d'històries* amb alumnes de dret: els alumnes han d'elaborar un drama amb tres personatges (tres alumnes) a partir d'un text (per exemple *Gènesi, 22*, en què Déu demana a Abraham que mati el seu fill Isaac. Els personatges són: Déu, Abraham, Isaac). Els grups de tres fan interpretacions de les històries i els seus personatges. Es sorprenen en descobrir les idees amagades en les narracions i sobretot el poder de les històries per expressar idees amagades en la manera convencional de pensar i parlar diaris.

Bruner també es pregunta si les narracions es fan o es troben fetes. *Són imaginàries o reals?* És l'art que copia la vida o aquesta copia l'art o bé hi ha una doble via? Sabem que les històries s'han de fer, no es troben fetes, encara que hi ha narracions basades en fets reals. Però fins i tot una història real necessita seguir les regles del gènere per ser versemblant...

A quina *finalitat ontològica* serveix la història? En la interpretació de les Escriptures es distingeix entre els sentits literal, metafòric, analògic, místic. En la nostra era científica domina l'assentiment a allò literal i ens falta preparació per a altres interpretacions.

Les històries operen en dos àmbits: l'*acció* (que transcorre en el món) i la *consciència*, amb els pensaments i sentiments dels protagonistes. Les bones històries mantenen aquests dos àmbits en interacció.

Finalment, *per què utilitzem històries per explicar el que passa en la vida i en la pròpia vida?* Per a Bruner la narració ens dona un significat ràpid i flexible per

tractar els objectius incerts dels nostres plans i anticipacions. Les històries són part del nostre armament per enfrontar-nos a la sorpresa.

## 2. EL LEGAL I EL LITERARI

Les *històries legals* s'expliquen davant un tribunal en una doble versió: acusador i defensa, en un acte en què una part al·lega que ha estat comès per l'altra part causant un mal a l'acusador i violant un article de la llei.

La justícia té dos objectius: emetre veredictes justos sobre les dues versions i impedir un cicle de revenges. Per aconseguir-ho els tribunals han d'acceptar com a autoritat imparcial i superior els dos adversaris. *La reputació o prestigi de la justícia* es basa en el registre de *veredictes justos* del passat i en *els procediments* que asseguruen el desenvolupament just del judici. Les històries ordinàries aconseguixen transformar-se en històries legals adaptant-se als procediments per delimitar les matèries de fet (què va fer a qui i amb quina intenció) i determinant els articles de la llei vulnerats (que requereix interpretació i no disposa de regles sinó dels precedents que hi pugui haver). Bruner parla també de la narrativa dels testimonis (que serien com actors) i els discursos (narracions) finals dels advocats.

Bruner entra en el terreny de *la confiança en la justícia*. Malgrat que les històries legals són objecte de desconfiança (per l'altra part i pel jutge) hi ha confiança en què el procés les saneja. Aquesta confiança es basa en el convenciment que la confrontació és un bon sistema per arribar al fons de les qüestions. Confiem en el sistema judicial també per la legitimitat que li atorguem basant-nos en la solemnitat dels rituals dels quals Bruner aporta testimonis antropològics, l'autoritat del jutge (que no s'afebleix encara que es demostrï que s'ha equivocat), els resultats històrics dels judicis... Bruner acaba afirmant que hi ha quelcom més: l'ús de la narrativa en els al·legats ens assegura que, tal com històricament va ser, la llei pertany al poble, no només als advocats i jutges.

Les històries *literàries* són diferents: la seva tasca és imaginar, explorar possibilitats, però primer han d'establir una realitat habitual. Mentre les històries legals lluiten perquè el món sembli coherent, legitimant la història del passat, la ficció literària evoca la vida corrent amb la finalitat de pertorbar-ne les nostres expectatives. Poden mesclar-se totes dues? Almenys n'hi ha proves al llarg de la història: Quan en l'antiguitat no hi havia obres d'Èsquil o Sòfocles, els atenencs anaven als judicis. Per què? Més tard, Justinia va voler escampar un sol codi legal pertot arreu, lliure dels drames locals. No funcionà mai. «Potser la gènesi jurídica mai calma plenament l'apetència humana de drama local», opina Bruner.



La narrativa literària intenta subvertir les expectatives habituals mentre respecta i vivifica la realitat i ho aconsegueix amb els instruments literaris plens d'art i de màgia. *La narrativa literària «conjunta» el que és habitual i el que és possible*. Per llegir les històries de *Dublinesos* de James Joyce s'ha d'estar immers en mons possibles que són profundament habituals. (*Conjuntar* és un terme que utilitza Bruner per explicar com el llenguatge literari uneix allò habitual i allò possible, el que és objectiu i el que és subjectiu, les múltiples perspectives de la realitat, desigs, sentiments..., *Actual Minds, Possible Worlds*, 1986.)

A continuació, Bruner entra en les *relacions de la literatura i el dret*. La literatura afecta les històries legals. L'alteració de la sensibilitat narrativa produïda per la literatura afecta les històries legals que expliquen els advocats (Bruner posa l'exemple de com la «des-segregació» racial de 1948 va ser afectada per la guerra contra Hitler i el nazisme, i sobretot pel gir de la narrativa envers els sentiments de les víctimes del racisme).

La tensió entre el que és possible i el que està establert es constitueix en la construcció de la llei comuna anglosaxona, en l'origen del sistema dels decrets del segle XII al segle XIX. Els decrets (*writs*) es basen en casos concrets, no en la teoria...

Els problemes prototípics sovint esdevenen metàfores de la condició humana (Sísif esdevé metàfora de la frustració). Això ens retorna al rar parentiu de les narracions literàries i les legals. Per què els novel·listes i dramaturgs troben els judicis tan irresistibles? Els extrems es toquen. I es complementen. La llei mira el que és habitual, el que és actual, la literatura allò que és possible, el que és fantàstic. Cada una és només una cara de la medalla. Com casar memòria i imaginació?

### 3. LA CREACIÓ NARRATIVA DEL JO

Hi ha un jo essencial, estable, que parla directament. Llavors, per què necessitem parlar-nos a nosaltres mateixos de nosaltres mateixos? L'explicació del segle XX deia que necessitàvem fer conscient tot allò inconscient que tenim. Avui considerem que el jo canvia constantment responent a les necessitats canviants i ho fa guiant-se per la nostra memòria del passat i les esperances del futur. Parlar a un mateix sobre un mateix és construir una història sobre què sóc i qui sóc, què ha succeït i per què faig el que faig. La construcció del jo és un art narratiu. Ve tant de l'interior (memòria, sentiments, idees, creences) com de l'exterior (estimació dels altres, cultura en què estem immersos).

Paral·lelament, els actes de construcció del jo són guiats per models culturals implícits dels quals la nostra identitat ha de ser, podria ser o podria no ser. No

som esclaus de la cultura ja que hi ha molts models d'identitat possibles. Les nostres narracions de construcció del jo aviat expressen el que pensem que altres esperen de nosaltres. Parlar a altres sobre un mateix, doncs, no és senzill. Depèn del que «nosaltres» pensem que «ells» pensen que hem de ser o quins jos hem de tenir. Així, doncs, la pròpia identitat esdevé un assumpte públic. Infinitat de llibres ens parlen de com millorar el jo, com evitar que esdevingui aïllat o descol·locat.

El jo i l'ànima sempre han estat el yin i yang en la tradició judeocristiana. L'ànima estava maleïda pel pecat original i coneixem per treballs de la història de la infància com d'important es considerava purificar-se'n. Però també ha estat important en pedagogia. Torna l'educació l'esperit més generós ampliant la ment? Hegel i el pragmàtic Dewey van debatre com crear un jo que encaixés en les qualitats positives de la societat. Així, doncs, el jo implica un component amb els altres tant com amb un mateix. Sense aquest component s'esdevé una forma de sociopatia, l'absència del sentit de responsabilitat.

Què és la nostra identitat i com es forma? *Ens construïm mitjançant històries*: el jo és un producte de la narrativa. Bruner segueix el treball de la psicòloga Ulric Neiser i presenta dotze punts sobre la pròpia identitat, seguits també de dotze punts sobre com escriure les bones històries.

Quant a les *autobiografies*, són provocades per episodis relacionats amb alguna implicació a llarg termini. I només escrivim una versió de les moltes possibles. De quin jo tracta, des de quina perspectiva, per què? L'autobiografia literària, amb totes les seves trampes, té molt per ensenyar-nos sobre què impliquen moltes autovaloracions lligades a episodis més breus. James Olney escriu la història de l'autonarració: per sant Agustí la memòria vertadera és d'origen diví; Vico és el primer racionalista; Rousseau és escèptic i Samuel Becket avisa que introdueix més problemes dels que soluciona.

Una narració de construcció del jo busca l'equilibri entre l'autonomia, la llibertat d'elecció i el compromís amb els altres (amics, família, institucions, passat, grup de referència). No tothom té èxit. Bruner parla finalment de les malalties de Korsakof i d'Alzheimer amb les seves pèrdues de memòria.

#### 4. AIXÍ, DONCS, PER QUÈ LA NARRACIÓ?

La narració és el mitjà obligat *per expressar les aspiracions humanes*, inclou una posició filosòfica, respira en el que és ordinari. «Som gent ordinària que fem coses ordinàries en llocs ordinaris per raons ordinàries.» Fer històries és el mitjà *per adaptar-nos a les sorpreses i rareses de la condició humana*. Torna l'inesperat menys sorprenent i misteriós, domestica allò inesperat. La domesticació té un

significat important per mantenir la coherència d'una cultura. La cultura després de tot prescriu la nostra noció del que és ordinari. Però donada la indocilitat dels humans i la imperfecció del control social, l'expectativa no sempre preval. Estafem, seduïm, fallem en els compromisos... Les històries tracten de coses concretes i petites més que de generalitats morals. Les infraccions del que és ordinari, domesticades en la narrativa, donen suport al segell de la cultura com a transgressions interpretables o desgràcies o errors del judici humà (el nen desagraït, l'esposa infidel, el servent lladre).

Però la cultura no és d'una sola peça: necessita adaptar-se a visions contendents. Cap cultura no pot operar sense algun mitjà per tractar amb els desequilibris inherents a la vida comunal. Ha d'inventar mitjans per contenir els interessos incompatibles. Els seus recursos narratius: contes populars, llegendes, literatura, fan convencionals els desequilibris.

Mitjançant la narrativa *reconstruïm*, «*re-inventem*» *l'ahir i el demà*. La memòria i la imaginació es fusionen en el procés. La llei ens intriga ja que aspira a mirar el passat i convertir-lo en memòria per determinar si un cas actual té una recurrència del que ha estat proscrit o permès en el passat. Però la dialèctica evolutiva de la cultura normalment evita ser víctima d'aquest ideal mnemònic. La doctrina «separats però iguals» ja no serveix per a la segregació racial de fet en invocar-se el dret d'igual protecció de la Constitució. La ficció narrativa *crea mons possibles* però extrapolats del món que coneixem malgrat que puguin elevar-se sobre ell. Al final té el poder de *canviar les nostres idees sobre el que és canònic*. La narrativa és doncs subversiva.

Què hi ha d'aquest equilibri entre memòria i imaginació en les narracions del jo? Abans, Bruner necessita especular sobre els *orígens de la narració*, que és el millor per comprendre com aquestes funcions es relacionen entre si. Els començaments narratius tenen lloc en els rituals comunals (plantar, segar, assaonar). Dels primers rituals es passa a l'audiència tribal del teatre.

Cap al final, l'autor aprofita per dir que atès que contar històries apareix molt aviat en els nens, podem especular que també apareix aviat en els homínids. La construcció del jo és un producte de les narracions del jo. *Esdevenim membres d'una família gràcies a les històries familiars*.

Bruner afirma que és erroni pensar que hi hagi dos mons mútuament traduïbles de la ment: el paradigmàtic i el narratori. Són mons diferents. Els dramaturgs ens han donat un tresor de metàfores sobre els esdeveniments tràgics, imatges del possible en un món imperfecte. Quan perdem la visió dels dos mons en litigi, les nostres vides s'empetiteixen. Concebem el món real de manera que coincideixi amb les històries que expliquem sobre ell, però a causa de la nostra bona fortuna filosòfica, estem temptats sempre a *contar històries diferents sobre els mateixos*

*esdeveniments* del món real, encara que la història única, estereotipada s'imposa sobre les diverses visions del món real.

Bruner ens parla dels *programes de medicina narrativa*. Sofriments i fins i tot la mort d'alguns pacients poden ser deguts al sentiment de ser negligits per metges que ignoren que els pacients volen parlar de la seva malaltia. També en la rehabilitació funcional de nens no n'hi ha prou amb un bon programa i un bon fisioterapeuta, fa falta una narrativa de recuperació compartida per familiars, professors i nens.

Acaba Bruner afirmant que «arribem a comprendre que la narrativa és un assumpte seriós —en la llei, en la literatura i en la vida—. Seriós i sovint també beneficiós. No hi ha un altre ús de la ment que doni tants plaers i al mateix temps plantegi tants reptes».

Comentari final: l'enfocament pluridisciplinari de Bruner, a més de suggeridor, contribueix a una visió menys dispersa i segmentada de la cultura, també més humanista. Crec que pot contribuir a traslladar aquesta visió també al currículum. Podria servir per exemple per introduir qüestions de dret a la secundària?

L'obertura de la narrativa a nous camps com la medicina, el dret, pot contribuir a la seva major utilització en pedagogia: tant en el currículum (narracions com a contingut), com en la didàctica (tècniques didàctiques narratives), en la formació de professors (biografies professionals, mètode del cas), i també per «escoltar les històries dels alumnes» almenys aquells que més ho necessiten.

**Lluís Busquets**

DEUSDAD AYALA, BLANCA. *IMMIGRANTS A LES ESCOLES*.  
LLEIDA: PAGÈS, 2009. [12È PREMI BATEC A LA RECERCA  
I INNOVACIÓ EDUCATIVES, 2008]

Aquesta obra ens ofereix un estudi sociològic de la realitat educativa avui als instituts d'educació secundària a Catalunya. És el resultat d'una recerca realitzada per Blanca Deusdad, el curs 2007-2008, durant una llicència d'estudis concedida pel Departament d'Educació i sorgeix de la pròpia experiència docent i de les pròpies inquietuds per intentar donar resposta a un seguit d'interrogants que se li plantejaven a causa de la nova situació dins les aules. És un fet evident que l'arribada massiva d'immigrants procedents de diferents països de tot arreu les darreres dècades del segle xx ha transformat l'estructura social catalana i es fa també evident que aquesta evoluciona des d'una posició, en certa manera, ètnicament i cultural uniforme cap

a una societat poliètnica i culturalment diversa, on l'encaix de les diferents cultures —sovint els mitjans ens ho recorden—, es fa difícil i ens planteja uns reptes de rellevant importància, com ho són la cohesió social i la formació dels futurs ciutadans.

Com una conseqüència natural, aquest fenomen migratori que va ser més intens entre el 1996 i el 2008, any en què apareixen els primers símptomes de la crisi econòmica d'abast mundial, té el seu reflex a les aules dels centres educatius, les escoles d'educació primària i els instituts, centres aquests darrers on l'autora exerceix com a professora de ciències socials i en els quals —com ella mateixa explica— ha experimentat la complexitat social i cultural de l'alumnat que hi assisteix, i sovint percep a les seves aules una mena de sentiment, més que racista, antiimmigratori que, més que un rebuig vers els companys estrangers que hi assisteixen, significa un rebuig vers la cultura del col·lectiu que determinats companys representen, generalment de procedència extracomunitària, provinents de zones pobres, bé del món rural, bé de zones urbanes marginals i sovint sense haver estat escolaritzats.

És des d'aquesta posició que Deusdad es va plantejar que es podia atenuar aquest sentiment fent descobrir a tot l'alumnat les similituds per damunt les diferències, enriquint les relacions de l'alumnat i desvetllant-ne la capacitat crítica mentre s'afavoria l'ambient d'aprenentatge a l'aula. Amb aquest objectiu es va qüestionar quin paper havia de tenir l'educació intercultural en l'educació secundària, sobretot a l'ESO, ja que es tracta d'una disciplina que a més d'ensenyar els motius que porten les persones a emigrar, també desperta curiositat i interès per l'*altre*, tot promovent la cohesió social i la convivència pacífica, una de les característiques d'una societat madura, culta i amb projecció de futur. Per aconseguir aquest objectiu, va aplicar dos nivells d'anàlisi: els alumnes i els professors. En primer lloc, volia conèixer com s'acull i quina atenció es dedica als alumnes de procedència estrangera a les aules de secundària; quines dificultats d'aprenentatge tenen, quins són els problemes de relació amb els altres companys dins les aules, si s'estableixen o no relacions entre l'alumnat immigrant i l'autòcton bé dins l'aula bé a les hores d'esbarjo o bé en altres activitats organitzades pel centre i també com se'ls pot ajudar.

En segon lloc, per a completar aquest tipus d'anàlisi, també li calia conèixer la resposta del professorat a la diversitat cultural present a l'aula, quines metodologies didàctiques apliquen els professors, incidint especialment en les assignatures de ciències socials. Li calia copsar l'opinió dels professors sobre la conveniència o no de fer un canvi en el contingut del currículum de ciències socials que reflectís i permetés entendre el canvi social existent, almenys per als cursos de l'ESO.

A cop d'ull, aquest ambiciós plantejament no era una tasca fàcil tenint en compte el breu espai temporal, un curs acadèmic, de què l'autora disposava. Tanmateix, la seva brillant trajectòria acadèmica i de recerca li va proporcionar les eines necessàries per a reeixir. Es va llicenciar en antropologia el 1989. Des d'aquest

any compagina recerca i docència; immediatament després de finalitzar els estudis va col·laborar amb l'Institut Catòlic d'Estudis Socials de Barcelona, es va doctorar en sociologia el 2002, l'any següent va obtenir una de les prestigioses beques Fulbright que li va permetre fer una estada a la Boston University MA, on va col·laborar a The Institute for the Advancement of the Social Sciences. Prèviament ja havia col·laborat a la Universitat de Barcelona —encara hi col·labora— com a membre del grup Multiculturalisme i Gènere que dirigeix la reconeguda doctora Mary Nash, que l'any 2010 va ser investida doctora *honoris causa* per la Universitat de Granada. Així mateix, quan torna dels EUA i es reincorpora a la docència s'adona de la necessitat de coneixements didàctics per a afrontar amb èxit la tasca docent, i és llavors que s'incorpora al grup de recerca consolidat, DHIGECS, de didàctica de les ciències socials. En definitiva, aquesta intensa activitat l'havien preparada per dur a terme l'estudi de caràcter sociològic, antropològic i educatiu que significa aquesta obra.

Davant la dificultat de dur a terme l'estudi a tots els instituts de Catalunya, va acotar-lo a set instituts d'ensenyament secundari, sis dels quals pertanyen a Catalunya, i el setè, a un institut nord-americà de l'estat de Massachusetts, situat en una zona de característiques similars a les de Catalunya amb relació a la rebuda d'immigrants per així poder establir un nivell de referència i alhora comparatiu. En la selecció dels instituts, l'autora ha considerat diversos factors: que tinguessin diferent percentatge d'alumnat estranger, un dels sis centres és concertat, diversitat ètnica, amb assistència majoritària d'alumnat magrebí i llatinoamericà, alguns situats en barris d'emigració interior dels anys seixanta i setanta, que fossin centres de perifèries urbanes i finalment, tot i ser minoritari, va triar un centre on al barri i al municipi —Vic— hi ha un partit xenòfob.

L'obra s'organitza en nou capítols. En general, cada capítol l'introdueix una fonamentació científica dels aspectes que s'hi tracten i tot seguit l'aplicació a la realitat del fenomen migratori a Catalunya. Així, en el primer es contextualitza el fenomen migratori d'abast mundial i irreversible, es tenen en compte les teories de les diferents onades migratòries de coneguts experts i es palesa que l'arribada massiva d'alumnat estranger de diferents cultures ha afectat el sistema educatiu català, ja que els darrers anys —l'onada més intensa es produeix entre el 1996 i el 2008— l'augment d'alumnat estranger a les aules ha assolit un creixement del 411 %. Necessàriament, aquesta allau de nous alumnes havia de provocar una resposta ràpida de l'Administració i dels docents.

El segon capítol tracta de les estratègies que segueix l'Administració per fer front a les noves situacions. Partint dels models d'integració i d'acollida de l'alumnat estranger que s'apliquen a altres països es descriuen les diferents mesures i la creació d'organismes que es van anar planificant a Catalunya des de l'Adminis-

tració amb la creació d'aules específiques dins els mateixos centres educatius, les anomenades *aules d'acollida* amb la finalitat d'aplicar la immersió lingüística del català. Les primeres van aparèixer el curs 2004-2005. A les aules d'acollida dotades amb més recursos, encara que no sempre estan ben aprofitats, els alumnes nous vinguts abans d'incorporar-se a les aules ordinàries hi aprenen el català i aspectes generals de la cultura catalana de competència oral i capacitat comunicativa.

El tercer capítol que repassa les aportacions teòriques de diferents estudiosos en matèria de multiculturalitat, interculturalitat i racisme, com poden ser Wieviorka, Pérez Yruela, Desrués, entre altres autors, constitueix segons l'autora el fonament en què ha de recolzar la veritable educació intercultural, la que reconeix l'*altre* i alhora promou el coneixement. L'autora, però, no només es basa en les teories favorables a la immigració, sinó que també presenta les d'aquells autors, com Samuel P. Huntington, que en són contraris, per donar així l'opció del contrast i de la confrontació d'idees.

Als capítols quart i cinquè s'hi presenten i descriuen els centres objecte d'observació i anàlisi per a la recerca. El quart, descriu les característiques socials de les ciutats i zones on hi ha els centres educatius catalans i es preveu la procedència de l'alumnat, les diferents estratègies que utilitzen els centres, atenent també les mancances i les necessitats educatives especials de l'alumnat i oferint una sèrie de quadres i gràfics de gran transcendència per a poder entendre el perquè de la seva selecció. El cinquè, es centra en el funcionament de l'institut nord-americà a la ciutat de Cambridge dins l'estat de Massachusetts i en les seves diferències amb relació als centres educatius catalans.

Una vegada estudiada la realitat de l'entorn dels instituts, en els capítols sisè i setè es passa a aprofundir aquesta realitat educativa. El sisè, palesa els aspectes problemàtics bàsics que presenta l'alumnat estranger amb relació a la seva acollida i integració, a les dificultats d'aprenentatge, a l'avaluació, als conflictes dins de l'aula i fora. El setè, permet completar les aportacions del capítol precedent, ja que ens ofereix una visió del clima real existent dins les aules, tant les d'acollida com les aules ordinàries mitjançant l'observació directa a l'aula i incorporant-hi l'opinió de directors, coordinadors, tutors i professorat, bàsicament de l'àrea de ciències socials a qui l'autora ha enquestat. També s'hi incorporen observacions personals i narracions de gran significat dins el conjunt de la recerca que li permeten descobrir com s'ensenya i quan s'hi ensenya l'educació intercultural. El vuitè capítol aplega les conclusions del treball que es centren en els aspectes més rellevants i més evidents que l'autora ha constatat al llarg de la recerca i en reflexions personals de gran calat. Deixa constància del poc reconeixement de l'*alteritat* que al seu parer n'hi ha tant a les aules d'acollida com, en general, pel que fa al professorat i l'alumnat, i només es respecta allò que és legítim, com poden ser els menús i els preceptes religiosos i, a

diferència del centre dels Estats Units, als instituts de Catalunya no es deixa un espai per a mostrar els propis orígens i per a la multiculturalitat i la interculturalitat i quan es deixa, es destaquen costums de forma superficial i quasi folklòrica. Es fa palès igualment que l'etnicitat i el gènere constitueixen encara avui els aspectes centrals de les relacions de l'alumnat dins de l'aula i fora. Així mateix, Deusdad argumenta que pretendre assimilar a la cultura catalana en l'era de la globalització els grups d'estrangers nouvinguts és quasi impossible i defensa que allò que cohesiona els diferents grups socials integrants d'una societat és facilitar-los la creació de la pròpia identitat per a poder ser un més amb tot el bagatge cultural que li és propi. Per això defensa l'educació intercultural de forma interdisciplinària i com a eix transversal. L'obra acaba amb una sèrie de propostes, capítol novè, per a millorar la integració i l'educació de l'alumnat estranger tot garantint l'equitat i l'excel·lència educatives. Inclou també com a annex un quadre de les quaranta-vuit persones entrevistades amb el càrrec i l'especialització i una extensa bibliografia de referència.

Un cop llegit el llibre, és pot dir que fins ara cap altre autor no ha tractat el problema de la immigració a l'escola catalana de forma tan directa i rigorosa, amb una fonamentació teòrica sòlida i incorporant les teories més actuals de reconeguts sociòlegs i investigadors sobre la problemàtica de la immigració i la integració social i educativa. Al costat d'aquestes teories científiques apareixen transcripcions literals d'entrevistes d'opinió sobre metodologies emprades i altres estratègies realitzades al professorat i als responsables de les aules d'acollida, els directors o altres persones relacionades amb l'educació. També hi apareixen converses espontànies de l'alumnat que permeten als uns i als altres valorar encara més l'esforç de l'autora per contrastar teoria i pràctica. Tanmateix, també s'ha de comentar que precisament per voler excel·lir en rigor l'obra sovint palesa una certa reiteració d'idees i de conceptes; fruit, al nostre parer, del limitat espai temporal de què disposava per a dur a terme aquesta recerca. És ben conegut que qualsevol obra escrita necessita d'un temps de depuració, sedimentació i maduració. Malgrat aquesta repetició que en algun moment pot fer disminuir l'atenció del lector mai, però, no ens fa perdre l'interès. *Immigrants a les escoles* esdevindrà, sens dubte, una obra de referència a tenir en compte tant per l'Administració a l'hora d'aplicar mesures efectives en l'educació dels adolescents com per al professorat ja que està plena d'idees i d'orientacions que els poden guiar a l'hora de prendre decisions i estratègies metodològiques així com per a altres estudiosos i interessats en el tema de la immigració i la seva repercussió a les escoles. No és una sorpresa, doncs, que el llibre hagi estat guardonat amb el 12è premi Batec a la Recerca i Innovació Educatives de 2008 de l'Institut Municipal d'Educació (IME) de l'Ajuntament de Lleida.

**M. Luisa Gutiérrez**



LERER, SETH. *LA MAGIA DE LOS LIBROS INFANTILES: DE LAS FÁBULAS DE ESOPHO A LAS AVENTURAS DE HARRY POTTER*. BARCELONA: ARES Y MARES, 2009. [ORIGINAL: *CHILDREN'S LITERATURE: A READER'S HISTORY, FROM AESOP TO HARRY POTTER*. THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS, 2002]

La història de la literatura infantil va unida a la de la infància ja que la formació del nen passa pels textos i contes que escolta, llegeix i estudia... L'autor recorda el que Francis Stoddard va dir sobre la influència dels llibres: que hi ha lectures que em *van suposar una verdadera transformació*.

Però, abans que res, l'autor es pregunta, què és la infància? Recorda que Philippe Ariès va propagar la idea que la infància és un invent de l'edat moderna a causa d'alguns pensadors com Rousseau i Locke. Abans només hi havia desatenció, abusos, indiferència respecte a la infància. Després d'un rigorós examen s'arriba a la conclusió que d'infància n'hi ha hagut sempre. Els grecs i romans, els anglosaxons, els homes del Renaixement tenien un concepte definit —encara que diferent— del que era un nen i tenien cànons de lectures infantils. Aquest llibre és una història del que els nens han estat escoltant i llegint, escrits per a nens o adaptats de narracions per a adults... Lerer diu que hi ha dues formes de lectura: buscar el que volem trobar i buscar el que l'autor vol dir, de manera que el crític ha d'equilibrar ambdues formes. En els últims anys els estudis sobre el propòsit dels autors cedeixen terreny als que tracten de la recepció per part dels infants: el significat roman en les diverses formes de ser ensenyats, copiats i venuts...

Un altre desafiament pel crític consisteix a adonar-se que els textos tenen diferents significats segons qui els llegeixi, el que els grans consideren corrent, la imaginació dels nens ho transforma en quelcom que va més enllà. Amb el temps també canvia el significat dels contes.

L'autor reconeix la fascinació que sent davant la transformació que experimenten llibres i autors clau amb el pas del temps. Les *Fables d'Isop* segueixen una trajectòria en l'història de l'educació, la de la vida familiar, la de la llengua, la de la traducció, la dels manuscrits, la de la impressió... Robinson Crusoe produeix diverses concepcions sobre l'aventura i la imaginació per tot Europa.

La història de la lectura és també la de la pedagogia i la *literatura infantil* es constitueix en disciplina acadèmica a començament dels anys setanta del segle passat. Apareixen la *Història de la família* com a disciplina, les dones especialistes, la cerca de textos i autors fora del cànon tradicional. Les escriptores es dediquen a escriure llibres sobre la família i per a nens. Actualment s'entra en les motivacions últimes dels llibres infantils i juvenils i se n'exploren les ramificacions sociopolítiques i psicològiques. Es tracta, doncs, d'un enfocament cultural.

A continuació farem un petit resum del que tracta cada capítol. Cadascun té dos títols. El primer sintetitza en una frase l'essència de la literatura infantil del període. El segon explicita el període de què tracta.

#### 1. «PARLA, NEN!». LA LITERATURA INFANTIL EN L'ANTIGUITAT CLÀSSICA

En la *Iliada*, Fèlix, el mestre d'Aquiles, utilitza, per referir-se als infants, el terme *ne-pió* (més tard, *in-fant*) que significa *no-parla*. El nen parla quan comença a escoltar contes. L'objectiu de l'educació consisteix a ensenyar a parlar. *Representació, lectura, escriptura, esclavatge* formen el context de la literatura infantil, que més aviat consisteix en l'adaptació de textos per a adults.

Durant mil anys la vida dels nens va estar centrada en la *representació*. L'aprenentatge tenia dos pols: memorització i recitació, però després venia la interpretació del text.

Les etapes d'estudi eren: elemental, gramàtica i literatura, retòrica i oratòria. Els nens rebien una sòlida formació en la *retòrica* necessària per a la dedicació a les lleis, a la política o al comandament militar. L'educació romana també pretenia la preservació de la ideologia de la República. La formació del nen era com a ciutadà. Hi havia celebracions, commemoracions cíviques, s'ensenyava els nens, se'n tenia cura i eren el centre de la família. Es començà a celebrar l'aniversari. La família representava la República. L'*Eneida* de Virgili codificava la representació de l'heroi com a fill i com a pare. Enees rescatant el seu pare i el seu fill de les flames de Troia, esdevé el símbol de la devoció familiar.

Quant a la *lectura*, llegien també altres ficcions: la *Iliada*, la *Teogonia* d'Hesíode... Després de la lectura venia l'anàlisi, gramàtica... Quant a l'*escriptura*, convertien els versos en prosa, feien llistes i catàlegs i també reescriuen els contes i narracions.

Quant als *esclaus*, aquests estaven sempre presents en la vida dels grecs i especialment en les dels seus nens. Les dides, els mestres, eren esclaus. Isop era un esclau.

#### 2. INGENUÏTAT I AUTORITAT. LES FAULES D'ISOP I LA SEVA VIDA EN LA POSTERITAT

Lerer afirma que no hi ha hagut cap altre autor tan íntimament i exhaustivament assumit en la literatura infantil com Isop. Sota l'aparença d'ingenuïtat (animals que parlen...), Isop aconsella petits i grans amb autoritat. Les faules constitueixen un sistema literari, un món a través del qual el nen pot reexaminar les institucions, els individus, els llenguatges, de l'experiència quotidiana.

Les faules són lliçó de vida. L'autor analitza la faula *El lladre i la seva mare*, com una lliçó de pedagogia familiar. Algunes faules tenen protagonistes infantils. Evoquen un món de nens: en el fons tracten de *poder i control*, que ocupa un lloc central en l'imaginari infantil: desafiament als rigors del món adult, relacions paternofilials. Però, sobretot, *les faules són literatura, encant metafòric, lliçó d'imaginació*.

Les mateixes faules van canviant segons l'època: l'ensenyança grega de seguida va adoptar Isop per ensenyar a llegir, i també els romans. Sant Agustí recomana Isop. A l'edat mitjana, la faula es cristianitza: la relació pare-fill té una altra dimensió: Déu pare-fills.

### 3. LA CORT, EL COMERÇ I ELS MONESTIRS. LA LITERATURA EN LA INFÀNCIA MEDIEVAL

Cada ambient social tenia la seva literatura. *La cort*. Un dels llibres, *Mirall de prínceps*, una combinació de citacions religioses i clàssiques i una enciclopèdia d'ètica cavalleresca. Era un medi per ensenyar a governar.

*El comerç*. Els nens omplien els tallers de l'època. Els oficis estaven agrupats en gremis i hi havia aprenents a cada taller. Els llibres ensenyaven les línies mestres de conducta moral i social. Era una literatura de consells paternals sobre bona conducta i caritat cristiana.

*Els monestirs*. Obres en llatí ensenyaven la gramàtica, l'oratòria, l'estètica i virtuts. Del món clàssic llegien Virgili, Ovidi, Horaci i coneixien els mites principals.

En aquests tres ambients es mesclaren molts dels gèneres més complets de la literatura infantil: *Cançó de bressol*. *La cartilla*: ensenyava les oracions i després l'alfabetització. *Endevinalles*. *Els col·loquis*: diàlegs de mestre i deixebles, on ja hi ha quelcom de representació teatral. *El drama medieval* (segle XII) estava ple de nens actors, poemes i cançons infantils.

### 4. DE L'ALFABET A L'ELEGIA. L'IMPACTE PURITÀ EN LA LITERATURA INFANTIL

A final del segle XVII els puritans començaren a considerar-se una secta oprimida. Van transformar aquesta sensació en relats de literatura infantil, històries de dolor i mort de nens, que esdevingueren molt populars. Anaven units al rebuig del sentiment de *mare pàtria* i al naixement d'un nou món.

L'alfabetització servia al triomf econòmic i comercial, però també a l'espíri-

tual. Els llibres podien emmotllar la vida. Escriure, parlar, predicar i llegir sobre la mort *ocupaven l'alfabetització puritana. Abundaven les elegies fúnebres. Escriure sobre la infància era una pràctica elegíaca. Tots els llibres infantils evoquen un passat irrecuperable, una edat perduda... I tots els nens moren per convertir-se en adults.* I quan recordem els versos i les faules de la infància recuperem el nen que hi ha en nosaltres.

*Llistes i elegies* estan en l'essència de la literatura infantil. Les *llistes* tenen un component elegíac (és com si calculéssim els èxits i fracassos pel llibre de la vida). També s'anticipen a l'elegia: són una manera de mantenir-nos ocupats i posposar l'encontre final. En aquest sentit, totes les obres infantils modernes són puritanes. La llista de llibres de John Newbery a mitjan segle XVIII ofería un inventari i una elegia, un contingut de comportament i salvació. Una altra característica és *l'alfabet*. Els primers llibres infantils (*Orbis sensualium pictus* de Comenius) organitzen el contingut per ordre alfabètic. El caràcter del nen es manifesta en el de la lletra que fa...

*Ensenyar a llegir, a escriure, a identificar les lletres i a formar correctament els caràcters*, constituïen el pols del sistema pedagògic purità. El llibre que esdevingué molt popular, *Microcosmografia*, de John Earle, té totes aquestes funcions. L'alfabet estava a tot arreu però especialment a *La Bíblia*. Els manuals escolars contenien una llista de termes bíblics en ordre alfabètic. El popular *New England Primer* contenia un mètode de lectura i catecisme.

Els llibres doncs eren una guia per a la vida, preparació per a la mort. Només hi havia un pas als contes sobre els nens morts. El llibre de John Bunyan, *Progrés del peregrí*, s'imposa durant dos segles a les cases i les escoles. Junt amb l'esperit de salvació, i l'aprenentatge de les lletres, incorpora aventures de contes populars i llibres de cavalleries...

## 5. JOGUINES I JOCS DE LA MENT. JOHN LOCKE I LA LITERATURA INFANTIL

L'impacte de Locke en la literatura infantil del segle XVIII i començament del segle XIX es basa no només en el seu ideal d'una vida dedicada a l'aprenentatge (caràcter, autodomini i esforç eren aspectes que es podien ensenyar i aprendre). També es basa en la importància que donava als *particulars* de l'experiència sensorial, en la seva atracció per les *joguines* del món i en la seva creació d'un llenguatge figuratiu dels mateixos particulars per explicar precisament allò del que s'emplena la ment (empirisme).

Per a Locke la missió de la literatura es donar sentit a les coses, i no fou per casualitat que un dels gèneres apareguts a partir de Locke fos la *biografia de fic-*

*ció d'objectes inanimats parlants. Aventures d'un bitllet, Aventures d'una guinea* (moneda) mostraven la tasca d'activitats professionals, comercials i artístiques concretes. Locke deia que les *Faules* d'Isop són la millor lectura per a nens. Els seus seguidors escrigueren abundants històries d'animals parladors (*Vida i viatges d'un ratolí*). Aquestes dues modalitats són el llegat modern de l'obra de Locke. En el fons volen respondre les qüestions bàsiques de la literatura infantil: Quina és la condició moral i racional del nen? Quines coses s'assemblen a un nen? Són els animals i les joguines similars a un nadó? Què succeeix quan aquests animals o joguines adquireixen vida pròpia? Com posen a prova la nostra percepció del nen que hi ha en nosaltres?

#### 6. CANOES I CANÍBALS. ROBINSON CRUSOE I EL SEU LLEGAT

La novel·la de Defoe i altres que la imiten (*L'illa del tresor* de Louis Stevenson; *L'illa misteriosa* de Jules Verne; *Winnie the Pooh* d'A. A. Milde...) es caracteritzen per dues coses que, a judici de l'autor, es fan ressò de l'objectiu literari de *Robinson Crusoe*: la seva visió social i la seva projecció en la imaginació del nen. Es tracta de les *canoes i els caníbals*. Les *canoes* representen el que som capaços de construir nosaltres mateixos; els *caníbals*, el salvatgisme descontrolat. El civilitzat i el salvatge.

Robinson Crusoe va tenir un gran impacte en la literatura tant d'adults com infantil. La novel·la segueix els dos principals pilars filosòfics i socials de començament de l'era moderna que contribuïren al desenvolupament de la literatura infantil: la devoció puritana i l'epistemologia lockista. Rousseau basa això en el seu llibre sobre l'educació natural, *Emili*.

Què obtenien els nens de la lectura de *Robinson Crusoe*? Rousseau probablement pensava que podien obtenir un sentit d'independència o coneixements de mecànica o una visió de l'home en un estat natural. Per a la majoria de lectors dels segles XVIII i XIX les pretensions eren més modestes. A molts adults els feia certa por ja que podia despertar *gust per la vida erràtica i passió per l'aventura* i per tant el desaconsellaven o els servia com a contraexemple. Per a d'altres, es tractava d'un *relat moral* instructiu —model d'individu industriós— que es basava en un llenguatge senzill ja que es dirigia a un públic més popular i als nens. Finalment, d'altres creien que Defoe donava resposta a preguntes importants sobre com escriure relats: Com descriurem les característiques d'un lloc? Com es perceben els rostres, les formes i els cossos? Com adquireixen les experiències viscudes per convertir-les en un relat? Les respostes de Defoe *configuren els orígens de la ficció literària anglesa*, diu l'autor.

## 7. D'ILLES A IMPERIS. NARRATIVA PER AL MÓN DE L'INFANT

Durant l'època victoriana, la imaginació del nen va anar passant de les illes al continent. L'imperi havia desterrat l'exploració com a motiu fonamental dels viatges per l'oceà, substituint-lo per la consolidació de l'imperi. Robinson és substituït per exemples de servei civil i militar.

Què significa i implica ser un infant? Les cartes de Lord Chesterfield al seu fill il·legítim emfasitzen que la urbanitat fa l'home. També la manera de parlar és equiparada a l'estatus social. Interessa l'aventura en present, que es basa en la informació esportiva, els relats de la vida col·legial i la competició per equips. El telègraf va permetre viure en present. Es popularitzen les biografies de Thomas Edison, i *Un ianqui en la vida del Rei Artur*, de Mark Twain (el telègraf i el telèfon en la cort del rei Artur).

La guerra de Crimea crea una imaginació imperial, que més endavant Kipling desenvoluparia. *Kim* ofereix un panorama de l'imperi i de l'adolescència. Des del començament compara colonitzat i colonitzador, el paisatge del camp i les eines i les armes de l'oficialitat. Un altre autor és Baden-Powell. Malgrat l'èmfasi en l'acció, el moviment *scout* era un moviment llibresc, en consonància amb una sèrie de textos literaris ideals, els de Kipling i del mateix Baden-Powell.

## 8. MÉS ENLLÀ DE DARWIN. DE KINGSLEY A SEUSS

L'impacte de Darwin en la literatura infantil es basa en l'error que les races no blanques són inferiors. Charles Kingsley, Rudyard Kipling utilitzen el llenguatge evolucionista al servei d'una literatura colonial, classista o racista. Una sèrie d'autors basen els seus arguments en fantasies sobre l'evolució. Kingsley (que es cartejava amb Darwin) en *Els nens de l'aigua*: un nen cau a un llac i es converteix en una espècie de tritó. Expressa diferències de classe, de cultura, la influència de la vida en societat. Kipling comença *El llibre de la selva* amb la història dels *germans de Mowgli*. Què és exactament Mowgli? Un ésser humà? Un animal? El doctor Seuss, en *L'illa del Dr. Moreau*, converteix éssers humans en monstres, l'home gos, l'home mico, són o no éssers humans? Què té l'ésser humà que el distingeix dels animals?

Però Darwin, en contar la seva vida, influeix també en la manera de contar les històries. Capta l'emoció i la por de tots els fabulistes infantils. Com comenta l'autor, *tots volem arribar a casa i contar les nostres aventures, les coses rares que hem vist*.

9. MALHUMORAT I RAR. EL SENSAT I L'ABSURD DE L'ÈPOCA VICTORIANA  
A LA MODERNITAT

A final del segle XIX i principi del XX, els lingüistes descobriren en les idees de Darwin imatges que afavorien la comprensió del llenguatge. Llengua i espècie evolucionaven de manera paral·lela. Si l'ornitorinc o els híbrids imaginaris semblaven un animal compost d'afegitons de parts del cos, algunes llengües poden resultar igualment absurdes. La idea d'absurditat lingüística arrela en la literatura infantil a mitjan segle XIX. Però la idea de l'absurd com un dels poders de la imaginació, com a desafiament a la coherència del món adult i a les lleis de la vida civil, va representar tota una novetat en l'Anglaterra victoriana. Els mestres d'aquest absurd foren Lewis Carroll i Edward Lear, *individus malhumorats i rars* segons aquest últim.

L'absurd representa quelcom més que un joc. Ens porta als límits de l'expressió. Entra en el que entenem com a *significat lingüístic*. Conté un significat essencial l'expressió? Són els llenguatges uns sistemes convencionals i arbitraris de la significació? Carroll contesta que no. Una paraula significa allò que el que la pronuncia vol dir i el que l'escolta entén. I res més.

La descoberta d'un món *rar* emparenta la literatura infantil amb el *dadaiisme*, *futurisme* i *surrealisme*, com explica l'autor.

En el fons hi ha una profunda nostàlgia per una època immediatament anterior al domini de la parla: l'anhel, no només d'un lloc diferent de fantasia, sinó d'un lloc com l'Edèn, on les paraules són simplement les coses que diuen ser i on com Adam i Eva poden tornar a posar nom al món.

10. CONVERTIR LA PALLA EN OR. FILÒLEG DELS CONTES DE FADES

Rumpelstutzdient, el nan ballarí de Grimm, convertia la palla en or. Els contes filen la palla de la vida quotidiana i la converteixen també en or. En tot cas, aquest conte inclou tots els elements de la tradició: un pare i una filla, una criatura estranya, endevinalles, el bosc... Els contes de fades, com a gènere literari, van sorgir a partir dels contes populars del passat europeu. No tenen autors, són creació de compiladors, editors i autors cultes des de finals del segle XVII a mitjan segle XIX. Charles Perrault a final del segle XVII va ser el contista més popular. La sèrie de Mama Ànec, versions de *La Ventafocs*, *El gat amb botes*, *La caputxeta vermella*... Són al·legories morals destinades a emmotllar els nens.

A final del segle XVII i principis del segle XIX, la filologia va utilitzar el conte per plantejar qüestions sobre l'origen nacional, el desenvolupament lingüístic i la

psicologia personal i col·lectiva. Jakob i Wilhem Grimm, i d'altres, descobriren que les llengües europees tenien elements comuns amb les de l'Índia i Pèrsia, i postulen una llengua indoeuropea anterior. Per als filòlegs les paraules eren fòssils, contes incrustats d'una llengua, la filologia era una espècie de conte i els Grimm restaren fascinats pel folklore tant com per l'etimologia. Per als Grimm els contes oferien els últims ressos del món pagà: el bosc, la família pobra en una cabana...

Encara que l'estimació pels fills és una constant, amb el creixement de les ciutats hi ha un canvi: l'afecte significa família ben avinguda. Els contes estan farts de famílies que no ho estan: madrastrès que odien els nens, pares que només els utilitzen fins a la mort... Però els contes plantejaven serioses qüestions filosòfiques: Era l'amor als fills quelcom que s'aprenia o anava unit al fet d'engendrar fills? Podia estimar-se un fill que no és propi?

Finalment, la vida de Hans Christian Andersen fou una vida de conte de fades. Feble i malgirbat, l'afecció als llibres el porta al palau del príncep Christian, com evoca el seu conte *El rossinyol*. *L'aneguet lleig*, *El rossinyol* sostenen que l'aparença física no és prova de virtut artística. Els contes d'Andersen tracten del coneixement de la lectura i l'escriptura i del paper social, de la comprensió del llenguatge i les seves arrels. Les paraules eren com aneguets lleigs, ja que la filologia les considerava nascudes de l'escòria per convertir-se en bellesa.

#### 11. TEATRES PER A NENES. DOMESTICITAT, DESIG I INTERPRETACIÓ EN LA FICCIÓ PER A NENES

Per a l'autor, *Hermione*, l'heroïna de Harry Potter, és la beneficiària de tres segles en què els autors o autores han configurat la visió social de la identitat de la dona. A vegades *la noia resolta*, *altres*, *l'estudiant aplicada*, o *l' enamorada embogida o la noia poc femenina*...

Lerer es centra en el problema de la *interpretació o actuació*. *Sembla com si sempre es col·loqués les joves en un escenari*, escriu.

En la narrativa per a noies hi ha una tensió entre l'*ensimismament* (una forma d'ignorar el públic: llegir en soledat, tenir cura d'un nen o un progenitor...) i la *teatralitat* (interpretar un paper davant de l'espectador). Devia pretendre la nena desenvolupar una vida pública o privada? Havia d'anteposar el desig a la responsabilitat? Segons l'època, en predomina un, però també depèn de la dona mateixa com a autora: Què significa ser escriptora? Representa una capitulació a la teatralitat?

La idea d'*infància femenina* comença a sorgir a la meitat de l'època victoriana. Només a mitjan segle XVIII les nenes comencen a anar a l'escola. Al segle XIX a



més es converteixen en ma d'obra, viatgen, llegeixen i escriuen. Per als Grimm, la relació de les nenes amb la societat és diferent de la dels nens. *La Caputxeta Vermella* és un relat sobre la vulnerabilitat del cos femení. Mentre els nens són actius i controlen la situació, les nenes són passives, es perden o se senten amenaçades...

Mary Cowden Clarke escriu la *Infància de les heroïnes de Shakespeare*, la primera obra destinada a nenes. Són personatges dramàtics: *Ofèlia: la rosa d'Elsinore*, és una criatura que s'abstreu completament amb aparicions espectrals de la seva germana Jutha ja morta, en una anticipació de la seva pròpia mort... Idees espantoses per a les nenes que de grans elegissin la vida i l'home equivocats... L'autor explica també la influència que va tenir aquesta literatura en l'art dels preraphaelites. L. Montgomery en *Anna, la de Teules Verdes* defensa un lloc per a la imaginació i la teatralitat. Anna entra a casa dels Cuthbert, gran escenari de recolliment, com una actriu fora de lloc. Els impulsos teatrals de la nena són reprimits per les pretensions de bona conducta. Montgomery pretén dir que hi ha un lloc per a la imaginació femenina, que l'art no és només artifici, sinó un do per al drama i el repte. La americana Louise May Alcott és l'autora de la coneguda *Donetes*. Llibre profundament purità, va contra el teatre i a favor de la introspecció (s'escriu un diari...). *Esriptura, dibuix, lectura, recitació: tot s'uneix per crear un món recollit, no teatral, un món per a la família*. En *El meravellós mag d'Oz* de L. Frank Baum, quan el tornado s'endú Dorothy a Oz, aterra en un món configurat com el teatre... A la versió cinematogràfica de MGM es tracta d'un espai imaginari, mentre que al llibre no es posa en dubte que Oz és real.

## 12. PA AL JARDÍ. LA MENTALITAT EDUARDIANA EN LA LITERATURA INFANTIL

Una foto amb tres nenes prenent el te al jardí (a què al·ludeix el títol) simbolitza la forma en què arrelaren a final del segle XIX els jocs imaginatius, com el del berenar a l'hora del te. La imitació de la conducta dels adults va proporcionar el context social per a les ficcions de J. L. Stevenson, R. Jefferis, K. Graham... Però també la imatge de *fiesta al jardí* simbolitza l'època entre la mort de la reina Victòria (1901) i la Primera Guerra Mundial (1914): els escriptors miraven enrere sense sospitar el final del vell ordre.

També són anys de redefinició social de la política de la infància. Una nova alegria de viure amb un futur de joguina al davant: l'avió i l'automòbil, joguines dels rics. Hi ha una fascinació per la infància i també pels llibres per a nens. Els nens estan de moda i es vol allargar la infància. Fins i tot els governants, tant Eduard VII com T. Roosevelt, no arribaren mai a créixer del tot. Eren com nens: capriciosos, aventurers...

També hi ha una creixent preocupació per allò ocult, allò fantàstic, pels esperits i l'espiritisme...

*Peter Pan*, de Barrie, el major èxit teatral de 1904, expressa la nostàlgia de la seguretat de la infància i de l'època victoriana. Busca el significat de la vida no en la vida científica, sinó en la fantasia. La vida és concebuda com quelcom teatral i interpretatiu, no com a autèntic i sincer. Comença en una casa victoriana ordenada on s'aprecia la cultura (amb presència de diccionaris). L'habitació dels nens és un teatre. Els nens no actuen com si fossin ells mateixos, sinó com si fossin uns altres. Estan fent una comèdia, primer un fa el paper ordenador del pare, però Peter Pan introdueix un món de fantasia. El nen no vol créixer: obre la porta al *País de Mai Més* (que mai va existir). Es l'obituari de la *festa al jardí* i és la narrativa infantil d'una generació que desemboca en la guerra. Viuen la vida com un conte i aquests són guies per a la vida. Heus aquí l'essència de la literatura infantil de l'època eduardina.

#### 14. SABER DISTINGIR LES COSES. L'ESTIL I EL NEN

A la meitat del període victorià, la narració *Tom Brown a l'escola* és prototípica. L'educació que rep Tom a l'Escola de Rugby pretén donar-li un *estil*, en el vestir i actuar i sobretot en la parla. Què succeeix amb l'estil en una època de conformitat social? Es pretén entendre el lloc del nen estèticament creatiu o amb estil en una comunitat.

Hi ha moltes maneres de descriure la història d'un nen amb estil. Una de les maneres és la forma literària cap a l'horrible. El personatge alemany *Struwwelpeter* (el Pedro Melenas espanyol), un nen sense higiene... les ungles se li converteixen en tentacles (derivarà en el noi mans de tisores del film). Són herois monstruosos i dolents a la vegada. El més conegut entre nosaltres és el *Pinotxo* de Carlo Collodi. És un relat de metamorfosi: el ninot de fusta (titella) es converteix en un nen de carn i ossos. Ven la cartilla escolar per comprar una entrada per a l'espectacle de titelles (deixa la cultura per l'espectacle). Del teatre aprèn a dir mentides a tothom... Aquesta crítica al teatre també és present en la versió cinematogràfica de Walt Disney. Els dolents de la pel·lícula, tenen, però, molt d'estil.

L'Amèrica de mitjan segle xx produïa algun dels llibres infantils més famosos, com *Stuart Little* d'E. B. White. L'estil és en l'escriptura i en la vida. Reivindica la senzillesa americana en l'escriptura. La fangositat no només pertorba la prosa, sinó que també pot destruir la vida, l'esperança: la mort a la carretera causada per un senyal de circulació mal posat, el desengany d'uns amants per una frase mal col·locada en una carta... Les tragèdies causades per l'ambigüitat. La

percepció errònia dels signes de la vida quotidiana generen el drama de la ficció. *Procura distingir les coses*, és el lema, recollit en el títol d'aquest capítol. L'Stuart de la novel·la viu com un petit viatger constantment en perill d'arruïnar vides i amors... (conté també valuosos consells pedagògics com ara que si el treball resulta interessant la disciplina ve per si sola. L'ensenyament consisteix a fer adonar-nos de la poesia de la vida quotidiana).

15. DONAR UNS PETITS COPS AMB EL LLAPIS SOBRE EL PAPER. LA LITERATURA INFANTIL EN UNA ÈPOCA IRÒNICA

Al final d'un llibre de la sèrie de *Tine Warp Trio* de Jon Scierzka hi ha una llista de lectura per a l'estiu que inclou la participació de l'alumne. Però s'arriba a unes paraules rares: *Dóna uns petits cops amb el llapis sobre el paper*. Què ens vol dir l'autor? Segurament que en una època en què hi ha tant per llegir, no hi ha res que es deslliuri de la ironia. En tota la sèrie, nens urbans, llestos però una mica dropos, es veuen atrapats per moments d'alta cultura: *Ja està tot dit, ja s'ha citat tot...* En una vida en què tot ja s'ha dit, cap afirmació no pot prendre's al peu de la lletra... l'èxit arriba no mitjançant l'esforç, sinó per una intel·ligència de carrer, insolent. En una època d'inseguretat al carrer, no hi ha cànons que es puguin prendre seriosament. *Harriet, l'espia* de Louise Fitzhung trenca totes les regles de la sinceritat i el sentiment: en comptes de participar en la vida que l'envolta, a una nena d'onze anys li agrada espia als altres i anotar-ho en l'agenda. És una petita novel·lista social per a la qual la lliçó de la veritat potser no serà sempre el millor camí. Sigues irònic, ens vol dir l'autora. La ironia ens distancia del nostre passat. El que ha passat, passat està.

«Utilitzo el mot *irònic* —diu Lerer— per caracteritzar aquesta mescla de descontent urbà, saviesa irritable, distància del tipus “jo ja he estat aquí, ja he fet això”» que afecta el nen modern. És l'estat del nen actual reconegut per professors i psicòlegs. Es deia que els nens no tenien sentit de la ironia, que eren sincers... Però porten *dècades caient en la seva pròpia ironia. Viuen en comunitats de falses creences, de desconfiança. Aprenen que els altres menteixen... L'aparença i la realitat ja no estan clarament delimitades i molts cultiven un allunyament conscient de l'experiència*: un sentit de l'humor, un distanciament, una tornada de tot...

Per acabar, hem de dir que ens hem saltat un capítol que tracta sobre temes més específicament americans com els premis, biblioteques i altres institucions de la literatura infantil americana.

MARTORELL I GIL, ENCARNACIÓ *AMB ULLS DE NENA: EL DIETARI DE LA GUERRA A LA REREGUARDA*. EDICIÓ A CURA DE SALVADOR DOMÈNECH I DOMÈNECH. BADALONA: ARA LLIBRES, 2008

Aquest llibre és el diari personal que Encarnació Martorell i Gil va escriure durant la Guerra Civil Espanyola. El diari recull les seves vivències i ens ofereix una visió vitalista del món, tot i el patiment de la guerra. L'autora va retratar la vida quotidiana a la rereguarda, utilitzant els fulls del diari com a via d'expressió i reflexió. El llibre recull els textos tal com els va escriure Encarnació Martorell de dotze, tretze i catorze anys. Es pot apreciar l'evolució en la seva prosa i la maduració de la nena a qui la guerra havia robat la infància. El diari de l'Encarnació Martorell ens ha arribat gràcies a la recerca pedagògica de Salvador Domènech. L'edició de l'obra ha estat a càrrec d'aquest pedagog especialitzat en l'educació a Catalunya durant els anys de la Generalitat republicana.

L'obra s'estructura en cinc apartats: pròleg, Encarnació Martorell i Gil, dietari, epíleg i annex. El pròleg l'ha redactat Josep Maria Solé i Sabaté. L'apartat titulat Encarnació Martorell i Gil es subdivideix en tres subapartats: el context, la persona i l'obra. Aquesta part del llibre ha estat escrita per Salvador Domènech. El dietari està integrat per més d'un centenar de textos d'Encarnació Martorell infant. L'epíleg també està escrit per Encarnació Martorell, però l'Encarnació adulta. En aquestes pàgines l'autora explica per què va deixar d'escriure el diari. Per acabar, l'annex exposa com a homenatge la llista de professorat i personal no docent del Grup Escolar Ramon Llull durant el període republicà.

*Amb ulls de nena* és una mirada innocent sobre una de les barbaritats més grans que pot fer l'ésser humà, la guerra. Altres nens i nenes també ens han mostrat el seu món pur, fràgil i infantil sota la guerra. El violent segle vint ens ha deixat molts testimonis d'infants que, com l'Encarnació Martorell, han crescut sota les bombes. Del mateix conflicte bèl·lic hi ha les veus recollides per Verónica Sierra en *Palabras huérfanas*.<sup>1</sup> Un altre recull de testimonis a qui la guerra va truncar la infància és *Voces robadas*.<sup>2</sup> Persones anònimes que com Encarnació Martorell o Anna Frank van veure com el seu món s'ensorrava, i que només tenien un llapis i uns papers per expressar-se i fugir durant un moment de l'infern que suposa una guerra, qualsevol guerra.

1. V. SIERRA, *Palabras huérfanas*, Madrid, Taurus, 2009.

2. Z. FILIPOVIC; M. CHALLENGER, *Voces robadas*, Barcelona, Ariel, 2007.

## L'ORIGEN

Salvador Domènech va dur a terme una recerca sobre les escoles públiques de l'Ajuntament de Barcelona durant la Segona República. Mitjançant aquest treball va entrar en contacte amb Encarnació Martorell, que havia estat alumna del Grup Escolar Ramon Llull. Durant l'època de la República s'havia apostat per crear escoles actives i laiques. Escoles optimistes que com el Grup Escolar Ramon Llull volien contribuir a la formació de ciutadans preparats per viure en democràcia.

«Quan faig balanç de la meua vida, a la part positiva hi figura en primer terme la sort que vaig tenir de gaudir d'un sistema d'ensenyament excepcional i a més a més de comptar amb una directora pedagoga extraordinària i persona de gran vàlua» (p. 169).

## LA FI DE LA INNOCÈNCIA

des del primer relat *No comprenc què passa*, fins a l'últim, *Està molt greu*, Encarnació Martorell va creixent. Escrivint full rere full, va madurant i reflexionant sobre les circumstàncies que li ha tocat viure. Va patir la guerra des de la rereguarda. Una rereguarda sotmesa a la falta d'aliments i al degoteig de bombardeigs, on la vida quotidiana es va veure greument afectada. S'acabaren les festes, els aniversaris, estrenar roba i menjar el que et ve de gust.

La guerra va colpir el tendre cor de l'Encarnació Martorell. Durant la guerra va viure moments de gran solidaritat, com quan les seves companyes d'escola van compartir amb ella l'esmorzar en una sortida. Però també a causa del conflicte bèl·lic va sofrir molt. La seva família va haver de lluitar per subsistir, i ella també. Va haver de fer moltes cues per aconseguir una mica de menjar. Per poder accedir al poc proveïment de les botigues havia de matinar molt i saltar-se algunes classes. Un altre motiu d'angoixa fou la desaparició d'un oncle que era soldat. Finalment, la mort de l'amic Pepe Bueno li va causar un gran impacte. L'Encarnació va patir tant, que va decidir abandonar el seu estimat diari.

«Vull donar una explicació. Ara que puc. La mort del meu amic Pepe Bueno (va morir després d'uns dies de caure ferit en un bombardeig del 31 de desembre de 1938) em va colpir d'una manera imprevisible» (p. 167).

Encarnació Martorell experimentà molt de patiment i es proclamà pacifista. Defensà la pau que tan enyorava. Opinava que els republicans es van trobar obligats a defensar-se davant l'atac feixista. En els escrits s'entrellegeix que la jove simpatitzava amb el bàndol lleial a la República. Amb la seva capacitat observadora explicà cronològicament l'avanç de la guerra. Va descriure la in-

fluència de la política internacional i es desanimà en preveure el desenllaç de la guerra invasora.

### L'EDUCACIÓ

«Encarnació Martorell és una nena, com milers de nenes més, que va a l'escola, amb nens i nenes, en coeducació. Que llegeix, escriu, suma i resta. Canta i juga, salta, corre i para. A qui s'educa perquè entengui les coses, perquè la memòria sigui una eina més d'ajut acadèmic, no l'objectiu dels seus coneixements infantils. La comprensió és la base de la seva futura formació» (p. 12).

Encarnació Martorell assistia a classe al Grup Escolar Ramon Llull. Aquest centre s'inaugurà el 1931 sota la direcció d'Anna Rubiés i Monjonell, que aplicà el mètode Decroly i posà de manifest l'íntima relació entre l'Escola Nova i el feminisme. Encarnació Martorell descriu en el seu diari una trobada que va tenir amb la directora, la qual es va interessar pels seus estudis posteriors.

Durant el període de la República es va dignificar l'educació. Es va modernitzar l'escola i es somiava poder civilitzar el país. S'havia de construir una nova escola que fes ciutadans més lliures i cultes. La nova escola no exclouïa ningú. L'escola inclusiva feia que l'absentisme quedés perseguit. Tots aquests esforços es van veure ofegats per quaranta anys d'un model educatiu basat en l'home pecador, obedient i subordinat a l'ordre establert.

### L'OBRA LITERÀRIA

L'aportació d'Encarnació Martorell segons apunta Salvador Domènech és excepcional per tres motius. En primer lloc, el dietari d'Encarnació Martorell és molt valuós perquè és un document històric. Els seus textos narren un període convuls i cabdal de la nostra història recent. Encarnació Martorell va deixar constància de la vida quotidiana d'una família treballadora a la Barcelona de la Guerra Civil. En segon lloc, l'Encarnació va mostrar una gran maduresa en l'elaboració del seu relat. En tercer i últim lloc, el diari ha estat setanta anys sense veure la llum. És un petit tresor que Encarnació Martorell ha preservat fins als nostres dies.

«L'Encarnació Martorell ens ofereix unes bones radiografies de les penes i misèries de la guerra perquè era una nena que sabia escriure bé, era bona observadora i estava informada del que passava al seu voltant i més enllà, tant per la ràdio, pels diaris, pels cartells anunciadors o pels comentaris de la gent del carrer» (p. 22).

*Amb ulls de nena* destaca el notable domini del llenguatge que mostra l'autora, sobretot perquè usa un vocabulari molt ric i presenta un gran domini de la sintaxi de la llengua catalana. Qui llegeixi l'obra, especialment si es dedica a la docència, se sorprendrà gratament del discurs i la tècnica emprada per la jove aprenent d'escriptora. En el llibre es poden apreciar les influències de les lectures realitzades per la noia, algunes de les quals són citades en el diari com *¡Abajo las armas!*<sup>3</sup> i *Eva*.<sup>4</sup> També es percep el poder que va exercir l'escola. L'Encarnació va ser una alumna brillant.

Els seus relats a mesura que va acostant-se la fi de la guerra són més llargs i intensos de continguts. S'aprecia l'evolució personal que va viure l'Encarnació durant aquells tres anys.

#### EL FINAL

La dedicatòria que enceta *Amb ulls de nena* pren un sentit molt especial quan s'acaba de llegir el diari. Els noms a qui l'Encarnació ha dedicat l'obra són persones que ella estima molt i amb qui va compartir molts patiments. La segona part de la dedicatòria és també emotiva. Encarnació Martorell regala el seu diari a les persones que, com ella, guarden petits trossos.

Als meus germans Àngel i Neus.  
A la memòria dels meus pares.  
En record d'en Pepe Bueno,  
un dels tres mil morts a Barcelona,  
víctima dels bombardeigs feixistes.

A totes les persones que guarden trossos personals  
en el seus quaderns, llibretes, papers... (p. 5)

Recentment s'ha estrenat el documental homònim *Amb ulls de nena*, de Joan López Lloret. Aquest treball suposa una altra manera d'acostar-se a la història real del nostre passat explicada des de l'òptica de l'Encarnació Martorell de fa setanta anys. Tant el documental com el llibre són dues molt bones opcions per prendre consciència des de l'òptica d'un infant del que suposa viure una guerra.

**Laura Guilera**

3. B. VON SUTTNER, *¡Abajo las armas!*, Barcelona, Ramón Sopena, 1934.

4. C. SOLDEVILA, *Eva*, Barcelona, Edicions 62, 1994.

PENNAC, DANIEL. *CHAGRIN D'ÉCOLE*. PARÍS: GALLIMARD, 2007.  
[*MAL D'ESCOLA*. BARCELONA: EMPÚRIES, 2008]

Pennac ens ha ofert darrerament un assaig narratiu de base autobiogràfica amb gran força pedagògica. Al nostre país ha estat presentat amb el títol *Mal d'escola; Mal de escuela*. Jo hagués proposat traduir *chagrin* per *pena*. Pena d'escola perquè podria ser molt més gratificant, perquè amb les condicions actuals, per limitades que siguin, l'escola hauria de ser una experiència inefable per als infants que a un cert nombre d'escoles ho és força i encara més per als joves adolescents que l'escola segueix interessant-los com a punt de trobada, tot i que per a un vint per cent d'ells comença a ser un plom als dotze o catorze anys i això amb independència de la situació econòmica i sociocultural.

Professor de llengua francesa durant vint-i-cinc anys, Pennac se'n va anar sortint amb els alumnes més difícils però no ha volgut fer un llibre sobre l'escola. «Tothom se n'ocupa de l'escola, eterna baralla dels antics i els moderns: que si els programes, que si el paper social, les seves finalitats, l'escola d'ahir, la de demà... No, un llibre sobre l'últim de la classe! *Sobre el dolor de no comprendre*, i el dels seus danys col·laterals» —diu el seu propi personatge. Anteriorment ja s'havia ocupat de la lectura: *Com una novel·la* (1992), de la lectura com a activitat lliure de gaudi i de cultura, no de les classes de lectura, cada vegada més feixugues perquè uns saberuts de l'Administració pública han decidit que hi ha lectures obligatòries.

La presentació del llibre ha tingut un potent desplegament publicitari ja que les editorials comptaven a aprofitar la riuada de la difusió que va tenir *Com una novel·la*, traduïda al català dos anys abans que al castellà. He tingut ocasió de parlar amb molts professors d'educació secundària i no, no ha entrat el llibre més que en aquells que ja estan compromesos en la causa dels adolescents avorrits d'escola. I és una veritable llàstima; el mateix conseller d'educació hauria fet una gran aportació amb una petita despesa trametent deu exemplars a cada centre d'educació secundària i de ben segur que els professors haurien fet llistes de reserva ja que hauria estat objecte de conversa.

Contra les normes que jo mateix dono als estudiants —i és una decisió pensada— he començat pel final, per una valoració d'excel·lència del llibre però bé que ho haig de justificar tot seguit pel contingut, encert, oportunitat, mesura i compromís. D'altra banda, no escric per encàrrec d'editorial, ni a compte de premsa i potser amb desinterès de l'Administració pública.

L'obra que comentem és un assaig que fonamenta i defensa una posició: l'escola està per atendre els alumnes que presenten alguna dificultat; l'escola no es justifica per aquells infants que aprenrien encara que no anessin a escola i que són aquells alumnes amb els qui bon nombre de professors es complauen potser



perquè no volen acceptar que la seva tasca rutinària, estereotipada, d'un culturalisme caduc serveix de ben poc. Però Pennac és àgil d'escriptura i sap emulsionar l'assaig amb el gènere narratiu; hom no s'adona que passa de plantejaments assertius fonamentats en elements narratius de base experiencial. I és que Pennac parteix de la seva experiència d'infant, d'un infant «cancre», «cap de suro» han traduït, un estudiant totxo, un mal estudiant, que no vol dir mal noi. L'autor ha fet reproduir el seu propi butlletí de notes a la contraportada de l'edició original francesa i és efectivament una prova documental d'evidència. La seva experiència és de patiment, mal de no comprendre. I no podent superar la situació és quan recorre a l'excusa que els adults condemnen com a mentida. No hi ha manera de sortir-se'n, la mentida cada vegada ha de ser més gran. Això mateix havia explicat Truffaut a *Les quatre cents coups*, on Antoine Doinel justificava la seva enèsima absència amb la mort de la seva mare. Si la situació no es pot superar, solament es tenen ganes de fugir. I el narrador de l'experiència personal ens reconeix que li havia passat pel cap la màxima fugida, el suïcidi, com és sabut desgraciadament possible entre els adolescents i —per això mateix— sempre ha estat norma no parlar-ne als mitjans de comunicació encara que alguns explotadors del *reality show* han arribat a trencar l'acord tàcit. Es viu entre l'odi i la desesperada demanda d'afecte. Si no és la fugida, de l'escola, de casa, de la vida, es mira d'aplar qui té el control de la situació. Per entendre el professor que més torturat el tenia amb males

Matières	Moy T1	Moy T2	Moyenne			Appréciation générale
			Élève	Classe	*	
ARTS PLASTIQUES	12	9	10,5	17		Dernière parole sauf en classe
EDUCATION MUSICALE	5	7	6	15,5		Bavardage incessant
EPS	7	/	/	13		Beaucoup trop d'absences
FRANÇAIS Ecrit	8	6	7	16,8		Élève qui, mais terriblement
HISTOIRE GEOGRAPHIE Géographie Histoire	11	12	11,5	12		Peut encore mieux faire
MATHÉMATIQUES	3,5	6,5	7,15	13		Manque de bases
LVI anglais Ecrit	3	3	3	12,8		Parle beaucoup, mais pas un mot d'anglais
SVT	6	14	8	13,5		ne doit pas se dévouer
TECHNOLOGIE	7	20	4,5	14,8		N'a rien fait, rien rendu
Décision : <i>Le troisième trimestre sera déterminant</i>						

qualifications i desacreditacions contínues, l'alumne Pennac va decidir participar en un regal d'aniversari i va pispar uns quants bitlles de la caixa familiar que va haver de rebentar. Decisió radical dels pares per aturar aquestes conductes: posar el noi a estudiar en un internat.

Aquesta experiència viscuda, elaborada i conduïda a un final positiu és la que fonamentarà l'acció docent del mal alumne que esdevindrà professor.

«...Cal que aquells que pretenen ensenyar tinguin una visió clara del seu propi passat escolar» i suggereix obertament que els professors siguin reclutats més entre els mals alumnes que entre els bons. I vol palesar que l'adreçament d'un alumne, el seu reeiximent es pot assolir amb algun bon professor, potser solament un. I en dona les claus biogràfiques. Primer, un professor de llengua francesa que, veient que no havia estudiat les lliçons i no havia fet els deures i que en canvi inventava excuses molt ben fabulades, li va dir que l'alliberava a canvi d'escriure una novel·la, que cada setmana li duria un capítol. Després, un tranquil professor de matemàtiques que, si el trobava castigat, el convidava a fer un quart d'hora de matemàtiques. La professora d'història que els arrossegava amb la seva activitat contínua. El professor de filosofia, un panxut escèptic que els carregava de preguntes però valorava molt detingudament els seus treballs. Tots diferents però que no es rendien mai i que mai desacreditaven els alumnes.

Tot això s'aclareix entre plantejament i desenllaç final. Constitueix la contextualització i la fonamentació. Entremig hi ha desenvolupades clares propostes pedagògiques i concrecions didàctiques. D'entrada que els alumnes deixin de sentir-se incapaços però sense sermons o consells, analitzant la llengua, els pronoms imprecisos, i el professor Pennac afirma: «Els mals de la gramàtica es curen amb gramàtica, les faltes d'ortografia amb l'exercici de l'ortografia, la por de llegir amb lectura... en aquesta aula, durant aquesta hora de classe, mentre hi som». Sabia que la cantarella: has de llegir a casa, copia-ho una altra vegada, fes aquestes fitxes de recuperació... van necrosant el problema. Els dictats, la memorització de textos, el càlcul mental i les notes de puntuació són pràctiques tradicionals que van quedar desvirtuades per haver-ne fet un ús pervers, però el professor Pennac les ha emprades positivament amb els alumnes. La memorització de textos i poemes és tan viva que quedaran per a la vida adulta. Els alumnes reclamen notes, una confirmació del seu treball encara que a vegades alguns treballs no es podran qualificar si no han estat entesos o si han estat fets sense dedicació.

Els patiments psicològics poden dur a mals resultats escolars i això s'ha de tractar amb comunicació, fora de classe, però amb recursos de la cultura (una novel·la que tracta el tema que preocupa, una pel·lícula que pugui capgirar, un grup que fa música que pot acompanyar la vivència...).

I els antiquats horaris i l'organització escolar que seguim repetint es fan insoportables als alumnes i als professors. Al nostre país vam tenir una oportunitat molt fonamentada a l'ESO amb els crèdits variables (model d'elecció del currículum del pla Langewin-Wallon de 1941) però la majoria de professors van fer els possibles per tornar a horaris uniformes de tot el curs: per la seva conveniència, sense considerar el desgast que comporta estar tot el dia vigilant els alumnes. Si tots fan el mateix, hi ha primers (en velocitat, no en capacitat) i hi ha els que es

despengen i apliquen la seva capacitat a... (?). Per experiència pròpia sé que els alumnes que incordien a la classe, són alumnes amb capacitat, desmarxats, que no quedaran en l'anonimat.

El professor Pennac ja va deixar l'institut d'ensenyament, no per cremat, i ara és l'escriptor Pennac. No fa un cant de suficiència, sap que hi va patir i reconeix que amb alguns alumnes no se'n va sortir. Ara també va als instituts cridat per altres professors per parlar de les seves novel·les amb els alumnes, conrear el gust per la lectura, el coneixement i la cultura. I incorpora experiències d'altres professors. La d'Alí, un antic alumne que se'n va sortir i que treballa amb nanos en situació de fracàs. En equip els posa la càmera de vídeo a les mans i els envia a fer una entrevista a un dels seus col·legues. El resultat és una comedieta estereotipada que després veuen en grup. Però els la passa una vegada i una altra fins que els mateixos alumnes se senten incòmodes i veuen la ridícula d'un contingut que no té cap interès. Finalment, el professor els torna a enviar a fer l'entrevista i, sorpresa!... ara té contingut, parla de les seves vides, fan preguntes amb paraules i frases més buscades, apareix l'esforç per comprendre l'altre amb joc de zoom.

Els continguts de comunicació de massa han d'entrar a l'aula, han de ser objecte de coneixement i aprenentatge escolar reflexiu. Que no s'han vist prou enregistraments de malifetes i de violència de joves en la xarxa digital? Que no n'han parlat prou als informatius de TV? Que no han explotat la violència juvenil en pel·lícules taquilleres? Però a l'escola no se'n parla, no és acadèmic. I la publicitat de marques que atrapa igual els adolescents de tota condició social i sembla que val més el que vesteixen i porten (calçat, pantalons, mòbil, jupa, skate..), prop de 900 euros, que ells mateixos. Coneixen els noms de les marques de «l'escola ideal de la Gran Iaia Màrqueting» i desconeixen les paraules que designen els objectes. I diuen que els profes els «mengen la bola». En la societat industrial, «la família es feia càrrec de la seva educació, l'escola de la seva instrucció». La societat de masses i consum és un món on es barregen aquells mons familiar i escolar i s'espera l'adolescent i jove perquè és un client. I l'escola, model segle XIX, no ha de canviar?

Pennac reclama que «aquells que pretenen ensenyar tinguin una visió clara del seu propi passat escolar» i qüestiona receptes fàcils: «A la merda l'empatia!» «De mètodes en sobren... amb els mètodes no n'hi ha prou». I el que cal, Pennac es resisteix a pronunciar-ho, perquè a «l'insti, al col·le o a la fac» és una paraulota. La paraula és: amor. Compte! No un amor mel·lifu; en el decurs de l'obra queda clar que és un amor exigent i alhora comprensiu, també amb fonament racional i amb voluntat incondicional.

No faig una recensió ortodoxa perquè em sembla que podria trair la frescor de l'obra de Daniel Pennac. Vaig pessigant aquí i allà amb alguna concreció o altra

de la meua pròpia experiència docent per evidenciar que hi ha coneixement de la realitat dels alumnes i propostes d'intervenció educativa clares i consistents. I això és la pedagogia. Què sinó? Manuals perfectament estructurats que parlen de les dimensions de l'educand, de tota mena de mètodes, del professor ideal... però que no donen línia ni força d'intervenció en un ambient determinat? Tractats sistemàtics amb els quals es preparen oposicions a la funció docent però que són tan feixucs que mai més es consulten? *Mal d'escola* es pot llegir al sofà, de gust, però després un professional en farà una segona lectura d'on traurà moltes iniciatives que poden canviar el seu estil docent de manera radical, altrament, canviaran les conviccions més profundes sobre l'ensenyament. Entraran en pedagogia, sense adonar-se'n els docents que mai no l'han estudiada, que han treballat per intuïció i veient com treballaven els seus companys i sense verificar la relació entre l'actuació dels alumnes i del professor. Després es podrà entrar en pedagogia més sistematitzada però atenta a la vida i la realitat actual com la de Freinet o la de Meirieu.

Els consellers o ministres d'educació i els directius de l'Administració també han de trobar interès en aquesta obra que no en té res de superficial, de lleugera, en el seu contingut. En primer lloc hauran de veure que l'excés de regulació legal com l'excés d'antibiòtic està deixant els docents sense defenses, sense iniciativa pròpia. En segon lloc haurien de veure que el pacte social per a l'educació no és que els pares i mares participin i s'adaptin a l'escola, sinó que junts vegin el patiment d'adolescents que no poden aprendre i que els mitjans de comunicació i la societat de consum estan maltractant abusivament la infància i joventut. En tercer lloc, no hauria de passar desapercebut que l'internat, o millor l'institut residència, seria una bona alternativa per a alguns alumnes com ho va ser per a Pennac quan ja se'l donava per perdut; però en dóna la clau: els professors han de conviure amb els alumnes i han de ser de talla suprema extra.

*Chagrin d'école* va sortir el 2007. Jo vaig tenir la sort que una filla de retorn d'Erasmus a França, em va voler fer el regal adequat, va consultar i va encertar Aquí, el llibre es va presentar traduït al català i castellà el setembre de 2008 i, transcorregut un any, encara seria una bona proposta que les autoritats educatives en trametessin deu exemplars a cada centre d'educació secundària on es podrien obrir fòrums de diàleg professional ben contextualitzat que farien més que tanta normativa legal i tant de currículum.\*

Martí Teixidó i Planas

\* Més informació a:

<http://www.gallimard.fr/pennac-chagrindecote/>

<http://www.maldeescuela.com/>

SHRIMPTON, PAUL *A CATHOLIC ETON?: NEWMAN'S ORATORY SCHOOL*. LEOMINSTER: GRACEWING, 2005

Aquest llibre, escrit de manera excel·lent i documentat magníficament en fonts primàries, tracta d'un assumpte poc conegut: John Henry Newman com a inspirador i gestor d'una renovadora escola catòlica de segon ensenyament per a nois, a mitjan segle XIX. Aquells que tinguin algun tracte amb l'obra de l'il·lustre convers anglès, futur cardenal i avui beat de l'Església catòlica, coneixen la seva sempre citada (i em temo que poc llegida) *Idea of a University*, que conté l'encara més citada definició de *gentleman*; potser també recordaran que, quan es va produir la seva polèmica amb Charles Kingsley que donaria lloc a l'*Apologia pro Vita Sua*, Newman havia *desaparegut* per als seus vells amics d'Oxford. Una revista d'aquell temps va escriure: «Ens dol, com succeeix a milers de compatriotes seus i nostres, veure'l condemnat, a la seva avançada edat, a malviure tot fent classe a infants petits en una escola desconeguda d'Edgbaston, en lloc d'exercir la seva influència sobre la societat amb la seva ploma magistral i la seva irresistible eloqüència».

El llibre de Shrimpton té com a objectiu comptar tot sobre aquesta «escola desconeguda d'Edgbaston», en un moment en què el sistema educatiu anglès es trobava en plena etapa de reformes. Amb ordre i claredat, Shrimpton condueix el lector per la prehistòria, la història i les repercussions socials i eclesiàstiques d'aquesta empresa educativa en què Newman es va veure més implicat que el que hauria volgut en un principi. En no tractar-se d'un llibre sobre l'Oratory School, sinó sobre Newman i el que podria considerar-se una mai escrita «*Idea of a Catholic School*», l'obra s'ocupa només dels anys fundacionals de l'escola, aquells en què Newman va participar en la seva gestió.

La prehistòria té un lligam directe amb el moviment d'Oxford i els nombrosos conversos al catolicisme que volien, a més de fer dels seus fills uns bons catòlics, assolir un nivell social i d'educació com els que ells havien tingut. O sigui, un Moviment d'Oxford per a infants. Els conversos s'havien educat primer a Eton, Harrow, Winchester, Westminster i altres *public schools* protestants, i més tard a Oxford o Cambridge. D'una banda, no desitjaven enviar els seus fills a les escoles protestants. De l'altra, van constatar que els establiments d'educació catòlica a Anglaterra eren en realitat seminaris on s'admetien també nois que no aspiraven a ser sacerdots i on se'ls oferien una educació clerical, que els segregava del seu ambient; de manera que aquell ambient era incapaç de preparar els joves per al món i preservar la fe en aquest món.

Per tal de no afegir una més a les renúncies que va comportar a aquells conversos el seu ingrés a l'Església catòlica, uns quants d'aquells conversos es van

dirigir a Newman per demanar-li que els ajudés a promoure una escola on els seus fills poguessin arribar a ser cavallers capaços de relacionar-se amb els seus iguals en societat, joves preparats per a prosseguir després a *Oxbridge* i, al mateix temps, profundament catòlics en pietat i doctrina. Tot i que avui aquest plantejament pugui semblar un xic classista, aquesta postura s'entén perfectament en el marc de la sociologia del catolicisme anglès del segle XIX, amb una petita minoria d'*old catholics* automarginats en el camp i una massiva immigració d'irlandesos marginats pel seu analfabetisme. Newman i els conversos pretenien fondre dues tradicions educatives, la catòlica «continental» i la protestant anglesa, tot aprofitant els aspectes positius de cadascuna i evitant el que era negatiu. De la primera s'havia de retenir, sens dubte, la instrucció religiosa i la pietat; s'havia d'evitar la contínua vigilància dels nois i l'excessiu control dels clergues, que amb freqüència arribava al límit de l'espionatge. De la segona, havia d'assumir el nivell d'instrucció, la institució de la *Dame*, que feia el paper de mare per als nois, i el respecte a la llibertat i la iniciativa individual, sense caure en el complet abandonament en què els professors deixaven els nois fora de les aules. Tal com va dir un d'ells, «Eton, sense la seva crueltat, però amb la transmissió de la fe catòlica; això és el que m'agradaria veure». Ja al segle XX, l'epistolari de José Castillejo reflecteix la seva admiració davant dels sans efectes d'aquesta educació en què els nois anglesos són segurs, directes, veraçs, en contrast amb les males arts dels espanyols.

Després de diversos anys de preparatius i dificultats, l'1 de maig de 1859 Newman va començar als afores de Birmingham una escola per a infants petits, la Edgbaston Catholic School, en què van ingressar set infants. La seva idea inicial era que, per tal d'evitar problemes amb altres institucions, tant ell com l'Oratori es van mantenir al marge de l'escola, que seria governada pel *headmaster*, un oratorià anomenat Darnell, que contractaria els altres *masters*, i Mrs. Wootten, la *Dame*, que aportaria el toc maternal. Però només dos anys després, en ple curs, Newman es va trobar amb 55 infants, una *Dame* i sense mestres. El *headmaster* i tot el claustre van abandonar l'escola. Newman es va adonar que no es tractava només d'un conflicte d'autoritat entre Darnell i Mrs. Wootten, com pretenia aquell, sinó que Darnell s'havia apoderat de l'escola, tot deixant a una banda la dimensió formativa i espiritual que presidia el projecte original que Newman havia ofert als pares promotors de l'escola. Newman —que pocs anys abans havia tingut amargues experiències amb la Universitat catòlica de Dublín— es va veure obligat a implicar-se personalment i va implicar la Congregació de l'Oratori. Ambrose Saint John, el seu més directe col·laborador, es va posar al capdavant de l'escola, que va passar a anomenar-se Orationary School. En realitat, va ser una autèntica refundació, una crisi purgativa, que Shrimpton relata amb vivesa i un munt de detalls procedents de cartes, diaris i altres fonts

primàries. Saint John va ser el *headmaster* providencial que va permetre que Newman adoptés el seu ideal de *liberal education* i l'apliqués a l'etapa prèvia al complet desenvolupament intel·lectual a la universitat. A partir del principi que «el coneixement és el seu propi fi», Newman va posar molt èmfasi en l'estudi dels clàssics grecs i llatins com el millor instrument per al cultiu de la ment i el progrés intel·lectual. Al seu parer, «el primer pas en la formació intel·lectual consisteix a inculcar en la ment del noi la idea de ciència, mètode, ordre, principi i sistema; de la regla i l'excepció, de la riquesa i l'harmonia»; de manera que són fonamentals les gramàtiques llatina i grega, i les matemàtiques. En tot cas, l'Oratory School presentava un currículum més ampli que altres *public schools* que, com Harrow, eren un xic fanàtiques amb el llatí —tal com es pot veure en l'arrencada de l'autobiografia de Churchill—. En canvi, no hi havia ciències naturals, atès que Newman pensava que no estaven suficientment desenvolupades per fer-ne l'instrument de la formació intel·lectual en el nivell secundari. En els establiments catòlics eclesiàstics, no s'ensenyaven els clàssics grecollatins, pagans, sinó els pares de l'Església; en l'Oratori els alumnes —entre ells Hilaire Belloc— posaven en escena peces llatines com *Andria* l'any 1886 (vegeu la foto núm. 16). Entre els *masters* hi va haver un fill, convers, del Dr. Arnold de Rugbi i Gerard Manley Hopkins; a més de Belloc, em sembla que Tolkien també va ser alumne de l'Oratori.

Malgrat que durant anys es va estancar el nombre d'alumnes, l'escola de l'Oratori es va consolidar internament —«The school flourishes, except in numbers», escriu Newman amb humor en una carta de 1866— i va aconseguir sobreviure a múltiples dificultats externes, quasi totes procedents de l'àmbit eclesiàstic, que es poden classificar en quatre: 1. La qüestió universitària: Roma havia desaconsellat vivament (virtualment prohibit) als catòlics anglesos anar a Oxford o Cambridge i els bisbes anglesos van insistir en aquesta mesura; malgrat això, tota l'educació de l'Oratory School estava orientada precisament a preparar els seus alumnes per anar a la universitat. 2. En l'Oratory School els *laics* (professors no oratorians i, sobretot, els pares dels nois) tenien gran pes en l'orientació i gestió de l'escola, quan no només els *colleges* catòlics estaven en mans exclusivament de clergues, sinó que fins en les velles famílies que s'educaven privadament a casa seva, era impensable que els preceptors no fossin clergues. 3. Rivalitat d'altres escoles catòliques que es van fundar després, tot aprofitant —més o menys— el model de Newman, principalment Beaumont Lodge, iniciada pels jesuïtes l'any 1861 i Woburn Park, fundada el 1877 per William Petre, més ben establerts patrimonialment; l'Oratory School, en canvi, va començar només amb 900 lliures quan altres escoles de l'època ho feien amb quantitats que oscil·laven entre 25.000 i 40.000 (p. 214), de manera que perdia diners, i no podia oferir camps d'esport,

ni edificis amplis i es trobava en un barri poc presentable d'una ciutat industrial en ple desenvolupament, que no va poder abandonar fins l'any 1922 quan es va traslladar a la seva actual seu al camp a Caversham. 4. Calúmnies i murmurations, procedents de l'ultramontanisme dominant en el catolicisme anglès, dirigides contra Newman —a qui consideraven «the most dangerous man in England»—, les seves connexions liberals i, sobretot, contra la moralitat de l'escola de l'Oratori.

A l'abril de 1865, Newman va escriure a Hope-Scott, home clau en la relació amb els pares en l'«afar Darnell»: «realment l'escola ha resultat (si puc dir-ho sense presumció) el problema de combinar una bona educació intel·lectual amb la formació moral catòlica». En suma, què va aportar Newman a l'educació secundària en el context dels reformadors victorians? Tres coses, segons Shrimpton (p. 283): prescindir de l'autoritarisme, sense rebaixar els nivells d'exigència moral, espiritual i intel·lectual; fomentar les aspiracions dels professors laics a una participació més en el control i l'organització de l'educació catòlica; i educar els catòlics per ocupar el seu lloc en una societat no catòlica. Per la meua banda, afegeixo una altra aportació presa dels seus *Historical Sketches*: «un sistema acadèmic en el qual no hi hagi influència personal dels professors sobre els alumnes és un hivern polar (an arctic winter)». Les circumstàncies de l'Església a Anglaterra i l'escàs desenvolupament inicial de l'Oratory School van limitar seriosament l'impacte d'aquests èxits que, avui, destaquen davant de nosaltres com a objectius no només d'una extraordinària amplitud, sinó també com a visions completament avançades a la seva època.

Fotografies (algunes encantadores), il·lustracions i plans d'època completen aquest magnífic estudi de Paul Shrimpton, del qual no hauria de prescindir cap persona interessada en l'educació victoriana o catòlica.

Víctor García Ruiz

VARELA I SERRA, JOSEP MARIA *RÚBIES O EL REPTE CONSTANT: POLÍTICA, RELIGIÓ I PEDAGOGIA A LA CATALUNYA DEL SEGLE XX*. LLEIDA: PAGÈS, 2008

Varela és catedràtic de matemàtiques a l'Institut de Lleida Samuel Gili i Gaia i autor de diferents llibres d'entrevistes com *Converses a Lleida* (1988). Quan ja fa quinze anys de la mort prematura de Maria, convenia aquesta biografia ja que, com diu l'autor, l'oblit s'imposa «inexorablement sobre fets i persones». Varela també vol «ajudar a donar una mica de pes humà al record de la pedagoga lleidatana».



Rúbies és un personatge clau de la renovació pedagògica i de la política educativa dels primers anys de la Generalitat. Dirigí la renovadora Escola de Mestres de Sant Cugat, fou cap dels Serveis de Lleida, posteriorment diputada i després primera presidenta del Consell Escolar de Catalunya. Sobre Catalunya i la nostra llengua les seves conviccions eren fortes: sempre defensà una major autonomia per a Catalunya i l'ús de la llengua catalana a l'ensenyament. També l'avenç de la igualtat de drets d'homes i dones.

És d'agrair que Varela no hagi escrit una hagiografia, sinó una biografia amb una Maria de carn i ossos, amb virtuts i defectes, tal com era. També que no hagi obviat els problemes més espinosos: l'afecció al joc del seu pare, els problemes i el trencament amb CDC i Jordi Pujol. També que hagi aprofundit el difícil camp de les motivacions i interpretacions del seu capteniment i personalitat, cosa que alinea aquesta amb les grans biografies. Això no treu que no hi pugui haver altres interpretacions ja que, com diu Freud, cada persona pot tenir moltes biografies.

La Maria va deixar empremta en la renovació de l'escola, en la política catalana de la represa democràtica i també es va implicar en el món religiós lleidatà. El subtítol doncs està plenament justificat. Al final d'aquest comentari veurem per què Varela va escollir l'expressió *el repte constant* per definir la vida de la Maria.

En deu capítols, l'autor recorre la vida de la Maria: els anys d'infantesa (Camarasa 1932-1946); els anys d'aprenentatge (1947-1957); els anys de la religió (1957-1966); els anys de la pedagogia (1966-1976); els anys trepidants de la política (1976-1982); la pedagogia de Maria Rúbies: teoria i pràctica; el desengany polític (1984-1988); els darrers anys (1988-1993), i el darrer any. Lògicament ens interessa especialment la seva vida professional i política.

#### LA PEDAGOGA

Estudia matemàtica i es dedica a aquest ensenyament a diferents nivells, batxillerat i primària, catedràtica d'escola normal. És l'època de la «matemàtica moderna» i la Maria, sempre renovadora, s'hi dedica amb entusiasme. Fa uns llibres per a alumnes, pioners en contingut, didàctica i també en l'ús del català.

Al començament dels anys setanta la Maria forma part de l'equip de l'ICE de la Universitat Autònoma. Un equip potent: Paco Noy, Octavi Fullat, Josep Pallach, Marta Mata. Porta l'àrea de formació del professorat. Són els anys de la Llei Villar Palasí i Díez Hotchleiner, tècnicament innovadora però llastrada pel franquisme.

També va ser la primera directora de l'Escola de Mestres de Sant Cugat. Varela explica amb detall la tasca renovadora d'aquesta escola i també les diferències de criteris, amb les polèmiques incloses.

La Maria era una autoritat en pedagogia, tenia un gran prestigi... Però sempre volia aprendre. Quan es féu un curs amb un jove professor americà, ella hi va assistir com una alumna més, amb l'actitud d'aprendre.

El que més li agradava era ensenyar. A l'escola lleidatana de L'Espiga de la qual, amb altres pares, fou fundadora i de la qual era directora, impartia diverses classes i portava l'escola amb energia i empena. Sabia treure partit als professors i alumnes.

Comunicava entusiasme. Quan parlaves amb ella en sorties enfortit, convençut de la importància de la teva feina d'ensenyar. Les seves idees pedagògiques i de política educativa tenien el punt de partida de l'experiència directa: pensava en els nens, en els professors.

#### ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA

Deu anys més tard, la Maria fou nomenada cap d'Ensenyament a Lleida, amb el primer govern Pujol. Varela explica com estava la Delegació de Lleida: al curs de català només s'hi havia apuntat el secretari. La majoria de la inspecció en contra... Les expectatives que havia despertat la Generalitat eren altes i els ajuntaments exigien escoles noves o adaptacions costoses, i els recursos eren molt limitats. A més de les qüestions que impulsaven els serveis centrals, Varela en destaca tres pròpies de Lleida impulsades per la Maria: reobertura d'unitàries, escoles rurals, cada poble la seva escola; les aules taller, centres per a alumnes de catorze a setze anys que no seguien estudis post EGB; formació permanent per als futurs mestres d'unitàries, preescolar, música i directors (que la Maria considerava peça fonamental).

En una de les reunions amb el conseller Guitart la Maria va dir aquella frase que esdevingué cèlebre «A mi doneu-me mestres i diners que ja m'ho faré». No era una *rabieta*, ni una *boutade*, era la convicció d'una Administració més descentralitzada, més autònoma... I ens hauria anat molt millor. La Maria anava per aquí. Una Administració menys burocràtica, una inspecció més pedagògica... un currículum en què la llengua i la cultura catalana ocupessin el lloc preeminent.

Per això, cada poble havia de tenir la seva escola. Perquè pensava en les necessitats reals dels alumnes, va crear les aules taller. Perquè volia tenir els millors professors, impulsà una formació permanent a mida de les necessitats de Lleida. Per això volia més capacitat de decisió, més descentralització, per poder atendre

amb rapidesa les necessitats. Crec de veritat que, sense treure mèrits als primers consellers, si la Maria hagués estat consellera, ho hauria aconseguit.

La Maria va representar també una esperança de canvi en l'Administració. Hi posava el cor i s'imaginava noves sortides als problemes. Per això, com a consellera, no només hauria comunicat entusiasme, sinó que hauria aportat una visió renovadora del servei públic de l'educació.

#### LA POLÍTICA

La Maria tenia molt clar que l'ensenyament havia de ser en català. Res de línies paral·leles i res de pissarra partida en dues.

Varela explica amb detall l'actuació política de la Maria. Diputada al Parlament estatal, té una actuació brillant en la tramitació de la LODE. Defensa l'escola privada, com un bé públic. També el model de govern dels centres: el consell escolar amb presència dels pares, tal com havia viscut a L'Espiga...

La Maria era una oradora de primera fila. Les seves grans conviccions sobre la llengua, el país, la política com a servei... imprimien una passió al seu discurs que la feien molt popular i temuda pels seus enemics polítics. Varela explica els seus triomfs i també els seus fracassos... Especialment sinceres i dures són les planes dedicades al conflicte i trencament amb CDC i Jordi Pujol. La seva posició contrària al joc que la Generalitat va institucionalitzar, el seu desacord amb l'alcalde convergent de Lleida, van tenir-hi el seu pes, però el més important va ser l'incompliment respecte a la seva designació com a consellera o directora general de FP. Varela aporta les raons de la Maria i també les de Pujol.

#### EL REPTE CONSTANT

Diu Varela que la Maria «era una persona la presència de la qual feia pujar el to de les reunions a les quals assistia. Sempre tensava l'arc de la seva vida i el dels altres. Una vida governada pel seu sentit del deure.

»Una tensió moral permanent l'empenyia a reflexionar i vetllar per millorar la seva vida. Millorar en el sentit de fer-la més eficaç, més útil als altres». Varela ho atribueix a una infància complexa, inclòs un cert menysteniment força general del paper de les nenes a les cases de pagès, i a una gran sensibilitat. És molt possible que tot això hi influís. Però la força d'aquesta dona amb aparença feble li venia de les seves conviccions profundes i del seu esperit de servei al país i a la seva gent.

Finalment recomanem doncs la lectura d'aquesta excel·lent biografia, una de les millors que s'ha fet d'un pedagog, a tots els professionals de l'educació. Hi trobarem informació sobre una època apassionant i una de les persones més influents en l'educació i la seva política.

A més, com diu Varela, «immersos en una societat materialista i gairebé amoral, no ens és urgent de recordar l'existència de vides regides pels valors morals?» L'autor no dubta a afirmar que «la pedagoga lleidatana és, en la meua opinió, una de les personalitats catalanes més interessants i atractives del segle XX».

**Lluís Busquets**

## DADES DELS COL·LABORADORS D'AQUEST NÚMERO

BARCELÓ I SITGES, Joan Manuel. Professor de geografia i història de l'Institut Narcís Xifra de Girona, llicenciat en ciències de l'educació i professor adjunt als departaments de Pedagogia i Psicopedagogia de la Universitat de Girona (UdG). Adreça electrònica: *jbarcell1@xtec.cat*.

BARRERA COROMINAS, Aleix. Llicenciat en pedagogia, en ciències del treball i diplomad en relacions laborals, actualment és doctorand en qualitat i processos d'innovació educativa al Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. També és membre de l'Equip de Desenvolupament Organitzacional i tècnic superior de recerca a la Universitat Autònoma de Barcelona. Els seus àmbits de treball se centren en l'avaluació de programes, l'avaluació de la transferència i l'impacte de la formació, la formació d'avaluadors i temes vinculats al desenvolupament organitzacional. Adreça electrònica: *aleix.barrera@uab.cat*.

BOQUÉ I TORREMORELL, M. Carme. Mestra i doctora en pedagogia. Actualment és professora del grau de mestre a la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, de la Universitat Ramon Llull de Barcelona. Ha col·laborat en els programes de convivència i mediació del Departament d'Educació, i en el programa «Escuela: espacio de paz» de la Junta d'Andalusia. Ha publicat diversos llibres i articles sobre convivència, mediació i gestió positiva de conflictes, cultura de pau i ciutadania i és formadora de formadors. Adreça electrònica: *mariacarme@blanquerna.url.edu*.

CALBÓ I ANGRILL, Muntsa. Llicenciada (1987) en belles arts i doctora (2001) per la Universitat de Barcelona. La seva recerca doctoral estudia la perspectiva ecològica en educació artística. També ha codirigit, amb la doctora Roser Juanola Terradellas, la tesi «Competència multicultural en educació artística», del doctor Joan Vallès. És professora del Departament de Didàctiques Específiques de la Universitat de Girona des del 1997, els primers anys amb una beca doctoral del Ministeri. Imparteix docència de didàctica de les arts visuals i de l'espai en les diplomatures i els graus de mestre i també en el doctorat interuniversitari «Arts visuals i educació, un enfocament construccionista», així com en el màster corresponent; ha obtingut una menció de qualitat del Ministeri, des del 2004. És professora titular de la Universitat a Girona des del 2008. Actualment és coordinadora dels estudis de mestre a la Facultat d'Educació i Psicologia (2006-2007, i 2009 endavant), i com a vicedegana (2007-2008) va coordinar les comissions per a elaborar les memòries dels nous plans d'estudi (graus de mestre d'infantil i primària). Ha dirigit també l'equip que va elaborar la *Guia per a l'avaluació de les competències en el pràcticum dels estudis de mestre/a*, amb un ajut d'AQU Catalunya. Va participar en les jornades sobre el debat curricular, i és autora del capítol «Aprendre amb l'art per a viure; per a treballar, per a ser més feliços, per a ser més lliures» (2007), del llibre *Mestres del segle XXI*, editat per Xavier Besalú i d'altres. Dirigeix tesis doctorals i treballs de recerca de màster. També participa en publicacions i projectes amb professorat i estudiants de segon i tercer cicles de didàctica de la música, la dansa, la literatura, l'educació física i el patrimoni. Adreça electrònica: [montserrat.calbo@udg.edu](mailto:montserrat.calbo@udg.edu).

CALLÍS FRANCO, Josep. Mestre per l'Escola Normal de Girona. Doctor en Matemàtiques. Professor de Didàctica de la Matemàtica de la Universitat de Girona (UdG). Director del GREM (Grup de Recerca en Educació Matemàtica de la UdG). Coordinador del grup de treball «a+a+» de Rosa Sensat en innovació didàctica de les matemàtiques a infantil i primària. Coordinador del grup de treball «+3» de Girona. Professor visitant de la PUCP (Pontifícia Universitat Catòlica del Perú). Membre del Consell de Redacció de *Perspectiva Escolar*. Membre del Consell de redacció de la revista *BIAIX* (1995-98). Mestre d'escola primària 1968-1994. Professor a la Universitat des del 1987. Professor a Escoles d'Estiu i assessor de treball de claustres des de 1980. Formador en els cursos de capacitatció en matemàtiques de la Generalitat de Catalunya. Participació en projectes de capacitatció en diversos països d'Europa i Amèrica del Sud i Central. Línies prioritàries de recerca: estimació mètrica i numèrica. Visualització i manipulació matemàtica. Desenvolupament del pensament logicomatemàtic. Adreça electrònica: [josep.callis@udg.edu](mailto:josep.callis@udg.edu).

CARRETERO TORRES, María Reyes. Doctora en psicologia i professora de l'àrea de Psicologia Evolutiva i de l'Educació del Departament de Psicologia de la Universitat de Girona (UdG). Investigadora del grup interuniversitari SINTE, reconegut per la Generalitat de Catalunya (ref. SGR-0819) i del grup de recerca GRHCS46 de la UdG Qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge i formació del professorat. Adreça electrònica: *reyes.carretero@udg.edu*.

DOMÈNECH AGUILÓ, Carme. Mestra d'educació primària i educació física. Cap d'estudis de la ZER Font de l'Aiguadí. Coordinadora del Grup de Recerca en Organització de Centres (GROC) de l'Ebre. Adreça electrònica: *mdomen76@gmail.com*.

DOMINGO VILLAREAL, Àngel. Biòleg i pedagog, màster en supervisió i avaluació del sistema educatiu i DEA en societat de la informació i del coneixement. Ha treballat com a docent en diferents nivells educatius i amb responsabilitats diverses. Assessor i formador del Departament d'Educació i altres institucions de formació del professorat en àmbits com la didàctica de les ciències de la naturalesa i de les matemàtiques, educació per a la salut, educació ambiental, organització de centres, innovació educativa i noves tecnologies. Ha fet treballs i ha col·laborat en recerques sobre didàctica i currículum, organització dels centres educatius, innovació educativa i l'ús d'Internet i de les noves tecnologies i ha publicat diversos llibres i articles relacionats amb els seus àmbits de treball. És inspector d'educació i actualment ocupa el càrrec de sotsdirector general d'ordenació curricular i serveis educatius al Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Adreça electrònica: *adoming1@xtec.cat*.

ESTEBANELL MINGUELL, Meritxell. Professora de tecnologia educativa del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona (UdG). Doctora en pedagogia i especialista en l'ús didàctic de les tecnologies de la informació i la comunicació. Cap del Grup de Recerca en Tecnologies de la Informació i la Comunicació en Educació (GreTICE). Directora de l'Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach de la UdG. Adreça electrònica: *meritxell.estebanell@udg.edu*.

FELIP JACAS, Núria. Professora associada del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona (UdG). Ha estat mestra de primària. Investigadora activa del grup Bitàcola. Experta en convivència i assetjament escolar. Adreça electrònica: *nuria.felip@udg.edu*.

FERRÉS FONT, Josefina. Professora del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona (UdG). Membre del Grup de Recerca en Tecnologies de la Informació i la Comunicació en Educació (GreTICE). Responsable de suport a les TIC en la docència de l'Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach de la UdG. Adreça electrònica: *josefina.ferres@udg.edu*.

FORASTÉ CASAS, Mireia. Llicenciada en història de l'art per la Universitat de Barcelona. Ha realitzat un màster en comunicació i màrqueting turístic per l'Escola Universitària de Turisme Mediterrani. Des del 2006 és conservadora de difusió de l'Institut Municipal de Patrimoni Cultural i Natural de Gavà, i responsable del Servei Pedagògic del Museu de Gavà i Parc Arqueològic Mines de Gavà. Adreça electrònica: *mforaste@aj-gava.cat*.

FORN I SALVÀ, Francesc. Llicenciat en història moderna i contemporània i en prehistòria, història antiga i arqueologia per la Universitat de Barcelona. Des del 1989 és professor d'història i geografia a l'IES Els Tres Turons d'Arenys de Mar. Actualment és president del Col·lectiu pel Museu Arxiu d'Arenys de Munt i responsable de l'Arxiu Històric Municipal d'Arenys de Munt. Ha escrit diversos llibres i ha publicat articles en revistes d'àmbit local i comarcal. Adreça electrònica: *fforn@mesvilaweb.cat*.

GARCÍA I FARRERO, Jordi. Llicenciat en pedagogia per la Universitat de Barcelona. Nascut l'any 1980, ha compaginat els seus estudis amb una intensa vida professional. Ha desenvolupat diferents tasques als Serveis Socials d'Atenció Primària com l'acompanyament a la infància en risc social. Professor associat al Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona, prepara la seva tesi doctoral. També treballa com a orientador laboral a l'Ajuntament de Vilafranca del Penedès. Adreça electrònica: *jgarciatf@ub.edu*.

GONZÁLEZ PARERA, Montserrat. Llicenciada en psicologia per la Universitat Autònoma de Barcelona. Va estudiar art dramàtic a Barcelona i Madrid. Cofundadora de la companyia teatral Baraka (Madrid 2004). Des del 2005 forma part del Grup d'Investigació i Assessorament Didàctic (GIAD) de la Universitat de Barcelona. Actualment és professora del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Facultat de Pedagogia. Els seus treballs de recerca i docència estan relacionats amb la innovació i creativitat en educació, l'educació intercultural i, sobretot, amb el teatre en la dimensió formativa. Adreça electrònica: *gonzalez@ub.edu*.



GONZÁLEZ VEGA, Víctor Manuel. Coordinador pedagògic de l'Institut Narcís Xifra de Girona i coordinador del grup de treball. Professor de llengua i literatura castellana. Treballa en l'educació des de fa més de trenta anys. Ha ocupat diversos càrrecs directius i de coordinació. Participa en activitats de formació. Adreça electrònica: *vgonzal1@xtec.cat*.

IRANZO GARCÍA, Pilar. Doctora en pedagogia (Universitat Rovira i Virgili) i professora d'educació infantil, primària i secundària obligatòria. Ha desenvolupat gran part de la seva activitat docent assessorant centres educatius (SEDEC-Servei d'Ensenyament del Català i LIC-Llengua, interculturalitat i cohesió social) i fent tasques de formació per al Departament d'Educació de la Generalitat, la Universitat oberta de Catalunya (UOC) i l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat Rovira i Virgili (URV). És docent i investigadora per al Departament de Pedagogia de la URV i responsable de l'ensenyament de grau en educació infantil a la Seu Baix Penedès (URV). Coordina diversos mòduls en el màster Erasmus Mundus Formació de formadors de la Unió Europea. Investiga sobre la millora escolar, la formació permanent del docent i l'organització d'institucions educatives, i la docència universitària. Recentment ha publicat *Innovando en educación. Formarse para cambiar: un viaje personal* (Erasmus-El Cobre) i publicarà pròximament a l'Editorial Síntesis *Asesoramiento pedagógico al profesorado* (col·lecció «Biblioteca de Educación»). Adreça electrònica: *pilar.iranzo@urv.cat*.

JIMÉNEZ ABADÍAS, Óscar Antonio. Llicenciat en pedagogia, és professor associat del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. S'ha dedicat al camp de l'educació social i ha estudiat la recepció pedagògica de Nietzsche en la cultura postmoderna. Diploma d'estudis avançats per la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: *oscarjimenezabadias@ub.edu*.

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 elaborat tesaurus i diccionaris específics del camp de la pedagogia. S'interessa per l'ensenyament del llenguatge, el currículum i l'avaluació. Va formar part de la Xarxa Interuniversitària d'estudi de les competències bàsiques, dirigida pel Dr. Jaume Sarramona. Coordinador del Grup d'Investigació i Assessorament Didàctic (GIAD), grup de recerca consolidat reconegut per l'Agència de Qualitat. Direc-

tor de l'Observatori del Currículum i vicepresident de la Societat Catalana de Pedagogia. Adreça electrònica: *joan.mallart@ub.edu*.

MALLART SOLAZ, Albert. Natural de Barcelona (1973). Doctor per la Universitat Autònoma de Barcelona (2008) i llicenciat en matemàtiques per la Universitat de Barcelona (2000). La seva experiència com a professor de matemàtiques de secundària va començar a les Escoles Professionals Salesianes Sagrat Cor de Sant Vicenç dels Horts (2001) i ha continuat a la Salle Bonanova, des del 2001 fins a l'actualitat. Ha estat professor de càlcul numèric (teoria i problemes) a la Facultat d'Enginyeria de la Universitat Ramon Llull (2002-2003), professor associat al Departament d'Estadística de la Universitat de Barcelona (2008-2009) i és professor associat al Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i de la Matemàtica de la mateixa Universitat de Barcelona. És membre de la Societat Catalana de Matemàtiques. Adreça electrònica: *albert.mallart@ub.edu*.

MERLOS BORRULL, Margarita. Mestre d'educació primària i educació especial. Psicopedagoga. Directora de la ZER Font de l'Aiguadí. Coordinadora del Grup de Recerca en Organització de Centres (GROC) de l'Ebre. Adreça electrònica: *marga.merlos@gmail.com*.

METJE CADENAS, Anna. Professora de matemàtiques de l'Institut Narcís Xifra de Girona i actualment coordinadora del projecte de qualitat i millora contínua. Llicenciada en psicologia, treballa en educació des de fa més de trenta anys, pertany al grup ICE de la UdG (Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Girona) de matemàtiques i és formadora en pràctica reflexiva. Adreça electrònica: *ametse@xtec.cat*.

MUNILLA, Glòria. Doctora en història, especialitat de prehistòria, història antiga i arqueologia. Professora de prehistòria i protohistòria a la Universitat de Barcelona entre el 1991 i el 1998. Professora dels estudis d'arts i humanitats de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) des del 1998 i directora del programa d'humanitats dels mateixos estudis entre el 2004 i el 2009. Treballa en la docència i la recerca en museologia, museografia, documentació i difusió del patrimoni cultural i, com a tal, coordina l'Àrea de Gestió Cultural i Patrimoni als estudis d'arts i humanitats. Entre el 1999 i el 2004 ha estat codirectora del grup de recerca Òliba. Des del 2004 és directora del grup de recerca Museia, espai de recerca sobre museologia, museografia i patrimoni. Dirigeix el postgrau en gestió del patrimoni arqueològic (UOC) i forma part de l'equip de professorat del màster interuniversitari en gestió cultural (UOC, UdG i UIB), en què coordina la sortida de recerca

del màster i tota l'acció tutorial. Membre de l'equip de recerca consolidat GRAP (Grup de Recerca d'Arqueologia Protohistòrica, UB), en què desenvolupa recerca relacionada amb la salvaguarda del patrimoni historicoarqueològic en els conflictes bèl·lics. Adreça electrònica: *gmunilla@uoc.edu*.

PÉREZ CABANÍ, María Luisa. Professora titular de l'àrea de psicologia evolutiva i de l'educació del Departament de Psicologia de la Universitat de Girona. Ha estat directora del Departament de Psicologia, vicedegana de la Facultat d'Educació i Psicologia, vicerectora de Docència i Política Acadèmica i actualment és vicerectora de Política Internacional. Responsable del grup de recerca GRHCS46 de la Universitat de Girona (UdG) Qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge i formació del professorat, responsable a la Universitat de Girona del grup d'investigació interuniversitari SINTE (Seminari d'Investigació Interuniversitari sobre Estratègies d'Ensenyament i Aprenentatge), grup de recerca reconegut per la Generalitat de Catalunya (ref. SGR-0819) i investigadora del projecte Tempus «Competences in Higher Education» de la Comissió Europea. Adreça electrònica: *magui.perez@udg.edu*.

POCH I COMAS, Antoni. Mestre, nascut a Terrassa, on ha desenvolupat la seva acció cívica i professional des de mitjan anys seixanta. Està vinculat des d'aquella època a les avui anomenades Associació de Mestres Rosa Sensat i, des dels anys vuitanta, a l'Associació de Mestres Alexandre Galí de la seva ciutat, així com a la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. Fou en el seu moment un membre actiu del Col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana. Ha estat una vintena d'anys director de l'Escola Pública La Roda. És membre del consell de redacció de la revista *Perspectiva Escolar*, de la qual té cura especialment dels temes relacionats amb les ciències experimentals. Tanmateix és una persona entusiasta del Programa de Filosofia per a Nens i de la proposta educativa coneguda com a *aprenentatge servei*. Darrerament s'ha dedicat a la formació d'equips directius d'escoles de primària, per encàrrec del Departament d'Educació. Adreça electrònica: *apoch@xtec.cat*.

PRATDESABA I LÓPEZ, Núria. Llicenciada en filologia catalana i professora d'ensenyament general bàsic (especialitat d'anglès). Exerceix com a docent des del 1984. Ha desenvolupat la seva tasca professional sobretot amb alumnat adolescent, a l'educació secundària, però també ha treballat a primària i en una escola unitària. En el marc dels plans de formació del professorat ha assessorat centres i ha impartit cursos de didàctica de la llengua des del 1992. Va ser assessora LIC (Llengua, interculturalitat i cohesió social) del 2005 al 2007. Actualment és la cap d'estudis de l'IES Marta

Mata i forma part de la Xarxa de Competències Bàsiques del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Adreça electrònica: [npratdes@gmail.com](mailto:npratdes@gmail.com).

PUJOL I SUBIRA, Maria Antònia. Mestre de primària especialista de música, titulada superior en solfeig, pedagogia musical i musicologia. Diplomada en estudis avançats. Instrumentista de tenora i cantant. Autora del llibre *L'avaluació de l'àrea de música*, del CD *Vida* i coautora de *Ximic. Jocs tradicionals* i *La dansa catalana en l'ensenyament primari*. Actualment compagina la interpretació musical —ja sigui tocant la tenora o cantant— amb la docència: professora de l'Aula de Música Tradicional i Popular, professora associada de la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona, assessoraments i seminaris de centres de recursos pedagògics arreu de Catalunya. Adreça electrònica: [mapujolsubira@ub.edu](mailto:mapujolsubira@ub.edu).

QUERALT I CATÀ, Enric. Diplomada a l'Escola de Mestres de la Universitat Autònoma de Barcelona. Llicenciat en psicopedagogia a la Universitat Oberta de Catalunya (primera promoció), 1996-2005. Expert col·laborador de les activitats de la secció VII (competències bàsiques) de la Conferència Nacional d'Educació 2000-2002: Departament d'Ensenyament. En 2005-2006 va ser coordinador de la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social del Departament d'Educació i Universitats. Des del curs 2006-2007, és inspector d'educació als Serveis Territorials de Tarragona. Ha col·laborat en revistes especialitzades i ha publicat, entre d'altres, els treballs següents: P. Iranzo; E. Queralt; E. Valls (1999), *Mòdul didàctic núm. 2 (Planificació i programació) de l'àrea 4 del curs d'Especialització en educació infantil*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya; E. Queralt i Catà (coord.) (2005), *La biblioteca Mediateca. D'infantil a secundària*. Barcelona, Rosa Sensat; E. Queralt, *Llegir més enllà de les lletres*. Guardonat en els XXI Premis Baldri Reixac (maig 2010), en la modalitat de mestres (en premsa). Adreça electrònica: [equeral2@xtec.cat](mailto:equeral2@xtec.cat).

RODRÍGUEZ-GÓMEZ, David. Doctor en qualitat i processos d'innovació educativa per la Universitat Autònoma de Barcelona i professor del Departament de Pedagogia Aplicada de la mateixa universitat. Les seves principals línies de recerca es centren en el desenvolupament organitzatiu, l'aprenentatge organitzatiu, la creació i gestió del coneixement en les organitzacions educatives, les comunitats de pràctica i l'abandonament dels estudis universitaris. Adreça electrònica: [david.rodriguez.gomez@uab.cat](mailto:david.rodriguez.gomez@uab.cat).

SALVADOR PEYRÓN, Berta. Mestre d'educació infantil (Universitat Autònoma de Barcelona) i postgraduada en formació d'especialistes en psicomotricitat (Universitat Ramon Llull). Va treballar a l'Alice Model Nursery School de

Londres durant el període 2003-2006 i en el Saint John's Church of England Primary School, de la mateixa ciutat en el període 2006-2008. Adreça electrònica: [berta.salvador@gmail.com](mailto:berta.salvador@gmail.com).

SARRAMONA LÓPEZ, Jaume. Catedràtic emèrit de pedagogia de la Universitat Autònoma de Barcelona. Ha estat president del Consell Escolar de Catalunya, entre altres càrrecs i responsabilitats de la política educativa. De les seves publicacions més recents cal destacar: *Desafíos a la escuela del siglo XXI* (2002); *Las competencias básicas en la educación obligatoria* (2004); *Debate sobre la educación: dos posiciones enfrentadas* (2006), i *Qui té rao? El permanent debat dialèctic en l'educació* (2008). Adreça electrònica: [jaume.sarramona@uab.cat](mailto:jaume.sarramona@uab.cat).

SPRÜNKER, Janine. Diplomada en empreses i activitats turístiques (DEAT) per l'Escola oficial de Turisme de la Generalitat de Catalunya (Universitat de Girona) el juny del 2000. Llicenciada en humanitats per la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) el febrer del 2006. L'any 2007 va obtenir el certificat d'aptitud pedagògica a l'Institut de Ciències de l'Educació Universitat de Barcelona. Actualment és doctoranda del Programa Societat de la Informació i Coneixement (UOC) i becària de l'IN3. La seva investigació s'emmarca en la línia d'investigació TIC, patrimoni, didàctica i aprenentatge del grup de recerca Museia. Adreça electrònica: [jsprunker@uoc.edu](mailto:jsprunker@uoc.edu).

TEIXIDÓ I PLANAS, Martí. Inspector d'Educació, professor de política de l'educació i de supervisió del sistema educatiu a la Universitat Autònoma de Barcelona. Mestre d'escola, pedagog, doctor en filosofia i ciències de l'educació amb la tesi: *Escola ComunicActiva: l'escola de la societat de masses telecomunicada* (1992). Cap d'ordenació educativa del Departament d'Educació (1980-1982). L'experiència d'inspector d'escoles l'ha dut a impulsar i desenvolupar la supervisió educativa amb bases científiques, instrumentació tècnica, deontopraxi professional i prospectiva educativa. Publicacions: *Educació i comunicació. Escola ComunicActiva* (Barcelona: Ceac, 1993) i *Supervisión del sistema educativo* (Barcelona: Ariel, 1997). President de la Societat Catalana de Pedagogia des del 2007. Adreça electrònica: [marti.teixido@comunicactiva.org](mailto:marti.teixido@comunicactiva.org).

TEIXIDÓ SABALLS, Joan. Professor titular del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona (UdG). Ha estat mestre de primària i de secundària i director d'institut. Director de GROC (Grup de Recerca en Organització de Centres). Col·labora habitualment en activitats de formació permanent de docents i directius escolars. Adreça electrònica: [joan.teixido@udg.edu](mailto:joan.teixido@udg.edu).

TURRÓ I ORTEGA, Guillem. Llicenciat en geografia i història (UB) i filosofia (URL). Professor de filosofia i sociologia a l'Escola de Batxillerats de la Institució Cultural del CIC. Ha publicat diversos articles en revistes especialitzades i cal destacar principalment els llibres següents: *El laberint i la màscara (Una aproximació a Nietzsche i a la seva filosofia)*; *Les màscares de l'autenticitat*, i en col·laboració amb altres autors ha participat en la *Historia de la Educación en valores* (vol. II) i *El llibre del filòsof nouvingut* (M. Pepiol i F. Sauquet). Adreça electrònica: [gturro72@hotmail.com](mailto:gturro72@hotmail.com).

VALLÈS VILLANUEVA, Joan. Llicenciat en belles arts per la Universitat de Barcelona, postgraduat en disseny de materials didàctics multimèdia per la Universitat Oberta de Catalunya i doctor per la Universitat de Girona. És professor de la UdG (Universitat de Girona) des de l'any 1991 i hi ha realitzat diverses tasques de gestió; coordinador dels estudis de mestre, secretari i director del Departament de Didàctiques Específiques i actualment director del màster interuniversitari d'arts visuals i educació: un enfocament construccionista. També ha format part dels comitès acadèmics i d'organització de diversos congressos i ha dirigit el Segon Congrés Internacional de Didàctiques 2010. Anteriorment a la Universitat va desenvolupar tasques com a docent a l'ensenyament primari i posteriorment al secundari com a catedràtic d'arts plàstiques i disseny. Ha publicat diversos treballs sobre art i educació, tot centrant la recerca en aspectes relacionats amb les arts i la multiculturalitat. Ha estat autor de l'editorial Vicens Vives, en les col·leccions «Traç», «Formas», i «Imagen visual», llibres destinats a l'educació secundària obligatòria (ESO), l'últim de distribució a Llatinoamèrica. També ha publicat diversos treballs tant en revistes com en llibres. Una mostra és el treball *Educació del patrimoni: visions interdisciplinàries: arts, cultures, ambient*, aparegut el 2005 i fet conjuntament amb Montserrat Calbó i Roser Juanola. Actualment participa en un projecte R+D+I «Observatorio de Educación Patrimonial en España. Análisis integral del estado de la educación patrimonial en España», que lidera la Universitat de Valladolid i també en un projecte R+D+I «Desarrollo de la senda de la ciudad del saber. Puebla», que lidera la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Mèxic). Adreça electrònica: [joan.valles@udg.edu](mailto:joan.valles@udg.edu).

VILANOU I TORRANO, Conrad. Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: [cvilanou@ub.edu](mailto:cvilanou@ub.edu).

VILANOVA I VILA-ABADAL, Maria. Llicenciada en filologia anglesa per la Universitat de Barcelona i doctora en filosofia i ciències de l'educació per la mateixa

universitat. És professora d'anglès i de dramatització i formadora de professorat. Participa amb regularitat en cursos de didàctica de la llengua estrangera i imparteix seminaris, cursos i tallers sobre dramatització. També ha col·laborat en projectes educatius a Bolívia, el Nepal i Rwanda. És autora dels llibres *Un agost a Rwanda* (1999); *Dramatització i Aprenentatge* (2002), i *La mort, una lliçó de vida?* (2005) de l'Editorial Mediterrània de Barcelona. És coautora dels llibres: *Què representarem avui?*, que va obtenir el premi de Pedagogia Antoni Balmanyà (1972), i ha guanyat dos premis literaris per les narracions curtes «La mare se'ns ha llunat» (2007) i «Funcionària de carrera» (2008). Adreça electrònica: *mvilanov@xtec.cat*.





## 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), número 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 han d'incloure: institució a la qual pertany l'autor o autors i adreça electrònica.
8. Al final de l'article cal afegir un resum d'un màxim de quinze línies en català que ha d'incloure les paraules clau. També s'ha 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.



