

**SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA**

FILIAL DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS

**REVISTA CATALANA  
DE  
PEDAGOGIA**

Volum 8 (2011-2014)



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

**REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA**

**Volum 8 (2011-2014)**

© dels autors

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

ISSN (ed. electrònica): 2013-9594

Dipòsit Legal: B. 47895-2002

Aquesta obra és subjecta —llevat que s'indiqui el contrari en el text, en les fotografies o en altres il·lustracions— a una llicència Reconeixement - No comercial - Sense obres derivades 3.0 Espanya de Creative Commons, el text complet de la qual es pot consultar a

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>.

Així, doncs, s'autoritza al públic en general a reproduir, distribuir i comunicar l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria i l'entitat que la publica i no se'n faci un ús comercial ni cap obra derivada.

## **Revista Catalana de Pedagogia:**

### **EQUIP EDITORIAL**

Director: Joan Rué Domingo

Secretaria de Direcció: Laura Domingo Peñafiel, UVic- UCC;

Adjunta de Publicacions SCP: Carme Amorós Basté

Gestió, maquetació i disseny gràfic: Eulàlia Triadú Galí i Josep Duran Llargués

Assessors: Martí Teixidó Planas i Joan Mallart Navarra

### **COMITÈ CIENTÍFIC**

Alvarez i Canovas, Isabel. Universitat Autònoma de Barcelona  
Amorós i Basté, Carme. IEC, Societat Catalana de Pedagogia  
Benejam i Argimbau, Pilar, Universitat Autònoma de Barcelona  
Blasi i Gutiérrez, Sara. IEC, Societat Catalana de Pedagogia  
Borbonés i Bresco, Carme. Universitat Rovira i Virgili  
Bordas i Alsina, Immaculada. Universitat de Barcelona  
Buxarrais i Estrada, Rosa M<sup>a</sup>. Universitat de Barcelona  
Canals Cabau, M<sup>a</sup> Roser. IEC, Societat Catalana de Pedagogia  
Cela Oller, Jaume. IEC, Societat Catalana de Pedagogia  
Codina Mir, Maria Teresa. IEC, Societat Catalana de Pedagogia  
Colleldemont i Pujadas, Eulàlia. Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya  
Del Pozo, Juan Manuel. Universitat de Girona  
Isus i Barado Sofia. Universitat de Lleida  
Mallart i Navarra Joan. Universitat de Barcelona  
Marquès i Graells, Pere. Universitat Autònoma de Barcelona  
Montané i Tuca, Mireia. IEC, Societat Catalana de Pedagogia  
Muset i Adel, Margarida. IEC, Societat Catalana de Pedagogia  
Pagès i Santacana, Anna. Universitat Ramon Llull  
Pujol i Maura, M<sup>a</sup> Antònia. Universitat de Barcelona  
Rajadell i Puiggros, Núria. Universitat de Barcelona  
Soler i Mata, Joan. Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya  
Tàrrega Sangüesa, Jordi. Universitat Rovira i Virgili / Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya  
Teixidó i Planas, Martí. IEC, Societat Catalana de Pedagogia  
Tomàs i Folch, Marina. Universitat Autònoma de Barcelona  
Tort i Bardole, Antoni. Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya  
Tresserras i Majó, Miquel. Universitat Ramon Llull  
Trilla Bernet, Jaume. Universitat de Barcelona  
Ureta i Buxeda, Xavier. IEC, Societat Catalana de Pedagogia  
Venini i Redin, Elena. Universitat Rovira i Virgili

## Índex

### TEMA MONOGRÀFIC: TRENTA ANYS D'HISTÒRIA DE LA SCP. ELS ESPAIS DE LA PEDAGOGIA AVUI I DIÀLEGS PER ENCARAR EL FUTUR.

<b>Editorial</b> .....	5
Joventut: valors i llibertat, <i>per Joan Manuel del Pozo i Álvarez</i> .....	7
Escola, entorn i ciutadania: balanç d'experiències i perspectives de futur, <i>per Antoni Tort i Bardolet i Núria Simó i Gil</i> .....	19
Societat, escoles i famílies: tots canviem. El paper de la família i el paper de l'escola. Noves necessitats educatives i socials, <i>per Carme Thió de Pol</i> .....	32
Els espais del joc de l'oralitat. Cultura i etnotext a l'era digital, <i>per Ramon Bassa i Martín</i> .....	40
Repensar l'ensenyament de la religió des de la societat del coneixement, <i>per Francesc Torradeflot i Freixes</i> .....	50
<b>Experiències: La institució escolar</b> .....	62
L'Escola Virolai, Barcelona, <i>per Coral Regí</i> .....	63
40 anys de l'Escola Súnion, Barcelona, <i>per Joan Puig</i> .....	68
Un projecte pensat per fer persones competents i felices en un món complex. Institut Escola Jacint Verdaguer, Sant Sadurní d'Anoia, <i>per Josep M. Esteve</i> .....	70
Escola Dr. Trueta, Viladecans, <i>per Agustí Martí</i> .....	77
<b>Miscel·lània</b> .....	80
Motius pels quals els immigrants aprenen una segona llengua: el català, <i>per Laia Buisan i Montserrat Tesouro</i> .....	81
El tractament del lèxic en el currículum bimodal: perspectiva de l'aprenentatge de llengües assistit per ordinador, <i>per Pere Marquès i Francesca Romero</i> .....	91
Interacció i diàleg a les aules des de la perspectiva d'educadors en formació, <i>per Carlos Rosales López</i> .....	100
<b>Actualitat de la Societat Catalana de Pedagogia</b> .....	113
Nota del president de la Societat Catalana de Pedagogia, <i>per Martí Teixidó i Planas</i> .....	114
Homenatge en memòria de Lluís Busquets i Dalmau (Girona, 1937 - Barcelona, 2014) .....	116
Trenta anys d'història de la SCP (1984-2014), <i>per Carme Amorós i Basté</i> .....	143

## Editorial

El present número de la *Revista Catalana de Pedagogia* (RCP) té una característica especial, la de fer de pont entre la seva reconeguda tradició i la d'una etapa que s'inicia, i que es visualitzarà en el proper número, en què la revista s'adequarà als requeriments exigits a les publicacions en l'àmbit de les ciències socials que vulguin ser reconegudes en la seva qualitat.

Tal com s'ha formulat recentment, i de manera pública, des de la Societat Catalana de Pedagogia (SCP) es va valorar el gran nombre de grups de recerca de les diverses universitats catalanes, així com les experiències educatives múltiples i diverses arreu de la geografia, el seu impacte i la seva qualitat. La conseqüència d'aquella valoració ha estat la de recollir la necessitat de potenciar la revista de pedagogia per tal d'esdevenir testimoni i reflex fidels del treball de reflexió i de recerca dels nombrosos professors investigadors i professionals de l'educació. Però també un espai per a l'encontre i el diàleg entre visions i enfocaments que, des de la deguda fonamentació, puguin divergir entre si.

Lluny de competir amb les revistes reconegudes que hi ha al mercat, la *Revista Catalana de Pedagogia* (RCP) en pot ser un complement de qualitat, amb la seva periodicitat semestral. Amb aquest motiu, se n'ha reconfigurat la plataforma per entrar-hi articles i, sobretot, els criteris d'admissió i de revisió doble cega, per tal d'ajustar-los als paràmetres de qualitat més acceptats. Aquest és un criteri estratègic en la configuració esmentada de la revista, el qual ja serà manifest a partir del proper número.

També sabem que l'abast de les publicacions en què la llengua catalana és preferent és més reduït que en altres llengües. Però el potencial que hi ha en les universitats catalanes i entre els professionals de l'educació a Catalunya permet aspirar a sostenir una publicació de la màxima qualitat, i equiparar el nostre àmbit de coneixement al que és comú i normal en molts països, on els investigadors publiquen ensems en revistes internacionals i també en les seves llengües nacionals.

Però la segona característica del present número és més important que l'anterior. La d'estar dedicat als primers trenta anys de vida de la Societat Catalana de Pedagogia. L'any 2014 en fou la celebració. Des de la Junta sorgiren diverses preguntes: era important celebrar-los? Com fer-ho? Què en calia ressaltar? Com donar vida als protagonistes d'aquests anys? Era clar que no podia ser només una commemoració del passat. Havia de servir per conèixer una mica millor el passat sempre que orientés el present i ajudés a dissenyar el futur. D'aquí va sorgir la idea de dedicar un temps al passat, però més temps a parlar del present i, especialment, del futur.

En aquest sentit, es va dissenyar el seminari «Trenta anys d'història de la SCP. Diàlegs per encarar el futur: els espais de la pedagogia avui» i es proposà recopilar la documentació que evidenciés l'activitat de la Societat en aquest temps.

Quant al seminari, es va desenvolupar en tres moments diferents. En cadascun es van abordar temàtiques diferents, presentades per persones expertes, per ser debatudes en el marc del seminari, les quals en bona part es troben reflectides en els textos agrupats en l'espai monogràfic. Els diversos textos s'interroguen sobre aspectes diversos, si bé d'actualitat. La seva vàlua no rau només en les respostes que ofereixen,

sinó també en els interrogants que plantegen i en les preguntes que queden obertes, la resposta de les quals se'ns és estimulada a trobar-la els lectors.

També s'hi varen aplegar i comentar les experiències de quatre centres diferents, les quals són un testimoni clar de la vitalitat i de la rellevància del que es mou en el si de l'escola a Catalunya. Una informació més detallada de tota la reflexió feta en aquests diàlegs es troba al final de l'aportació «Trenta anys d'història de la SCP».

Precisament, aquesta darrera aportació esdevé un document historiogràfic de primer ordre per haver pogut reunir i sintetitzar tota l'activitat de la societat en el decurs d'aquests anys. En el transcurs de les activitats de la Societat, el desembre passat, Lluís Busquets, que hi havia tingut un paper molt rellevant, ens va deixar. D'aquí que en la secció d'actualitat de la SCP se li reti homenatge, mitjançant un dossier elaborat amb les contribucions d'algunes de les persones amb qui va col·laborar de manera més estreta.

El mèrit d'haver estat capaç de recopilar tots els treballs presentats en les diverses seccions de la revista, com ara en el monogràfic, o els recollits en el de les experiències i també en els de l'actualitat de la SCP, en memòria de Lluís Busquets, i d'haver elaborat la recopilació de les dades històriques de la Societat correspon a Carme Amorós. Ella s'ha dedicat a estimular-los i aplegar-los amb tota la seva capacitat organitzadora, constància i saber fer. Sense la seva contribució valuosa aquest número, senzillament, no hauria estat possible.

Per últim, el present número estrena nou equip. A més de la direcció, assumeixen responsabilitats en la revista Laura Domingo, de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC), i els estudiants Josep Duran i Eulàlia Triadú, en les tasques de sotsdirecció i de responsables de la gestió i l'edició de la revista, respectivament. Sens dubte, les seves aptituds i la seva predisposició esdevindran importants en el propòsit d'assolir la qualitat desitjada per a la revista.

Joan Rué

Director de Revista Catalana de Pedagogia



# Joventut: valors i llibertat

DOI: 10.2436/20.3007.01.71

Joan Manuel del Pozo i Álvarez<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Departament de Filosofia, Facultat de Lletres, Universitat de Girona.  
[joanm.delpozo@udg.edu](mailto:joanm.delpozo@udg.edu)

## Resum

La present ponència fou presentada el 28 de gener de 2015 a la sala Puig i Cadafalch de l'Institut d'Estudis Catalans (IEC) en el marc del cicle commemoratiu «Trenta anys de la Societat Catalana de Pedagogia (SCP)». En primera instància, el professor Joan Manuel del Pozo analitza el concepte de joventut, en destaca la l'enorme elasticitat i l'alta consideració social en la cultura hegemònica actual i assenyala la pedagogia familiar líquida i paternalista com a raó última de la incapacitat dels joves d'assumir les responsabilitats quan arriben a l'edat adulta, a la maduresa. Constatant-ne el descrèdit, Del Pozo proposa reconsiderar el concepte tradicional de maduresa com a fita vital última i començar-lo a entendre com un procés inacabat de construcció personal; un procés fonamentat en la llibertat com a principi axiològic central al voltant del qual l'ésser humà en la seva maduració pugui assumir les seves responsabilitats, desenvolupar les pròpies capacitats, acomplir els seus desitjos, i assolir la màxima plenitud vital en el camí.

**Paraules clau:** educació, ètica, joventut, *adullescència*, valors, llibertat.

## Introducció

Néixer lliure és la major grandesa de l'home, allò que fa l'humil ermità superior als reis i als mateixos déus, que es valen i es basten per la seva força, i no pel menyspreu de la força (Pessoa, 1984, p. 414).

Agraeixo vivament l'honor d'haver estat convidat a la celebració dels trenta anys de la SCP i l'ocasió de fer-ho a l'entorn de conceptes pedagògicament tan centrals i significatius com *joventut*, *valors* i *llibertat*.

La seva centralitat i la seva significació no necessiten demostració; necessiten, en canvi, per part d'aquest ponent, una expressió de modèstia epistemològica, que comporta alhora una petició de comprensió per la gosadia d'intentar una reflexió pública tan difícil en un espai intel·lectualment exigent com el que ens acull. Agraeixo per endavant la seva comprensió.

La manera que m'ha semblat menys agosarada d'enfocar la reflexió és justament la de seguir la literalitat del títol que se'm va proposar i vaig acceptar; per tant, dedicarem el corpus d'aquesta reflexió a fer-nos càrrec del que significa avui el concepte de joventut, en primer lloc, relacionant-lo amb una certa cultura social hegemònica que, precisament, és definida per alguns com a *juvenilista*. *Juvenilisme* es resumeix en el fet que els infants tenen pressa, ni que sigui per gaudir de mòbil i WhatsApp, per arribar a

ser joves, i els que ja fa temps que són joves es resisteixen cada cop més a deixar de ser-ho, per diverses raons que en part podrem esbrinar. Abans i després d'entrar en els conceptes de valors i de llibertat, en farem emergir dos més que entenem que són necessaris —i, de fet, ja són implícits al títol— per completar la reflexió: el concepte de maduresa i el concepte de responsabilitat. Entre tots aquests, intentarem que la reflexió ens aportï una comprensió pedagògicament més afinada del que representa el procés de creixement humà en la societat actual, amb un protagonisme creixent del que podríem anomenar fase intermèdia o joventut. La pedagogia, que sempre ha tingut aspiració de ser útil en totes les fases de la vida, però sobretot en les del creixement anterior a la maduresa, avui és més necessària que mai, si és que —com a realitat o només com a aspiració i desig— la joventut s'allarga indefinidament. Si es permet el joc de paraules que comença a sentir-se, caldrà que la pedagogia s'ocupi de la infantesa i de l'adolescència, com sempre, però ara també de l'*adullescència*, aquesta fase confusa de barreja entre l'edat cronològica teòricament adulta i una voluntat persistent i unes formes de vida netament adolescents.

### **Joventut: un concepte més elàstic que mai**

L'elasticitat és la propietat dels cossos contrària a la rigidesa. Un cos rígid té uns límits sempre iguals que, sotmesos a una pressió forta, es trenquen abans de canviar-ne el perfil. L'elasticitat, en canvi, modifica, constreny o eixampla els límits sense que això ni trenqui ni canviï la naturalesa del cos. Aquesta elasticitat és aplicable com a imatge a la noció de joventut que, després d'èpoques en què no movia, o movia poc, els seus límits cronològics, avui tendeix a expandir-se cap endavant i cap endarrere: cap endavant perquè molts infants tenen pressa per deixar de ser-ho i gaudir aviat del que consideren prerrogatives dels joves: jocs més estimulants o arriscats, eines de comunicació completes, amistats més variades, finalment, autonomia en un grau apreciable; i el mateix fet que les nostres lleis educatives situïn l'inici de la secundària als dotze anys en comptes dels catorze sembla que reforci aquesta tendència: als dotze anys poden dir: «Jo ja vaig a l'institut!». I cap endarrere perquè es percep, es fa evident en l'observació ordinària de la gent a la feina, al carrer, a les festes, arreu, una actitud de simulació permanent de joventut a qualsevol edat: fins i tot s'ha generat una indústria farmacèutica —o parafarmacèutica— de correcció dels tinguts per «defectes» de l'envelliment amb un nom de gust dubtós —*antiaging* o contra l'envelliment—, que sembla que vulgui atacar —per l'«anti»— un procés tan natural com el de, simplement, fer anys. Naturalment, la dimensió física o d'aparença corporal, amb vestuari i complements estètics afegits, és perceptible a primer cop d'ull, però una observació atenta dels comportaments i les actituds mentals i socials ens confirma que també l'esperit manté una lluita «contra l'edat»: potser la forma més palesa d'aquesta actitud mental i social s'expressaria en una elusió permanent de responsabilitats, que és una característica que molts sociòlegs detecten en la nostra societat; es viu creient —i de manera sincera!— que la nostra societat sempre ha de tenir a punt una solució —sigui política, tècnica, professional o una altra— per a qualsevol necessitat o problema, pensant que l'apel·lació a la responsabilitat personal és una exageració pròpia de societats autoritàries i poc desenvolupades; la dita postmodernitat ens ha fet creure, i ens hem instal·lat còmodament en la creença que, ni que sigui pagant molt, tot ens ho pot resoldre «algú altre»; i no passarà gaire temps

abans que la creença inclogui l'expectativa de gratuïtat total. És una actitud que ja no només evoca el tòpic de la irresponsabilitat alegre de la joventut, sinó el de la dependència ingènua de la infància, per bé que real. És una actitud que, ben analitzada, es tradueix en una persistència de l'egocentrisme infantil i del narcisisme adolescent, amb el resultat d'un jo feble i tancat sobre si mateix, sempre a l'espera que «algú altre» li ho resolgui tot. Entre les causes del fenomen, sens dubte, n'hi ha una de mala pedagogia familiar clamorosa: l'abús del paternalisme, que, amb l'excusa d'un interès suposadament «pedagògic» d'atenció als fills, combinat amb la confiança i la il·lusió pel progrés tecnològic en tots els ordres, proporciona una protecció i una ajuda sense límits a infants i joves, i els fa incapaços d'afrontar amb mitjans propis i esforços responsables els reptes de la pròpia vida a mesura que creixen.

### **La maduresa com a procés inacabat. Adolescència i *adullescència***

La maduresa, tinguda per aquell conjunt de característiques que expressen la plenitud, un rendiment òptim de les capacitats humanes i una estabilitat psíquica i social notable, resulta qüestionada per aquest *juvenilisme* intens i extens que esmentàvem. En efecte, la mateixa etimologia dels mots que usem ens il·lustra el caràcter provisional de la joventut i el caràcter final —no com a finalització sinó com a plenitud— de les capacitats humanes: *adolescens* és, en llatí, 'el que està creixent' i *adultus* és 'el que ja ha crescut': el primer camina cap a un objectiu, el segon ja hi ha arribat. Doncs bé, sembla que la liquiditat cultural o social de l'època ha diluït la diferència i que l'etapa de l'assoliment de la plenitud —la maduresa— no acaba d'arribar mai, que es continua indefinidament en camí, en procés, sense arribar a un punt que es consideri objectiu assolit; per això, s'ha acabat inventant un terme que recull aquesta nova realitat, l'*adullescència*, en què la terminació llatina de passat, que expressa acabament o plenitud, —*ultus* es fon amb la terminació de present *-escens*, que expressa procés inacabat; en resum: l'*adullescència* seria l'etapa cronològicament adulta segons el paradigma tradicional, però vitalment adolescent, segons el nou paradigma. El paradigma tradicional veuria les edats de la vida com a etapes autònomes, diferenciades i compactes, i el paradigma modern veuria les edats de la vida com un procés únic empre obert, sense límits temporals precisos, que pel procés esmentat s'associa més a la joventut —que sempre està fent-se— que a la vida adulta o madura.

Justament, això ens fa entrar en l'anàlisi de la noció de maduresa. La definim en el títol d'aquest apartat com a «procés inacabat»: és a dir, ens situem fora del vell paradigma i neguem el que semblava un tret sagrat de la maduresa, l'estabilitat o la quietud, per remarcar-ne el moviment o la inestabilitat, cosa que pot semblar contradictòria. Potser la manera de superar la contradicció és deixar de parlar de maduresa i parlar de maduració: la maduresa vol expressar una estabilitat que sembla desacreditada, mentre que la maduració expressa un procés que permet autocomprendre's sempre com a «jove en construcció»; el concepte de maduració ja existia, però parlava només del camí cap a la maduresa, mentre que en el seu nou ús el camí seria la fita mateixa i la maduresa consistiria en una maduració sempre en camí. Però legítimament ens podem preguntar: camí cap a quin lloc? Hi ha un «lloc» on anar, un lloc que expressi aquella suposada plenitud de les capacitats humanes?

Una resposta negativa equivaldria a un pessimisme antropològic total: seria fer un pas en la direcció inversa a aquella invocació de Kant (1784) que ens cridava a la majoria d'edat; seria, en efecte, convidar a una «minoria d'edat» perpètua i culpable i, per tant i en el fons, una negació d'allò que, paradoxalment, sembla que és una necessitat vivament sentida pels joves, una negació de l'autonomia o de la llibertat, una instal·lació, doncs, en la dependència perpètua.

Aquest és un punt clau de la nostra reflexió: la maduració humana, el *fieri* constant que som com a éssers oberts —no predeterminats, almenys no de manera absoluta—, té unes fites identificables —algun «lloc on anar» que ens permeten un cert optimisme antropològic. Hi ha moltes teories de la maduresa humana, la major part possiblement són massa descriptives i minucioses; potser en un moment com el que estem seria més adequada una teoria formulada a mitjans del segle XX per Allport (1961), justament perquè no és minuciosa ni detallada i permet entendre-la com una perspectiva de camí ample i potser sempre inacabat.

Aquesta teoria proposa entendre la maduració humana com la construcció de tres caràcters personals tan simples i alhora profunds com aquests: en primer lloc, una extensió del jo, és a dir un procés —sempre obert— de vinculació o de lligam de cada persona amb moltes d'altres, en registres i intensitats diferents, però en tot cas trencant la inèrcia infantil egocèntrica i l'adolescent narcisista; en segon lloc, un pensament unificador de la vida, és a dir, un factor mental de voluntat i capacitat d'interpretar el món autònomament i coherentment, l'existència, i d'assolir de manera progressiva una situació autònoma en la realitat, sense dependre d'altres interpretacions o concepcions del món (com els infants depenen de les explicacions familiars sobre el sentit de les coses quan pregunten sense parar «i això, i allò, perquè?»); i en tercer lloc, una *capacitat* d'autoobjectivació, que suposa una habilitat de distanciament d'un mateix per veure's en perspectiva, una mena de sentit autocrític que, per altra banda, troba una de les seves millors expressions en el bon sentit de l'humor, que no és cap altre que la capacitat de riure's d'un mateix; és a dir, se suposa que en el procés maduratiu aprenem que tenim i, especialment, que hem d'acceptar els nostres límits, característica certament impròpia d'infants i d'adolescents, massa ocupats en ells mateixos per acceptar que són i poden força menys del que ells es pensen i voldrien.

En relació amb aquestes «fites del camí», podem afirmar que una bona maduració humana, tot i acceptar que mai no assoleixi aquella estabilitat pretesa del vell paradigma i, per tant, que sigui progressiva i imperfecta en tot moment, té alguns llocs on arribar o, si es vol dir d'una altra manera, són orientacions que donen sentit a l'esforç d'autoconstrucció a què ens crida la pedagogia, l'educació de la pròpia vida.

### **Libertat i valors**

Ja hem trobat, com a ingredient fonamental de la vida humana, el factor llibertat, que és molt més que un dret —que ho és i ho ha de ser— o que un reclam polític —que ho és i ho ha de ser—: és el constituent central de la humanització, tant si és vist en perspectiva de l'espècie —en tant que com a tal s'allibera, ni que sigui parcialment i lentament, del determinisme biològic dels seus antecessors evolutius— com si és vist

en perspectiva individual de la persona del nostre temps, que no concep l'existència sense una capacitat d'elecció i de decisió íntima i irrenunciable sobre la pròpia vida.

La comprensió filosòfica de la idea de llibertat és complexa i permet moltes perspectives, però des del punt de vista de l'ètica i de la pedagogia —que tenen tants punts de coincidència— la millor comprensió que se'n pot fer és en el marc de la teoria de valors. En concret, es pot entendre la llibertat com el valor central de la vida humana; central en dos sentits: com a «prioritat», d'una banda, però també com a «font» dels altres valors. És prioritària respecte als altres valors per una raó: perquè és imprescindible per desplegar una vida pròpiament humana i, per tant, no hi pot haver vida de valors si no és vida de «valors en llibertat»; un ésser que pretengués desplegar valors sense llibertat seria gairebé una contradicció *in terminis*, atès que només hi ha valors en el món quan un ésser pren decisions lliures que, justament perquè ho són, «donen valor» a cada elecció; una elecció feta per una màquina, per molt «intel·ligent» que fos, no seria mai «valuosa», encara que pogués ser molt «lògica» o molt «encertada», perquè el valor es desprèn només de la possibilitat —que una màquina no pot tenir mai— d'haver «pogut triar» una altra opció i de no haver-ho fet: la màquina només pot «triar» —en realitat, no tria: «assenyala» automàticament— la millor opció segons les pautes de la seva programació. Pot dir-se que sota cada elecció o tria humana lliure hi ha un mecanisme implícit d'«avaluació» de les opcions, i avaluació ve de *valor*. Quan optem per A en comptes de B, fins i tot si ens equivoquem des d'un punt de vista d'interès o de rendiment racional, vol dir que hem «avaluat» A com a millor que B per a la nostra vida; és a dir, hem «donat valor» a A i l'hem negat —o considerat menor— a B. I el transcurs de la vida humana és el transcurs de la producció, el canvi o la destrucció constant de valors. És justament per això que existeix aquell altre sentit de la centralitat de la llibertat, entesa com «la font» de tots els valors. No entendre que fos així equivaldria a una —legítima, però crec que no fonamentada— teoria idealista del valor autònom, o existent en si mateix, finalment preexistent a la vida humana mateixa, com una idea platònica; de fet, la idea suprema platònica era el que nosaltres ara en diem un valor, fins i tot un valor principal: la idea de bé. La gran diferència entre la concepció platònica i la nostra és que el bé com a valor, el considerem fruit d'una elaboració històrica de la llibertat humana; o, dit d'altra manera, hem reiterat lliurement i majoritàriament opcions de bé com a més desitjables enfront de la seva alternativa, el mal. Com ho hem fet amb l'amor respecte a l'odi o amb la valentia respecte a la covardia. I encara més interessant: aquestes opcions, tingudes per majoritàries, no impedeixen que alguns grups humans i molts individus, particularment, tinguin «altres valors»: aquest és precisament el sentit més genuí de la llibertat humana, que es pugui discrepar fins i tot respecte als valors tinguts per molts com a bàsics o generals. És, per dir-ho així, l'homenatge que l'ètica fa a la llibertat, la convicció que no pot ser un sistema únic, homogeni o tancat. L'ètica seria, des d'aquest punt de vista, l'esforç de reflexió humana —filosòfica— per elaborar criteris de valor que orientin la vida, acceptant que el punt de partida no pot ser cap altre que la lliure reflexió, el lliure debat, el lliure consens que, per definició, exclou l'homogeneïtat i el dogma, fins al punt que podem dir que la idea d'una ètica sense llibertat és un oxímoron.

Si les coses són així, sembla que podem establir que un procés de maduració humana és, sobretot, un procés de creixement «en llibertat» i «de la llibertat». Altrament,

estaríem ignorant aquella centralitat de la llibertat que suava afirmàvem. No sempre la pedagogia ni l'educació han donat al creixement «en llibertat» i «de la llibertat» la prioritat que mereixen. No pocs educadors, sobretot en contextos autoritaris —polítics o simplement culturals— han vist el component de risc de la llibertat —de fet, ben real—: la llibertat, sens dubte, pot portar-nos a cometre errors, fins i tot errors destructius de la vida mateixa, de la personalitat integral i de la societat mateixa. No seria realista negar l'existència del risc de la llibertat, igualment com no ho seria considerar que, per l'existència real d'un risc, cal restringir o eliminar la llibertat: simplement, perquè els efectes finals de l'opció cautelosa són radicalment incompatibles amb l'objectiu últim que sembla desitjable, el de la plenitud de la vida humana; i òbviament una vida humana sense llibertat —per molt alliberada de riscos que fos, que mai no ho seria del tot— seria una vida no humana, per tant, inhumana; el cost de la seguretat, doncs, és literalment inassumible: és tan absurd negar la llibertat per la por del risc com si algú, perquè no se li cremés la casa, decidís ensorrar-la.

La maduració de cada vida humana, l'aspiració a un camí de plenitud, té un vincle profund amb el creixement en i de la llibertat respectiva. I la llibertat té un vincle profund amb els valors que, inevitablement, genera, com acabem de veure. La pregunta, doncs, és si pot elaborar-se una proposta de valors que sigui alhora compatible amb la màxima llibertat i que, junts, llibertat i valors ajudin a la bona maduració desitjable.

La resposta és que pot defensar-se una posició que faci compatibles les nocions de maduració, llibertat i valors, que seria el nostre objectiu avui. Els joves, encara que no vulguin renunciar mai a la seva joventut —malgrat i fins i tot contra les lliçons que dicten l'edat o el pas i el pes dels anys—, poden aspirar i és recomanable que aspirin a una maduració positiva; sobretot perquè, com hem vist, maduració no significa estancament i en canvi significa plenitud i, com a expressió mateixa de la plenitud, la satisfacció i el goig del viure. I, com a fruit més alt de la capacitat de ser lliures, la producció de valors que omplin de contingut la plenitud desitjada, la maduració possible.

### **Fonts i camins dels valors en la nova societat**

Des del punt de vista de la pedagogia, cal plantejar-se, entre la gairebé gamma infinita de valors possibles, la selecció d'aquells que es considerin troncal o fonamentals, i acceptar que la pretensió d'universalitat associada a la de troncalitat no és més que una aspiració discutible, per les raons fins ara expressades. Probablement, la millor manera de condensar en un nombre assumible els valors troncal que importen a la humanitat és l'anàlisi de la nostra condició i de les seves necessitats i aspiracions, que podríem sintetitzar en els quatre eixos constitutius de l'ésser humà: l'eix racional, l'eix ètic, l'eix social i l'eix estètic. Això suposa una antropologia que va més enllà del clàssic «animal racional» de la tradició que, amb bona lògica, condensava tot l'interès de l'educació humana en el cultiu de la racionalitat, és a dir, en el *teoreticisme* o el cognitivisme més estrictes. Encara avui la majoria de la gent considera que el gran valor que l'educació ha de transmetre és el coneixement, com més coneixement millor. Doncs bé, sembla que, sense detriment del coneixement —sinó fins i tot com a

millora d'aquest—, cal impulsar el creixement d'infants i de joves cap a una assumpció dels valors que omplen de sentit i de contingut els altres eixos esmentats; si el coneixement, com és obvi, és el valor que omple l'eix de necessitats i d'aspiracions racionals, ens hem de preguntar quins valors omplen els altres tres eixos. I crec que podem sintetitzar-los així: l'eix ètic, o necessitat humana de fer i fer-se el bé, tindria un valor radical per conrear, que és la dignitat, entesa com a auto i heteropercepció d'éssers titulars naturals de la llibertat —i, per tant, habitants del regne de les finalitats— titulars de valors i de drets, titulars d'una naturalesa tal que, com volia Kant (1785), sempre ha de ser vista i tractada com una finalitat plena en si mateixa i mai com a instrument d'altri; l'eix social, o la necessitat i l'aspiració de convivència amb els semblants, sense la cooperació amb els quals seria literalment impossible desplegar la nostra naturalesa, s'ompliria amb el valor de la bondat, o la disposició a donar als altres allò que els calgui per crear entre tots una xarxa cooperativa que impulsi la millora del conjunt i el benestar individual en el seu interior; i finalment, l'eix estètic —potser el de menys crèdit tradicional i, fins i tot, actual—, que no és cap altre que l'expressió de la necessitat d'emocionar-se i de viure sentiments, eix que es realitza principalment a través del valor de la bellesa, en totes les seves dimensions, sobretot la natural i l'artística, però també la personal i la grupal.

I de quines fonts neixen i per quins camins els podem assolir? La font i els camins en èpoques primitives eren molt senzills: el contacte directe i constant entre els infants i els joves amb els adults de la família i la tribu, on ni tan sols s'institucionalitzava el que avui en diem educació o ensenyament, perquè era simplement una «criança», un «clima», una «narrativa» i unes «pràctiques» viscudes com a «naturals» i «productores d'identificació afectiva i d'integració espontània» en el col·lectiu. Això va entrar en un camí de certa complexitat quan a Occident, a la Grècia clàssica, la polis va esdevenir l'escenari propi i idoni per a la formació —la *paideia*— dels seus joves. El vell poeta Simònides va formular l'apoteigma *polis ándradidáskei* —'la ciutat ensenya els homes'— que situa l'escenari —la font i els camins— de l'aprenentatge dels valors en la ciutat plena, que ja no és l'espai interfamiliar modest i controlat de la tribu sinó l'espai d'unes classes socials diverses, de treballs de qualificació diferent, de conflictes jurídics, polítics i fins i tot bèl·lics, de pactes i confederacions, de producció i comerç, d'esport, de teatre i música i d'espais formatius inicials com ara el gimnàs. En les paraules del poeta se sintetitza un ideal educatiu que avui encara ens interpel·la: tothom —tota la ciutat, tots els que la integren— té responsabilitat educadora, com vol recordar la idea actual de «ciutat educadora». Primer, perquè l'objectiu de l'educació no pot ser restringit a aprenentatges formals principalment teorètics o cognitius reservats a minories poc o molt elitistes; i segon, perquè la plenitud personal necessita sens falta copsar i viure valors que cap institució sola pot donar: la vida desborda el gimnàs, desborda l'escola, desborda qualsevol institució pública o privada; i com que la vida vol desplegar-se sempre en la seva integritat i diversitat, les instàncies més variades constitutives de la ciutat esdevenen clau per produir i transmetre els valors necessaris per viure. En el món contemporani, després de les revolucions democràtiques i industrials dels darrers segles i de l'actual globalització, la institució escolar formal sembla que ha rebut l'encàrrec d'una certa «exclusiva» de l'educació: som lluny de l'ideal grec de la «ciutat que educa», la qual cosa no invalida el fet que noves realitats, com per exemple les múltiples i avançades tecnologies de la comunicació, resultin operadores «educatives» de primer ordre en la nova societat,

però operadores educatives que «no se senten» responsables d'educar; simplement, produeixen informació i entreteniment per guanyar audiència i consum, amb criteris allunyats i sovint contradictoris amb un sentit pedagògic mínim; i, ves per on, produeixen molta més educació del que es poden suposar. Educació com a transmissió de valors, per descomptat. Quins valors, ens podem preguntar? Doncs, tot i que també alguns de positius com el sentit de la llibertat, suposats «valors» com l'individualisme i la competitivitat, l'*espectacularització* i l'exhibicionisme, la violència, el menyspreu per la feblesa o les discapacitats, la frivolitat, el sexisme, la grolleria i el mal gust, la simplificació i els estereotips més matussers per referir-se a qualsevol assumpte. Un veritable catàleg de valors negatius o, per situar-nos en la nostra línia d'anàlisi, una pedagogia constant de la immaduresa. I tot i que no és cert que els mitjans de comunicació siguin els únics que, a part de les institucions educatives formals, transmetin valors, sí que podem dir que actuen com a mirall de la pluralitat de fonts que en transmeten perquè avui tot té el seu reflex en la immensa galàxia comunicativa en què ens movem; a més, són un mirall que no solament reflecteix tota mena de valors, sinó que els impulsa i els promou per la gran eficàcia transmissora que han assolit el progrés tecnològic i les habilitats comunicacionals de molts professionals.

Per què diem *pedagogia de la immaduresa*? Precisament, perquè els vectors de la bona maduració —extensió del jo, pensament unificador de la vida, capacitat d'autoobjectivació— requereixen, com veurem, els valors contraris als esmentats. Pot afirmar-se que la major part de «valors» ambientals —que flueixen de moltes fonts, no només dels *media*, però vehiculats per aquests— de la nostra cultura líquida tendeixen a mantenir els joves en una adolescència permanent; és a dir, treballen per l'*adultescència*, més que per una maduració progressiva.

Però, cal una aproximació més precisa. Intentem-la: si d'una banda, podem establir aquells quatre valors troncats com a «valors contingut» o objectius per assolir —el coneixement, la dignitat, la bondat i la bellesa— de l'altra, cal reflexionar sobre els «valors procediment» o els camins per arribar a aquells objectius; no es podria pensar una relació simple ni mecànica entre cada camí i cada objectiu, sobretot perquè cada camí val també per si mateix —si no, no seria un valor ni ens acostaria a altres valors— i perquè cada camí porta a més d'un dels objectius desitjables. Així doncs, podem parlar de com el valor coneixement té un valor procediment o un camí tan bàsic —i polivalent, a més— com el diàleg crític, sense el qual el coneixement perillaria de construir-se molt imperfectament i de reduir-se a pura acumulació informativa; o per assolir, sostenir i universalitzar el valor dignitat tenim un valor procediment o camí de «rendiment ètic» extraordinari —si es permet l'expressió— que no és cap altre que el respecte, o la capacitat de reconèixer i d'assumir conseqüentment en la pràctica vital aquell nucli de valor propi de tota persona; pel que fa al valor bondat, el valor procediment o el camí que mereix ser conreat i difós per arribar-hi seria l'empatia, o la disposició íntima per comprendre l'altre, el seu estat i la seva necessitat; i, finalment, per assolir el valor bellesa, el camí no és cap altre que el cultiu de la sensibilitat, una sensibilitat desinteressada, farcida d'emocions expressables i compartibles.

Doncs bé, tant dels valors contingut com dels valors procediment es desprenen vincles, una mena de «valències químiques», amb el procés maduratiu o de plenitud humana desitjable. No són tampoc vinculacions unívocues ni exactes, sinó polivalents i aproximades, com dèiem de la relació entre valors contingut i valors procediment;



justament perquè no som ni volem ser robots, tot el que segueix és flexible, porós i, en gran manera, transversal. Amb tot, de manera prou precisa es pot dir que les tres fites de la maduració, sempre obertes i millorables però sempre identificables i clares, es vincularien amb els valors de la manera següent: l'extensió del jo, o capacitat de superació de l'egocentrisme i l'individualisme, s'assoleix molt específicament per la pràctica del valor social de la bondat, gran i essencial, el camí del qual és aquella empatia que ens convida a fer la connexió amb la ment i el cor de l'altre: naturalment, el jo extens es construeix sobretot damunt d'aquesta base, que per definició és practicant de vinculacions o d'articulacions i fabricant de teixit social. I alhora, l'empatia és un dels valors que s'adquireixen més clarament per la via de l'osmosi, el contagi o el traspàs directe del propi entorn: infants i joves de pares empàtics tenen moltes més possibilitats de ser ells mateixos empàtics amb l'altra gent.

El pensament unificador de la vida, o el criteri propi per orientar-se en la complexitat del món, és obvi que té una vinculació directa amb el valor contingut coneixement; i no pas qualsevol coneixement, sobretot no pas el pur coneixement acumulatiu o informatiu, sinó el coneixement derivat de la pràctica constant del pensament crític, de la racionalitat comprensiva i analítica, metòdica, contextual i autocorrectiva. Aquesta pràctica al llarg dels anys des de la infantesa és la via segura per a una personalitat amb criteri propi; criteri propi que, també per pràctica induïda tant des de la família com des de l'escola, ha d'incorporar una disposició sincera a l'autoexamen, a la modèstia epistemològica, a l'assertivitat que afirma sense imposar-se i que es mostra sempre a punt d'evolucionar davant dels bons arguments, vinguin d'on vinguin.

I, en tercer lloc, la capacitat d'autoobjectivació, que s'expressa sobretot en l'autoironia i el sentit de l'humor respecte a un mateix, es vincula directament tant amb el coneixement crític —indispensable per a l'autoconeixement— com amb l'actitud empàtica de la bondat que permet entrar i sortir mentalment d'un mateix i amb la sensibilitat associada al valor bellesa, que ajuda a captar tota mena de matisos i contrastos de l'existència.

I, en efecte, l'anàlisi dels valors ambientals que majoritàriament es reflecteixen —i reforcen— en els *media* ens diu que van en sentit contrari o com a mínim divergent tant dels valors troncats i de procediment esmentats com dels objectius de la maduració: efectivament, l'individualisme i la competitivitat són directament amenaçadors del respecte a l'altre, de la seva dignitat i, per descomptat, menyspreen i neguen la cooperació pròpia d'unes relacions basades en la bondat i, de rebot, importantíssim, per a l'extensió del jo; l'*espectacularització* i l'exhibicionisme, com la grolleria i el mal gust, ignoren i destrueixen la sensibilitat, incapaciten per al gaudi de la bellesa i, amb aquesta, priven de les emocions; la violència, el menyspreu per la feblesa o les discapacitats i el sexisme atempten directament contra la bondat i el respecte i, per tant, també contra l'extensió del jo; i la frivolitat, la simplificació i els estereotips són incompatibles amb el coneixement, sobretot amb el coneixement crític i, per tant, amb un pensament o un criteri propis i també amb l'autoconeixement i l'autoobjectivació. D'aquesta manera, doncs, podem sostenir que el clima valoratiu en què es desplega la vida dels nostres joves constitueix realment una «pedagogia de la immaduresa».

## **La responsabilitat, nexa articulador entre la major llibertat i els millors valors**

Transferir la responsabilitat, com ens havia avisat Berlin (1969), entre d'altres, és un mecanisme de recurs fàcil per a molts éssers humans de tots els temps, però molt singularment en la nostra època i molt especialment entre les persones més joves, que han gaudit de condicions de seguretat, d'una banda, i de millora tecnològica en tots els àmbits, de l'altra, que els fan pensar que tot ha d'estar sempre resolt per a ells per part de qui sigui. Aquesta actitud de passivitat a l'aguait de solucions familiars socials o tecnològiques és una fórmula segura d'incapacitació per desplegar la llibertat que, com hem dit, és el valor central, bàsic, de la nostra existència. La manca de responsabilitat incapacita per a la llibertat de manera radical; la llibertat dita «externa» no depèn de la responsabilitat, sinó del marc social i legal, que no sigui autoritari ni restrictiu; però dins d'un marc democràtic, on la llibertat externa està garantida, queda per a cada persona el repte fonamental de construir la seva pròpia llibertat «interna»: en filosofia s'ha insistit molt en aquesta distinció amb diferents termes: la llibertat externa ha estat conceptualitzada també com a «llibertat de» o «llibertat negativa» o «llibertat d'elecció»; i la llibertat interna, com a «llibertat per a», o «llibertat positiva» o «llibertat de compromís». La idea de fons és clara: una és la llibertat de grau elemental —que és necessària, però no suficient— i l'altra és la llibertat de grau superior o culminació de la millor llibertat que els éssers humans hem pogut pensar i practicar. El que diferencia el grau elemental del grau superior de la llibertat és justament la responsabilitat. No cal responsabilitat per a una llibertat negativa, que es limita a pensar que pot triar qualsevol cosa perquè no té cap norma ni cap autoritat que la constrenyi: perquè acabarà no triant res —i, per tant, caient en la inacció— o triant de qualsevol manera, és a dir, malament per al mateix interès propi; mentre que si es pensa la llibertat com a constructora d'un projecte, amb un sentit final — «per a» — o positiu o amb voluntat de compromís amb algun objectiu valuós, aleshores cal elaborar un camí responsable, que assegurï la coherència entre el que es pensa, el que es decideix i el que finalment es practica. Aquesta és una manera d'entendre la responsabilitat. I pel que fa a la importància de la coherència, és bo de recordar que el psicòleg Erik Erikson sostenia que la crisi de la joventut no era més que la crisi de la coherència de la societat adulta. No només perquè centra la crisi en la coherència, sinó perquè, de passada, ens il·lustra sobre un punt de gran importància per al nostre interès d'avui: el que puguem pensar de la joventut, ho hem de pensar de nosaltres mateixos com a adults; les diferències, i avui encara menys que quan va formular la idea el 1968, són menors del que tendim a pensar.

Altres maneres d'entendre la responsabilitat són certament bones i de coneixement necessari per als nostres joves: per exemple, la més coneguda és la noció, recollida principalment en l'àmbit del dret, que té dos trets essencials: el primer, la capacitat intel·lectual suficient per fer-se càrrec del valor i de les conseqüències de les opcions per triar, i el segon, la capacitat d'assumir en la pràctica —no només de tenir-ne coneixement— els costos de tota mena que pertoquin derivats de les conseqüències de la pròpia acció. Aquesta noció, que és la més acceptada generalment, la necessitem com a forma de regulació legal o jurídica de la vida social; però creiem que, als efectes que ens interessin, que són els de caràcter pedagògic, és insuficient. Conèixer les conseqüències del nostres actes i assumir-ne els costos que se'n derivin és bo, però encara és millor conèixer el sentit de les nostres eleccions abans fins i tot de saber-ne

les conseqüències; podríem dir que conèixer i assumir conseqüències té un significat que anomenaríem *utilitarista* —és útil per a nosaltres i també per a la societat— mentre que conèixer el sentit i el valor de les nostres accions —abans de les conseqüències, però no al marge d'aquestes, evidentment— és molt millor, perquè significa que sabem ser lliures, o encara més, que sabem al servei de quin projecte personal, ètic i social orientem voluntàriament la nostra llibertat.

Aquesta concepció de la responsabilitat es pot comprendre millor en el marc, que avui hem donat, de la teoria de valors. Cal partir, primer, de la idea que els valors humans possibles són múltiples i que no n'hi ha cap d'absolut: si fos el cas, aquest absolut seria únic per definició. Si no n'hi ha cap d'absolut, aleshores necessitem alguna manera de fer compatibles o de coordinar bé l'assoliment del màxim de valors, que per definició són els que omplen de contingut les aspiracions i les necessitats humanes, la qual cosa pot comportar un esforç de jerarquització —les famoses «escales de valors»— o, si no volem caure en esquemes tancats, alguns criteris de prioritització en cas de conflicte. I aquí és on apareix la responsabilitat: atès que no sembla que ningú estigui en condicions —si no és limitant la llibertat de la gent— d'establir una escala fixa i tancada de valors, aleshores cada persona individual necessita alguna habilitat o capacitat o competència que li permeti articular-los, combinar-los, coordinar-los i optimitzar-los en quantitat i en qualitat; i molt especialment, cadascú necessita articular la gran diversitat de valors no solament entre si sinó amb el valor que, sense que sigui tampoc absolut, considerem que és central, la llibertat mateixa. Si reconeixem, com fèiem, la llibertat com un valor, aleshores reconeixem també que viu en el regne de la resta de valors —alguns dels principals dels quals hem vist— i, per tant, que també aquesta necessita «conviure» i «articular-s'hi»: hi haurà moments a la vida que el valor llibertat s'haurà d'autolimitar per poder servir el valor «amor», per exemple; en nom de l'amor a una persona, limitarem la llibertat de triar moltes altres coses —també valuoses, però menys— i qui ens haurà orientat en aquesta «articulació» del valor llibertat amb el valor amor haurà estat la responsabilitat; haurem entès que «responsablement» no podíem fer tries pretesament lliures que haguessin perjudicat, abandonat o menyspreat la persona que estimem.

Educar la responsabilitat, doncs, és educar el coneixement dels valors i, especialment, educar l'ús de la llibertat com a centre no absolut sinó adaptable al joc complex de la resta de valors de la vida. Educar la responsabilitat, doncs, és educar la vida mateixa en la seva plenitud i diversitat de valors, incloent-hi centralment el valor llibertat.

Per això, podem dir que la responsabilitat dóna als nostres joves, ens dóna a tots en qualsevol edat l'oportunitat de combinar òptimament la major llibertat i els millors valors de l'existència.

Aquesta és una expressió de la plenitud vital, que associàvem a la bona maduració humana, que podem i hem d'oferir als nostres joves, amb la convicció que els presentem una proposta de vida de molt més gruix, molt més interès, molta més alegria i felicitat que aquells «valors» discutibles que un cert clima de la cultura líquida imperant, sota aparença de màxima llibertat, imposa especialment als joves.

## **Bibliografia**

Allport, G. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. Oxford: Holt, Reinhart & Winston.

Berlin, I. (1969). Two Concepts of Liberty. Dins I. Berlin (coord.). *Four Essays on Liberty*. Oxford: Oxford University Press.

Erikson, E. (1968). *Youth and Crisis*. Nova York-Londres: WW Norton & Company.

Kant, I. (1784). *Beantwortung die Frage: Was ist Aufklärung?* (1a ed.). Aramayo, R. (2009). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Alianza.

— (1785). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (1a ed.). Leita, J. (2009). *Fonamentació de la metafísica dels costums*. Barcelona: Edicions 62.

Pessoa, F. (1984). *Llibre del desassossec*. Barcelona: Seix Barral.

# Escola, entorn i ciutadania: balanç d'experiències i perspectives de futur

DOI: 10.2436/20.3007.01.72

Antoni Tort i Bardolet<sup>a</sup>

Núria Simó i Gil<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes, Departament de Pedagogia, GREUV (Grup de Recerca Educativa de la UVic-UCC) [antoni.tort@uvic.cat](mailto:antoni.tort@uvic.cat)

<sup>b</sup> Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes, Departament de Pedagogia, GREUV (Grup de Recerca Educativa de la UVic-UCC) [nuria.simo@uvic.cat](mailto:nuria.simo@uvic.cat)

## Resum

El text que ve a continuació presenta dues parts diferenciades però complementàries. En la primera part del document es plantegen alguns elements de reflexió sobre la importància d'enfortir els vincles entre els centres educatius i el territori i de la necessitat de disposar de polítiques educatives que regulin en la mesura que sigui possible i de manera contextualitzada cada situació, normes i criteris, així com el paper dels diferents agents educatius. En la segona part s'ofereix una síntesi dels aspectes més rellevants extrets de les recerques del GREUV (Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic) quant al rol dels centres, dels municipis i del territori en la gestió i la millora de la capacitat de cada agent i del conjunt del sistema educatiu a l'hora de respondre al repte de l'equitat i del respecte a la diversitat.

## Paraules clau

Equitat, centre educatiu, territori, recerca educativa, polítiques educatives.

## La redefinició dels centres educatius en relació amb el seu entorn

Plans educatius d'entorn, projectes educatius de ciutat, ciutats educadores, zonificacions diverses (zones prioritàries, zones educatives rurals, etc.), actuacions municipals (oficines d'escolarització, etc.) i xarxes de tot tipus. En els darrers temps, han aparegut formulacions noves i agents educatius nous; el lloc físic i el lloc simbòlic dels centres educatius han anat evolucionant i hem vist créixer modalitats i estratègies de relació de l'escola amb el seu entorn, amb el territori; nous vincles en el marc d'un sistema formatiu integrat més ampli. Un procés gens senzill que obliga a replantejar el paper de la institució escolar. Hi ha necessitats formatives noves de la societat del coneixement, necessitats socials i comunitàries velles i noves relacionades amb les desigualtats, i reptes que tenen a veure amb els nous paisatges ètnics, tècnics, financers, mediàtics i d'idees que delimiten el nostre món (Appadurai, 1996). La generalització de l'ensenyament ha enderrocat definitivament els murs del santuari i ha deixat entrar els «desordres socials» en el si de l'escola. El santuari somniat d'una escola salvaguardada dels avatars de la intempèrie, per molt desitjat que sigui per a alguns, no és possible (Dubet, 2013). Necessitem, doncs, un sistema formatiu format per diverses complicitats educatives que va més enllà de la institució escolar. Els nous fenòmens obliguen a repensar la coordinació estable dels centres educatius amb altres

instàncies en el marc concret d'un territori. No tant per modificar l'objectiu central de l'escola o l'institut, que és el d'assolir els nivells màxims d'aprenentatge per part del màxim nombre d'alumnes sinó, justament, per ajudar a aconseguir-lo. Però davant dels fenòmens socials contemporanis i, com s'ha assenyalat en diverses ocasions, l'escola sola no pot respondre als reptes socials perquè, si no es produeixen certes condicions d'igualtat i de justícia social, l'escola no pot complir la seva missió específica. Però sense l'escola tampoc es pot avançar, perquè hi ha contribucions que només pot fer l'escola per construir una societat més justa i democràtica, que tenen a veure amb el desenvolupament compartit de coneixements i d'actituds bàsiques.

I, en aquest sentit, l'atenció a la diversitat i a la interculturalitat ha representat a Catalunya, com cap altre fenomen actual, el conjunt de reptes que l'educació té plantejats, i ha constituït realment una gran prioritat en el replantejament de l'escola contemporània que, malgrat tot, continua ocupant un lloc estratègic i fonamental en la vida quotidiana dels infants i de les seves famílies. Més que mai, amb tots els processos que hem acabat d'esmentar, l'escola esdevé una institució de vital importància per combatre la desigualtat i l'exclusió social. Però si durant dècades l'homogeneïtzació ha estat un element definidor de l'educació escolar, ara es demana que des de les institucions educatives es valorin les diferents experiències i percepcions de l'alumnat, que arriba amb tot un bagatge biogràfic ric i plural, per tal que puguin ser incloses dins la vida escolar i no fora d'aquesta. Cal reformular, efectivament, el principi d'igualtat d'oportunitats, entenent-lo no com les mateixes condicions per a tots els infants, sinó com la provisió de les condicions diferencials que reclama cada alumne segons les seves característiques personals i sociofamiliars. El dret a l'educació necessita les «quatre A» descrites per Katarina Tomasevski: disponibilitat d'oferta —*availability*—, accessibilitat per a tothom —*accessibility*—, una qualitat acceptable —*acceptability*— i adaptació a les necessitats dels individus —*adaptability*— (Tomasevski, 2004).

Així doncs, la inclusió educativa és complexa i no pot limitar-se a tenir en compte l'acollida que pot fer una institució específica. Això també val per a altres entitats educatives: ja es tracti de l'ensenyament bàsic a les escoles, d'un centre cultural o d'una escola d'adults. Els vincles amb els recursos de la ciutat i amb altres centres educatius són essencials. Així mateix, és bàsic potenciar espais de trobada formals i informals entre persones. També en els espais i els temps del lleure, com un àmbit diferent, menys dirigit, vital, per tant, per establir-hi lligams. Més obert i més atzarós, també, perquè no depèn de la prescripció, l'obligatorietat ni la institucionalització. En conseqüència, les polítiques educatives han d'afrontar estratègies i enfocaments diferents en què es tinguin en compte tots els agents (Taula 1):

TAULA 1

*Enfocaments de les polítiques educatives*

	Polítiques educatives tradicionals	Polítiques educatives des de la perspectiva de ciutat
Focus d'atenció	Individual	Context/comunitari

Finalitat	Assistencialista/ compensatòria	Transformadora/educativa Inclusió / cohesió social
Posició davant del problema	Reactiva/visió	Estratègica/visions
Forma d'intervenció	Sectorial	Transversal/global <i>Governance / govern en xarxa</i>
Subjecte de les polítiques	Monocèntric (escola)	Policèntric (escola, família, comunitat, economia, etc.)

FONT: Collet, 2007.

De fet, la finalitat de l'educació, en un sentit ampli, és incorporar el subjecte de l'educació en una diversitat de xarxes socials que li permetin desenvolupar la sociabilitat i la circulació social. Les xarxes associatives poden ser un element d'impuls per assolir objectius individuals i col·lectius en els camps acadèmic, laboral i social. Estudis recents ens indiquen com la construcció de trajectòries d'èxit té a veure també amb el capital social acumulat gràcies a la participació en xarxes associatives que, des d'un cert punt de vista, neutralitzen les discriminacions diverses com el fet d'escolaritzar-se en entorns estigmatitzats i incentiven el progrés acadèmic. Podem parlar de la pròpia família i d'entitats de l'entorn. Però no sempre estem parlant d'associacions formals. L'ajuda, a vegades, arriba del grup d'iguals; d'alguna persona del veïnat, etc. (Pàmies *et al.*, 2013; Sancho *et al.*, 2012).

Tornant al sistema educatiu formal, la intensitat dels fluxos migratoris en els darrers anys i la necessitat d'atendre correctament el dret a l'educació per a tots els infants que viuen a Catalunya han fet que es replantegin dispositius, mecanismes, disposicions i procediments. L'anomenada *generalització de la diversitat* ha implicat la posada en marxa de mesures i propostes com les reserves de places per a l'alumnat amb necessitats específiques, la reducció de ràtios d'alumnes per aula en determinats centres durant el període de preinscripció, la planificació del repartiment de la matrícula viva, la implementació de dispositius d'acollida, etc. (Alegre i Collet, 2007). En alguns municipis o algunes comarques l'impacte ha estat considerable. A tall d'exemple, una ciutat com Vic, seu de la universitat d'on procedim, ha passat d'un 1,18% de població estrangera el 1991, a un 23,70% l'any 2014. Els canvis són, forçosament, molt intensos i, molts d'aquests afecten qüestions clau de la configuració tradicional dels centres. De fet, el que ha fet la immigració és accentuar uns processos de caràcter global que es produïrien tard o d'hora amb més o menys força. La mobilitat social esdevé un factor nou que obliga a buscar estratègies per encaixar aquest fenomen sense renunciar a construir projectes educatius i buscant fórmules de lligam dins i fora de les aules, amb tots els agents d'aquella comunitat. L'escola es troba en una situació de dependència dels canvis que es produeixen en la configuració urbanística de la ciutat. Cal assegurar transport, menjador i serveis d'activitats extraescolars. Moltes vegades es tracten com a aspectes secundaris, temes menors,

fàcils de privatitzar, de situar als marges del que és l'escola. És un perill i un error que desprotegeix l'escola, complica la vida a les famílies i perjudica qualsevol proposta de reordenació de l'escolaritat. Davant l'estil de vida actual convindria que aquests aspectes fossin situats a primera fila, tot i que no s'ha de valorar només la proximitat del centre al lloc de residència, sinó també el tracte i l'acollida que es rep per part de les famílies. L'escola comunitat per damunt de l'escola barri (Subirats, 2001). En aquest sentit, l'actitud positiva dels equips directius, claustres, consells escolars i associacions de mares i pares és clau també per a la millora pedagògica de les escoles que s'han hagut d'adaptar a les noves circumstàncies.

Però no es tracta només d'acollir els infants que arriben amb les seves famílies procedents d'altres països i d'entorns culturals com si fos una tasca assistencial inevitable. El plantejament ha de fonamentar-se, com ja hem dit, en el fet de com atènyer l'èxit escolar, en la mesura que sigui possible, i en funció de les característiques de tots i cadascun dels infants. Les mesures d'acollida, les estratègies compensatòries i les innovacions de caràcter didàctic són mitjans per arribar a aquest horitzó de reeixir en els estudis. L'assoliment d'una atenció veritable a la diversitat depèn de la capacitat del centre educatiu per garantir un entorn d'aprenentatge prou estructurat i a la vegada prou flexible gràcies al qual cada infant trobi la possibilitat d'avançar segons la seva situació. L'objectiu central de tot el sistema educatiu és com se surt després de cursar, almenys, els estudis obligatoris, i no només com s'hi entra. En aquest sentit, cal no oblidar que la igualtat d'oportunitats s'aplica en l'accés, en la vida a l'escola, en les adquisicions que l'alumnat incorpora i com aquests resultats li permeten millorar en l'entorn social. No és només una qüestió d'organitzar la rebuda sinó de garantir aquests quatre àmbits de la igualtat d'oportunitats. (Demeuse i Baye, 2005).

### **Èxit escolar i diversitat: entre el sistema, els centres i les trajectòries**

Òbviament, hi ha moltes variables que determinen l'èxit escolar. En els darrers anys hem vist com hi ha una gran diversitat de situacions, de trajectòries i d'itineraris que fan difícil d'establir o de descobrir un potencial secret únic i específic per a l'assoliment escolar. Tanmateix, alguns alumnes que han obtingut resultats acadèmics bons i que han accedit a titulacions universitàries o superiors assenyalen que han hagut de «lluitar el doble». I no sempre la voluntat, o si es vol, l'ambició, està sistemàticament empenya per la família. Pot ser el mateix jove que pot estar en l'origen d'aquesta obstinació a conèixer l'èxit i a concebre el projecte que vol tirar endavant. És la voluntat de ser (dimensió personal): tots els recorreguts d'alumnat immigrant d'èxit estan orientats per la seva capacitat d'acció, de trobar-hi sentit, de confiar en ells mateixos, d'esforçar-se, de superar-se, d'ajudar els altres i/o millorar personalment i professionalment. (Sancho *et al.*, 2012). No es poden separar els processos d'aprenentatge, d'adquisició de noves competències o els processos d'incorporació a una nova societat sense entendre'ls des de les identitats dels qui ho viuen. L'aprenentatge, com ha escrit Ignasi Vila, «és la construcció progressiva de sistemes de significats compartits a propòsit de les tasques que organitzen l'activitat conjunta de les persones participants» (Vila, 2006). Cal considerar, efectivament, el saber com una relació, un producte i un resultat, una relació del subjecte que coneix amb el seu món, com a resultat d'aquesta interacció.



En aquests plantejaments normalitzadors, hi té un paper central la influència del professorat. Moltes recerques assenyalen el fet que les expectatives inadequades o errònies del professorat poden portar els estudiants, fills de famílies immigrades, a assolir nivells d'acord amb aquestes profecies desfavoridores. La relació amb el saber és una relació amb si mateix, amb el món (els coneixements) i amb els altres. Implica una forma d'activitat i una relació amb el llenguatge i amb el temps. Aquest procés no és purament cognitiu ni didàctic. Es tracta de portar la persona a inscriure's en un cert tipus de relació amb el món, amb si mateix i amb els altres, que proporcioni guanys, però que sempre implica una renúncia, provisional o profunda, d'altres maneres de relacionar-se amb el món, amb si mateix i amb els altres. En aquest sentit, la qüestió del saber és sempre una qüestió d'identitat i, per tant, es tracta de comprendre la trajectòria escolar com una situació que té lloc dins d'una història i considerar que tot individu és un subjecte. No es pot analitzar tot des d'una teoria del dèficit sociocultural que practica una lectura negativa de la realitat social, ja que la interpreta només en termes de faltes i mancances. De fet, i pel que fa a la disposició a aprendre, «els resultats indiquen que els estudiants d'origen immigrant manifesten disposicions cap a l'educació similars o més positives que les dels seus iguals autòctons» (OCDE, 2006). Cal tenir-ho en compte. La insistència en els dèficits o les mancances sovint esdevé un apriorisme inoperant i injust.

Resistents, intèrprets, malabaristes, mestissos, etc. Així definien les autores d'un estudi els fills de famílies immigrades dels anys setanta i vuitanta del segle passat. (Torrabadella i Tejero, 2005). Expressen maneres diferents d'afrontar la relació entre la societat de procedència i la societat d'acollida. Uns processos oberts i variables, que no són estables. En aquest sentit cal estar atents a les transicions i els trànsits. Els trànsits entre cultures i les configuracions de la identitat i les tensions, les transferències i les localitzacions relacionades amb aquests trànsits. Les transicions entre els nivells del sistema educatiu, entre el sistema educatiu i el món del treball. Per tot el que acabem de dir fins ara, «els processos de socialització no són llargs camins solitaris lineals. Involucren diferents esferes de la vida en interacció, transicions biogràfiques, esdeveniments i bifurcacions i, també, el compromís i la influència de l'entorn» (Bidart, 2012).

### **La necessitat de polítiques reguladores en el territori**

Per tal que els centres educatius puguin desenvolupar la seva tasca amb garanties i puguin acompanyar aquestes trajectòries per assolir els objectius personals i acadèmics de tot l'alumnat, necessiten disposar d'una solidesa institucional que no redueixi les seves expectatives pedagògiques a la mera custòdia dels infants amb dificultats i singularitats diverses. Una solidesa pedagògica que converteixi el centre en un espai per a la millora professional dels docents davant dels nous reptes en compte de convertir-se en un terreny de resignació i d'atrinxerament davant els canvis socials (Collet i Tort, 2011). És ací on cal també tenir en compte les condicions socials concretes de cada centre. I tenir present que el funcionament d'un centre depèn, en major o menor mesura, d'allò que fan els centres veïns. Una interdependència que pot ser generada per fenòmens de competició o de cooperació entre les escoles. Un salt qualitatiu ha de ser posar en marxa de projectes pedagògics i didàctics comuns i compartits entre diferents escoles; no ocasionalment sinó de manera continuada i

estructural a partir dels projectes educatius de cada centre. Es tracta de conciliar el manteniment d'uns trets d'identitat i, a la vegada, treballar en xarxa. És possible anar més enllà en la col·laboració entre centres. No es tracta de diluir els projectes singulars, sinó de reforçar el caràcter de servei públic del conjunt de les escoles de la ciutat, públiques i concertades en el marc del que s'ha denominat *servei públic d'educació*.

L'èxit o el fracàs de la política educativa local té a veure amb la dotació de recursos econòmics, i amb la mobilització d'altres paràmetres per determinar la implicació de l'escola en la doble funció de la promoció social i de la integració. Alguns d'aquests són: el grau de cohesió social de la població, les estratègies de les famílies i els alumnes per triar escola i sentir-la com a pròpia, la coherència dels projectes que l'escola tira endavant i la implicació professional i local dels agents educatius. I és en aquesta línia que cal recordar que una escola es pot considerar com una escola gueto, no pas per la seva composició sinó perquè hi ha abandonament institucional, econòmic i professional, desconfiança en la capacitat integradora de l'escola per part de professorat i famílies, i aïllament sociocultural, ètnic o racial (Carrasco, 2008). I també en aquesta línia, la supressió d'escoles gueto vol dir, en conseqüència, la supressió de les «escoles fortaleza» que poden seguir evitant, amb diners públics, potencials «encontres no desitjats».

La sensibilitat respecte del context és fonamental. Creure que qualsevol escola pot tenir els mateixos èxits que una altra és un error. I sol provocar desil·lusions quan el projecte no funciona com ho va fer en un altre context. De la mateixa manera, no es tracta tant de creure il·lusòriament en una extensió fàcil de determinades experiències pedagògiques que sempre responen a contextos molt específics. L'experiència de moltes reformes educatives, ací i arreu, ens mostra com són d'escassos els processos en què unes quantes «escoles far» es converteixen en models per transformar sistemes escolars sencers (Tyack i Cuban, 2000). En qualsevol cas, aquells centres que treballen d'una manera normalitzadora, amb un projecte, en forta relació amb les famílies i la comunitat tenen la capacitat de sobreposar-se a l'efecte composició (tipus d'alumnat) i de construir escoles multiculturals que assoleixen els objectius acadèmics establerts. Algunes experiències de relació amb les famílies van en aquesta direcció. Quan parlem dels resultats acadèmics, s'ha pogut comprovar com diverses escoles del país han aconseguit subvertir composicions socials desfavorables gràcies a plantejaments normalitzadors que, defugint posicions conformistes o resignades, advoquen per una excel·lència escolar, mitjançant projectes pedagògics i didàctics forts. En canvi, per a les escoles que treballen des de models estrictament formals i burocràtics, aquesta capacitat és més baixa o nul·la.

Es tracta de fomentar un paper actiu en el desenvolupament d'iniciatives de col·laboració amb els diversos agents socials de la ciutat establint marcs de participació coordinada entre aquests i les diverses associacions presents en un territori, municipi o barri. Així doncs, xarxes informals, associacions, projectes, centres de normalització lingüístics que actuen com a focus culturals de primer ordre esdevenen una constel·lació per empènyer cap a un procés de creixement individual i col·lectiu. Això implica anar més enllà de l'escola, però amb l'escola. Més enllà del municipi i l'ajuntament, però amb els municipis i els ajuntaments. Més enllà de l'àmbit educatiu, treballant en xarxa amb altres àmbits d'atenció a les persones. Més enllà de

l'escolaritat obligatòria, pensant en clau de l'aprenentatge al llarg de la vida, però des dels inicis de l'escolaritat (Soler, 2012). Tanmateix encara hi ha dificultats perquè la coordinació està més vinculada a la derivació d'actuacions al servei que li toca, i a la coordinació d'activitats puntuals, que a un treball en xarxa consistent. Les institucions estan sovint mediatitzades pel fet que tenen dependències orgàniques, jurídiques i laborals diferenciades. Convindria establir pactes en l'àmbit polític per garantir projectes estables a mitjà termini que no depenguin excessivament d'aquestes diferents circumstàncies laborals o organitzatives ni de conteses electorals o de conjuntures polítiques.

El context actual de crisi econòmica i la disminució evident i/o manca de recursos econòmics obliguen a buscar altres fórmules entre les quals convé explorar el potencial del voluntariat. Aquesta via, a més d'aportar recursos humans, ofereix el valor afegit en aspectes importants com ara les relacions intergeneracionals, la col·laboració de persones expertes (per exemple, mestres o professionals jubilats), l'aprenentatge servei, etc. (Soler, 2012). Però posar en relleu el valor de la solidaritat no pot servir per oferir un pretext d'escapada als poders públics ni per veure l'associacionisme des d'una visió acrítica i angelical (Escudero, 2006). En una època de forta individualització i dessocialització cal remarcar la importància dels béns col·lectius, del bé comú.

En segon lloc, l'OCDE, que insisteix en tots els aspectes anteriors en el seu informe, hi afegeix que, si bé per a l'èxit acadèmic de l'alumnat d'origen immigrant molts aspectes relacionats amb les condicions socials són importants, els factors clau del desavantatge tenen relació amb la política educativa. L'informe examina les formes a través de les quals les polítiques, i la seva influència en aquests factors afavoreixen la creació de millors oportunitats per a l'alumnat d'origen immigrant en dos nivells: el de les «polítiques dels sistemes educatius» que inclouen mesures per disgregar les escoles i redistribuir els recursos econòmics i humans i que tenen impacte en tot l'alumnat matriculat, i redueixen les diferències d'èxit; i el de les «polítiques escolars» que prioritzen la creació d'entorns escolars i de relacions escola família més sensibles a les necessitats de l'alumnat immigrant des de les seves perspectives.

És per aquest ordre de motius que cal posar d'acord els agents que regulen l'educació al territori. Alguns processos endegats en diverses poblacions catalanes plantegen, amb totes les virtuts i els defectes, la realitat d'una regulació de l'escolarització difícil i canviant. Una regulació entesa, segons Maroy, «com un procés múltiple no només per les seves fonts, els seus mecanismes i els seus objectius, sinó també per la pluralitat dels actors que la construeixen. Sempre és una multiregulació que produeix ordre i ajust i, alhora, desordre i contradiccions». Es proposa la necessitat de definir políticament quin paper han de tenir les autoritats locals i territorials en la regulació de la zonificació, en l'establiment de quotes. I, lògicament, quin és el grau de coordinació entre els diferents agents reguladors competents en un territori concret. Tornant a Maroy, és «essencial actuar políticament en el que s'ha denominat *coordinació dels coordinadors* que permeti actuar a escala interorganitzacional i interinstitucional, per tal d'actuar contra els efectes segregatius i desiguals que produeix ben sovint la competició entre centres» (Maroy, 2006).

## **Què hem après? Breus lliçons d'algunes recerques dutes a terme**

Com a darrer apartat d'aquest document voldríem sintetitzar breument alguns dels elements que ens semblen més significatius de tres de les recerques dutes a terme en el context de la comarca d'Osona per part del GREUV i que tenen a veure amb els processos de regulació en el conjunt de diferents municipis osonencs i amb la implementació de dispositius i d'estratègies diverses per afrontar el fenomen de la diversitat en els centres educatius en els darrers anys (Simó, 2011; Simó i Telford, 2012).

*Recerca número 1. Anàlisi d'una proposta de política educativa per respondre al repte de l'educació en l'àmbit municipal. 1998-2002:*

A la primavera del 1997, i a instàncies de les autoritats municipals, es decreta una modificació del mapa escolar de Vic, amb la fusió de quatre de les escoles públiques en dues, i es compromet que totes les escoles de la ciutat, públiques i concertades participin en un procés de distribució d'alumnat. Una modificació sobtada del mapa escolar i un acord de repartiment dels infants en edat escolar que es decideix tirar endavant com a resposta a les transformacions que les escoles i el conjunt del municipi viuen davant el flux migratori continuat i intens procedent, fonamentalment, del Magrib. Un procés discutible i discutit perquè posa en el punt de mira el dret dels pares a elegir el centre, el dret a l'educació de tots els infants i remou les aigües del que s'entén per escola pública i escola concertada. Tota un sèrie d'elements que són a l'agenda política i social del país, però que la fusió de Vic instal·la obertament al centre de la societat.

Aspectes que cal destacar:

- L'aplicació de mesures reguladores és sempre problemàtica i genera tensions. Cal tenir ho present i negociar en conseqüència.
- D'altra banda, les polítiques locals de distribució per garantir la composició social heterogènia de l'alumnat no són independents de les polítiques socials d'habitatge ni de la configuració urbanística del municipi.
- La distribució d'alumnat d'origen immigrat en totes les escoles de Vic es va plantejar i es va percebre majoritàriament com un repte que la ciutat va haver d'encarar globalment i no cada escola de manera aïllada.
- Les polítiques de distribució de l'alumnat tenen límits, que són els que marca l'elecció de centres per part de les famílies. Però també posen en evidència que aquesta elecció no és només una qüestió particular de les famílies.
- Les polítiques reguladores locals promouen la competició entre escoles si no hi ha una presa de decisions col·laborativa entre tots els centres d'un determinat territori.
- El paper de la comissió d'escolarització, com en altres municipis, va esdevenir central per equilibrar la composició social de la població escolar.
- Tot el procés es va posar en marxa com a resposta als fluxos migratoris, però les diferències de composició social entre centres educatius ja eren molt marcades abans de l'arribada de famílies extracomunitàries.

- Per bé i per mal, va tenir una forta repercussió mediàtica, més que en altres municipis amb processos semblants. S'associà generalment a una bona pràctica, però el treball conjunt fonamental de molts agents implicats educatius i sociocomunitaris va ser poc visible en els mitjans de comunicació

*Recerca número 2. Propostes i estratègies de treball comunitari al Barri Sud, al centre de Vic i a Balenyà. 2006-2008:*

Al llarg del cursos 2006-2007 i 2007-2008, la recerca estudia el treball comunitari que desenvolupen tres escoles de la comarca d'Osona dinamitzant la comunitat educativa. L'estudi volia conèixer les estratègies socials i pedagògiques que es porten a terme, conjuntament amb altres entitats i serveis, per aconseguir uns bons resultats acadèmics dels infants, construir un clima positiu i acollidor i fer créixer el teixit associatiu i l'intercanvi intercultural entre les famílies que conviuen al barri o al poble. L'estudi també volia precisar el context de l'actuació política municipal, des del punt de vista educatiu i social, i reflexionar sobre el paper dels centres educatius en la dinamització de l'entorn i, també, sobre els límits d'aquesta tasca.

Aspectes que cal destacar:

El reforçament de les relacions entre les famílies i el centre són fonamentals per garantir l'acollida de tots els infants al voltant de diferents eixos:

- Treball docent des de dins de l'escola per fer que les famílies se sentin que formen part de l'escola.
- Suports per a l'acollida a la ciutat per resoldre els dubtes i les qüestions de les famílies novingudes en relació amb l'educació, la salut, la feina, la formació i l'habitatge.
- Recursos extraescolars adreçat als infants i a les seves famílies per oferir-los oportunitats educatives que no poden pagar i concentrar els esforços a garantir oportunitats educatives fora de l'escola a tots els col·lectius (Plans educatius d'entorn) per no accentuar les desigualtats educatives.
- Programes d'aprenentatge de català fora de l'escola i, concretament, a l'estiu.

*Recerca número 3. Avaluació dels Espais de Benvinguda Educativa a Vic i a Reus. 2008-2010:*

El curs 2008-09 es posaven en marxa els Espais de Benvinguda Educativa a Vic i a Reus, una experiència pilot que el Departament d'Ensenyament havia proposat davant de l'arribada d'alumnat, fills de famílies immigrades, al llarg de tot el curs. La polèmica va acompanyar aquesta proposta al llarg de la primavera i l'estiu del 2008. El GREUV (UVic) i el grup EMIGRA (UAB) es varen comprometre a avaluar aquest dispositiu d'acollida com una oportunitat per aportar-hi elements de reflexió, i per analitzar els límits del recurs, en relació amb les funcions que se li havien encarregat sobre les polítiques públiques vigents, la seva connexió amb la resta d'entitats i serveis de la ciutat i respecte del treball socioeducatiu amb menors i llurs famílies.

Aspectes que cal destacar:

La recerca va fer evident la necessitat d'organitzar els processos d'acollida de l'escola des d'una perspectiva global que permeti oferir un ampli treball relacionat amb les possibilitats d'aprenentatge diferents de tot l'alumnat. En conseqüència:

- Organitzar les aules d'acollida com a espais més oberts a tot l'alumnat.
- Reconèixer el paper fonamental dels companys en la comunicació pel desenvolupament de les habilitats del llenguatge de l'alumnat nouvingut.
- Promoure la formació docent en l'anàlisi d'experiències en les quals es puguin avaluar les possibilitats d'aprenentatge de tot l'alumnat i les propostes organitzatives que el centre desenvolupa.

La recerca va establir tres models d'organització de l'acollida als centres:

Basat en la formalització, en què l'acollida s'entén com un tràmit en el qual cal complir tots els protocols d'acollida exigits per l'Administració, però es parteix del fet que l'alumnat nouvingut dificulta el ritme d'aprenentatge de la resta de l'alumnat i que el millor és que utilitzi durant el màxim de temps possible els recursos paral·lels adaptats les seves necessitats educatives.

- Basat en l'especificitat: es concep l'alumnat nouvingut des de la perspectiva del dèficit amb una finalitat compensadora de l'aprenentatge, per la qual cosa els recursos especialitzats paral·lels es valoren com a necessaris per aconseguir compensar els dèficits d'aprenentatge amb els quals arriben.
- Basat en la normalització activa: en què l'alumnat nouvingut planteja necessitats educatives i també aporta aprenentatges que són rellevants per a la resta de l'alumnat del centre, per la qual cosa es considera que els recursos especialitzats només s'han de reforçar de manera puntual per a les mínimes necessitats d'aprenentatge específiques.

Els centres que es plantegen l'acollida des d'un model basat en la «normalització activa» orienten l'acollida implicant tot l'alumnat i no sols l'alumnat nouvingut i els tutors de les aules. Suposa un procés de responsabilitat compartida, mitjançant formes de treball cooperatiu amb tot l'alumnat.

El aprenentatges que hem fet amb les tres recerques ens permeten concloure que les actuacions educatives en l'acollida de l'alumnat nouvingut tenen una dimensió complexa en diferents plans educatius.

En relació amb la política educativa:

- No es pot desvincular de la política d'habitatge, urbanística.
- Les mesures de regulació creen un marc d'implicació de tots els agents educatius, no necessàriament de cooperació entre totes les escoles.
- Les mesures de distribució d'alumnat ofereixen la possibilitat d'escoles més variades en composició social, però no n'hi ha prou.
- No cal centrar els recursos de suport a l'acollida en l'adquisició de la llengua dels infants que arriben, perquè l'escola assumeix plenament aquesta responsabilitat (aules d'acollida i aules ordinàries).

- Calen recursos humans: de suport als centres pel treball amb famílies en situacions de dificultat, de suport a les famílies en l'acompanyament i l'assessorament dels recursos de la ciutat.

En relació amb el treball en l'acollida:

- Transcendeix el moment inicial de l'arribada al municipi.
- Les actituds i el tracte personalitzat són fonamentals.
- Calen accions d'implicació de tota la població.

En relació amb el treball educatiu amb infants i famílies:

- Necessitat de treballar per la igualtat d'oportunitats en el lleure i en les activitats fora de l'escola a través de la coordinació dels agents del territori (esport, música, reforç escolar, per mitjà dels Plans educatius d'entorn).
- Necessitat de disposar de recursos que estableixin ponts entre la comunitat educativa i l'entorn (participació en activitats culturals i en drets i deures de la ciutat) des de l'escola.

En relació amb el treball des de les escoles:

- L'organització de l'acollida als centres dins de projectes educatius compartits on l'actitud impregna tota l'actuació del centre més enllà dels documents i els recursos establerts del centre.
- Anàlisi del model d'acollida que l'escola es planteja per a tots els infants de l'escola més enllà de la població immigrada.

## **Conclusió**

Tal com s'ha desenvolupat en el transcurs de l'article, les pràctiques socials i educatives envers l'acollida orientades a la igualtat d'oportunitats més enllà de la rebuda a les escoles i als municipis necessiten recursos, polítiques i procediments. No és només una qüestió d'organitzar la rebuda, sinó de garantir els quatre àmbits de la igualtat d'oportunitats que Demeuse i Baye (2005) citen: en l'accés, en la vida a l'escola, en les adquisicions que l'alumnat incorpora i en com aquests resultats li permeten millorar en l'entorn social. I, finalment, cal remarcar la necessitat de compartir actituds i maneres de fer clarament compromeses envers el reconeixement de totes les persones com a participants de l'espai públic. És en aquest sentit que el conjunt dels agents implicats en aquests reptes tan rellevants hem de poder recollir, valorar i difondre, en la mesura que sigui possible, aquelles experiències que configuren un patrimoni pedagògic important pel que fa a la construcció d'un sistema educatiu equitatiu i respectuós envers les diversitats de tot ordre. No tant per reproduir mimèticament fórmules o procediments sinó per implementar maneres de treballar contextualitzades i compartides a cadascun dels centres educatius i dels territoris que malden per millorar l'educació en un lloc determinat. Els breus apunts presentats sobre les recerques que hem dut a terme no pretenen oferir models acabats, sinó que del que es tracta és de disposar de pistes, amb llums i ombres, per seguir avançant.

## Bibliografia

- Alegre, M. A. i Collet, J. (2007). *Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bidart, C. (2012). Growing up with Others: Socialization Processes, Life Transitions and Social Networks. Dins *Transicions a la vida adulta en les societats del coneixement: presents i futurs dels joves amb baix nivell educatiu*. Palma: UIB.
- Carbonell, J., Simó, N. i Tort, A. (2002). *Magribins a les aules. El model de Vic a debat*. Vic: EUMO.
- (2003). Scolarisation, immigration et politiques éducatives locales. Le cas de Vic (Catalogne, Espagne). *Revue Française de Pédagogie*, 144.
- Carrasco, S. (2008). Segregació escolar i immigració: repensant plantejaments i alternatives. *Nous Horitzons*, 190, 31-41.
- Collet, J. (2009) *El treball en xarxa: una proposta conceptual*. Recuperat de [http://www.fbofill.cat/trama/pdfs/congres/marc\\_conceptual\\_treball\\_xarxa-collet.pdf](http://www.fbofill.cat/trama/pdfs/congres/marc_conceptual_treball_xarxa-collet.pdf).
- Collet, J. i Tort, A. (2011). *Escoles, famílies i èxit escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Demeuse, M. i Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité?. Dins M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise i A. Matoul (ed.), *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Brussel·les: De Boeck, Collection « Economie, Société, Région ».
- Dubet, F. (2013). *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa.
- Escudero, J. M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41.
- GREUV (2006). *Anàlisi i dinamització de les actuacions d'atenció a la diversitat en sis centres de primària i secundària d'Osona*. Document multicopiat.
- Maroy, Ch. (2006). *Regulació dels sistemes educatius, mercat i desigualtats*. Ponència al Simposi sobre desigualtats a l'educació. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 12-13 de desembre de 2006.
- OCDE (2006). *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. París.
- (2010). Comment apprend-on?: La recherche au service de la pratique. Paris: OCDE. Recuperat de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr>.
- Pàmies, J. et al. (2013). Trajectòries d'èxit i continuïtat acadèmica entre joves marroquins a Catalunya. *Temps d'Educació*, 44, 191-207.



- Sancho Gil, J. M. et al. (2012). *Trajectòries d'èxit de joves immigrants a l'ensenyament superior i al món professional*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit digital. Recuperat de <http://hdl.handle.net/2445/32672>.
- Simó, N. (2011). L'acollida d'alumnat immigrant en el sistema educatiu a Catalunya: Reflexions i propostes a partir de l'anàlisi del cas de Vic. *Temps d'Educació*, 40, 147-162.
- Simó, N. i Telford, J. (2012) Vic: The Challenges Facing Schools in a Small, Newly Diverse, Catalan City. *Improving Schools*, 15, 3, 211-227.
- Simó, N. i Tort, A. (2007). *Percepciones, análisis y propuestas acerca de la puesta en práctica de actuaciones para la atención a la diversidad en algunos centros educativos*. II Congrés Internacional d'Etnografia i Educació. Migracions i Ciutadanes.
- Simó, N., Tort, A. i Lago, J. R. (2009). *Escola i comunitat intercultural: estratègies de treball comunitari a Vic i a Hostalets de Balenyà*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperat de [http://www20.gencat.cat/docs/dasc/01Departament/08Publicacions/Coleccions/Ciutadania%20i%20immigracio/recerca\\_immigracio\\_2/200110versiodefinitiva.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/dasc/01Departament/08Publicacions/Coleccions/Ciutadania%20i%20immigracio/recerca_immigracio_2/200110versiodefinitiva.pdf).
- Soler, J. (2011). *Detecció i anàlisi de recursos i serveis d'acompanyament durant l'escolaritat obligatòria en petits municipis*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Recuperat de <http://www.diba.cat/document/113226/7c0097a9-3e29-4a15-9f94-58a3a3624a14>.
- Subirats, J. (2001). Educación: responsabilidad social e identidad comunitaria. Dins C. Gómez Granell i I. Vila (coord.), *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Subirats, J. i Albaigès, B. (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Col·lecció «Finestra Oberta».
- Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Torrabadella, L. i Tejero, E. (2005). *Pioneres i pioners. Trajectòries biogràfiques de filles i fills de famílies immigrades a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill / Fundació Caixa de Sabadell.
- Tort, A. (2012). Innovar o conservar a l'escola: una anàlisi en tres nivells. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 2 (1), 83-82.
- Tort, A. i Simó, N. (2007). Escolarització, immigració i territori. Algunes reflexions. *Ausa*, 2007-XXIII-159. Vic: Patronat d'Estudis Osonencs, 123-136.
- Tyack, D. i Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- Vila, I., Perera, S., Serra, J. M. i Siqués, C. (2007). *L'avaluació de les aules d'acollida a l'Educació secundària obligatòria de Catalunya. Curs 2005-2006*. Barcelona: Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya.

# **Societat, escoles i famílies: tots canviem. El paper de la família i el paper de l'escola. Noves necessitats educatives i socials**

DOI: 10.2436/20.3007.01.73

Carme Thió de Pol<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Psicòloga. Especialitzada en educació infantil, orientació familiar, assessorament i formació del professorat. [carme.thio@gmail.com](mailto:carme.thio@gmail.com).

## **Resum**

La família, el primer espai educatiu i el més important, ha patit nombrosos canvis igual que la societat en general. Aquests canvis demanen que es qüestioni constantment sobre la funció de l'escola i el paper dels pares en el procés educatiu dels fills, sobretot en els primers anys, una tasca que comporta moltes dificultats. D'aquí que moltes escoles proposin serveis d'acompanyament a les famílies i abandonin actituds directives o substitutives. Tanmateix, es fan propostes d'actuació des de la societat per establir ponts de diàleg i d'intercanvi entre els diferents col·lectius (administració, famílies, escola, mitjans de comunicació, etc.) a fi de generar una actitud de coresponsabilitat, de confiança i d'enriquiment recíproc partint de la realitat dels infants. Aquesta orientació familiar es basa en la creació de «grups de pares de reflexió compartida», els quals segueixen una dinàmica fonamentada en l'escolta i el respecte, en l'acceptació i la valoració de l'altre, en l'ajuda mútua, sense judicis de valor o actituds de culpabilització.

## **Paraules clau**

Família, canvis socials, criteris educatius, acompanyament, orientació familiar, grups de pares de reflexió compartida.

## **La família com a espai educatiu**

La família és el primer espai educatiu i el més important. És des d'on millor es pot donar el suport essencial i bàsic que tota persona necessita. Germans, avis, etc., i, especialment, els pares són els principals agents educatius i els que ens donen el suport emocional i afectiu necessari per tenir ganes de viure i d'aprendre. Els integrants de la família són el model que ens orienta a la vida. Tal com està organitzada la societat, si no tenim la protecció de la família és difícil sobreviure.

D'un temps ençà hi ha hagut una presa de consciència notable sobre la transcendència que té la qualitat de vida dels primers anys, no només pel que fa referència a la salut, sinó també per a la formació i el desenvolupament de les capacitats, l'adquisició d'actituds i de valors i la construcció de la personalitat dels infants. Però aquesta presa de consciència ha vingut acompanyada de grans canvis socials, entre els quals, d'una informació cada vegada més inabastable, cosa que ha fomentat la coexistència i la implementació de teories i de criteris educatius fortament contraposats. Ara ens trobem, fins i tot dins d'una mateixa família, criteris educatius diferents. La

coexistència de criteris educatius dispersos sovint produeix confusió i desconcert i contribueix a una certa inseguretat i desorientació sobre el fet educatiu.

Mai hi havia hagut pares i mestres tan informats, però mai com ara hi havia hagut tanta confusió i desconcert. Cada vegada hi ha més pares que es pregunten: «fer això està bé?...» i sembla que cada vegada es vagi desconfiant més de la pròpia capacitat d'observació i d'anàlisi per poder determinar l'adequació o no de les maneres de fer i de les propostes educatives.

### **Canvis socials i canvis en les famílies**

Certament, han canviat les famílies i la societat en general. Canvis en els àmbits laboral, cultural, polític, de creences, tècnic, demogràfic, de procedència de la població, en el rol de l'home i la dona, en les comunicacions, etc., que fan que la vida dels infants i les seves famílies no s'assembli gaire a la d'uns quants anys enrere. Canvis que han fet variar les relacions entre les persones i han fet sorgir noves necessitats educatives. No és el mateix començar l'escola als sis anys, quan ja s'ha fet tot un procés d'aprenentatges bàsics i de socialització a casa, que als tres anys o als quatre mesos, quan l'infant no sap ni qui és ell mateix i ha de construir encara la seva personalitat i afirmar-se com a persona, en part, fora de l'àmbit familiar.

La diversitat de creences, cultures i criteris educatius fa més complexa la funció educativa de pares i mares. Per començar, han de pactar quina serà la seva funció a casa i han d'anar decidint sobre la marxa com volen educar els fills, a diferència de fa uns quants anys, en què els rols eren clars i les normes eren compartides per la majoria. Els pares es limitaven a transmetre els valors que havien rebut dels seus pares. Aquesta societat tan diversa i canviant posa en crisi la família i també l'escola i requereix canvis en els plantejaments educatius i recursos que donin estabilitat a les famílies. Calen espais i possibilitats de reflexió compartida per aconseguir la competència i un mínim de seguretat per exercir de pares. Calen activitats de formació que fugin de la recepta i del model únic, i es dediquin a l'observació i a la reflexió, que es basin en l'anàlisi de la seva realitat i dels diferents criteris educatius. Cal acompanyar els pares perquè elaborin els seus propis recursos per entendre, avaluar i prendre decisions respecte als fills i la manera de relacionar-s'hi.

Les receptes no serveixen. No poden ser adequades quan hi ha tanta diversitat, quan les circumstàncies fan que les persones siguin tan diferents. No es poden tractar igual persones diferents. A més, les receptes, en no promoure la reflexió i l'anàlisi, afavoreixen relacions de dependència. I el que cal, sobretot, és ajudar a la maduració de les persones, pares i mares, perquè puguin afrontar i viure feliçment els reptes que se'ls presentin.

Els canvis s'estan produint amb tanta rapidesa que pràcticament no hi ha temps per adaptar-s'hi. Veiem com els avenços tecnològics incideixen fortament en les maneres de viure, de relacionar-se i de comunicar-se, sense deixar gaires oportunitats per adonar-nos de fins a quin punt estan influint en el procés de formació de les criatures; avenços que ens col·loquen davant situacions noves que plantegen reptes educatius nous, aspectes nous que cal tenir en compte a l'hora d'educar.

Si la vida de les famílies ha canviat i canvia, potser la vida dels infants encara ha canviat més. Com a conseqüència, els punts de referència que es tenien sobre els rols patern i matern ja no serveixen, com segurament tampoc serveixen els que es tenien sobre el rol de mestre. Per altra banda, els canvis demanen qüestionar-se constantment sobre la funció de l'escola i el paper dels pares en el procés educatiu dels fills.

### **Canvis en les famílies. Dificultats**

1. Canvi en l'estructura familiar: diferents tipus de famílies, canvis en els rols «tradicionals» dels pares i de les mares, pocs fills (menor oportunitat d'aprenentatges de socialització), estructures culturalment diverses, pèrdua de punts de referència, inestabilitat emocional, desequilibris, etc. Escassetat de models i de referents. Inseguretat, desorientació, ansietat.

2. Immigració, aïllament, solitud: dificultats de socialització, manca d'experiència i desconeixement de com és un infant, del que és «normal», etc. (cada vegada hi ha més pares que el seu fill és el primer nadó que veuen). Diversitat de cultures i llengües: dificultats d'integració, racisme, marginació, etc.

3. Precarietat i pressió laboral, treball de la dona: dificultats perquè les famílies s'organitzin per poder atendre els fills (horaris difícils de compatibilitzar amb la cura dels fills; menys avis o altres membres de la família extensa que no treballin o que visquin a prop dels néts, per donar-los un cop de mà). Tracte discriminatori i pressió sobre la dona treballadora, es qüestionen els horaris de la dona i de l'home. Aparició de problemes nous dins de la família per canvis de rols, sentiments de culpa, especialment de la dona, etc. La dinàmica econòmica i laboral (distàncies, horaris, etc.) té poc en compte les necessitats dels infants, etc.

4. Escolarització primerenca (de 0 a 3 anys), sentiments de culpa per no poder estar més amb els fills, conductes compensatòries inadequades, sobreprotecció i estrès. Rivalitat amb els mestres (emocional i de competència): problemes d'autoritat, gelosies i delegació de responsabilitats educatives.

5. Pressió sobre els fills i pares (els «pocs» fills han de cobrir «totes» les expectatives dels pares): nombre excessiu d'activitats extraescolars, notes escolars, *activitis*, poc temps per jugar, imaginar, experimentar i per «no fer res». Pressió als pares derivada de l'escola: els pares fan de mestres (i els mestres fan de pares?), inseguretat com a pares, manca d'autoestima.

6. Societat del consum, la immediatesa, la competitivitat: poca contenció, por que els fills no tinguin el mateix que tothom ni siguin «tots iguals», potenciació de la rivalitat, de l'enveja, de la insolidaritat, etc. Malgrat l'enorme disponibilitat de productes, es dona poc espai als infants: pocs recursos qualificats i una oferta poc orientada a les seves necessitats. També una desorientació sobre valors: desresponsabilització i exigència d'aprenentatges reglats institucionals, pressió sobre l'escola.

Dificultat d'enfrontar-se a la frustració: sobreprotecció als fills, actituds i conductes compensatòries, manca d'autoritat, etc. Intolerància a la frustració, al dolor.

Confusió entre democràcia i manca d'autoritat (identificació d'autoritat amb autoritarisme): problemes amb l'autoritat dels mateixos pares (vivència negativa de

l'exercici de l'autoritat, dificultats per posar i acceptar límits, desubicació i desorientació dels infants, que acaben creient que el seu criteri val igual que el dels adults.

7. Societat de la informació i dels avenços tecnològics: l'excés d'informació i la velocitat amb què canvien les coses, juntament amb la manca de temps per poder pensar, reflexionar, provar, equivocar-se, etc., provoquen inseguretat i ansietat. Sensació de no donar l'abast, de no tenir temps per reflexionar ni per «pair», d'incertesa, d'impotència per haver d'anar a contracorrent dels valors difosos en mitjans informatius, desorientació sobre criteris educatius per excés d'informació no contrastada, etc. Sovint s'oblida que la informació no equival a l'educació.

8. Manca de temps o vivència negativa del temps disponible: insatisfacció, cansament, ansietat, nerviosisme, estrès, alteració de l'estat d'ànim i de les relacions, poca paciència, es juga poc, no es gaudeix de la llar, etc. Una societat que no disposa de temps no té temps per relacionar-se, per poder estar malalta, per aprendre a menjar, etc. Els infants han de créixer de pressa, han donar poca feina i han d'adaptar-se a les situacions i als temps dels adults. Semblaria que cada cop més són els fills els que s'han d'adaptar a la vida dels adults i no a la inversa.

9. Societat de l'especialització: malgrat la no excessiva confiança en els serveis i els professionals (escola, pediatres, etc.), pares i mares els reclamen resultats (que l'escola ensenyi, que el metge decideixi, etc.). Els procediments (com i quan s'aprèn) o les necessitats pròpies de l'infant (relacionals, afectives, etc.) no es tenen gaire en compte. A la desconfiança i a l'exigència, s'hi suma la tendència a delegar funcions als serveis, sobretot pel que fa a les competències educatives (valors, actituds, hàbits, salut, etc.), s'estableixen dinàmiques de rivalitat i de control en comptes d'una actitud de coresponsabilitat i confiança mútues. L'especialització pot portar a una parcialitat que faci perdre de vista la persona.

10. Societat dels serveis substitutius. La televisió fa de cangur de les criatures, els *Happy Parks* ens les «cuiden», oferta de recursos de consum que no requereixen cap esforç (tauletes tàctils, mòbils, Internet, entreteniments electrònics) que s'ocupen dels infants i ocupen el temps i els espais on abans hi havia persones que els acompanyaven en el seu procés de creixença, maduració i socialització.

Tots plegats hem de readaptar-nos a la realitat que ens toca viure. I, en aquests moments, ens cal crear una nova cultura educativa, una nova manera de relacionar-nos i d'exercir el rol educatiu que ens correspon com a mestres o com a pares i mares. De totes maneres, malgrat la confusió i la incertesa hi ha una cosa clara: la necessitat que les criatures esdevinguin persones competents, responsables, tolerants, amb criteri propi, capaces d'adaptar-se als canvis i d'afrontar reptes nous. Cal entomar els canvis, estar-ne al dia, aprendre a treure'n partit, per poder educar les criatures de manera que sàpiguen adaptar-se al seu temps i servir-se del avenços per gaudir i ser protagonistes de la seva vida.

### **Serveis d'acompanyament a les famílies**

L'escola per a criatures de zero a tres anys. L'escola per als més petits ha estat una gran ajuda per a les famílies. En tenir cura dels infants, ha permès, en primer lloc, que

les mares puguin treballar fora de casa amb la confiança que els seus fills estan ben atesos.

D'una banda, el pas per la llar d'infants o l'escola bressol ha fet que molts pares hagin començat a valorar l'educació dels més petits, el joc i les activitats quotidianes, i que hi hagin trobat suport i orientació en la seva tasca de pares i, de l'altra, els ha permès conèixer altres pares i altres maneres de fer. S'han començat a adonar de la necessitat de formar-se juntament amb altres pares i mares i d'integrar grups i comunitats educatives.

Moltes escoles han començat a replantejar-se les relacions amb les famílies des de l'acompanyament i han abandonat actituds directives o substitutives. Acompanyament a les famílies des de l'escola per tal de:

- Incrementar-ne els sentiments de competència i de seguretat.
- Reforçar-ne el paper educador. Fugir dels consells i escoltar allò que els preocupa, com ara assumir un paper orientador i de formació.
- Propiciar grups de pares, xerrades, tertúlies, lectures, etc.
- Aportar-los serenitat.
- Reforçar el vincle pares-fills.
- Fer de coixí o de pont, espais amb els pares i per als pares.
- Aportar serveis als pares: cangurs.
- Propiciar grups de pares i fills (alternatives a activitats extraescolars).
- Ajudar a crear xarxes d'assistència mútua.
- Acceptar els diferents models i les estructures familiars.
- Tranquil·litzar i acompanyar els pares, sense jutjar-los, perquè puguin sentir-se bé amb allò que fan.
- Implicar els pares en el projecte educatiu de les escoles.
- Buscar mitjans de transmissió de la tasca educativa es fa a l'escola (vídeo, revista, trobades).
- També des dels ajuntaments i les organitzacions professionals s'han endegat experiències en el mateix sentit de l'acompanyament.

### **Propostes d'actuació des de la societat**

Són necessàries per establir ponts de diàleg i d'intercanvi entre els diferents col·lectius (administració, famílies, escola, mitjans de comunicació, etc.) per tal d'aproximar-nos a la realitat dels infants i generar una actitud de coresponsabilitat, de confiança i d'enriquiment recíproc. En podem destacar les següents:

- Participar en el debat de conciliació treball-fills.
- Flexibilitzar els horaris laborals i escolars.
- Millorar les polítiques socials de suport a les famílies i als infants, actualment, tan insuficients.
- Incidir en la cultura col·lectiva respecte de les necessitats dels infants i la seva educació (fer sentir la nostra veu).
- Incidir perquè les propostes que regulen l'educació dels infants siguin educatives en si mateixes.

- Formar-nos un criteri per poder orientar les famílies davant d'alguns invents que poden dificultar l'aprenentatge de la maternitat/paternitat i, per tant, crear més inseguretat i sentiment d'incapacitat dels que ja tenen molts pares (per exemple, *Why Cry*, que indica per què plora el nadó).
- Promoure agents de dinamització sociofamiliar dins de la mateixa comunitat educativa per tal de donar resposta a les necessitats dels infants, les famílies i l'escola (per exemple, sortides de cap de setmana per a famílies).

Suport entre les famílies per atendre els fills a la tarda, compartir els acompanyaments i les recollides, etc.).

### **Grups de pares de reflexió compartida**

Les persones som éssers socials. Necessitem els altres per créixer, madurar i aprendre. En el passat, aquest procés es feia de manera natural, en el si de les famílies, que eren extenses i amb membres de totes les edats que convivien tots junts.

Actualment, la satisfacció d'aquesta necessitat no es produeix de manera natural; cal preocupar-se d'organitzar, d'assistir i de promoure les trobades de grups de pares, amb l'objectiu de reforçar-ne i d'augmentar-ne les competències educatives: capacitat d'observació, d'anàlisi, de reflexió i d'intervenció, per tal que adquireixin o recuperin la confiança en la competència per dur a terme la seva tasca de pares i mares.

Aquest objectiu general implica, d'una banda, proporcionar-los coneixements bàsics sobre el procés evolutiu i d'aprenentatge dels infants, per tal de poder entendre millor els seus fills. De l'altra, acompanyar-los en l'anàlisi i la reflexió sobre les seves relacions amb ells; sobre el paper que hi tenen les emocions, interferint-les o facilitant-les; sobre la coherència de les actituds amb els valors que es volen transmetre. També, aportar-los recursos i estratègies d'intervenció educatives, alternatives a les clàssiques, ja que moltes han quedat desfasades o inadequades tant pels canvis socials, com per la millora del coneixement psicològic i pedagògic dels darrers temps. Es tracta, fonamentalment, d'ajudar els pares a conèixer i a entendre cadascú millor els seus fills i a si mateixos per poder augmentar la qualitat de la relació amb els fills i adaptar millor la seva intervenció educativa a les necessitats de cada criatura.

Cal aconseguir una dinàmica de funcionament dels grups fonamentada en l'escolta i el respecte, en l'acceptació i la valoració de l'altre i en l'ajuda mútua, sense judicis de valor o actituds de culpabilització. Així, les persones que formen el grup van adquirint o modificant actituds en les seves relacions, augmenten les seves capacitats de comprensió i d'empatia i se senten més competents i capacitades, tant en el seu paper de pares i mares, com també en les seves relacions amb els altres (parella, companys, amics, etc.). Per altra banda i al mateix temps, van descobrint i experimentant els beneficis de compartir i d'establir lligams de col·laboració amb altres pares i mares i, per extensió, amb les persones de l'entorn educatiu dels seus fills.

Tractar els temes que interessin a cada grup i preocupar-se de la qualitat de la dinàmica de les relacions dins els grups és la millor garantia d'èxit. Per tal que les trobades es visquin no com un deure o una obligació sinó com una oportunitat per millorar el benestar i la qualitat de vida personal i familiar, cal que s'hi produeixin unes bones condicions: sentir-se ben tractat (respectat, escoltat, acceptat, ni jutjat ni culpats,

comprès, apreciat, etc.); veure que s'aborden els temes que els preocupen; analitzar els conflictes quotidians i reals: aportar elements de reflexió en lloc de receptes, perquè cadascú per si sol pugui prendre les seves pròpies decisions amb una comprensió i un coneixement millors. D'aquesta manera, cada membre del grup acaba esdevenint «un propagandista» fervent de l'activitat.

Convé que al final de cada trobada tothom se'n vagi amb la consciència d'haver après, d'haver «crescut», d'haver enfortit lligams afectius, i havent renovat ganes, il·lusió, confiança i tranquil·litat. Aquest tipus de sentiments donen la força que permet sortir-se'n millor i viure més feliçment l'esforç que suposen la paternitat o la maternitat. Avui en dia ja hi ha prou coneixement i experiència acumulats que permeten afirmar els beneficis i la necessitat d'atenció a les famílies (en què la formació i l'acompanyament de la tasca educativa de pares i mares hi tenen un significat rellevant).

Caldria promoure que la totalitat de famílies puguin rebre aquesta atenció des del moment que esperen un fill. Tots els que hem passat per aquesta experiència hem viscut les dificultats, els neguits, la coexistència de sentiments contradictoris i les inseguretats dels primers moments. Poder compartir-ho amb altres pares i mares que estan passant pel mateix procés i estar acompanyat de persones expertes, a més d'evitar depressions i malestars, ajuda a adaptar-se millor als canvis i a assumir abans i millor el nou rol. A ser pare i a ser mare se n'aprèn i, com en qualsevol aprenentatge, els primers passos són molt significatius i poden marcar tot el procés.

### **Orientació familiar**

Entesa com l'acompanyament a pares i mares perquè puguin, d'una banda, fer front als conflictes i les dificultats que els planteja l'educació dels seus fills i la seva relació amb ells i, de l'altra, per apaivagar el sofriment que els provoca la seva tasca. Aquest acompanyament comporta:

- L'escolta per poder situar la problemàtica i detectar les causes de la conducta tant de les criatures com també dels pares i les mares.
- Analitzar, juntament amb pare i mare, el tipus de relació que s'ha establert entre ells i els seus fills i descobrir relacions de causa-efecte entre una manera determinada de fer i la conducta que provoca.
- Aportar elements de reflexió sobre determinades conductes molt esteses i habituals que ni són educatives ni ajuden a establir relacions satisfactòries, i que poden originar o agreujar els conflictes.
- Aportar possibles maneres de crear mesures substitutives o alternatives, estratègies i recursos.
- Explicar als pares aquells aspectes de la conducta que estan relacionats amb el procés evolutiu (etapes crítiques, aprenentatges, etc.).
- Veure les necessitats educatives dels seus fills.
- Analitzar les emocions dels uns i dels altres i ajudar a trobar recursos per a l'educació emocional tant dels fills com dels mateixos pares.

Atès que el bon funcionament de les famílies promou persones més sanes i felices, és clar que una de les millors inversions que pot fer una societat és destinar recursos a reforçar el paper transcendent de les famílies.



**Bibliografia**

Thió, C. (2013). *M'agrada la família que m'ha tocat viure*. Vic: EUMO.

— (2013). *Entre pares i fills*. Barcelona: Barcanova.

# Els espais del joc de l'oralitat. Cultura i etnotext a l'era digital

DOI: 10.2436/20.3007.01.74

Ramon Bassa i Martín<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Professor titular d'universitat. Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. Universitat de les Illes Balears. [ramonbassa@gmail.com](mailto:ramonbassa@gmail.com)

## Resum

Aquesta ponència vol abordar quins són els espais de l'oralitat (popular) en el segle XXI una vegada que les formes tradicionals de transmissió oral han sofert un canvi dràstic en transformar la forma de vida de la nostra societat. Ens hi ajudarà un recorregut pel significat de «l'etnotext» i del joc lingüístic etnopoètic i ens aproximarem a diferents tipus de jocs lingüístics que suggereixen diverses maneres d'enriquir el llenguatge oral dels infants.

## Paraules clau

Jocs lingüístics orals, etnopoètica, oralitat, jocs orals populars, cultura popular.

## Introducció

Al principi fou la foscor [...]: «la terra estava confusa i buida i les tenebres cobrien la cara de l'abisme» (Gènesi 1, 2), però Déu digué: «Que es faça la llum»; és a dir, Déu parla, posa nom al caos. Així comença la Bíblia i així s'inicien molts relats de les religions per explicar la creació del món. Sembla com si el fet de poder donar nom a les coses fos un mecanisme màgic —o mental— que servís per destriar, per classificar, en el fons, per ordenar, per donar sentit al món exterior i després al món dels sentiments i de les sensacions. Aquestes intuïcions de les cultures tradicionals han servit per transmetre una visió del món determinada, una *Welstanschauung* o, si voleu, una cultura. El filòsof i professor Wittgenstein deia: «Els límits del meu llenguatge són els límits del meu món.» Ja que, què és una cultura sense un llenguatge que li dóna cos i que dóna un sentit al que ens envolta?

De totes maneres, no creguem que el fet de crear mites per explicar la nostra situació al món fos només obra de gent de l'antiguitat com els grecs, els egipcis, els pobles precolombins o els hindús (per exemple, els *Upanishads*). Encara ara necessitem aquests mites. El que passa és que ara els mites no connecten amb la realitat de l'home, amb l'ésser, sinó amb el tenir, com deia Fromm (2013). A les societats actuals domina el mite que els doblers donen la felicitat, que cal tenir moltes coses: una bona casa, uns bons aparells electrodomèstics, un cotxe luxós i potent, roba cara, o unes substàncies determinades, etc., per tocar el cel amb un dit, per ser feliç. Però cap a on van els fills de l'abundància i del consum? Quina reflexió n'han fet els educadors: pares, mestres, responsables administratius, grups d'esplai, l'escoltisme, etc.? Algú pot pensar: quin sentit té parlar de la paraula en un món dominat per la imatge? Bé, convé recordar que la imatge, particularment en la televisió, va acompanyada de la paraula i de la música. Que la lectura, el contacte amb el llenguatge escrit tampoc no ha desaparegut com deien alguns futuròlegs, ha retornat a les pantalles dels ordinadors, amb les xarxes d'Internet i amb els missatges de WhatsApp. Per tant, per què també no pot retornar el llenguatge oral?

El poble ha anat construint el seu propi llenguatge i la seva forma d'expressió particular de les vivències. Aquestes expressions s'han convertit també en una forma d'identitat cultural que han marcat el nostre imaginari col·lectiu, la sonoritat de les paraules i la manera de donar un sentit al món que ens envolta, tal com expressa Janer Manila (1982): «El text oral —l'etnotext— ha estat en la base, durant segles, del ritual que conduïa a la ficció, un joc obert al plaer del ritme i a la imaginació, amb els jocs de l'absurd, a aquells llenguatges que podríem relacionar amb el somni.»

Al llarg dels segles els parlants hem anat bastint unes tipologies lingüístiques dins de la literatura oral popular que han servit, a més d'entreteniment, com una forma social d'educació, d'aprenentatge de la riquesa de la llengua parlada (pronúncia, lèxic i sintaxi) i alhora per crear un imaginari col·lectiu, amb uns elements que tractarem breument, agrupats a l'entorn dels jocs de llengua (onomatopeies, embarbussaments, endevinalles, cançonetes infantils, paremiologia, rondallística, etc.), que afermen aquest sentit de la identitat i de la transmissió de la cultura popular dels Països Catalans, i als quals cal atorgar la importància pedagògica que es mereixen.

### **Els espais de l'oralitat en el segle XXI. Decadència o canvi?**

Aquesta ponència vol abordar quins són els espais de l'oralitat (popular) en el segle XXI una vegada que les formes tradicionals de transmissió oral han sofert un canvi dràstic en transformar la forma de vida de la nostra societat.

Ens movem en un camp que fins fa poc era estàtic, en el sentit de considerar com a objecte d'estudi el folklore, entès com «les antiguitats del passat», com diu Oriol (2002, p. 21). Per Ben-Amos (1971), el folklore és «una forma de comunicació artística que es produeix en el si d'un petit grup». Amb la qual cosa, «el folklore no és únicament el saber de la gent gran que viu en el món de pagès, sinó que el folklore és present també en la societat urbana més moderna», tal com ens remarca Oriol (2002, p. 21). Des de fa una trentena d'anys en la nostra àrea cultural catalana, aquesta definició ha estat divulgada i ampliada pel desaparegut Pujol (1985, 1989) i els seus col·laboradors i ha promogut un canvi d'enfocament en l'estudi del folklore.

Així, per la seva banda, Pujol (2013, p. 29) diu: «Els folkloristes hem après, finalment, que no hi ha balades, rondalles, cançons de bressol, llegendes, etc., sinó sistemes de gèneres etnopoètics que tenen una vigència històrica coetània amb la del sistema de valors culturals i de relacions socials amb que està organitzada una societat concreta.»

També per Pujol (2013, p. 30) , «s'ha consumat la decadència del folklore més "artesà", conformat conscientment d'una manera literària i inscrit parentèticament en la vida quotidiana, que ha cedit davant l'oferta de la cultura de masses, mercantilitzable i sense interacció directa productor-receptor».

En un sistema de gèneres etnopoètics ens hauríem de plantejar, també, la qüestió del paper i de l'aprofitament de l'etnopoètica per comunicar el món rural i el tecnològic, en una societat com l'actual, marcada per les noves tecnologies de la comunicació, en la qual el món rural ha esdevingut més un atractiu turístic que no pas un espai vital i productiu, que a més corre el perill de la seva quasi desaparició per l'avançada edat de les persones que hi treballen i per l'actual sistema econòmic globalitzador, al mateix temps que explotador, depredador d'espais, de formes de vida, de sistemes de

producció més artesanals i de costums en nom de la competitivitat i l'eficàcia comercials.

És l'interrogant que encara resta obert, i que ja plantejava Josep M. Pujol (2007, p. 114) quan deia: «Els folkloristes, d'acord amb la concisa i brillant formulació de Bascom, s'ocupen de l'“art verbal”, perquè en l'era del telèfon, les fotocòpies, el correu electrònic, l'ús generalitzat de l'escriptura, el PowerPoint, les videoconferències i Internet, la paraula oral en directe continua sent l'únic sistema de comunicació entre les persones susceptible de sofrir una formalització artística? En definitiva, pot una teoria poètica de la paraula delimitar i recobrir satisfactòriament tots els tipus d'activitat comunicativa directa que no es produeix en el “grau zero” —per adoptar una coneguda expressió barthesiana— entre les persones en tots els moments, en tots els llocs i en totes les situacions?». I no oblidem que ara s'hi ha afegit, a més de les xarxes socials (Facebook, Twitter, etc.), el WhatsApp.

Ha estat Jason (1975) que, a partir de les «aportacions de l'escola formalista russa, i més particularment de les de Propp, va començar a posar les bases d'una teoria etnopoètica i d'un sistema de gèneres per a la narrativa oral» (Oriol, 2002, p. 42). I d'aquest espai de l'etnopoètica ocupat pels jocs de llengua és sobre el qual volem reflexionar. I sobre la seva concreció en diferents etnotextos.

### **L'etnotext. De quin etnotext parlem?**

Niño defineix l'etnotext com a «tipologías de productos culturales con características de arraigo, producción, adopción y transformación, es decir, son etnotextos aquellas tipologías que rompen fronteras entre oralidad y escritura, entre historia y literatura, entre etnografía y estética» (Friedemann i Niño, 1997, p. 24).

Per Sbert, l'etnotext designa el discurs que una comunitat té sobre si mateixa. La literatura oral és integrada per tot de manifestacions que poden ser qualificades d'«etnotextos». (Sbert, 2000, p. 16).

L'etnotext fa referència a les produccions orals, a l'expressió que pot incloure elements orals i/o cantats, i que ens serveix per abordar l'estudi d'una producció folklòrica. Per Niño (1998, p. 113-114) es tracta d'«un texto útil y de función pragmática» i pot arribar a posseir alts continguts taxonòmics, pragmàtics i axiològics. I disposa d'una estilística que depèn de «lo verbal, pero que se configura realmente en su performance y en su capacidad de procesar conceptos».

Oriol (2002, p. 29), que seguim en aquest punt, assenyalava tenir en compte el text, la textura i el context:

- El text «és el contingut del missatge, és la substància lingüística de l'acte comunicatiu».
- La textura és l'aspecte formal de l'actualització del missatge. Presenta el text però amb distorsions, amb una estructura pròpia d'acord amb les característiques lèxiques, estilístiques i prosòdiques (com la rima en els proverbis, la mètrica en les cançons o l'estil en la narrativa).

- El context «fa referència a la situació específica en la qual té lloc una actuació folklòrica determinada (temps, lloc, característiques de l'auditori, edat, etc.)».

En conseqüència, podem considerar les diferents tipologies concretes de produccions/expressions orals com les onomatopeies, els embarbussaments, les endevinalles, els contes o les rondalles, les cançonetes infantils, els refranys, les frases fetes i els acudits com a etnotextos. I com a tals poden ser estudiats.

### **Un camí d'estudi: Els jocs lingüístics de l'etnopoètica**

Jason definia, el 1975, l'etnopoètica com a «works of literature, transmitted by performers in an improvised presentation on the basis of fixed literary canons». És a dir, l'etnopoètica estudia els treballs de literatura que es transmeten de manera improvisada, sobre la base dels cànons literaris fixats.

El terme *etnopoètica* ja està plenament integrat, juntament amb altres temes emprats per estudiar les produccions orals d'una comunitat, com poden ser *literatura oral*, *literatura popular* o *literatura de tradició oral*. Així, Oriol (2006, p. 4) ens diu: «el terme *etnopoètica* té l'avantatge de donar una idea més àmplia i no tan restrictiva d'aquest “art verbal” al qual es refereix Jason». I hi afegeix: «L'etnopoètica, en paraules de Jason, és aquella branca del folklore que s'ocupa de les manifestacions artístiques de base verbal que produeix la gent» (Oriol, 2002, p. 39).

Wittgenstein ja remarcava el sentit del terme *jocs de llengua* i deia:

Però quants gèneres d'oracions hi ha? Tal vegada, asserció, pregunta i ordre? Els gèneres són innumbrables: innumbrables gèneres diferents d'ús de tot allò que anomenam *signes, paraules, oracions*. I aquesta multiplicitat no és quelcom fix, donat una vegada per sempre, sinó que neixen tipus de llenguatge nous, jocs de llenguatge nous, i d'altres envelleixen i s'obliden [...]. L'expressió *joc de llenguatge* ha de posar en relleu aquí que el fet de parlar del llenguatge forma part d'una activitat o d'una forma de vida.

Wittgenstein s'apropa molt als nostres jocs lingüístics quan entre els jocs del llenguatge inclou:

Donar ordres i obeir-les.  
Descriure un objecte pel seu aspecte o prenent-ne les mesures.  
Informar d'un esdeveniment.  
Fer conjectures sobre un esdeveniment.  
Inventar una història, i contar-la.  
Representar un paper al teatre.  
Cantar cançons.  
Encertar enigmes  
Fer acudits. Contar-los [...].

I per què no aprofitar tot el potencial actiu de l'etnopoètica, de les creacions lingüístiques de la cultura oral popular per fer-ne una «gramàtica» —en el sentit que

deia Rodari referint-se a una *Gramàtica de la fantasia*— o una estructura cognitiva reglada, una ordenació per poder-la presentar al camp educatiu?

### Quines característiques tenen els jocs lingüístics etnopoètics?

Primerament presentam les característiques principals de l'etnopoètica referides als jocs lingüístics, i que encaixen amb el sentit poètic del llenguatge.

Així, tenim:

#### — El ritme fonètic

- L'encaix en la memòria. El llenguatge oral tradicional segueix i aprofita intuïtivament el ritme intern de la llengua, que pren moltes de vegades la forma del vers, de l'accent i de la rima per ajudar la memòria a ser recordada.

#### — L'ús de la metàfora

- Per cridar l'atenció dels oients i fer atractiu el missatge, la literatura oral ha envoltat el seu discurs de metàfores, molt usades a les endevinalles, als refranys i a les rondalles. Així com també, trobar la imatge per fer la comparança, per exemple: quan dues persones són inseparables, en un refrany es diu: «allà on va sa corda, va es poal» o la frase feta: «ésser carn i unglà».

#### — La qualitat expressiva

- Per *qualitat expressiva* designam la capacitat d'atracció que té la literatura oral per copsar l'atenció dels oients a partir de la riquesa lèxica que presenta, d'utilitzar la força de l'expressió del llenguatge, al mateix temps que ens transmet un missatge, un enigma o una narració.

#### — Connectar amb alguna experiència de la col·lectivitat. L'imaginari col·lectiu

- Al llarg del temps la literatura tradicional s'ha amarat de la manera pròpia d'expressar-se de cada poble, i així la mateixa rondalla, la podem trobar en diversos països amb noms i personatges diferents, però contenint la mateixa simbologia. És un imaginari col·lectiu que ajuda a construir unes construccions comunes.

#### — L'exploració discursiva

- En aquest cas definiríem *exploració discursiva* com el desplegament de les possibilitats semàntiques i funcionals que tenen les paraules per ampliar el seu camp i causar-nos un impacte. Les paraules es mouen per l'espai narratiu cercant néixer, créixer i explorar nous i significats nous. Les paraules creen nous. El món de la glosa, les cançonetes, els romanços i la poesia popular en són una mostra.

#### — Connectar amb els sentiments humans (camp psicològic)

- Si no fos perquè connecta amb els sentiments humans, la literatura oral popular no hauria arrelat en el poble i no hauria estat recordada. Pensem en tantes i tantes cançons, rondalles, endevinalles, refranys i frases fetes!

#### — Organitzar el món (camp cognitiu)

- Donar-li un sentit. Des de la psicologia cognitiva i des del constructivisme se'ns diu com les persones construïm els nostres nous coneixements a partir dels esquemes que ja tenim formats. Que tenim una organització

mental del món a partir de la qual l'interpretam. Els jocs lingüístics etnopoètics són un reforçament d'aquesta concepció que ens ajuda a entendre el món des d'una representació i d'una interpretació mental transmeses al llarg dels temps.

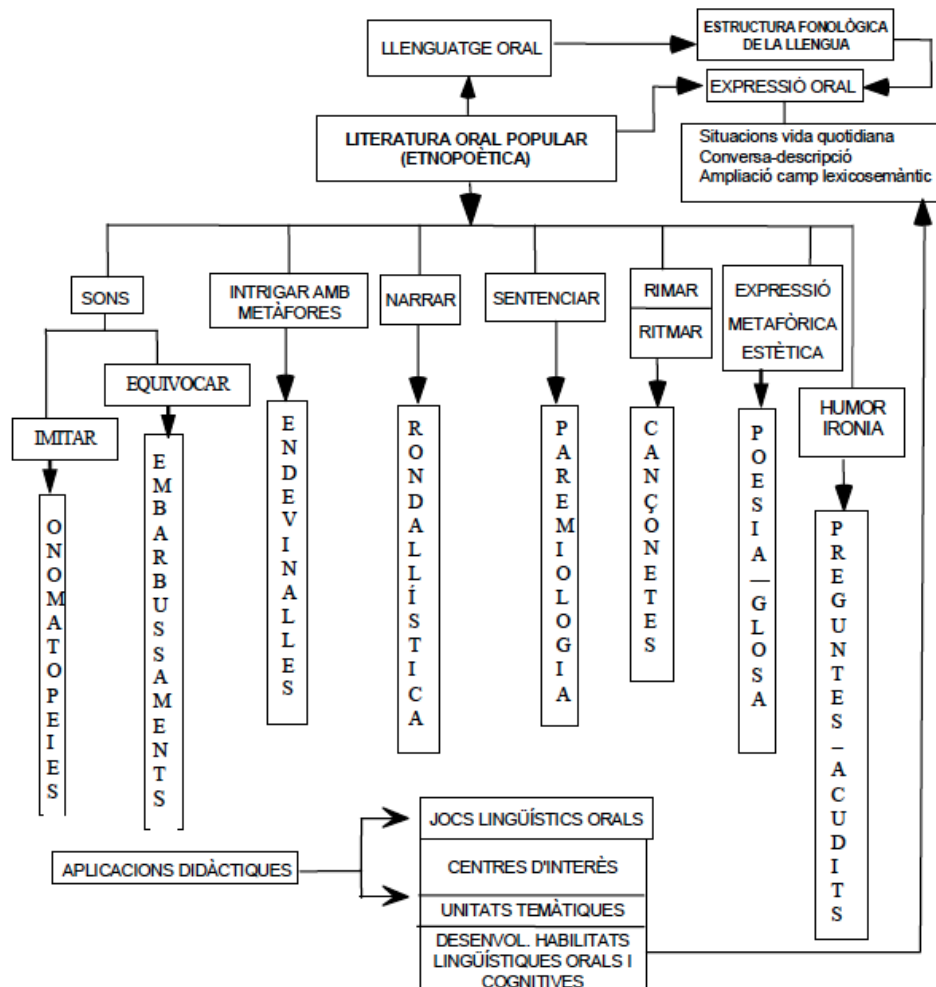
- Té un efecte terapèutic
  - Posar paraules al dolor, a l'alegria i a la ràbia té un efecte compensador i, en certa manera, d'allunyament del que s'expressa.

### Els gèneres i els modes. Tipologies dels jocs lingüístics etnopoètics

En l'etnopoètica, seguint Jason i Pujol, trobam unes pautes per a l'estudi i la classificació dels seus subcamps. Així, es divideix en:

- Gèneres, o grans camps d'estudis generals que fan referència a diverses organitzacions orals amb finalitats diferents.
- Modes. Segons Jason, el mode fa referència a la relació que hi ha entre l'ésser humà i el món que l'enrevolta, tal com es manifesta en els productes de la literatura oral; per tant, el mode és una característica interna de l'obra literària, del text etnopoètic. En la seva teoria, Jason distingeix tres modes possibles: el fabulós, el realista i el simbòlic, i situa cada gènere en el seu mode respectiu (Jason, 2000, p. 137-150).<sup>1</sup>

Per nosaltres, des del camp de la pedagogia, la classificació anterior queda limitada a l'àmbit de la narrativa, que és un dels gèneres en què podem classificar les produccions etnopoètiques. En l'àmbit pedagogicodidàctic, des del Seminari de Didàctica del Català de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de les Illes Balears (UIB), utilitzem una classificació genèrica que comprèn diversos aspectes del



llenguatge i de l'etnotext, per ser treballats didàcticament, com poden ser:

FIGURA 1. Una classificació genèrica dels diversos aspectes del llenguatge i de l'etnotext.

Així, tendríem, doncs, les tipologies de fórmules següents:

- Les fórmules de fonació, entre les quals hi ha dos camps ben delimitats. D'una banda, la representació dels sons que els oients interpreten que produeixen els éssers vius, els objectes o les accions, en el que s'anomenen *onomatopeies*.
- La intriga metafòrica. Amb la utilització de les endevinalles.
- La narrativa, amb el món dels contes, les rondalles i les llegendes.
- Les fórmules paremiològiques per sentenciar (els refranys) i les fórmules fixades de maneres de dir (les frases fetes).
- Les fórmules amb ritme i rima. A partir de les cançonetes infantils, les moixaines, etc.
- La fórmula en vers. Amb la utilització de gloses, romanços, etc.
- Les fórmules humorístiques i iròniques.
- Es produeix una adequació segons el moment històric. Així, en una època rural es deia quan un fill es semblava molt a son pare: «És escopit a son pare. / És clavat a son pare.» Posteriorment, es va començar a sentir: «És una fotocòpia de son pare.» Ara ja se sent: «És un clon.»
- Queden altres gèneres lligats a la imatge i la tipografia, com poden ser els eslògans (publicitaris o reivindicatius) i d'altres en què la forma escrita del text té un paper molt important (grafits, adhesius, pins, camisetes, etc.). Actualment, gràcies a les noves tècniques d'impressió i a la tecnologia digital, coneixen un desenvolupament i una difusió cada vegada més amplis i extensos. Sense oblidar el món del còmic.

### **Per a una classificació temàtica. Camps lexicosemàntics**

La proposta de treball que utilitzem per agrupar el contingut dels jocs lingüístics etnopoètics parteix dels camps ideologicoconceptuals emprats a Bassa (1995), que ens ofereixen una forma unificada d'agrupament i una ordenació per índexs o per agrupacions lexicosemàntiques. També fan possible agrupacions lèxiques entorn del vocabulari bàsic i d'ampliació que ens han facilitat el treball didàctic tant per centres d'interès com per unitats temàtiques. No n'hi pot haver un nombre excessiu, ja que impediria treballar-hi i són les següents:

I. Referent a la persona:

- I.1. Les parts del cos.
- I.2. Els noms propis. El món familiar.
- I.3. El món del treball. Els oficis. Les professions.
- I.4. El món interior de la persona: sentiments, valors, etc.
- I.5. Les descripcions. Les accions.

II. Els aliments.

III. Els vestits.



- IV. Els jocs. L'esplai. Els esports.
- V. La salut.
- VI. L'habitatge i el parament de la llar.
- VII. Els animals.
- VIII. La flora: els arbres i les plantes.
- IX. Els llocs: noms genèrics i geogràfics, el país, el món exterior, etc.
- X. Els mitjans de transport i de comunicació. El món cultural.
- XI. La natura i els seus fenòmens. El temps. El cicle de l'any.
- XII. El món imaginari i mitològicoreligiós. El món historicocultural.

Aquesta classificació s'ha aplicat als treballs didàctics publicats sobre els jocs lingüístics orals i es pot consultar a Bassa *et al.* (1991, 1993, 1995, 1996, 2000 i 2009).

### **Què cal fer amb els jocs lingüístics etnopoètics en l'era digital? Identitat cultural. Permanència o canvi?**

En una novel·la de ciència-ficció, *Los lenguajes de Pao*, de Vance, escrita l'any 1959, es juga amb la idea que per canviar un poble cal canviar-li el llenguatge. Aquest joc m'ha fet pensar en una reflexió que voldria plantejar: si la nostra llengua, el català, és primerament empobrida i després substituïda per una altra llengua, encara que la parlin «centenars de milions», què quedarà de la nostra cultura i de la nostra ànima? Cal no deixar-se desanimar ni influir per la ideologia que no hi ha res a fer. «Una llengua no es perd perquè no l'aprenen els que no la saben, sinó perquè deixen de parlar-la els que la coneixen», diu el sociolingüista basc Artze.

I aquest és el repte actual, que presenta una doble dimensió: d'una banda, s'ha produït un trencament en el traspàs generacional, especialment d'avis a néts i en el medi urbà, així com ha anat reculant el sector agrari i ha passat en mans del sector terciari. Ara els objectes culturals propis són objectes per als turistes: unes danses típiques, una peça de ceràmica, una ensaimada, un siurell o un brodat, que es mantenen més com a venda que com a senyal d'identitat o de reconeixement.

I hem de parlar del segon repte, quina ha de ser la nova transmissió dels etnotextos? Com ha de ser? Quina textura ha de presentar? I dins de quins contextos?

Com ho farem amb les noves generacions o els fills dels nouvinguts, que no tenen les coordenades culturals ni habituals per construir i emprar els etnotextos usuals?

Un dels primers folkloristes que reflexionà sobre el tema fou Pujol, el 1985, en un breu però sucós article. Hi fa un inventari mínim de les transformacions, d'entre les quals destacaria per a la nostra reflexió:

- Escolarització i alfabetització generalitzades, que faciliten la competència d'altres formes culturals amb el folklore verbal.
- Augment de la mobilitat de la població i de les formes de cultura a través de les migracions i la urbanització.
- Integració de l'oci per a la societat de consum.

Segons Pujol (1985, p. 164) s'observa una simplificació en la retòrica de cortesia i una tendència a la baixa de les dites de tipus paremiològic. Les fórmules lúdiques (enigma, mimologisme, embarbussaments) tradicionals han experimentat diversament el xoc de la postindustrialització. Més lentament, la rondalla s'encamina també cap a la crisi. L'amenaça.

Com Mathieu, el pagès amb qui conversava Freinet a *Les paràboles per a una pedagogia popular* per fer els seus símils pedagògics, jo crec molt en el verb *empeltar*. L'empelt no fa malbé la soca en la qual se sustenta, la respecta, però aprofita la saba potent de l'arbre per prendre força i produir un nou fruit diferent que no seria possible sense l'aliment de la soca.

És per això que els cacics de sempre, els que han tingut el poder econòmic en les seves mans i gairebé sempre, el poder polític, almenys a les nostres illes, els que han mogut els fils, no volen que empeltem res. Volen que els codonys només siguin codonys i que les pereres siguin només pereres raquíques. Que es creïn dues o més comunitats diferenciades i sense intercanvis ni empelts. Volen l'aïllament per impedir que com a país puguem viure, tots junts, en català, una llengua que consideren de segona. O, en tot cas, ens volen convertir a tots en nespres de fabricació estrangera, sense gust, ni olor de res que sigui de la terra, de la nostra terra.

I per això, voldria remarcar que tenim unes eines fabuloses, confeccionades pel poble al llarg dels segles: els jocs lingüístics etnopoètics de la literatura oral popular. Una eina que ajunta cultura, poble, llengua i ensenyament. La responsabilitat és nostra com a educadors de tenir la consciència de fer-ho, d'activar-ho i de passar-ho a les noves generacions que no hi han tingut un contacte oral directe pel motiu que sigui. Eines per a l'escola i per als infants i els mestres en les quals anam treballant. Però això ja ens duria a una altra història.

Voldria acabar amb una frase de la pedagoga i mestra meua a les Escoles d'Estiu, Marta Mata (1978, p. 7), quan diu:

Quan hi ha poble, hi ha escola, però també,  
quan no hi ha escola, no hi ha poble, i encara,  
si l'escola no és poble, no és escola.

## Notes

- 1- Seguint Oriol (2013, p. 78) en l'article «Els gèneres del folklore narratiu: conceptes, criteris i aplicacions».

## Bibliografia

- Bassa, R. (1995). *Literatura infantil, missatge educatiu i intervenció socioeducativa*. Palma: Moll: Conselleria de Cultura.
- Bassa, R., Cabot, M., Crespí, F., Díaz, R. i Lladonet, J. (1995). *Serra mamerra. Canterelles i cançonetes per a infants*. Palma: Moll.

- Bassa, R., Cabot, M. i Díaz, R. (1991). *Llengua de pedaç. Onomatopeies i embarbussaments. Classificació i ús didàctic*. Palma: Moll.
- (1996). *Tris-tras. Les rondalles a l'escola*. Palma: Moll.
- Bassa, R., Cabot, M., Díaz, R. i Lladonet, J. (2000). *Qui barata el cap es grata. Els refranys i les frases fetes a l'escola*. Palma: Moll.
- (2009). *Ombra viatgera. Els poemes a l'educació infantil i primària*. Palma: Moll.
- Bassa, R., Cabot, M., Díaz, R., Lladonet, J. i Pastor, M.I. (1993). *Una cosa que no és cosa... Les endevinalles a l'escola*. Palma : Moll.
- Ben Amos, D. (1971). Toward a Definition of Folklore in Context. *Journal of American Folklore*, 84, 3-15.
- Friedemann, N. S. i Niño, H. (1997). *Etnopoesía del agua: Amazonia y Litoral Pacífico*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. «Colección Primera Puerta».
- Fromm, E. (2013). *¿Ser o tener?* Mèxic: Fondo de Cultura Económica (FCE). 2a ed.
- Janer Manila, G. (1982). *Cultura popular i ecologia del llenguatge*. Barcelona: CEAC.
- Jason, H. (1975). *Ethnopoetics. A Multilingual Terminology*. Jerusalem: Israel Ethnographic Society.
- (2000). *Motif, Type and Genre. A Manual for Compilation of Indices & A Bibliography of Indices an Indexing*. Hèlsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- Lepe, L. M. i Granda, O. (2006). *Comunicación desde la periferia: tradiciones orales frente a la globalización*. Barcelona-Mèxic: Anthropos: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Niño, H. (1998). El etnotexto como concepto. *Oralidad*, 9, 22-29.
- Oriol, C. (2002). *Aproximació a l'etnopoètica. Teoria i formes del folklore en la cultura catalana*. Valls: Cossetània.
- (2006). De la literatura oral a l'etnopoètica. *Narradors i Narració*, 13, 4-7.
- Pujol, J. M. (1913). Literatura tradicional i etnopoètica: balanç d'un folklorista. Dins C.
- (2007). *Del(s) folklore(s) al folklore de la comunicació interactiva. Els gèneres poètics. Competència i actuació*. L'Alguer: Grup d'Estudis Etnopoètics de la Societat Catalana de Llengua i Literatura: Arxiu de Tradicions de l'Alguer.
- Oriol i E. Samper (ed.), *Això era i no era. Obra folklòrica de Josep M. Pujol*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Vance, J. (1959). *Los lenguajes de Pao*. Barcelona: Ediciones B.
- Wittgenstein, L. (2008). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.

# Repensar l'ensenyament de la religió des de la societat del coneixement

DOI: 10.2436/20.3007.01.75

Francesc Torradeflot i Freixes <sup>a</sup>

<sup>a</sup> Centre d'Estudi de les Tradicions Religioses, Barcelona. Secretari de l'Associació UNESCO per al Diàleg Interreligiós i responsable de l'Àrea de Diàleg Interreligiós del Centre UNESCO de Catalunya. [ftorradeflot@audir.org](mailto:ftorradeflot@audir.org)

## Resum

El dinamisme intrínsec del fet religiós fa que sigui difícil de delimitar i, per tant, gairebé indefinible. Aquesta complexitat intrínseca s'ha exacerbat amb la liberalització recent i la pèrdua de patrimoni irreversibles del fet religiós, de les quals els fonamentalismes religiosos només són una manifestació extrema. Davant d'aquest batibull, proposo fer servir la definició funcional de les Nacions Unides que considera la religió com a cultura i que té un concepte de creença ampli i generós que permet acollir i incloure una gran diversitat de tradicions religioses i espirituals, i defugir qualsevol temptació de discriminació que pugui vulnerar l'esperit del dret humà fonamental a la llibertat de pensament, consciència i religió. A partir d'aquesta definició àmplia i de les propostes de diverses institucions internacionals, caldria replantejar la presència de la religió a l'escola espanyola i proposar-hi com a alternativa una cultura religiosa generalitzada des de criteris de rigor i d'empatia, especialment, si es vol garantir una societat pluralista i dialogant en la qual l'educació des del diàleg i en la sensibilitat espiritualitat tindran un paper integrador de l'ésser humà. També es podria superar la disjuntiva tradicional entre religió confessional i cultura religiosa amb una educació bàsica i general en el cultiu de l'espiritualitat.

## Paraules clau

Religió, espiritualitat, educació interreligiosa, diversitat interreligiosa, cultura religiosa.

## La religió com a fet dinàmic indefinible

En la història de les religions, sembla que el fet religiós quedava més o menys definit per la dinàmica entre allò sagrat i allò profà (Eliade, 2012) i s'identificava-se més aviat amb allò sagrat i amb aquells «espais» i «temps» d'allò profà. A més, els fenomenòlegs de la religió de tradició confessional cristiana, no poc preocupats per l'apologètica més o menys raonable i raonada de la seva teologia fonamental, relacionaven molt el sentiment religiós amb allò sant, allò totalment d'altri, allò misteriós, «numinós», alhora terrible i seductor, *tremendum et fascinans* (Otto, 1980). Evidentment, aquests tenien un cert regust limitadament i clarament teista que acabava deixant fora totes aquelles realitats espirituals no teistes. Altres autors menys hermenèutics i simplement més antropològics i descriptius en tenien prou de dir que la realitat de l'experiència religiosa estava íntimament vinculada amb la realitat de l'hominització i afirmaven que el fet religiós era una invariant humana i universal, de manera que l'home era, *de facto*, un *homo religiosus* (Ries, 1995).

De tota manera, no cal atabalar-se gaire. Hi ha més de cent definicions sobre el fet religiós, la religió o l'experiència religiosa. No hi ha un consens clar, si més no entre els científics de la religió (filòsofs, sociòlegs, historiadors, psicòlegs, antropòlegs, teòlegs, etc.). Aquest fet no ens ha d'estranyar. És molt freqüent en el que s'anomena l'àmbit de les ciències socials o de les ciències hermenèutiques. Què voleu fer-hi? No estem parlant de ciències formals, ni de ciències empíriques o experimentals.

Hi ha un fet curiós. Si ens atansem a la realitat de la religió des d'una perspectiva que en consideri primer la densitat més exògena, més externa, més social, aleshores la veiem sobretot en les seves aparences o manifestacions: en primer lloc, la seva gran dimensió institucional —la que veu gairebé tothom, sobretot els polítics enlluernats pel pretès pes sociològic d'aquestes institucions—, la seva dimensió ritual i simbòlica considerable, la seva dimensió moral i ètica personalment i socialment influent —més visible sobretot gràcies a les seves manifestacions polèmiques com l'avortament, etc.—, la seva dimensió de formulació o dogmàtica més discreta —important però poc coneguda— i finalment, molt amagada, molt oblidada i, fins i tot i segons com, arraconada, gairebé insignificant, des d'aquesta perspectiva, és clar, la seva dimensió de l'experiència —sense cap dubte, la més important per al creient que s'ho pren seriosament. De fet, la sociologia de la religió acostuma a presentar la religió a partir de la diversitat religiosa que apareix en l'única dada realment fiable, que són les identifications i les ubicacions dels llocs de culte de les tradicions religioses i espirituals. Així, per exemple, les dades disponibles de l'ISOR (Investigacions en Sociologia de la Religió) i de la Direcció General d'Afers Religiosos a Catalunya mostren com el 2013 Catalunya tenia, a banda de la majoria catòlica, una majoria de llocs de culte evangèlics (657) i musulmans (231), i en quedaven a certa distància els llocs de culte dels Testimonis de Jehovà, dels budistes i les esglésies ortodoxes. Sorpren bastant que, malgrat tenir un nombre de fidels estimats semblant, les esglésies protestants gairebé triplicaven els oratoris musulmans. El motiu sembla clar: les dificultats polítiques, socials i administratives que genera la islamofòbia creixent.

En canvi, si ens aproximem al fet religiós des de la perspectiva de la densitat espiritual, aleshores la dimensió més important de la religió és la de l'experiència personal i comunitària. Totes les altres dimensions tenen una importància molt menor i relativa que les fa secundàries i, fins i tot i en certs casos, clarament prescindibles.

Els sociòlegs de la religió tenen clar que aquests dos àmbits són complementaris i interdependents. No hi ha experiència religiosa sense comunitat ni viceversa. És bastant clar. Ara bé, sembla també prou evident que una de les raons principals de la crisi, del desplaçament i de la transformació del fet religiós —que a Occident és va fer més evident a partir de la segona meitat del segle xx i que no sembla que s'hagi acabat— sigui el resultat d'un trencament, d'un hiatus greu entre experiència i institució. Personalment em temo —és una manera de parlar— que no som lluny de les seves manifestacions més extremes.

És clarament paradoxal la complexitat de la diversitat religiosa. Aquesta complexitat no és només quantitativa ni quantificable, com mostren els mapes i les taules comparatives de les tradicions religioses a Catalunya,<sup>1</sup> sinó que també ho és qualitativament. M'estendré més en aquesta que en comentar les dades —això ja ho fet sovint en altres llocs. Així hi ha desplaçaments del fet religiós tradicional que són cada cop més freqüents, tot i que la seva incidència real sigui difícil de delimitar i,

probablement, prou variable segons els contextos com per fer-ne difícil la valoració. Sigui com sigui, ara veiem que el fet religiós viu una sèrie de fenòmens com la no-adscripció religiosa —indiferència vers la institució—, la proliferació de la lliure recerca espiritual, l'adhesió múltiple o la identificació religiosa, el laïcisme bel·ligerant organitzat (sovint, d'una manera molt semblant a allò que alguns anomenen *pseudoreligió*), la religió sense creences, el *coaching* i l'espiritualitat terapèutica, etc. Tots aquests fenòmens són, en el fons, un testimoni clar de la liberalització irreversible del fet religiós, del final de les ortodòxies i de l'aparició de la creativitat espiritual, fruits dels canvis culturals que irreversiblement generen alteracions en les religions i les noves formes de religió i d'immanència que sovint conformen una espiritualitat sense lligam intrínsec amb la religió (Taylor, 2007).

El mateix Consell d'Europa, una instància laica poc sospitosa de parcialitat —si més no, en els àmbits acadèmics, socials i polítics— argumenta que el fet religiós i les conviccions no són fàcils i són realment complexos:

Les conviccions religioses i no religioses són fenòmens diversos i complexos, no són monolítics. A més, la gent manté conviccions religioses i no religioses en graus diferents, i per diferents motius; per a alguns, aitals conviccions són centrals i poden ser una matèria d'elecció; per a d'altres són subsidiàries i poden ser matèria de circumstàncies històriques. La dimensió de les conviccions religioses i no religioses en l'educació intercultural hauria de reflectir, per això, aital diversitat i complexitat en els àmbits local, regional i internacional.<sup>2</sup>

Aquesta complexitat és encara més àmplia si tenim en compte el fenomen residual, però socialment molt significatiu, dels fonamentalismes. Fonamentalismes, integrismes, radicalismes són diverses maneres d'anomenar els extremismes religiosos, que acostumen a derivar en actituds exclusivistes i intolerants que causen un perjudici enorme a la pau i a la convivència. Malgrat que recentment hi ha un discurs «apologètic» de les autoritats religioses que pretén afirmar amb contundència que les actituds violentes no són manifestacions del fet religiós, la veritat és que sí que ho són, si més no si hom té en compte el discurs, la gènesi, la història i la fonamentació que aquesta gent, sovint violenta, acostuma a mostrar. A més, aquesta postura fonamentalista no només s'expressa a través de la violència física, sinó que freqüentment usa altres formes de violència com ara, per exemple, la violència institucional, verbal o simbòlica. És el cas de les postures neoconfessionals de jutges neoconservadors de la Cort Suprema dels Estats Units, com Clarence Thomas i Antonin Scalia, nomenats en el seu moment per personalitats com Bush i Reagan, que intenten posar en risc la primera esmena i avançar cap a uns Estats Units confessionals on la llibertat de religió quedi reduïda a una caricatura del que és. Una altra postura fonamentalista que és una amenaça clara per a la pau i la seguretat globals és la de personatges com el pastor Terry Jones (Gainesville, Florida), que decideix fer una crema pública de l'Alcorà que provoca la irritació de tot el món islàmic i la dels terroristes gihadistes que ataquen la seu de *Charlie Hebdo*. La llista seria molt llarga, certament. Sigui com sigui, aquests fonamentalismes han provocat un fenomen galopant que és el del creixement exponencial de les fòbies *versus* la religió: religiofòbia genèrica, islamofòbia, cristianofòbia, judeofòbia, etc.

## Una definició funcional

Les Nacions Unides, a través del Comitè de Drets Humans, davant les males interpretacions —clarament restrictives— d'alguns països sobre l'article 18 del Pacte Internacional sobre Drets Civils i Polítics, que consagra la llibertat de pensament, de consciència i de religió, van decidir promulgar l'Observació general 22, sobre el dret a la llibertat de pensament, de consciència i de religió, que desplega i desenvolupa l'article 18 i explica com cal interpretar l'exercici del dret a la llibertat de creença i de convicció.

L'article 18 protegeix les creences teistes, no teistes i atees, així com el dret a no professar cap religió o creença. Els termes *creença* i *religió* s'han d'entendre en sentit ampli. L'article 18 no es limita en la seva aplicació a les religions tradicionals o a les religions i les creences amb característiques o pràctiques institucionals anàlogues a les de les religions tradicionals. Per això, el Comitè veu amb preocupació qualsevol tendència a discriminar qualsevol religió o creença, en especial, les establertes més recentment, o les que representen minories religioses que puguin ser objecte de l'hostilitat d'una comunitat religiosa predominant (Torradejot, 2002, p. 22).

La religió no són només les creences teistes, que és el més fàcil d'entendre per a un occidental, també són les creences no teistes o, fins i tot, les atees. Totes estan incloses en l'exercici del dret a la llibertat religiosa. Aquest exercici inclou també el dret a no tenir o a no identificar-se amb cap creença. Com es diu, cal interpretar la religió «en sentit ampli» i defugir les restriccions i les discriminacions que procedeixen de postures socialment o políticament predominants. Aquest article vol resoldre una patologia molt greu de la història de l'exercici de la llibertat religiosa i de qualsevol dret fonamental: l'ús retòric que buida de significat les paraules de les «lles» per facilitar la suspensió o la sostracció pràctica del dret malgrat que formalment n'hi hagi el reconeixement. Això és el que passa en no pocs països islàmics amb la llibertat religiosa o en poblacions de l'Estat espanyol on el populisme dels polítics cedeix davant dels prejudicis de la població o senzillament tira pel dret i decideix alimentar-los per aconseguir un rèdit fàcil, ràpid i profitós.

## L'ensenyament de la religió a l'Estat

Tothom sap que l'Estat espanyol va optar fa temps per una religió confessional d'oferta obligatòria en l'ensenyament públic i sempre li ha buscat una alternativa, especialment perquè les autoritats religioses saben que sense alternativa la gent, les famílies i els alumnes acaben per no escollir la matèria, especialment també si, a més, no es té en compte en l'expedient acadèmic. La veritat és que la religió confessional genera una gran confusió entre catequesi o adoctrinament i cultura. Les autoritats de les tradicions religioses, especialment de la catòlica, fa anys que diuen per activa i per passiva que no es tracta de catequesi o d'adoctrinament sinó d'una presentació acadèmica de la racionalitat de les fes. Ens consta que, si més no, respecte de gran part del professorat de religió catòlica a Catalunya, el que es fa, *de facto*, és una mena de cultura religiosa gens confessional.

De tota manera, els fets posen en dubte la bona fe d'una majoria. Hi ha una dada esgarrifosa, si més no des de la simple aproximació pedagògica. Entre els objectius de primària i de secundària de la matèria de l'islam figura el d'«arrelar la fe en Déu» (BOE, 1996). Les classes serveixen per fer creients. Potser després seran creients «il·lustrats», però el que primer s'ha d'aconseguir és que es facin creients.

Molts no compartim aquest model confessional. L'Associació UNESCO per al Diàleg Interreligiós va endegar l'any 2001 una campanya per una «Cultura religiosa per als ciutadans de l'endemà» a partir d'una declaració que tenia el mateix nom. S'hi van adherir moltes organitzacions i personalitats. Però potser el més important és que uns quants anys després aquesta declaració i aquesta campanya van servir d'orientació i de referència a l'aleshores directora general Montserrat Coll que, amb el suport del president Maragall, va intentar que la jerarquia catòlica catalana acceptés de bon grat una certa renúncia a un dret concordatari per garantir una cultura religiosa generalitzada. Coll, una catòlica progressista compromesa que havia estat una líder laica molt activa i destacada en el Concili Provincial Tarraconense del 1995, va procurar fer entendre els possibles beneficis per a la societat i per a l'Església d'una proposta com aquesta però, malauradament, l'obstinació i la prepotència de la jerarquia catòlica van fer inviable la proposta. És obvi que aquest tema de l'educació confessional és un eix de la política religiosa de l'Església catòlica i de la política conservadora dels partits i dels governs de la dreta democràtica.

En aquesta línia de conservació i de desenvolupament del model concordatari d'ensenyament de la religió catòlica se situa la proposta de la LOMCE o llei Wert d'educació. L'alternativa a la religió són els «valors socials i cívics» a la primària i els «valors ètics» a la secundària. Personalment, tinc la sensació que estem assistint al final de les possibilitats reals de la cultura religiosa tal com l'enteníem. Ara mateix ja comença a no tenir sentit una matèria de cultura religiosa perquè ni tan sols la paraula *religió* s'aguanta gaire en l'evolució de la realitat sociològica del nostre país. Curiosament, com passa sovint, una sèrie d'indicis que indiquen que molt probablement els «defensors» principals d'una causa —la de l'ensenyament de la religió— seran els qui paradoxalment s'estan carregant, en gran manera per la seva manca de flexibilitat i lucidesa, allò que volien defensar.

### **Perspectives des de les institucions internacionals: una educació en cultura religiosa per a una societat dialogant**

La UNESCO dona una definició de *cultura* que inclou la realitat del fet i de l'experiència religiosos:

El conjunt dels trets distintius espirituals i materials, intel·lectuals i afectius que caracteritzen una societat o un grup social i que comprenen, a més de les arts i les lletres, les formes de vida, les maneres de viure junts, els sistemes de valors, les tradicions i les creences (UNESCO, 2008).

La cultura inclou els trets espirituals i afectius d'una societat o d'un grup social. Això vol dir també les formes de cohesió social, els valors, les tradicions i les creences. La religió és, doncs, cultura i per aquesta raó sembla clar que cal estudiar-la i conèixer-la.



És clar que això no vol dir que cal adherir-s'hi, seguir-la, creure-la, obeir-la, però sí que és necessari no ignorar-la, estudiar-la, saber com funciona i valorar-la, per poder respectar-la i aprofitar-la per al bé comú.

Pel fet de ser cultura, la religió es beneficia de les prerrogatives de tota cultura. Tota cultura és patrimoni de la humanitat, de tota la humanitat, encara que hom no sigui membre d'aquella cultura, encara que hom no la conegui o que hom no senti cap simpatia per aquella cultura. La supervivència de la humanitat està directament relacionada amb la preservació de les cultures. No podem prescindir de l'herència cultural, de la saviesa acumulada per generacions i generacions, dels aprenentatges de pobles i civilitzacions. Ho necessitem tot per al bé de tots. No podem permetre'ns el luxe de deixar res de banda per prejudicis o estereotips. Les cultures són patrimoni de tots els éssers humans independentment de la nostra relació personal concreta amb aquestes. Les paraules de la UNESCO són molt il·luminadores:

Font d'intercanvis, d'innovació i de creativitat, la diversitat cultural és tan necessària per al gènere humà com la biodiversitat per als éssers vius. En aquest sentit, constitueix el patrimoni comú de la humanitat i ha de ser reconeguda i afirmada en benefici de les generacions actuals i de les generacions futures (UNESCO, 2008).

Cal que l'educació en cultura religiosa arribi a tothom. El Consell d'Europa convergeix amb les Nacions Unides i, en certs aspectes, és encara més directe i decidit. Considera que l'educació és essencial per combatre la ignorància, els estereotips i les comprensions errònies de les religions (Assemblea Parlamentària del Consell d'Europa, 2005). Aquesta educació ha d'incloure l'educació en la ciutadania democràtica, que és la que farà possible el diàleg intercultural i interreligiós inevitable i imprescindible per a la convivència. (Comitè de Ministres del Consell d'Europa, 2008). Sense aquest diàleg no hi haurà convivència: «El diàleg intercultural i la seva dimensió de les seves conviccions religioses i no religioses són una precondition essencial per al desenvolupament de la tolerància i una cultura de la convivència» (Torradeflot, 2002, p. 77).

Però la cultura religiosa no és l'educació confessional. Aquesta és una conseqüència del dret a la llibertat religiosa, és cert, però en cap lloc diu, per exemple, que s'hagi de dur a terme en espais o escoles públiques ni amb el finançament públic. És més, les Nacions Unides tenen molt clar que la llibertat religiosa i el dret a l'educació no poden servir de coartada per educar en la incitació a l'odi. Aquest és un límit clar d'aquesta educació confessional i un dels sentits profunds d'aquest article del Pacte Internacional de Drets civils i Polítics que hauria de ser signat per totes les ortodòxies religioses: «Cap manifestació de caràcter religiós o de creences pot equivaler a la propaganda a favor de la guerra o l'apologia de l'odi nacional, racial o religiós que constitueix incitació a la discriminació, a l'hostilitat o a la violència.»

En aquest sentit, el diàleg entre civilitzacions: «Urgeix els governs a prendre mesures plenes i efectives per assegurar que les institucions educatives siguin protegides d'ensenyaments que promouen l'extremisme, la intolerància i la violència» (Declaració de Nova Delhi, 2003).

Ni les classes de religió confessional a l'escola pública, ni les que es fan en escoles concertades o privades, ni les que es fan en escoles privades confessionals de les institucions religioses poden ser excepcions o marges en què s'eduqui en la intolerància i en la incitació a l'odi. I aquí hem de deixar clar que una cosa és l'exclusivisme i una altra és la incitació a l'odi. No és el mateix dir ni ensenyar que «nosaltres som els únics que ens salvarem», que dir que «els altres aniran tots a l'infern» i «si no ens converteixen, els matarem». La salvació exclusiva, si és una creença no violenta, no planteja incompatibilitats, malgrat que probablement no és cap ideal. Ara bé, la conversió o la mort sí que són incompatibles amb societats pluralistes i democràtiques. La primera pot, com a molt, provocar un comunitarisme que no ha de ser gens incòmode —com es veu sovint en certs grups jueus i musulmans o en radicals cristians que viuen al marge com els amish o els bruderhof. La segona opció fa inviables el respecte i la convivència perquè la juxtaposició només és una etapa passatgera que preludia l'absorció històrica.

Això ens posa davant d'un dels problemes cabdals: la necessitat d'educar els líders religiosos en els drets humans. Això no es pot deixar al lliure albir de les autoritats religioses. S'han d'educar els líders religiosos en els drets humans, especialment els qui es dediquen a l'educació (Assemblea Parlamentària del Consell d'Europa, 2007). Sobretot, si es té en compte que les religions tenen energies internes capaces de construir la pau i el benestar. Les religions són una font de valors personals i col·lectius, amb principis ètics a favor de la pau, la justícia i la igualtat entre els éssers humans, a més d'una defensa clara de la naturalesa.

La consideració d'allò positiu de la religió només té valor si s'és capaç de ser crític i de reconèixer les limitacions de les religions. La UNESCO, que parla del valor cultural de les religions, també afirma que l'educació en la tolerància és fonamental i ha de considerar críticament els orígens religiosos de la intolerància:

L'educació per la tolerància ha de ser considerada com un imperatiu prioritari; per aquesta raó cal promoure mètodes sistemàtics i racionals d'ensenyament de la tolerància centrats en els orígens culturals, socials, econòmics, polítics i religiosos de la intolerància, que constitueixen les causes profundes de la violència i de l'exclusió. Les polítiques i els programes d'educació han de contribuir a desenvolupar la comprensió, la solidaritat i la tolerància entre els individus, així com entre els grups ètnics, socials, culturals, religiosos i lingüístics i les nacions. L'educació per la tolerància ha de proposar-se fer front a les influències que porten a la por i a l'exclusió de l'altre i ha d'ajudar a fer que cadascú desenvolupi la seva capacitat d'exercir un judici autònom, dugui a terme una reflexió crítica i raoni en termes ètics (BOE, 2010, p. 449).

### **L'educació en la tolerància està íntimament relacionada amb l'educació en la llibertat religiosa**

L'infant estarà protegit de qualsevol forma de discriminació per motius de religió o de creença. Se l'educarà en un esperit de comprensió, de tolerància, d'amistat entre els pobles, de pau i d'agermanament universal, de respecte de la llibertat de religió o de creença dels altres i en la plena consciència que la seva energia i els seus talents han de dedicar-se al servei de la humanitat (Nacions Unides, 1981).

L'educació en la tolerància no és una educació neutra, sinó que suposa un compromís decidit de tota la comunitat educativa i abans també dels autors i dels editors dels materials de recurs que faran servir els educadors:

Els editors haurien de rebutjar rotundament qualsevol material que promogui imatges de la comunitat mundial dogmàtiques, provincianes o estereotipades; els autors han de tractar aquestes imatges presentant un marc que inclogui perspectives equilibrades de la comunitat mundial. Autors i editors haurien de rebutjar rotundament qualsevol material que no presenti una representació justa i equilibrada d'una societat o d'una cultura, o dels valors i les actituds que s'estudien (UNESCO, 1995).

L'estudi fet pel Departament de Diversitat Religiosa i Diàleg de l'Aleshores Centre UNESCO de Catalunya i de l'actual Associació UNESCO per al Diàleg Interreligiós sobre els llibres de text d'ensenyament de la religió catòlica l'any 2010 i publicat només parcialment va ser molt clar a l'hora de denunciar generalitzacions i estereotips:

Les primeres conclusions de l'estudi han mostrat mancances importants en el coneixement dels autors sobre les diverses tradicions religioses; s'han utilitzat molt poc les fonts pròpies de les tradicions, i, en canvi, s'ha recorregut de manera molt poc crítica als mitjans de comunicació, al cinema, etc. També cal subratllar i lamentar la poca o nul·la consideració de la diversitat interna de les tradicions. El resultat ha estat una informació parcial i/o errònia, generalitzacions, estereotips i falta de rigor en les presentacions i en l'ús dels textos i les imatges, entre d'altres. Tot i que les afirmacions clarament discriminatòries siguin comptades, el to general de les presentacions ha estat clarament desequilibrat pel que fa al valor que es dona a les diverses tradicions i, sobretot, a l'espai que se'ls dedica i a l'ús que es fa de les fonts. És clar que els autors dels llibres de text no són immunes als corrents d'opinió i a les modes presents en la nostra societat (Centre UNESCO de Catalunya, 2010).

L'estudi acaba amb una llista de recomanacions que creiem oportunes i òptimes per garantir la millora de l'elaboració dels materials educatius que presenten la diversitat religiosa als alumnes de religió catòlica, sense deixar de ser fidels a la perspectiva confessional que conforma la identitat catòlica, però alhora amb fidelitat a l'objecte d'estudi i als valors i els principis de l'educació intercultural que promou la UNESCO. La major part d'aquestes observacions i recomanacions són també vàlides per als materials educatius de les altres tradicions religioses o per als materials sobre cultura religiosa no confessional.

### **Educació des del diàleg**

L'educació dels infants i dels joves en el coneixement de la diversitat religiosa i en el diàleg interconviccional ha de reunir coneixements i qualificació, d'una banda, en ciències de les religions i, de l'altra, en pedagogia i didàctica.

Aquesta educació en la diversitat religiosa des del diàleg ha de guiar-se a partir d'una sèrie de principis inspiradors: el de societat inclusiva, el de tolerància i de respecte mutu que ja hem apuntat, el de multiperspectivitat, que evita que l'escola sigui un espai colonial; el de neutralitat i d'imparcialitat, i el de rigor científic i d'objectivitat, que recull l'esperit crític. Si no és possible respectar aquests principis, aleshores cal

preservar la possibilitat d'exempcions dels alumnes parcials o totals i que no suposin cap mena de discriminació (OSCE, 2007).

No cal dir que el currículum d'una àrea o d'una matèria de cultura religiosa caldria que fos consensuat entre científics de les religions i experts confessionals i que el perfil del professorat hauria de ser ben qualificat i no quedar en mans de jerarquies religioses de cap mena. (Álvarez i Essombra, 2012, p. 221-225). Sobre diversitat religiosa, hi ha una sèrie de materials de recurs interessants per als educadors i els alumnes que l'Associació UNESCO per al Diàleg Interreligiós ha ofert durant aquests anys i que ara no tenim temps de presentar en detall: mapes de la diversitat local, fitxes sobre celebracions religioses, el dossier *Vine a la Festa, Guia de recursos sobre diversitat religiosa, Vocabulari de les religions per a mitjans de comunicació*, pòsters de llocs de culte —fets conjuntament amb pedagogs de l'Escola Pia de Catalunya—, etc. Actualment, tant la Direcció General d'Asser Religiosos com la Fundació Pluralismo y Convivencia, a través de l'Observatorio del Pluralismo Religioso en España, ofereixen un seguit de recursos importants que cada vegada són més amplis i diversos (Generalitat de Catalunya, 2015).

L'educació interreligiosa, que té l'origen en el moviment interreligiós, afavoreix la comprensió, l'acceptació i la col·laboració entre les diverses tradicions religioses i espirituals. Té un valor educatiu essencial i ha estat definida com un «procés interactiu a través del qual s'aprèn sobre (*about*) i des (*from*) d'una diversitat de religions» (Engebretson, 1997). Mostra com els llibres sagrats afavoreixen la compassió i rebutgen la violència, alhora que els creients de les diverses tradicions han de créixer en un clima de diàleg. És una realitat encara incipient, sobretot, en el món anglosaxó.

### **Educació en sensibilitat espiritual**

L'essencial de l'ensenyament de la religió, de la diversitat religiosa i del diàleg interreligiós podria quedar recollit en el que es podria anomenar una *educació en la sensibilitat espiritual*, en la qual s'ajudin els infants, els adolescents i els joves a aprofitar les seves habilitats i capacitats per desenvolupar i cultivar aquest accés a la dimensió absoluta de la realitat que és una invariant humana, una invariant de l'animal que parla, que no viu escindit ni castrat.

Sense entrar en la distinció entre religió i espiritualitat, ni en els diversos tipus d'espiritualitat, voldria aquí fer reflexionar sobre el model d'Otsiera. Es tracta d'una pàgina web resultat de la trajectòria i del treball d'un equip d'educadors que fa temps que reflexionen sobre l'educació en la sensibilitat espiritual a la primària.

És una educació en la sensibilitat espiritual, una educació en la interioritat sense límits, en la descoberta de la realitat (profunditat, maduresa, lucidesa). Es tracta de treballar i de desenvolupar totes les capacitats de l'ésser humà: la ment, el cor i l'ànima. Més enllà de l'antropologia que es tingui, l'important és tenir en compte que cada ésser humà, pel fet de ser-ho, té un accés a la realitat en tota la seva riquesa, no només a la realitat com a resposta a l'estructura de necessitats de l'ésser humà. En aquest cas, educar és «invitar a obrir els ulls a la realitat». Els autors d'Otsiera, coordinats per Teresa Guardans, proposen un horitzó d'«alfabetització» en la pluralitat de llenguatges (no només el racional, el discursiu i l'analític, sinó també el poètic, el simbòlic, el

musical, el visual, etc.). Des de les diverses capacitats del coneixement, les tradicions de saviesa esdevenen petjades o mapes de vida dels quals tothom pot treure suc i alimentar-se.

Aquesta perspectiva qüestiona el marc tradicional del debat sobre la religió confessional o la cultura religiosa i el redefineix apuntant noves possibilitats que poden ajudar a resoldre creativament la disjuntiva tradicional i històrica sense solució a la qual ens hem vist abocats aquests darrers vint o trenta anys. Otsiera és una esperança i, en gran mesura, ho és perquè no pretén ser cap solució per a res. Aquesta gratuïtat és la seva força. Aprofitem-la, ens hi va molt.

## Conclusions

La religió confessional a l'escola no és una solució per al model públic d'educació. La cultura religiosa és una solució millor, sobretot si es tracta de societats plurals i pluralistes que volen edificar una societat lliure, democràtica i on els seus ciutadans puguin viure en diàleg, en cohesió i en pau. Però la veritat és que la cultura religiosa informa i forma, però no acaba de cultivar la dimensió absoluta de l'ésser humà, que és una invariant humana transcultural i que forma part de la nostra adaptació genètica al medi com a espècie. És necessària, però no és, per tant, suficient. Aquesta dimensió absoluta constitutiva de tot ésser humà —tant com la relativa— s'aprèn a cultivar a través de la iniciació o l'educació en la sensibilitat espiritual. L'escola se'n pot i se n'ha d'ocupar. El model d'Otsiera és un bon exemple d'aquesta nova fórmula per a nous temps.

## Notes

1. Vegeu la taula comparativa de tradicions religioses. Recuperada de [http://governacio.gencat.cat/ca/pgov\\_ambits\\_d\\_actuacio/pgov\\_afers\\_religiosos/pgov\\_serveis/pgov\\_mapa\\_religions/](http://governacio.gencat.cat/ca/pgov_ambits_d_actuacio/pgov_afers_religiosos/pgov_serveis/pgov_mapa_religions/).
2. Vegeu l'apèndix a la Recomanació CM/Rec(2008)12, del Consell d'Europa. Recuperat de <http://www.theewc.org/library/category/view/recommendation.cmrec200812.on.the.dimension.of.religions.and.non.religious.convictions.within.intercultural.education/>.

## Bibliografia

A/CONF. 189/12 i Corr. I, cap. I, pra. 6 i 96.

Associació UNESCO per al Diàleg Interreligiós (2010). *Les tradicions religioses en els llibres de text*. Centre UNESCO de Catalunya. Recuperat de [www.audir.org](http://www.audir.org).

Comitè Directiu per a l'Educació sobre el Nou Desafiament de l'Educació Intercultural: Diversitat religiosa i diàleg a Europa (2002-2005). Recuperat de <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1386911&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383>).

*Conferència interministerial sobre diàleg entre civilitzacions. A la recerca de noves perspectives*. Nova Delhi, 2003.

Consell d'Europa. CM/Rec(2008)12.

Declaració sobre l'Eliminació de Totes les Formes d'Intolerància i Discriminació Basades en la Religió o la Creença. Articles 3 i 5.

Declaració UNESCO de Principis sobre la tolerància (1995), art. 4, 2-3.

Eliade, M. (2012). *El sagrat i el profà*. Barcelona: Fragmenta.

Engelbreton, K. (et al.) (1997). *Religious Education: an Interpretive Approach*. Londres: Hodder & Stoughton.

Espanya. Orden del 11 de enero de 1996, por la que se dispone la publicación de los currículos de enseñanza religiosa islámica correspondientes a educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato. BOE, de 18 de gener de 1996, 16, 624-1636. Recuperat de <http://www.boe.es/boe/dias/2014/12/11/pdfs/BOE-A-2014-12886.pdf>.

Fundació Pluralisme i Convivència. Govern d'Espanya (2014). *Observatorio del Pluralismo Religioso en España*. Recuperat de <http://www.observatorioreligion.es/>.

Generalitat de Catalunya (2015). *Mapa religiós de Catalunya*. Recuperat de [http://governacio.gencat.cat/ca/pgov\\_ambits\\_d\\_actuacio/pgov\\_afers-religiosos/pgov\\_serveis/pgov\\_mapa\\_religions/](http://governacio.gencat.cat/ca/pgov_ambits_d_actuacio/pgov_afers-religiosos/pgov_serveis/pgov_mapa_religions/).

Generalitat de Catalunya. Departament de Governació i Relacions Internacionals (2015). *Afers religiosos*. Recuperat de [http://governacio.gencat.cat/ca/pgov\\_ambits\\_d\\_actuacio/pgov\\_afers-religiosos](http://governacio.gencat.cat/ca/pgov_ambits_d_actuacio/pgov_afers-religiosos).

II Plan de la Alianza de civilizaciones (2010-2014). BOE, 125.

Organització de les Nacions Unides (2008). Declaració Universal dels Drets Humans. Preàmbul.

— (2008). Declaració Universal dels Drets Humans. Article 1.

OSCE (2004). *The Toledo Guiding Principles on Teaching about Religion and Beliefs in Public Schools*. Varsòvia: OSCE/ODIHR. Recuperat de [www.osce.org/odihr/13993](http://www.osce.org/odihr/13993).

Otsiera (2012). *Otsiera. Al servei del creixement interior*. Recuperat de [www.otsiera.com](http://www.otsiera.com).

Otto, R. (1980). *Lo santo. Lo racional y lo irracional en la idea de Dios*. Madrid: Alianza.

Pacte Internacional de Drets Civils i Polítics de les Nacions Unides. Article 20, punt 2.

Recomanació 1720 (2005) de l'Assemblea Parlamentària del Consell d'Europa sobre educació i religió.

Recomanació 1804 (2007) de l'Assemblea Parlamentària del Consell d'Europa sobre Estat, religió, secularitat i drets humans.

Recomanació CM/Rec(2008)12 del Consell d'Europa. Recuperada de <http://www.theewc.org/library/category/view/recommendation.cmrec200812.on.the.dimension.of.religions.and.non.religious.convictions.within.intercultural.education/>.

Ries, J. (1995). *Los orígenes del homo religiosus*. Madrid:Trotta.

Taylor, C. (2007). *A Secular Age*. Cambridge: Harvard University Press.

Torradeplot, F. (2002). *Diàleg entre religions. Textos fonamentals*. Madrid: Trotta.

— El modelo Unescocat: Una propuesta educativa integral para tratar la diversidad religiosa y el diálogo en la escuela. Dins J. L. Álvarez i M. Á. Essomba (coord.). (2012), *Dioses en las aulas. Educación y dialogo interreligioso*. Barcelona: Graó.

UNESCO (1995). *Guidelines and Criteria for the Development, Evaluation and Revision of Curricula, Textbooks and Other Educational Materials in International Education in Order to Promote an International Dimension in Education*, núm. 44, b-c.

## **Experiències: La institució escolar**

Voler parlar dels «espais de la pedagogia avui» comporta una referència explícita a la institució escolar, que segueix sent un dels espais importants i bàsics per a l'educació dels infants, dels adolescents i dels joves d'avui.

L'escola planifica i organitza processos sistemàtics de formació per tal que els alumnes es desenvolupin personalment i aprenguin els coneixements, les habilitats i les actituds que els permetin assumir deures i responsabilitats en la societat en què els ha tocat viure.

Tot i compartir uns plans d'estudi o un currículum oficial, establert pel Departament d'Ensenyament, cada escola disposa de l'autonomia suficient per definir els trets d'identitat, les prioritats, les concrecions metodològiques i les formes organitzatives més adients per al desenvolupament educatiu ple dels seus alumnes, amb la implicació del professorat, del personal no docent i amb una comunicació efectiva amb les famílies. Els relats següents, elaborats pels responsables de diversos centres educatius, pretenen ser una bona mostra de l'anterior.

En el context dels «Diàlegs», quatre escoles de diferents poblacions i titularitats, diversos contextos socioeconòmics i culturals, diferents trajectòries i models organitzatius varen exposar els seus projectes respectius. Totes són escoles de referència per l'èxit que han assolit, per la seva organització curricular, per la seva vinculació amb l'entorn cultural més ampli i per la seva manera concreta de donar resposta a l'equitat i a l'excel·lència: atenció personalitzada a tots els alumnes i exigència per aconseguir el millor de cadascú.



## **L'Escola Virolai**

DOI: 10.2436/20.3007.01.76

Coral Regí. Directora

L'Escola Virolai és un centre concertat situat molt a prop del parc Güell, entre els districtes de Gràcia i d'Horta-Guinardó de la ciutat de Barcelona. Va ser fundada l'any 1959, com una alternativa al tipus d'ensenyament de l'època, que oferia un projecte singular i innovador que possibilités l'ensenyament en català i la coeducació. Actualment, és un centre de doble línia des del primer cicle d'educació infantil fins al batxillerat.

### **Què singularitza Virolai?**

El nostre projecte es basa en uns pilars bàsics que defineixen i singularitzen el nostre tarannà educatiu des de la fundació de Virolai. Un projecte amb una filosofia de l'educació al més universal possible perquè estigui obert a les diferents concepcions de la vida. Amb tot això, Virolai ha estat i és una escola viva, conscient que la societat en la qual ens trobem està subjecta a uns canvis continuats. Per això, evolucionem també constantment en els mitjans i en la manera de transmetre aquests valors i aquests objectius, per tal d'adaptar-nos a la realitat de cada moment, i ajudar els nostres alumnes a ser persones íntegres, homes i dones del seu temps. Així, el nostre model educatiu es caracteritza pels trets següents:

#### *Col·laboració amb les famílies*

A Virolai entenem que els pares són els responsables de l'educació dels fills i nosaltres, els seus col·laboradors, a qui ens correspon la tasca principal d'orientació. Per això establim amb les famílies totes les eines i les oportunitats que considerem necessàries per facilitar la comunicació, la coherència i el treball conjunt família-escola. Les famílies participen activament en molts projectes globals de l'escola a través de l'AMPA, els pares delegats, la colla gegantera, el consell escolar o els grups de millora, i amb moltes activitats obertes i compartides amb tota la comunitat educativa, les reunions de pares, l'Escola de pares, etc. Però és especialment rellevant el seu paper en el seguiment educatiu dels seus fills mitjançant les entrevistes amb els tutors, en les quals es treballa el Pla personal de millora de l'alumnat i es prenen els acords necessaris per ajudar-lo a assolir els objectius que es proposa.

#### *Protagonisme de l'alumnat. Tutoria i educació basades en la noció de millora personal*

A Virolai sempre hem centrat la nostra tasca educativa i docent en l'alumnat, i hem plantejat que l'escola ha d'estar centrada, i ara més que mai, a donar-li protagonisme. L'objectiu de l'escola avui ha de ser formar persones íntegres amb capacitat de continuar formant-se al llarg de la vida i que han de ser capaces d'assumir el repte del seu creixement personal i professional.

Cada alumne, orientat pels tutors i en col·laboració amb la família, defineix uns objectius de millora personal en tots i cadascun dels àmbits de la persona — acadèmics, personals, de relació, familiars. Aquests objectius es concreten en un Pla personal i es valoren, amb els professors tutors a través de les entrevistes amb l'alumnat i la família, en un seguit d'accions educatives. La relació que s'estableix entre tutors i alumnat representa una activitat essencial del procés educatiu en la mesura

que ajuda l'alumnat a conèixer-se, a acceptar-se i a concretar els seus objectius de millora en el seu Pla personal. El seguiment del Pla personal es fa potenciant la superació personal, i estimulant i valorant l'esforç de l'alumnat, sempre des d'una vessant positiva. El nostre model educatiu garanteix l'exigència diferencial dels nostres alumnes, i en valora l'esforç i el progrés mitjançant una avaluació diferencial segons l'educació en la noció de «millora personal», des de la qual s'entén l'avaluació no com una eina sancionadora sinó com una valoració que ens aporta informació per saber on som i com millorar.

#### *Relacions amb la comunitat educativa*

Des de la fundació, un tret essencial de Virolai ha estat i és l'ambient afectuós de relació entre tots els integrants de la nostra comunitat educativa. Aquest tarannà propi dels que formem l'escola es converteix en un fet diferencial que propicia unes relacions basades en el respecte i la confiança, la tolerància i l'autoritat guanyats amb prestigi. L'experiència de la comunicació personal i de l'afecte en les relacions humanes és un element essencial de l'educació dels nostres alumnes. Aquest tarannà d'escola s'evidencia en l'alt nivell de satisfacció i d'orgull de pertinença de tota la comunitat, que n'afavoreix la participació i la implicació en la vida de l'escola. Per facilitar les relacions entre tots els estaments de la comunitat educativa tenim establertes moltes vies de comunicació diferents que assegurin que es comparteixen les informacions rellevants i que s'escolten i es recullen totes les propostes i els suggeriments d'alumnes, de famílies i d'educadors.

#### *Innovació docent: una escola per aprendre*

L'escola ha de dotar els seus alumnes de les eines competencials i de la motivació que els caldrà per aprendre al llarg de la vida. L'escola ha d'assegurar que forma i educa, ja no per al món actual sinó per al que viuran els nostres alumnes, i això implica que, com a educadors, hem d'estar oberts, receptius i amb capacitat de prospectiva respecte al futur.

Cal que l'escola es mantingui oberta i receptiva per afrontar aquests reptes i, si bé és cert que l'actitud d'innovació sense capacitat de reflexió ni d'avaluació no genera una millor educació, encara és més cert que sense actitud d'innovació segur que no hi ha millora. Per tant, la combinació d'innovació, de reflexió i de valoració serà el que ens ajudarà a definir i a implementar millors propostes educatives. És en aquest paradigma en el qual, des de la nostra fundació, hem treballat a Virolai. Som una escola inquieta que es fonamenta en la recerca, el contrast, la valoració i la definició del model docent, i que es caracteritza per:

- Un enfocament constructivista de l'aprenentatge: Creiem que els aprenentatges han d'estar vinculats a la vida i a l'entorn real. I des d'aquest raonament, els alumnes han de trobar sentit en allò que fan. Partim dels coneixements previs dels alumnes, i establim relacions entre els continguts globalitzats de les diferents àrees curriculars i, de manera prioritària, amb la realitat i la seva experiència quotidiana. Incorporarem l'aprenentatge, que els permet resoldre problemes reals, en context i en col·laboració amb l'entorn, aprenent a gestionar i construir coneixement, donant una rellevància especial a les competències comunicatives que els han de permetre interpretar diferents llenguatges i expressar les seves idees en diversos tipus de llenguatges, sempre

amb una perspectiva de creativitat. Cultura de la creativitat arrelada en l'organització i transmesa als alumnes en la vida diària i reforçada amb el fet d'atorgar prioritat a les àrees d'expressió al llarg de tota l'escolaritat.

- Metodologia activa: Els alumnes aprenen a aprendre d'una manera dinàmica i vivencial i els donem eines perquè restin oberts a la vida i a l'observació del medi que els envolta, per tal que es facin preguntes, formulin hipòtesis, facin recerca d'informació, arribin a conclusions, s'expressin i facin raonaments. L'objectiu és aconseguir que siguin els autèntics protagonistes del seu aprenentatge, sempre orientats i estimulats pels educadors, que actuen de facilitadors de l'aprenentatge. Eduquem els alumnes per fer-los persones emprenedores, innovadores, amb capacitat d'esforç, d'il·lusió i d'iniciativa davant dels reptes que es plantegin.
- A Virolai hem incorporat les tecnologies de l'aprenentatge i del coneixement — TAC— com a eines didàctiques habituals en totes les àrees i en totes les etapes, i hem impulsat experiències metodològiques enriquidores i que aconseguen incorporar els recursos tecnològics per afavorir un millor aprenentatge dels nostres alumnes. L'accés a múltiples fonts d'informació requereix educar la competència per seleccionar i processar la informació amb una actitud crítica i reflexiva.
- Aprenentatge cooperatiu: Prioritzem formes de treball en equips cooperatius formats per persones competents. Persones capaces d'entendre el treball col·laboratiu com un enriquiment personal i col·lectiu que els permetrà establir sinergies per assolir fites comuns. Persones capaces de valorar els altres i d'aprendre'n, desenvolupant una actitud empàtica i assertiva. En definitiva, persones amb les habilitats socials necessàries per establir unes bones relacions personals i, en un futur, professionals.
- Participació dels alumnes - aprenentatge - servei: A Virolai establim diferents vies de participació dels alumnes adaptades a les diverses edats, des dels encàrrecs a infantil passant pels consells de curs d'etapa o les comissions de convivència o sostenibilitat, entre d'altres. La participació dels alumnes en la vida escolar en facilita la implicació en el procés d'aprenentatge, i els educa perquè siguin ciutadans actius i participatius.

Des de ben petits, els nostres alumnes participen en moltes activitats de servei cap a l'escola i als seus companys, amb activitats que tenen com a finalitat l'aprenentatge entre iguals: des de les primeres experiències dels alumnes de segon cicle d'infantil que expliquen contes als seus companys de primer cicle, als apadrinaments de lectura i d'escriptura entre alumnes grans i petits o les col·laboracions entre companys en l'aprenentatge del càlcul o els tallers de col·laboració dels alumnes de secundària, entre d'altres, són algunes de les múltiples mostres de col·laboració i d'implicació dels nostres alumnes en la vida de l'escola.

#### *Educar en valors essencials: els fonaments d'una educació integral*

Eduquem en valors i potenciem les virtuts més importants de la persona. Ens proposem aconseguir que els nostres alumnes siguin persones íntegres, bons

ciutadans, que tinguin opinió pròpia i sàpiguen fer valoracions amb sentit crític, i que siguin capaços de desenvolupar el seu compromís amb creativitat per aconseguir una societat millor. En les programacions de les diferents àrees, el Pla d'acció tutorial i, en definitiva, el dia a dia de l'escola, establim diferents activitats per garantir l'educació dels valors i les actituds, així com dels derivats dels diferents eixos transversals: educació ambiental, educació per la salut, educació viària i educació ciutadana, entre d'altres.

En els darrers anys hem actualitzat els valors referents del nostre Pla de formació:

- Creativitat: Definida, més enllà de l'expressió, com la capacitat de veure i de donar respostes diferents.
- Resiliència: Cal educar els nostres alumnes perquè aprenguin a sortir enfortits de les dificultats.
- Empatia: Per millorar les relacions interpersonals partint de l'educació afectiva de les pròpies emocions i de les habilitats socials, per entendre i estimar els que m'envolten: «Conec, comprenc, comparteixo.»
- Esperança i compromís amb el futur: Plantejant als joves que el futur depèn d'ells i que tenim el compromís que sigui millor per a tothom.
- Perseverança: Per educar-los en la cultura d'aprendre de l'error i del fracàs per tornar a intentar-ho.
- I tot això, fonamentat en una «cultura de l'esforç» i de l'autosuperació com l'element clau de la nostra vida.

Un altre aspecte prioritari del nostre Pla de formació és l'obertura a la societat. La participació en projectes socials i solidaris, en la xarxa d'escoles sostenibles, els parlaments europeus i altres iniciatives organitzades en l'àmbit de ciutat o de país són exemples de participació responsable, s'identifiquen amb els problemes del seu entorn i desenvolupen una actitud de compromís en la cerca de solucions.

#### *Millora continuada per assolir la qualitat*

El nostre projecte educatiu s'ha caracteritzat per plantejar sempre una proposta educativa innovadora, amb una aposta clara per la qualitat. A finals dels anys vuitanta del segle passat, la disminució del nombre d'alumnes va determinar la necessitat d'introduir canvis per ajudar a resoldre aquesta situació. Això va ser un revulsiu per implicar tot el claustre en la millora del centre. L'any 2000 vàrem iniciar la implementació de sistemes de qualitat i vàrem obtenir el certificat de qualitat EFQM l'any 2002 i, al novembre del 2013, vam assolir el nivell de qualitat EFQM +500.

#### **Instrumentos de millora**

1. Contrast extern: Comparació dels resultats acadèmics, opinions d'experts educatius, visites i intercanvis amb altres escoles, i entrevistes amb pares, alumnes i professors incorporats recentment a l'escola, entre d'altres.
2. Informacions per millorar: Es recullen les percepcions, les necessitats i les opinions de tots els estaments de la comunitat educativa.

3. Els Plans de millora: A partir de les informacions sobre els aspectes que cal millorar que ens aporten els instruments d'avaluació anteriors, els diferents equips dissenyen els Plans de millora amb les actuacions que cal fer.
4. Avaluació professional: Des de fa onze cursos, i partint d'un procés de reflexió de tot el claustre, hem establert un sistema d'avaluació professional per a tot el personal del centre en el qual, a partir de l'avaluació, cada professional estableix un pla de millora professional.
5. Indicadors: QCI: En els processos i les actuacions es concreten uns indicadors —al més objectius possible— que ens serviran per avaluar la resolució o l'avenç de l'objectiu plantejat. L'evolució dels indicadors dels processos més significatius ens serveix de pauta de referència per valorar-los i prendre decisions.

Al llarg d'aquests anys hem aconseguit implementar, de manera progressiva i en tots els estaments de la comunitat educativa, un seguit d'instruments d'avaluació i de millora amb els quals hem assolit una nova cultura de centre. Tots aquests elements es perceben com quelcom que ens aporta informació per millorar i avançar en el procés d'oferir la millor educació per a tots i cadascun dels nostres alumnes.

### **Cloenda**

No és una tasca fàcil explicar el diferencial d'una escola en uns quants fulls. Hi ha moltes singularitats i moltes coincidències entre les escoles del nostre país, i entre totes forgem un model educatiu pedagògic singular i característic de la realitat catalana.

## 40 anys de l'Escola Súnion de Barcelona

DOI: 10.2436/20.3007.01.77

Joan Puig. Director

L'any 1984 es constituïa la Societat Catalana de Pedagogia. Deu anys abans, Pep Costa-Pau (1937-1986) va fundar l'Escola Súnion. Fou una dècada que, amb motiu del canvi democràtic, va estar marcada per nombroses iniciatives culturals i cíviques, sorgides des de la societat per intentar resoldre els problemes i atendre les necessitats emergents. La major part d'aquestes iniciatives volien trencar i deixar enrere les referències vigents aleshores i les institucions dominants. Per tant, l'experimentació, la radicalitat (la mirada a l'arrel de les coses) i la voluntat d'innovació van ser el segell d'identitat de totes aquestes.

Súnion neix en aquest context, viscut amb intensitat, i es nodreix plenament de les seves característiques per crear un projecte educatiu adreçat als adolescents.

A l'adolescència, els joves continuen la seva incorporació al món però, en aquest moment, ho fan compartint l'àmbit familiar amb els amics, que passen a tenir el paper central. Per aquesta raó, els alumnes de Súnion s'agrupen en els anomenats *grups naturals*, les colles d'amics, grups de sis a vuit components que es formen lliurement a partir de les seves afinitats. El grup natural proporciona als seus membres sentiments de pertinença, de seguretat, d'acompanyament, en uns anys que, més enllà de les aparences, són plens d'incerteses, d'interrogants, d'instabilitat, de crisi, etc., en el camí de la formació de la pròpia identitat i de la configuració dels valors que es faran propis. La vida en comú entre els membres del grup natural és plena d'interaccions, la qual cosa proporciona informació rellevant als educadors i els permet afinar i eixamplar la intervenció. Els grups naturals són, doncs, creats i volguts pels adolescents i necessaris per als educadors. La qualitat de la vida en comú, afectiva i de treball, del grup natural és examinada periòdicament pels mateixos membres del grup a través d'una reunió, amb la finalitat d'autocrítica i amb la presència moderadora i arbitral dels seus professors tutors.

Cada curs s'organitza en grups naturals que, a la vegada, s'agrupen habitualment de quatre en quatre per fer les activitats escolars. La divisió del curs en grups naturals permet, no obstant això, altres agrupaments variables dels alumnes segons el nombre de grups naturals que hi són convocats en funció del tipus d'activitat escolar: de quatre en quatre per a les activitats més «magistrals», de dos en dos per als desdoblaments, per a les activitats d'expressió, per a les activitats de laboratori, etc., d'un en un per a les activitats cooperatives d'aprenentatge, de vuit en vuit per a les activitats d'avaluació a través de proves escrites i les de visionament col·lectiu de documents audiovisuals.

Les activitats escolars no tenen una durada fixa ni universal. La manera d'organitzar l'horari escolar permet que cada activitat disposi del temps que li és més adequat. La unitat temporal més utilitzada és la de quaranta-cinc minuts. Anàlogament, cada activitat escolar es fa a l'aula o a l'espai més convenient per les mides, el mobiliari i l'equipament.

L'agrupament variable dels alumnes segons el nombre de grups naturals, la durada a mida de les activitats escolars en funció dels objectius i l'ús de l'espai escolar més adequat són possibles gràcies a un horari setmanal canviant.

A partir del temps total setmanal que s'assigna a cada matèria d'un curs, el professorat, en aplicació de la programació d'objectius i de continguts, dissenya les activitats de la setmana: nombre i durada, nombre de grups naturals per a cadascuna i aules corresponents. El professorat encarregat és el receptor de totes les programacions i amb aquestes elabora i fa pública, a través d'Internet, la seqüència d'activitats que constitueix l'horari de la setmana. I cada setmana el resultat és diferent: l'horari és canviant.

Així doncs, la manera d'organitzar el temps i l'espai és una part de la programació didàctica; dit en altres paraules, n'està al servei i no a l'inrevés, quan tot resulta condicionat per la rigidesa d'un horari fix i inamovible.

L'horari canviant és una eina que permet atendre tota la diversitat de procediments didàctics: projectes interdisciplinaris, projectes globals, aprenentatge per objectius, per centres d'interès, per l'assoliment de competències, etc., així com el desplegament de les activitats tutorialis i convencionals.

El mercat de materials didàctics en el moment del naixement de Súnion era pràcticament inexistent. Per aquesta raó i per la necessitat d'introduir-hi recursos audiovisuals, es va optar per elaborar-ne de propis. Aquesta decisió circumstancial es va convertir, en poc temps, en una opció estratègica de molt llarg abast. La intranet de Súnion és el gran contenidor de materials i recursos didàctics de tot tipus. Tots tenen la virtut de ser provisionals, ja que estan sotmesos a la revisió permanent a partir de l'ús amb i per als alumnes. Són un vehicle de l'experimentació didàctica i, malgrat la feina que això implica per a tot el professorat, o potser gràcies a això, aquesta responsabilitat és motiu de satisfacció professional. No cal dir que l'existència d'Internet permet incorporar-hi multitud de recursos, inimaginables no fa pas gaires anys i, sobretot, obre nous camins didàctics.

A més de la seva responsabilitat en l'àmbit didàctic, tots els professors de Súnion són també tutors, concretament, dels alumnes de quatre grups naturals. Així, el compromís educatiu de l'escola s'expressa també a través de tots els seus professionals.

Juntament amb altres instruments de participació pel que fa al funcionament de l'escola, els alumnes també hi participen a través de dues responsabilitats que assumeixen en el si del seu grup natural. Cada alumne és el representant d'una matèria, en vetlla l'aprenentatge en el grup i en gestiona el treball cooperatiu; a més, també s'ha d'encarregar, un cop a la setmana, d'ajudar a fer funcionar un servei escolar que ha escollit com si fes una mena de pràctiques professionals a la mateixa escola: secretaria, reprografia, informàtica, intendència, reparacions, equipament o medi ambient.

L'escola és el gran espai d'aprenentatge i una part n'és l'aprenentatge de la convivència. És, també, el lloc de l'assoliment de les competències i les aptituds per a la vida. Finalment, és un espai en què l'adolescent va configurant la seva manera de ser, la seva identitat, la seva manera d'entendre la societat, la seva concepció de la vida i del món, i tot això ho ha de poder fer en llibertat i en un entorn de respecte (i d'afecte) entre totes les persones que l'envolten. D'això tracta la pedagogia.

**Un projecte pensat per fer persones competents i felices en un món complex. Institut Escola Jacint Verdaguer**

DOI: 10.2436/20.3007.01.78

Josep M. Esteve. Director

Ens trobem en ple canvi de paradigma que ens planteja una manera d'ensenyar nova, essencial i molt important, com ara millorar les nostres capacitats amb la informació i el nostre món per aconseguir un grau major de felicitat, de coneixement, d'excel·lència i d'equitat.

Ja fa uns quants anys vàrem crear les bases filosòfiques a partir de les quals es fonamentaria el nostre projecte d'ensenyament i d'aprenentatge. Des d'aleshores, no hem parat de millorar-lo dia a dia. Aquestes bases preveuen (taula 1) entre d'altres, aspectes com: la visió de l'avaluació basada en els processos d'aprenentatge més que en els continguts en si mateixos, les competències i el treball competencial, l'autonomia dels alumnes, les intel·ligències múltiples i, sobretot, l'autonomia i la cooperació.

TAULA 1

*Bases que fonamenten el projecte d'ensenyament i d'aprenentatge*

Avaluar algú competent és, en part, comprovar-ne la capacitat per <i>reorganitzar</i> allò que ha après per transferir-lo a situacions i contextos nous. Carlos Monereo	Avaluació
Cal treballar les competències de <i>saber, saber ser, saber fer i saber estar</i> . Jacques Delors	Competència
Cal que els alumnes interactuïn, actuïn <i>autònomament</i> i sàpiguen utilitzar les eines. «Projecte DESECO»	Autonomia
La noció d'intel·ligència ha estat restringida a les capacitats matemàtiques i lingüístiques. Fent-ho d'aquesta manera exclouem una gran majoria de l'aula. Howard Gardner	Intel·ligències múltiples
L'èxit dels individus depèn de l'èxit del grup al qual pertanyen, la qual cosa obliga a crear un clima de <i>cooperació</i> . Teoria social de l'aprenentatge	Cooperació

Aquest canvi requereix un nou paper del personal docent i de l'alumnat. El primer perquè és el motor directe del canvi que s'ha de produir a l'aula, i el segon perquè ha de saber gestionar i organitzar grans quantitats d'informació per transformar-les en coneixement. Un docent que acompanya i un alumne que treballa a l'aula (o fora) són els factors que defineixen clarament aquest canvi de rol i el nostre projecte de centre. En aquest context, com no podria ser d'una altra manera, hi prenen força els «nous»



instruments d'accés a la informació i la comunicació que faciliten, tant al personal docent com a l'alumnat, els processos d'ensenyament-aprenentatge necessaris.

Tenim present que els nostres alumnes ja no aprenen només dins l'escola, i que cal canalitzar aquest aprenentatge i no només el que toca (la natura no té la culpa de l'organització curricular). El nostre món emet diàriament informació que els nostres alumnes reben i absorbeixen; la nostra tasca és treballar amb aquesta informació perquè la sàpiguen gestionar adequadament, entenguin el món en què els ha tocat viure, coneguin d'on procedeix i tinguin la capacitat de millorar-lo. A partir d'aquestes realitats extrapolem el coneixement del passat, plantejant preguntes, investigant, compartint i traient-ne conclusions a partir de raonaments.

El personal docent deixa la seva antiga tasca en el cercador Google i es dedica a l'alumnat, per tal de construir-hi el coneixement, a partir de la informació recollida. La seva tasca és preparar els entorns d'aprenentatge en què l'alumnat farà tasques reals guiades i acompanyades per assimilar i fixar el coneixement a partir del treball i la investigació. Però això demana un esforç i una dedicació majors que no pas seguir un llibre de text. Ara ha de construir i d'adaptar de manera constant camins que abans ja estaven marcats.

Els continguts no poden anar sempre de dalt a baix de manera unidireccional. Cal escoltar els alumnes i tenir-ne en compte els interessos, sense que això vulgui dir que nosaltres no hi haguem d'afegir el que considerem oportú. A partir dels interessos dels alumnes, lligats als interessos curriculars, introduïm el temari, encara que això requereixi un gran domini de la pedagogia, un domini que a poc a poc anem aconseguint i perfeccionant. L'objectiu principal és facilitar l'aprenentatge i acompanyar cada alumne pel camí que s'adapti millor a les seves necessitats. Cerquem així la personalització dels aprenentatges, després d'haver constatat la gran diversitat de realitats (interessos, capacitats, necessitats) que hi ha a les aules. Estem aprenent a treballar en equip i a saber compartir el treball. El personal docent ja no està tancat a l'aula ni està dedicat només a la seva especialitat. És impossible fer aquests canvis de manera individual, necessitem la tribu, la millor tribu possible.

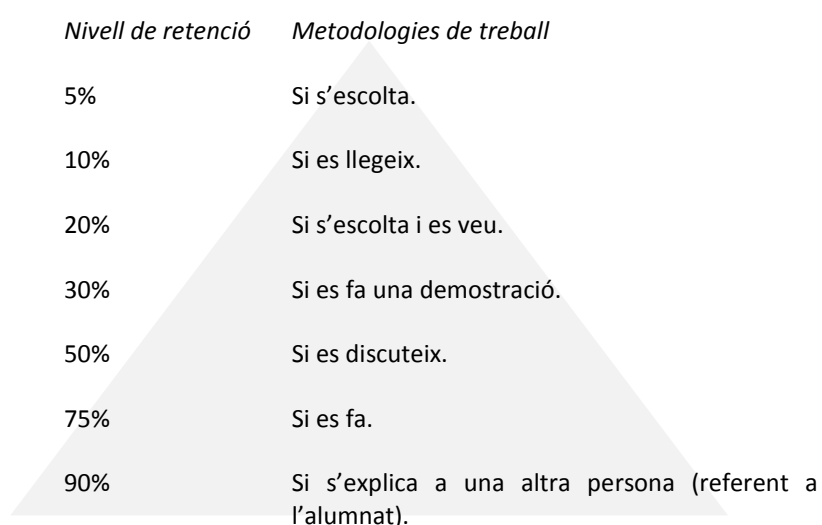


FIGURA 1. Nivell de retenció del coneixement.

FONT: National Training Laboratories Institute. Bethel, Maine, EUA.

Els dos grans objectius de l'aprenentatge són aconseguir que els infants i els joves transformin la informació en coneixement i esdevinguin persones competents que sàpiguen afrontar els nous reptes que ens planteja aquest món nou ple d'incerteses. És per això que partim de les competències i no dels continguts. Els plantejem situacions reals, els fem preguntes en lloc de donar-los respostes, els oferim pistes, els posem recursos per experimentar, tenim clar els continguts que els ajudaran a resoldre aquestes preguntes i els demanem que acabin exposant-ne les conclusions donant arguments, perquè mai s'aprèn tant com quan s'explica el que s'ha après.

Un cop acceptats aquests dos principis, canvi de rol del personal docent i incorporació a les aules de les tecnologies de la informació i de la comunicació, ens vàrem dedicar a cercar les metodologies que possibilitessin que l'alumnat adquirís aquest coneixement i fos competent per encarar el futur.

El primer principi indiscutible, el canvi de rol del personal docent, s'explica perquè és l'alumnat qui ha de treballar a l'escola. Cal que escolti, sí, però a part d'escolar ha de treballar molt. Els alumnes treballen quan fan activitats, quan comparteixen i quan exposen el que han après. Així és com es genera el coneixement, així és com s'aprèn. Per això, encara que els professors fan servir la tecnologia de manera assídua, aquesta adquireix un protagonisme major quan la fan servir els alumnes. Cal puntualitzar, però, que això no suposa en cap cas l'eliminació de les exposicions orals dels docents, que no s'haurien d'allargar més de quinze minuts, ni d'altres instruments més tradicionals.

El segon objectiu era aconseguir que fossin autònoms i responsables del seu procés d'aprenentatge. Només amb un índex d'autonomia acceptable ens podíem plantejar que fossin cooperadors en un equip, on cada alumne participés activament en el treball i en el qual tingués una responsabilitat que, si no l'exercís, afectaria el grup.

La tecnologia, els recursos, els entorns d'aprenentatge i les metodologies són, simplement, el mitjà per assolir l'anterior. Si un alumne té problemes personals o familiars, cap sistema és efectiu, per això no podem deixar de tenir una visió més sistèmica de l'educació i treballar amb la persona considerant-la com un tot. Per facilitar aquest camí vam donar un caire nou a les àrees de plàstica, de música i d'educació física, així com a les tutories i al tracte als alumnes en totes les altres àrees, incloent dins l'horari activitats com la cinesiologia a la primària i el ioga, a la secundària. Cal dir que aquesta darrera iniciativa, la d'introduir el ioga en l'horari escolar, ha tingut un gran èxit de participació. Els alumnes que ho desitgen poden optar per fer ioga en una de les dues hores setmanals de tutoria (taula 2).

TAULA 2

*Estructura de l'organització curricular i els seus àmbits*

<b>Àmbit instrumental</b>	<b>Àmbit del coneixement</b>	<b>Àmbit de les emocions</b>
<b>OBJECTIU:</b>	<b>OBJECTIU:</b>	<b>OBJECTIU:</b>
Assegurar els instruments que donen accés al	Posar en contacte amb el coneixement a partir de	Assegurar que es coneguin a si mateixos i la relació

coneixement.	situacions o preguntes de la vida real en què l'alumnat adquireix un rol que ens ajuda a comprovar-ne la competència.	que tenen amb els altres per tal de ser al màxim de feliços possible a la vida.
<b>ÀMBITS CURRICULARS:</b> Llengües, matemàtiques i TIC.	<b>ÀMBITS CURRICULARS:</b> Totes les àrees curriculars treballades de manera interdisciplinària.	<b>ÀMBITS CURRICULARS:</b> En tot moment, però com a expressió i treball màxims a l'educació artística, l'educació física, la tutoria i amb activitats de ioga i cinesiologia.
<b>VALOR:</b> L'atenció.	<b>VALOR:</b> L'autonomia i la cooperació.	<b>VALOR:</b> La convivència i la felicitat personal.
<b>METODOLOGIA:</b> Plantejament. Investigació. Exercitació. Explicació. Contextualització.	<b>METODOLOGIA:</b> Treball per projectes (individuals i cooperatius).	<b>METODOLOGIA:</b> L'atenció personalitzada. La sensibilitat. La concentració.
<b>PAPER DELS DOCENTS:</b> Plantejar el problema o situació. Donar recursos. Guiar l'alumnat. Introduir conceptes complexos per ser descoberts.	<b>PAPER DELS DOCENTS:</b> Crear l'entorn d'aprenentatge i la situació a resoldre. Acompanyar en el procés. Donar recursos de cerca. Avaluar els processos.	<b>PAPER DELS DOCENTS:</b> Estar al costat dels problemes de l'alumnat. Crear la sensibilitat per la convivència. Crear situacions reals per resoldre conflictes.

En aquest quadre es defineixen clarament els tres grans blocs de treball que hem comentat i que marquen tota l'organització del centre: els instrumentals (amb agrupaments heterogenis i reduïts), l'àmbit del coneixement i la introspecció (l'alumne com a individu). Els tres àmbits estan lligats de tal manera que els uns sense els altres no tenen sentit, es complementen i formen un tot.

Cada metodologia, cada treball i cada activitat requereixen, així mateix, un entorn i uns recursos que siguin al màxim d'eficaços possible. Per això, els entorns d'aprenentatge

adquireixen una gran rellevància. Tinguem present que per als treballs d'observació o d'investigació, ja siguin als laboratoris o fora del centre, l'ús de tauletes tàctils, recursos per manipular, de construcció o de recollida de dades, ens ajuden a elaborar una infinitat de propostes molt més engrescadores que només escoltant-ne la teoria. Per als projectes de treball disposem d'un portàtil per a cada alumne amb accés a la informació, taules en grups de quatre i pissarres digitals per a les exposicions orals. Per als treballs per projectes utilitzem entorns més silenciosos, individuals, ordinadors i portafolis en paper per anotar-hi el que anem aprenent. Per memoritzar treballam el teatre, la creació de pel·lícules, els poemes i la recitació en veu alta. Per a la lectura disposem d'espais amb sofàs, llibres o llibres electrònics (*e-books*) i d'entorns lliures. Per escoltar música utilitzem equips de so i diversos instruments com ara pianos, guitarres, bateries i flautes. Alguns alumnes, agrupats en bandes musicals, amenitzen les festes del centre amb música. Per a l'expressió artística tenim tallers amb materials diversos. I fem l'educació física en unes bones instal·lacions.

Al nostre centre intentem que el personal docent no tingui obstacles per poder desenvolupar la seva tasca. Precisament, l'equip directiu té com a màxima facilitar la tasca docent.

Per fer-ho possible, organitzem els horaris en funció del projecte de centre, oferim els millors recursos perquè treballin sense dificultat, disposem de servidors propis, d'un entorn d'aprenentatge *e-learning* i de materials propis treballar, planifiquem la formació interna segons les necessitats concretes del centre, modifiquem els entorns d'aprenentatge i sempre estem pendents de les propostes que els docents ens proposen en aquesta línia de projecte. Res de tot això no és fàcil, però el nostre gran valor és que vam gosar intentar-ho i ens hi vam posar de ple. Si no haguéssim començat ja fa alguns anys, mai no hauríem arribat on som. Vàrem començar aquest procés ja fa quinze anys, i a poc a poc hem anat adaptant els espais de treball, hem adquirit els recursos necessaris i hem format els nostres docents en funció del projecte de centre. En aquest moment el repte principal és la continuïtat, la sostenibilitat, l'actualització i la modificació de la millora constants, ja que els projectes sempre han d'estar vius.

L'objectiu final és crear expectatives i motivacions als nostres alumnes. No els podem formar només perquè memoritzin i reproduïxin el que s'ha explicat, han de solucionar problemes a partir de preguntes clau que hem de plantejar. Per això ens hem després de moltes coses per donar cabuda a noves maneres de treballar més efectives i preparades per al futur. Els centres han de ser comunitats d'aprenentatge on es facin activitats útils i el currículum s'ha d'adaptar a aquestes activitats (i no a l'inrevés), de manera que no es poden produir descontextualitzadament. Tots aprenem de tots i ho compartim entre tots (dins i fora del centre, però també amb altres centres). Arribats a aquest punt no ens oblidem de l'aprenentatge entre iguals. Els alumnes també aprenen d'altres alumnes. És positiu que s'ajudin, fins i tot quan treballen individualment. Però cal formar-los perquè aquesta tutorització es faci de manera correcta.

Un alumne competent és capaç d'encarar de manera adequada els reptes que li planteja la vida i és capaç de planificar el seu futur. Per això al nostre centre no tenim com a únic objectiu que els alumnes arribin a la universitat, sinó que pretenem proporcionar-los una formació global que els permeti escollir i ser feliços. Però, com

hem dit, necessitem treballar per projectes basats en la vida real (projectes d'investigació, de serveis, històrics i geogràfics, d'ecologia, de creació de cooperatives d'alumnes, d'emprenedoria, etc.), sense oblidar en cap moment que els hem de proporcionar els instruments bàsics que els possibilitaran l'accés al coneixement: les matèries instrumentals, com les llengües, les matemàtiques i les tecnologies de la informació i el coneixement, que treballem des d'un enfocament competencial. El procés de treball basat en projectes té l'estructura reflectida en la taula 3, si bé hi pot haver variants quan els projectes sorgeixen dels mateixos alumnes o són projectes de serveis o d'emprenedoria.

TAULA 3

*Estructura del procés de treball*

<b>Procés inicial</b>	<b>Entorn d'investigació</b>	<b>Producte final</b>
Plantejament del problema.	del Fil conductor de la situació real.  Activitats que cal resoldre en el procés d'aprenentatge per assegurar que es va per bon camí.	La solució al problema plantejat.
Rol de l'alumnat.	Fonts d'informació de consulta i d'aprenentatge.  El portafolis: recull d'allò que han anat aprenent.	Exposició pública oral.
Metodologia de treball (individual o cooperativa).  Assegurar que han entès què faran.	Autoajuda entre companys.	Exposició dels materials.
La rúbrica: què avaluarem?		Autoavaluació de la rúbrica.

En educació, quan volem canviar un aspecte clau, ens obliga a modificar tots els altres. No podem variar la manera d'ensenyar ni d'aprendre sense alterar-ne els espais, el mobiliari, els entorns, les metodologies, els horaris, les responsabilitat, etc., i res d'això és fàcil. Però, com ja he dit anteriorment, si comencem avui ho tindrem d'aquí a uns quants anys; si comencem demà, trigarà uns quants anys més un dia. Com deia una ministra: «Por el camino del poco a poco se llega al valle del nunca jamás» (Amelia Valcárcel).<sup>1</sup> Hem de començar ara!

No voldria acabar aquesta exposició sense mencionar les famílies, que també formen part de la comunitat educativa i del procés d'aprenentatge. Són un valor molt important per a nosaltres, i cal que estiguin ben informades i participin en el projecte. Per aquest motiu, disposen de molts mecanismes de contacte amb el centre, les mantenim constantment informades a través de la pàgina web, de correus corporatius de centre, de reunions, d'assemblees i de conferències. Disposem de pares de classe delegats que es reuneixen amb un docent coordinador de manera mensual. L'equip directiu assisteix a les reunions de l'AMPA, on es coordinen. Tot això facilita el nostre procés innovador de centre.

Per finalitzar podríem afirmar que els canvis que s'han produït en la societat en els últims anys tenen resposta al nostre centre, tot i que el camí està encara per fer i les decisions no són fàcils de prendre. No perdem de vista l'objectiu de millorar aquest futur, que ja comença a ser present, i d'aconseguir un major grau de felicitat mitjançant el coneixement, que ens permet a les persones un major grau de llibertat per poder escollir el nostre futur. Qui no sap on vivim ni d'on venim, no sap on ha d'anar.

## **Escola Dr. Trueta, de Viladecans**

DOI: 10.2436/20.3007.01.79

Agustí Martí. Director

Un centre és excel·lent quan, treballant en millora contínua i complint els requisits fixats per l'Administració, s'adapta permanentment a les necessitats educatives de la societat, n'assegura la qualitat dels serveis, innova i millora de manera responsable els seus resultats (QUALicat, Associació catalana per l'excel·lència).<sup>2</sup>

L'escola Dr. Trueta de Viladecans, de titularitat pública del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, té com a objectiu oferir un servei de qualitat, ja que entén l'educació com un procés integral en què famílies i professionals treballem per aconseguir «l'èxit educatiu de tot l'alumnat».

El veritable protagonista del procés d'ensenyament-aprenentatge és l'alumnat. El professorat té la missió d'acompanyar-lo, de guiar-lo i d'ajudar-lo a créixer tant en l'àmbit personal com en l'àmbit cognitiu. La tutorització de l'alumnat és fonamental perquè aquest procés tingui èxit i puguem arribar a crear una societat més justa amb persones compromeses amb el seu entorn i capaces d'adaptar-se als canvis constants que els tocaran viure al llarg de la vida (aprendre i desaprendre per tornar a aprendre).

Partim d'una premissa fonamental: «Tothom és bo en alguna cosa.» La recerca de l'excel·lència personal comporta que tots tinguem unes expectatives d'èxit educatiu elevades envers el nostre alumnat.

L'activitat educativa està marcada pel treball cooperatiu del nostre alumnat, a través del qual tothom pot aportar coses al grup i el grup enriqueix tots i cadascun dels seus membres. Un dels nostres objectius és fer que el nostre alumnat sigui capaç de treballar en equip i cercar la millora personal de cadascun d'ells.

Hi ha uns valors que són fonamentals per a la bona convivència i l'èxit educatiu al nostre centre educatiu:

- El respecte als altres.
- L'esforç en tot allò que es faci.
- L'assumpció de responsabilitats.
- El foment de la creativitat.
- L'emprenedoria.
- El gust per la feina ben feta.

Tota l'activitat educativa està embolcallada per una relació interpersonal acurada entre tots els membres de la comunitat educativa. Les emocions són fonamentals en tot allò que fem al llarg de la nostra vida, per això és molt important que siguem capaços de gestionar-les amb l'objectiu de créixer com a persones a través d'adquirir competències que ens permetin viure en equilibri amb l'entorn.

L'adquisició d'autonomia personal permetrà al nostre alumnat assolir la maduresa com a ciutadans compromesos amb l'entorn. Per sort, ja fa temps que la nostra escola entén l'avaluació com una oportunitat per a la millora de l'alumnat i del professorat. L'error forma part del procés d'ensenyament-aprenentatge i ens ajuda a millorar la pràctica docent. A través de la participació en el Projecte APEI (avaluació del

professorat entre iguals), l'equip docent ha tingut l'oportunitat de valorar els seus punts forts i d'obtenir-ne un retorn amb propostes de millora professional. Cal destacar la importància de l'aprenentatge entre iguals a través de l'observació de l'activitat que es desenvolupa dins i fora de l'aula.

Els diferents equips docents es formen a partir de les necessitats del nostre alumnat i dels seus perfils professionals. Vetllem perquè la coordinació pedagògica horitzontal i vertical sigui una realitat que es concreti en la feina diària. El professorat elabora les programacions a partir del que l'alumnat ha d'aprendre, n'estableix els criteris d'avaluació i en fa difusió.

Apostem fermament perquè el nostre alumnat conegui i domini les tres llengües que treballem al llarg de la seva estada al nostre centre. El coneixement de les llengües catalana, castellana i anglesa permet que el nostre alumnat pugui accedir a un gran ventall d'informació, de coneixement, de coneixences, etc., que li permetrà millorar la formació, entendre millor el món que l'envolta i compartir els seus interessos, projectes, etc., amb persones d'altres societats, fet que afavorirà el sentiment de pertinença a un món global sense renunciar a les seves pròpies arrels culturals.

La diversitat forma part de les nostres aules i això enriqueix la nostra feina diària. Vivim en un món plural on hi ha molts models d'organització social i, per tant, els nostres plantejaments han de ser flexibles i sòlids per tal de poder donar resposta als reptes que ens planteja la «societat líquida» en què ens ha tocat viure.

L'atenció al nostre alumnat implica una anàlisi acurada de les necessitats i les prioritats de l'escola a partir del Pla d'atenció a la diversitat de centre. Aquestes serien:

- Les tecnologies, enteses com una eina més en la tasca diària. Per això hem elaborat el Pla TAC de centre i en els darrers anys el professorat ha participat activament en el Pla de formació de centre. El nostre objectiu és millorar la connectivitat Wi-Fi a tot el centre i incorporar dispositius (tauletes tàctils) als cicles mitjà i superior.
- L'experimentació, l'anàlisi i l'obtenció de conclusions a través d'una mirada crítica i científica de l'entorn marcarà la línia de treball dels propers cursos escolars. L'objectiu és caminar cap a una escola on les ciències formin part de l'activitat diària.
- El foment de la lectura a través del Pla lector de centre ha comportat canvis en l'organització escolar i hi ha incorporat no només un major plaer per la lectura, sinó també l'accés a coneixements que afavoreixen la interacció entre iguals.
- L'adquisició d'estratègies per resoldre problemes matemàtics ha afavorit el treball interdisciplinari i un major assoliment de les competències lingüístiques i matemàtiques.

Des del parvulari fins a finalitzar l'etapa de primària treballem l'expressió oral per tal d'afavorir una estructuració correcta del pensament i del llenguatge escrit. Des de P-3 el treball de la consciència fonològica és fonamental per a l'assoliment posterior de la lectoescriptura.

La realització de projectes de centre, la participació en els projectes de la nostra ciutat, el treball d'un eix transversal i d'un moviment artístic-artista ja són una tradició a la nostra escola.



Les activitats esportiva i musical ajuden al desenvolupament personal del nostre alumnat. Amb la participació en el Pla Català de l'Esport a l'Escola i en el Pla Local de Foment de l'Esport inculquem als infants la necessitat de practicar esport per tal de viure saludablement. La potenciació de la creativitat, de la sensibilitat i del coneixement de la música ens ha portat a organitzar activitats amb tota la comunitat educativa (concert de tardor, concert de Nadal, cantada de nades, danses, Cantània, Cantata, etc.).

La línia metodològica establerta, des de tercer a sisè de primària, per tal d'aconseguir alumnes competents és el currículum bimodal. Els objectius que pretenem són:

- Saber fer activitats pràctiques: Transferir els aprenentatges a la vida real.
- Tenir *in mente* i conèixer les definicions dels continguts clau.
- Avaluació contínua.
- Alumnes multirol fan activitats significatives.
- Tutoria: És imprescindible un seguiment i un acompanyament acurats de l'alumnat.

La celebració de les festes a l'escola ens permet la interacció de tot l'alumnat, el professorat i les seves famílies.

La participació de tots els sectors de la comunitat educativa està garantida a través de les reunions de delegats i pel Consell escolar de centre.

La coordinació amb altres centres educatius (escoles bressol municipal / llars d'infants, centres de primària adscrits al mateix centre de secundària) és indispensable per al bon funcionament del nostre alumnat.

### **Bibliografia i altres fonts**

Associació catalana per a l'excel·lència (QUALIcat) (2007). Recuperat de <http://www.qualicat.cat/educacio>.

Constenla, T. (2 juny 2011). Polémica en torno al *Diccionario biográfico español*. Contra el falseamiento de la historia. *El País*. Recuperat de [http://elpais.com/diario/2011/06/02/cultura/1306965602\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2011/06/02/cultura/1306965602_850215.html).

## Miscel·lània

# Motius pels quals els immigrants aprenen una segona llengua: el català

DOI: 10.2436/20.3007.01.80

Laia Buisan<sup>a</sup>

Montserrat Tesouro<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Professora

<sup>b</sup> Facultat d'Educació i Psicologia. Departament de Pedagogia. Universitat de Girona.  
[montse.tesouro@udg.edu](mailto:montse.tesouro@udg.edu)

## Resum

Aquesta recerca pretén estudiar quins són els motius que porten les persones immigrants a aprendre català. S'ha dissenyat i s'ha passat un qüestionari a vuitanta-tres alumnes de dos centres de formació de Girona: el 25,3% són homes i el 74,7% són dones. Respecte a la nacionalitat, un 50,6% són de l'Amèrica Llatina, un 31,3% són d'Àfrica, un 16,9% són d'Europa i un 1,2% són d'Àsia. Cal destacar que, a l'hora de contestar el qüestionari, els alumnes podien triar més d'una opció i els resultats apunten que un 84,3% l'estudiaven per motius socials, el 55,4% varen dir que l'estudiaven per motius professionals i un 15,7%, que l'estudiaven per motius d'oci.

**Paraules clau:** Aprenentatge de la segona llengua, immigració, motivació, actituds, context social, nivell d'estudis i català.

## Introducció

Hem detectat la necessitat de fer un estudi en profunditat sobre els motius que porten els immigrants a aprendre català, a causa de l'augment de persones immigrants arribades a Girona en els darrers deu anys, ja que caldria que hi haguessin respostes, ajudes culturals i estudis sobre aquesta qüestió per tal d'afrontar la immigració amb bones eines i respostes adequades.

La durada d'aquesta recerca ha estat d'un any acadèmic (2009-2010) i se centra en dos centres de formació lingüística de Girona: el Centre per a la Normalització Lingüística i l'Escola d'Adults.

Durant l'última dècada, el sistema educatiu de Catalunya ha sofert una transformació profunda respecte a les característiques del seu alumnat. Així, l'heterogeneïtat lingüística i ètnica ha crescut espectacularment, cosa que ha significat que el nostre sistema educatiu, en un període relativament curt, hagi hagut d'afrontar qüestions fins ara desconegudes. Per exemple, en aquests moments a Catalunya, a més del català i del castellà, s'hi parlen cap a dues-centes llengües i, per tant, no és gens estrany de trobar escoles on hi ha presents entre deu i quinze llengües o aules on hi ha alumnat amb quatre, cinc o més llengües diferents.

Les dades de l'Institut Nacional d'Estadística de l'Estat espanyol afirmen que el 2009 la població estrangera era un 12,21% del conjunt de la població.

L'1 de gener de 2010, la població estrangera censada a Catalunya estava formada per 1.193.283 persones sobre una població total de 7.475.420 habitants (gener del 2009), és a dir, un 15,96% del conjunt de la població. Pràcticament tot el planeta està representat en aquesta població, si bé la magribina és la més important (21%), seguida de la de l'Equador (11,1%) i la de Colòmbia (5,2%), segons dades de l'Institut Nacional d'Estadística (2009-2010).

Cal dir que en el present treball ens interessen les variables psicosocials (aquelles que uneixen l'individu amb la societat) i s'hi inclouen la identitat social, la motivació enfront de l'aprenentatge de la segona llengua i les actituds respecte a la segona llengua i el seu grup de parlants.

### **Marc teòric**

Cal destacar que la motivació, juntament amb la resta de factors afectius, té una incidència important en el processament de la informació de la L2 (segona llengua), tant en contextos acadèmics com naturals d'aprenentatge, tenint en compte les diferències individuals en el grau d'adquisició de la llengua.

En l'evolució de la immigració a Catalunya s'exposen dos conceptes clau: motivació i actituds. I finalment, fem al·lusió als processos d'adquisició de la L2, als models teòrics que s'estableixen entre els factors psicosocials i la seva influència en el desenvolupament de la competència bilingüe, així com la motivació a aprendre segones llengües.

### **Motivació**

Durant els últims anys han sorgit aproximacions teòriques de caràcter neurolingüístic que descriuen les bases biològiques de la motivació cap a l'adquisició de segones llengües (Schuman, 1998, citat per Lorenzo, 2006, p. 14).

Tant la psicologia humanística com la teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner reconeixen que aprendre inclou els aspectes físics, afectius i cognitius. El model cognitiu de Gardner proposa que els éssers humans necessiten desenvolupar no solament les seves capacitats cognitives, sinó també altres habilitats físiques, artístiques i espirituals. Efectivament, els aspectes físics, emocionals i cognitius dels alumnes no es poden aïllar, en la pràctica, els uns dels altres: el que passa en una d'aquestes àrees repercuteix inexorablement en les altres.

La pedagogia moderna tendeix a subratllar cada vegada més la importància dels aspectes afectius de l'aprenentatge, ja que quan aquests es prenen en consideració, s'aprèn més i millor. Incloure els aspectes afectius ens pot portar a un aprenentatge d'idiomes més efectiu.

La base de la teoria de l'avaluació assenyalava que, com que el procés d'adquisició d'una L2 és llarg en el temps, les variacions en el grau de competència dels aprenents es deuen fonamentalment a factors relacionats amb l'afecte i la voluntat, i entre aquests, la motivació (Arnold, 1999, citat per Lorenzo, 2006, p. 15).

La motivació «és el vehicle pel qual es transmetran les actituds» (Spolsky, 1989, p. 149 i Oller, 1981, p. 227, citat per Luján, 1999, p. 272); així com també «some kind of internal drive that encourages somebody to pursue a course of action» (Harner, 1989,

p. 3, citat per Luján, 1999, p. 272), o «l'esforç consentit per un individu per assolir un fi» (Hamers, 1981, citat per Espí i Azurmendi, 1996, p. 65).

D'altra banda, Dörney i Schmidt (2001) lamenten que els centres educatius oblidin incloure la motivació i els aspectes emocionals en el currículum. Insisteixen que els professors han de formar-se en l'àrea de l'afectivitat, ja que això els donarà molt bons resultats a llarg termini, aconseguiran que l'ambient de l'aula sigui més agradable i que l'aprenentatge sigui més afectiu.

### **Actituds**

No ens oblidem que les actituds, igual que la motivació, tenen una influència directa en el procés d'ensenyament/aprenentatge. El fet que un alumne tingui una actitud positiva o negativa envers la llengua que estudia o envers els parlants nadius facilitarà o dificultarà l'adquisició d'aquesta llengua. Diem que està relacionada amb la motivació perquè en una situació d'aprenentatge d'una segona llengua rodejaran a l'alumne una sèrie de persones en què les seves actituds exerciran una influència directa sobre la seva motivació.

Investigacions considerables han demostrat que les actituds i la motivació per aprendre una altra llengua estan relacionades tant entre si com amb l'èxit en l'aprenentatge d'una segona llengua. Estudis que han utilitzat «mesures basades en la bateria de preguntes actitud/motivació (Gardner, 1985, citat de Bernaus *et al.*, 2004) generalment han identificat quatre classes de variables: integració, actitud cap a la situació d'aprenentatge, motivació i ansietat lingüística».

Per tant, per Luján (1999, p. 272) l'actitud «és el factor que determina la motivació, el qual té un efecte directe sobre el procés d'ensenyament/aprenentatge».

Per Espí i Azurmendi (1996, p. 65) l'actitud «és un constructe teòric destinat a definir la relació entre el subjecte i un objecte que pot ser físic o social. Ens informa de la predisposició que el subjecte adopta davant d'aquest».

Segons Allport (1985), citat per Tuts (2007, p. 39) el terme *actitud* va ser utilitzat per primera vegada per Spencer l'any 1892, si bé ell va ser el primer que el va definir com a *característica i indispensable*. «Si las actitudes, entendidas como una disposición a actuar favorablemente o no ante una clase de objeto (Kolde, 1981, citat per Lüdi i Py 1986, p. 97), se apoyan en prejuicios o estereotipos, podemos concluir que éstas son, también, susceptibles de cambiar.» Oskamp (1991), citat per Tuts (2007, p. 39), sosté que aquest concepte és fonamental per explicar el comportament humà que transcendeix els àmbits de la psicologia i de la sociologia, i que podem aplicar al terreny de l'ensenyament de segones llengües, seguint la definició d'*actituds lingüístiques* que proposen Richards, Platt i Platt (1997, p. 6), citada per Tuts (2007):

[...] Actitudes que los hablantes de diferentes lenguas o de variedades lingüísticas diferentes tienen respecto a las lenguas ajenas o a su propia lengua. La expresión de sentimientos positivos o negativos respecto a una lengua puede reflejar impresiones sobre la dificultad o la simplicidad lingüística, la facilidad o la dificultad del aprendizaje, el grado de importancia, elegancia, estatus social, etc. Las actitudes respecto a una lengua también pueden reflejar lo que las personas piensan de los hablantes de esa lengua.

El contacte amb un entorn lingüístic aliè, les relacions amb els parlants de la llengua en qüestió i amb els seus entorns culturals poden generar diferents tipus de creences, actituds i motivacions envers la llengua, que en justificaran l'aprenentatge.

### **La importància de la motivació, les actituds i el context en l'adquisició de la L2**

En l'adquisició d'una segona llengua, L2, hi intervenen una sèrie de variables de tipus molt diversos: pedagògiques, relacionades amb el subjecte (individuals i psicosocials), sociodemogràfiques, sociopolítiques i lingüístiques.

L'adquisició de segones llengües (ASL) no es pot entendre al marge de la realitat social ni contextual. Tota adquisició es produeix en un context. Aquesta és la base que justifica i exigeix tant l'aportació de la sociolingüística com el tractament correcte de la dimensió social en l'àmbit de l'ASL. Aquesta dimensió és tan important que, més que un conjunt d'elements que han de tenir-se en compte per a l'ensenyament, la sociolingüística hi aporta un enfocament i un suport teòric, metodològic i didàctic d'una manera d'entendre el món de les segones llengües (Moreno Fernández, 2007, p. 67-68).

Altres autors, com Espí i Azurmendi (1996), Huguet i Janés (2005), descriuen la motivació instrumental com aquells casos en què l'aprenentatge de la segona llengua es veu com una manera de guanyar reconeixement social o avantatges econòmics; dit d'una altra manera, els subjectes aprenen una L2 amb propòsits utilitaris i pràctics. Per aquests autors, els que tenen una motivació integrativa són aquells que desitgen conèixer diferents aspectes d'una altra comunitat lingüística, identificar-s'hi o arribar a ser-ne membre.

Les actituds determinen la motivació perquè una actitud oberta, de voler entendre la cultura del propi país i de comunicar-se amb els seus membres és la que en gran manera acompanya un nivell alt de segones llengües.

Quan la segona llengua és una llengua minoritària que viu en una situació de llengües en contacte com, per exemple, el català i castellà, ens trobem que apareixen l'orientació instrumental i la voluntat d'establir amistats, no el motiu de viatjar.

És curiós que en els estudis que s'han fet, globalment, podem dir que hi ha actituds favorables cap a una i altra llengua per part del col·lectiu africà, de l'Europa de l'Est i dels llatinoamericans, però els llatinoamericans mostren una actitud més favorable envers el castellà i els africans i els de l'Europa de l'Est, envers el català.

En definitiva, «les actituds envers la llengua són les causants de la motivació, ja que la motivació causa l'autoconfiança i l'aprenentatge d'estratègies i la motivació, l'aptitud i l'ús d'estratègies causen l'aprenentatge» (Gardner *et al.*, 1997, p. 353, citat per Lorenzo, 2006, p. 31).

### **Objectius**

Ens hem proposat els objectius següents:

- Detectar els motius que han impulsat els alumnes immigrants de dos centres de Girona a aprendre català.
- Veure si les variables edat i nivell formatiu influeixen en els motius que tenen per aprendre català.

## **Metodologia**

Els dos centres objecte d'estudi són, d'una banda, el CPNL, que és un ens creat a partir de la voluntat comuna de la Generalitat i de nombrosos ajuntaments, consells comarcals i diputacions amb l'objectiu de facilitar el coneixement, l'ús i la divulgació de la llengua pròpia de Catalunya en tots els àmbits; és a dir, es caracteritza per l'ensenyament del català.

Amb aquesta finalitat, disposa d'un equip humà especialitzat i de mitjans tècnics per atendre les necessitats de formació, d'assessorament o de gestió lingüística.

De l'altra, l'Escola d'Adults és un centre públic del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya que té la col·laboració de l'Ajuntament de Girona. El Centre disposa d'una oferta global, permet l'accés de la persona adulta i es caracteritza per l'alfabetització del català.

La metodologia que s'adequa als nostres objectius plantejats és tant la qualitativa com la quantitativa, ja que hem utilitzat un qüestionari i hem analitzat algunes dades amb el programa estadístic SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) i d'altres amb tècniques més qualitatives.

## **Descripció de la mostra**

La mostra són dos centres de formació de Girona. Són dues classes de bàsic 1, que és el nivell més elemental de català, que s'adreça a persones amb desconeixement de la llengua catalana i que tenen com a finalitat adquirir competències i habilitats bàsiques de la llengua catalana.

Consegüentment, la mostra convidada fou de noranta-un alumnes d'aquests dos centres de formació lingüística, però va haver-hi vuit alumnes que no van assistir a classe el dia que es va passar el qüestionari; per tant, la mostra productora de dades està composta de vuitanta-tres alumnes, cinquanta-dos dels quals corresponen a l'Escola d'Adults i trenta-un, al CPNL. Pel que fa al gènere, el 25,3% són homes i el 74,7% són dones.

Respecte a la nacionalitat, ens trobem que un 50,6% són de l'Amèrica Llatina, un 16,9% són d'Europa, un 31,3% són d'Àfrica i un 1,2% són d'Àsia.

Pel que fa a l'edat, a la mostra hi ha gent entre 16 i 67 anys i la mitjana d'edat és de 31,43 anys. Si ens fixem en les franges d'edat, observem que el 71,08% tenen entre 15 i 35 anys, seguits dels que en tenen entre 36 fins als 55, que representen el 26,5%.

Quant al nivell d'estudis, el 22% tenen estudis primaris i el 78% tenen estudis secundaris i universitaris; per tant, veiem que la majoria tenen estudis superiors als primaris.

La mitjana d'anys que fa que viuen a Girona és d'uns dos anys. Així trobem que el 68% fa més d'un any que hi viuen i el 32%, menys d'un any.

## **Descripció de l'instrument**

En el disseny de l'instrument ens va ser d'utilitat el qüestionari elaborat per María Luisa García Bermejo i María Guadalupe Villarreal Guevara (1997), ja que ens va permetre d'adaptar algunes de les preguntes més idònies al nostre qüestionari. Realment, com que era l'únic qüestionari que havíem trobat sobre la motivació per

aprendre una L2, vam voler veure quines preguntes formulaven i de quina manera ho feien.

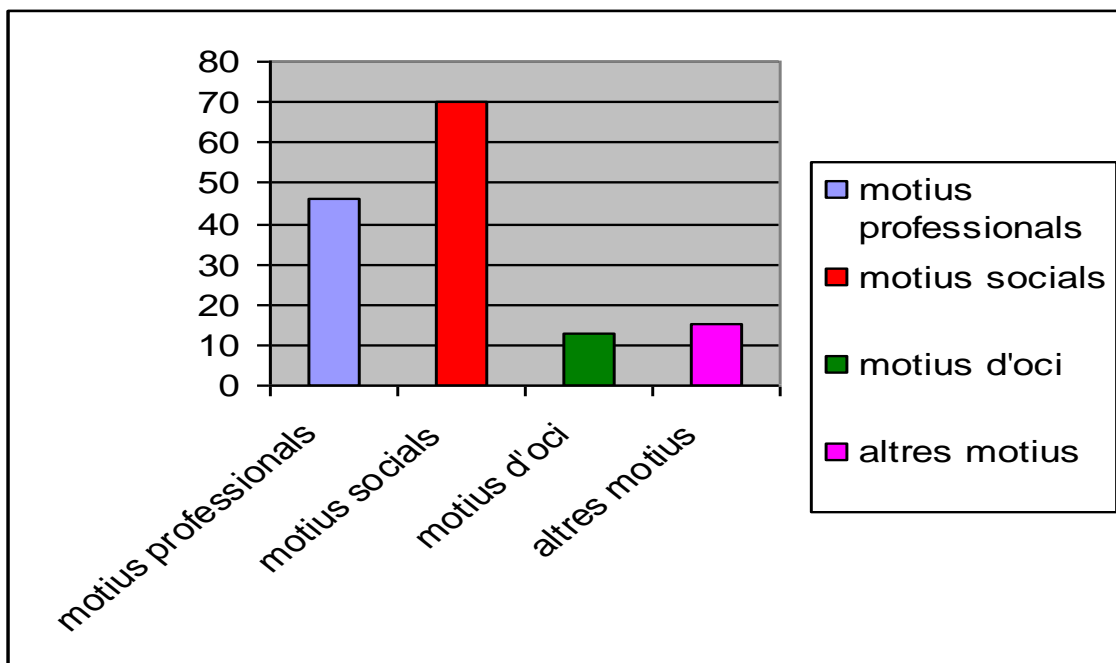
Consegüentment, per veure els motius que porten els alumnes immigrants de Girona a aprendre català, hem fet un qüestionari personal a cadascun dels alumnes dels dos centres de Girona. L'hem passat durant el mes de febrer del 2009 i hem tingut en compte que els alumnes desconeixen l'idioma; per tant, les preguntes formulades eren senzilles, amb un vocabulari entenedor. Aquestes fan referència a dades generals: dir de quin sexe són, edat, nacionalitat, anys o mesos que fa que viuen a Girona, idioma en què estan alfabetitzats, nivell d'estudis que han cursat, motius pels quals s'han apuntat a classe de català i si continuaran el nivell següent de català.

### **Resultats**

Si ens fixem en l'objectiu de la investigació (detectar els motius que han impulsat l'alumnat de tots dos centres de Girona a aprendre català), en vam establir o dissenyar bàsicament tres: professionals, socials i d'oci. També vam afegir-hi «altres motius» per si hi havia persones que, a part d'aquests tres motius, en tinguessin uns altres de diferents (com, per exemple, perquè els agrada aprendre la llengua del país on viuen). S'ha d'assenyalar que en el qüestionari els alumnes podien triar més d'una opció i els resultats apunten que un 84,3% l'estudiaven per motius socials, el 55,4% dels alumnes varen dir que l'estudiaven per motius professionals i un 15,7%, que l'estudiaven per motius d'oci.

Respecte als motius socials, si ens fixem en la franja d'edat on hi ha més alumnes trobem que és la que va dels 26 als 35 anys (vint-i-sis persones), seguida de la de 15 fins als 25 anys (vint-i-dues persones). Si comparem aquesta taula amb la de motius professionals, podem dir que hi ha més alumnes que l'estudien per motius socials en franges d'edat més joves i a la franja d'edat de 36 a 45 anys és on trobem que quinze alumnes diuen que l'aprenen per motius socials enfront dels vuit que diuen que l'aprenen per motius professionals.





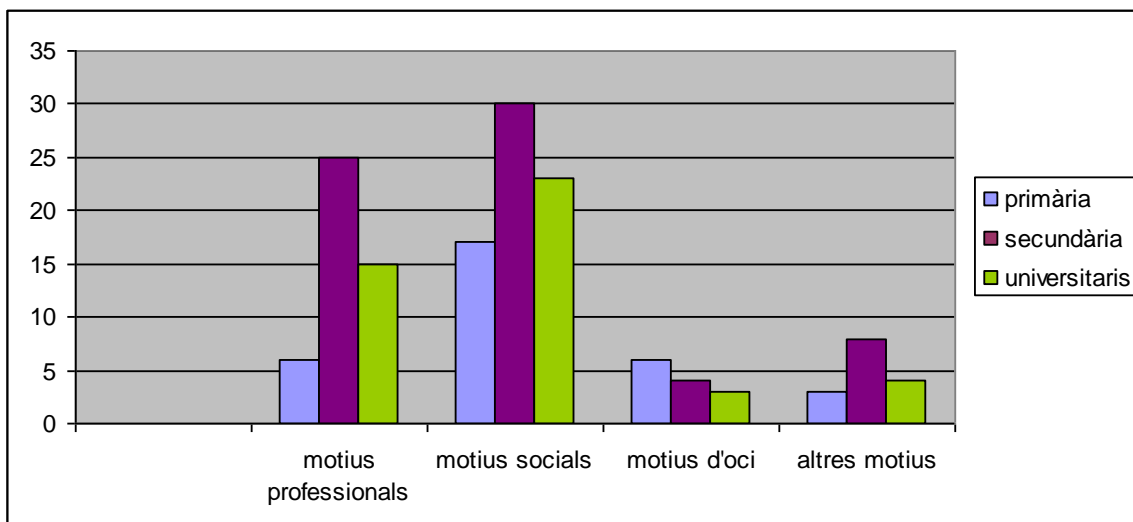
GRÀFIC 1. Motius que porten els alumnes immigrants de Girona a aprendre català.

Si seguim revisant els diferents motius que els porten a aprendre català en funció de l'edat, observem que la franja d'edat on es concentren més alumnes que l'aprenen per motius professionals és la que va dels 26 als 35 anys, amb disset alumnes, seguida de la franja d'edat que va dels 15 als 25 anys, amb quinze alumnes. Això es deu al fet que els alumnes d'entre 15 a 35 anys necessiten aprendre el català per motius de feina perquè són joves i han d'inserir-se al mercat laboral; mentre que el nombre d'alumnes que diuen que el necessiten per motius de feina disminueix considerablement quan ens trobem entre les franges d'edat que van dels 36 als 55 anys, i això pot ser perquè en aquestes dues franges la gent ja té feina. Així, en la franja d'edat que va dels 66 fins als 75 anys, observem que no hi ha cap persona que el necessiti per motius professionals.

En el cas dels motius d'oci veiem que passa el contrari si ho comparem amb els motius professionals i els socials. Hi ha menys alumnes que diuen que l'aprenen per motius d'oci en la franja d'edat que va dels 26 als 35 anys (quatre alumnes); set alumnes que l'aprenen en la franja d'edat que va des dels 15 fins als 25 anys i un alumne que l'aprèn en la franja d'edat que va des dels 36 fins als 45 anys.

El mateix ocorre amb altres motius (aquests altres motius als quals ens referim són: perquè m'agrada aprendre la llengua del país on visc, perquè he d'omplir el temps fent activitats o formant-me, per entretenir-me, etc.). Observem que hi ha molts més alumnes que diuen que no tenen altres motius per aprendre català en la franja d'edat dels 15 als 45 anys, mentre que els que diuen que sí que l'aprenen per altres motius només són set tan en la franja d'edat que va des dels 15 als 25 i dels 26 als 35 anys. I una sola persona en la franja dels 36 als 45 anys.

Si ens fixem en el nivell d'estudis que tenen els alumnes dels diferents centres i ho relacionem amb quins motius els han portat a aprendre català, trobem que la gent que estudia català per motius professionals i socials té estudis secundaris (cinquanta-cinc alumnes), seguida dels que tenen estudis universitaris (trenta-vuit alumnes).



GRÀFIC 2. Nivell d'estudis dels alumnes dels diferents centres i la seva relació amb els motius que els han portat a aprendre català.

Per tant, veiem que hi ha més gent amb estudis secundaris i universitaris que no pas primaris que l'estudia per motius professionals o socials, així com hi ha més gent que diu que l'estudia per altres motius. No passa el mateix quan els alumnes diuen que l'estudien per motius d'oci, entre els quals s'observa que hi ha més persones amb estudis primaris, seguides de les que tenen estudis secundaris i universitaris.

Pel que fa a la continuïtat d'aprendre català és molt alta, amb un 90,4% que diuen que sí que tenen pensat continuar estudiant-lo, enfront d'un 9,6% que diuen que no.

Aquest percentatge tan alt indica que han quedat satisfets o molt satisfets de les classes rebudes, no només de la formació sinó del tracte amb els professors i els companys, i és per això que desitgen continuar aprenent català en els cursos següents.

No obstant això, cal destacar que de les vuit persones que no volen continuar totes són dones africanes d'un mateix centre i el motiu que apunten és el tema del desplaçament amb transport públic per la llunyania de la seu de l'Escola d'Adults.

### Conclusions

En vista dels resultats, podem dir que aquest estudi ens ha permès saber quins han estat els motius pels quals els alumnes d'aquests centres de Girona aprenen català (primer objectiu). Aquests motius són, tal com ja hem apuntat, en primer lloc, socials (l'aprenen per poder-se comunicar i entendre's amb la gent) i professionals (el necessiten per a la feina). Per tant, podem destacar que els motius socials seguits dels professionals són els dos motius principals pels quals els alumnes estudien català.

Si ens centrem en el segon objectiu (veure si les variables edat i nivell formatiu influeixen en els motius que tenen per aprendre català), en la franja d'edat que va des dels 26 fins als 35 anys és on hi ha més alumnes que l'aprenen per motius professionals i socials. Això pot ser degut al fet que en aquesta franja la gent el necessita perquè a la feina li demanen i per poder-se entendre amb les persones nadiues. I quan relacionem les variables estudis-motius, tenim que els qui tenen estudis superiors l'estudien per motius principalment professionals.

Finalment, cal comentar, pel que fa a la continuïtat a aprendre la llengua catalana, que en un dels centres tothom diu que continuarà estudiant-lo, mentre que en l'altre, la gent que no continuarà són dones de nacionalitat africana, i el motiu, tal com ja hem apuntat, és degut al desplaçament que han de fer per arribar-hi.

### **Bibliografia i altres fonts**

Bernaus, M., Masgoret, A. M., Gardner, R. C. i Reyes E. (2004). Motivation and Attitudes towards Learning Language in Multicultural Classrooms. *International Journal of Multilingualism*, 1(2), 75-88.

Bernaus, M., Moore, E. i Cordeiro, A. (2007). Affective Factors Influencing Plurilingual Students' Acquisition of Catalan in a Catalan-Spanish Bilingual Context. *The Modern Language Journal*, 91(2), 235-246.

Centre de Formació d'Adults (CFA Girona). Recuperat de <http://www.xtec.es/cfagirona>.

Consorti per a la Normalització Lingüística (CPNL). Recuperat de <http://cpnl.cat/quees.html>.

Csizér, K. i Dörnyei, Z. (2005). Language Learners Motivational Profiles and their Motivated Learning Behavior. *Language Learning*, 55(4), 613-659.

Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications. *Language Learning*, 53, suppl. 1, 269-278.

Dörnyei, Z. i Schmidt, R. (ed.) (2001). *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Espí, M. J. i Azurmendi, M. J. (1996). Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 11, 63-76.

García, M. L. i Villarreal, M. G. (1997). Attitudes and Motivation in SLA among Hispanics in New York City. *Didáctica*, 9, 95-118.

Gore, S. (2002). The Catalan Language and Immigrants from Outside the European Union. *International Journal of Iberian Studies*, 15(2), 91-102.

Huguet, Á. i Janés, J. (2005). Niños inmigrantes en sociedades bilingües. Las actitudes ante las lenguas por parte de los escolares recién llegados a Cataluña. *Cultura y Educación*, 17(4), 309-321.

Lorenzo, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.

Luján, C. (1999). La motivación: Un factor relevante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. *Boletín Millares Carlo*, 18, 269-278.

Marcos-Llinàs Llinàs, M. (2006). *Affective Variables in Language Learning*. Tesis doctoral no publicada. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

Masgoret, A. M. i Gardner, R. C. (2003). Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: a Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53, 167-210.

Miralles, J. i Iturraspe, A. (2004). Opinions i actituds envers el català dels estrangers d'origen europeu residents al Pla de Mallorca. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 18, 143-156.

Mohideen Obeidat, M. (2005). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, 22, 1-17.

Moreno Fernández, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y sociolingüística. Dins *La enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) en contextos educativos multilingües*. Madrid: MEC, 343, 55-70.

Puig i Aute, B. (2000). Llengua i nova immigració: una experiència de dinamització lingüística. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 14-15, 133-150.

Tuts, M. (2007). Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. Dins *La enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) en contextos educativos multilingües*. Madrid: MEC, 343, 35-45.

# El tractament del lèxic en el currículum bimodal: perspectiva de l'aprenentatge de llengües assistit per ordinador

DOI: 10.2436/20.3007.01.81

Pere Marquès<sup>a</sup>

Francesca Romero<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Professor de tecnologia educativa. Departament de Pedagogia Aplicada. Director del grup d'investigació Didàctica i Multimèdia (DIM-UAB). [pere.marques@uab.cat](mailto:pere.marques@uab.cat)

<sup>b</sup> Universitat Politècnica de València. Departament de Lingüística Aplicada. Grupo de Análisis de las Lenguas de Especialidad (GALE). [fromero@idm.upv.es](mailto:fromero@idm.upv.es)

## Resum

La societat en què vivim ha canviat i no para de fer-ho. Aquests canvis estan directament relacionats amb la incorporació d'Internet com una espècie d'apèndix de la nostra persona. L'ensenyament obligatori no pot defugir aquest fet i ha de renovar el seu plantejament curricular. Aquesta innovació depèn de la diferenciació metodològica del currículum bimodal, el qual distingeix entre capacitats pràctiques i sabers conceptuals. Dins d'aquests darrers, el lèxic és un element clau que cal treballar de manera adequada. En aquest sentit, l'ús educatiu de la xarxa ofereix el paradigma idoni perquè els aprenents es preparen per a la societat en què estan immersos.

## Paraules clau

Didàctica, aprenentatge de llengües assistit per ordinador, Internet.

## Introducció

A la primèria del segle XXI s'estan produint canvis incessants que tenen molt a veure amb l'expansió del món tecnològic. Segons Guitert (2001) i Partal (2001, p. 13), assistim al moment de major canvi social que s'ha produït des de l'existència de la humanitat. Ens trobem davant un nou model social basat, en gran part, en la utilització intensiva dels mitjans tecnològics i en la globalització de l'economia mundial. Marcat, així mateix, per una dinàmica potent de canvi. És per això que la societat actual es caracteritza, entre altres coses, per l'exigència de formació contínua al llarg de tota la vida per tal d'adaptar-se als canvis que es produeixen, per l'ús de les tecnologies en quasi totes les activitats humanes, per l'increment de les activitats que s'executen a distància, i, alhora, pel valor creixent de la informació i del coneixement (Área, 2002; Majó i Marquès, 2002). A més, els dispositius mòbils actuals amb connexió a Internet sense fils permeten accedir a la xarxa de manera ubíqua. Possibiliten, així, accedir a l'allau d'informació i de recursos que brinda la xarxa en qualsevol moment i en qualsevol lloc. Per la seva part, Internet i el *Word Wide Web* s'han expandit exponencialment i dia a dia augmenten les informacions i els documents que es troben accessibles a la xarxa. Les formes i els recursos per a la comunicació són cada vegada més versàtils i variats. Això ha provocat que proliferen les xarxes socials, que estan teixint un espai nou de relació social, el virtual, més sòlid, que comparteix i intercanvia

informacions i coneixements (Yus, 2000). És per això que Castells (2000) l'anomena *societat xarxa* i Cobo i Pardo (2007) complementen el terme així: *societat xarxa mòbil*.

Aquests avenços comporten la transformació de molts aspectes de la nostra vida (Castells, 2000; Graells i Vives, 2001; Majó i Marquès, 2002). Un dels principals és la cultura, hi ha una nova cultura que té instruments de treball nous i maneres noves de relacionar-se. L'escola no pot negligir aquest fet i ha de contribuir al desenvolupament integral dels individus, que inclou, necessàriament, la transmissió de la cultura en la qual s'han d'integrar. Aquesta funció de l'escola exigeix una revisió profunda del currículum educatiu, que ha de preveure els continguts pertinents perquè l'alumnat finalitzi l'ensenyament obligatori capacitat per a les exigències de la societat en què ha de desenvolupar-se (Marquès, 2011b).

### **El currículum bimodal**

Arran d'aquesta constatació i, a partir dels estudis portats a terme pel grup d'investigació DiM sobre el fracàs escolar,<sup>1</sup> s'ha arribat a la conclusió que l'escola ha de preparar l'alumnat en un doble vessant: d'una banda, ha de desenvolupar les capacitats necessàries per a saber fer i, de l'altra, ha de memoritzar tots aquells conceptes, fets, paraules i dades que el currículum educatiu estableixi com a imprescindibles. És el que anomenem *currículum bimodal*.<sup>2</sup>

En el vessant de les capacitats pràctiques, els estudiants han de portar a terme tot un seguit d'activitats que suposen la realització d'alguna tasca (resoldre problemes, analitzar frases o processos, desenvolupar projectes, etc.). Aquestes tasques sempre es podran executar durant un temps limitat, amb suport documental, preferiblement usant Internet —i si no n'hi ha, llibres o apunts en suport paper. Algunes seran individuals i d'altres tindran caràcter grupal. Són activitats pràctiques en què l'alumnat farà ús d'habilitats cognitives (analitzar, sintetitzar, enraonar, valorar, explorar, crear, planificar, seleccionar, etc.) i així desenvoluparà les seues capacitats intel·lectuals i les competències bàsiques en general. Dit altrament, es tracta d'emprar els recursos informàtics pertinentment perquè esdevinguin instruments cognitius.

Els instruments cognitius serveixen per a ampliar, potenciar i reorganitzar les capacitats dels estudiants, en altres paraules, potenciar la ment humana més enllà de les limitacions físiques que condicionen la nostra activitat intel·lectual. No oblidem, tal com assenyalen Martín *et al.* (2003), que totes les tecnologies han fet el mateix en l'evolució de la humanitat. La roda, la palanca i, sobretot, la màquina han potenciat l'activitat mecànica i han facilitat l'esforç físic en augmentar la rapidesa i el nivell dels resultats del treball. Els instruments cognitius amplien el funcionament cognitiu i, fins i tot, poden reorganitzar i reestructurar la manera de pensar. Aquests afavoreixen un ús més efectiu dels esforços dels estudiants en la construcció del coneixement.

D'acord amb aquest plantejament, els instruments cognitius derivats de l'ordinador tenen la missió d'ajudar els estudiants a aprendre de manera significativa, i a funcionar com a ajudants en la construcció del coneixement, a la qual contribueixen amb el que cadascú pot fer millor. Per exemple, poden obligar els estudiants a planificar les tasques que necessiten portar a terme, cosa que afavoreix el pensament reflexiu dels aprenents. Els ordinadors poden ensenyar a planificar les activitats en controlar els resultats, evocar el que ja saben creant coneixements nous, modificar-ne els vells en

aprendre dels errors o consolidar els encerts. Tot plegat, prenent decisions respecte de la cadena de la construcció del coneixement (Marquès, 2008).

Una altra aplicació didàctica dels instruments cognitius és que poden exercir les funcions de bastimentada en guiar els processos de pensament mentre l'alumnat aprèn. Amb aquesta finalitat, cal proposar activitats de suport sense crear dependència ni reduir l'esforç del vertader responsable de l'aprenentatge. El que han de fer és afavorir un ús més efectiu dels seus esforços en la construcció del coneixement, no substituir-lo ni fer-li la feina més fàcil, aquest no és el seu objectiu. De fet, és tot el contrari. Emprar aquestes eines per a l'aprenentatge exigeix un major esforç mental per part de l'estudiant perquè ha de posar en funcionament processos intel·lectuals més profunds per a aprendre. Ara bé, aquests processos es veuen facilitats per la col·laboració dels instruments cognitius.

D'altra banda, aquests instruments també contribueixen a l'acció del pensament crític, ja que moltes activitats, com ara la confecció de bases de dades o la creació de micromons, exigeixen analitzar, comparar, valorar, relacionar i distingir; habilitats específiques del pensament crític.

Així doncs, del que es tracta és de repartir el treball intel·lectual i que cada element porti a terme aquelles tasques que fa millor. Els aprenents, aquelles activitats que tenen a veure amb pensar i prendre decisions, com ara planificar, organitzar, decidir i avaluar. Tasques que són responsabilitat seva i que saben fer millor que ningú. L'ordinador, al seu torn, aquelles relacionades amb la memòria, com ara emmagatzemar i facilitar la recuperació de la informació. Aquest és l'altre vessant del currículum bimodal, el del saber memorístic. Ja hem comentat l'omnipresència d'Internet. Aquesta ens planteja reptes nous i ens proporciona facultats noves. La possibilitat d'accedir a la xarxa de manera ubíqua posa al nostre abast una mena de magatzem en què podem trobar quantitats ingents d'informacions i de recursos. Tot apunta que assistim a un «salt evolutiu de primera magnitud en l'evolució humana», al sorgiment de les *i-Person*, individus que disposen de connexió permanent a Internet perquè porten la tecnologia requerida a sobre, freqüentment a la butxaca (telèfon mòbil, tauleta tàctil, ordinador portàtil, etc.). Són persones potencialment més poderoses perquè s'estan adaptant millor al nou escenari cultural (Marquès, 2011b).

D'aquesta manera, la disponibilitat permanent de dades, de contactes, d'eines, de documents i de recursos ens allibera de memoritzar molta informació —no tota— i requerirà desenvolupar competències noves. Ara posseïm una mena de memòria auxiliar, el fenomen conegut com a *Cloud Computing*, el paradigma que ofereix els serveis i les eines necessaris a través de la xarxa sense que calgui disposar de cap programari específic i sense emmagatzemar la informació en cap dispositiu. Tot es queda a Internet, al núvol.

Tanmateix, no tot són bondats. D'una banda, no tot és a Internet ni tot prové de fonts fiables o de veus autoritzades, per això cal retenir memoritzada una informació mínima imprescindible. De l'altra, estem esdevenint éssers dependents de la tecnologia, ja ens sentim desemparats si oblidem el mòbil a casa o ens hem descurat de carregar-lo i ens quedem sense bateria. A més a més, cal fer una despesa inicial significativa per tal d'adquirir el dispositiu que desitgem. Però aquesta inversió no s'atura ací. Vivim en un escenari d'obsolescència planificada en què es fàcil deixar-se

enlluernar per la novetat de l'última tecnologia del mercat. Sentim una certa exigència social i/o professional que ens mena a un consumisme injustificat. Cal romandre atents per no caure en el parany.

Tot plegat, per tal d'aconseguir que els aprenentatges de caire conceptual i memorístic siguin efectius, les activitats s'han de centrar en l'adquisició de lèxic, dades (conceptes, fets, persones, taules de multiplicar, regles ortogràfiques, etc.), i d'informacions bàsiques per a pensar, desenvolupar la nostra competència comunicativa i ampliar els nostres coneixements generals. Aquest aprenentatge memorístic es podrà fer amb el suport de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC, a partir d'ara) en la mesura que sigui possible, encara que no és indispensable. Considerem que l'ordinador facilita certes pràctiques educatives i una d'aquestes és l'ampliació de la riquesa lèxica dels estudiants. Vegem ara quines consideracions cal atendre des de la perspectiva de la didàctica de llengua, més concretament, des de l'aprenentatge de llengües assistit per ordinador (ALAO, a partir d'ara).

### **Didàctica del lèxic des de la perspectiva de l'aprenentatge de llengües assistit per ordinador**

Tradicionalment, el domini del vocabulari d'una llengua s'ha considerat un paràmetre de mesura de la competència comunicativa d'un parlant. A les classes de llengua, en conseqüència, se li ha atorgat una preeminència destacada. Els recursos per a l'ALAO també han palesat aquest interès en l'adquisició de vocabulari. Gràcies a la seva versatilitat a través dels diferents formats, dels dissenys atractius i dels plantejaments engrescadors, les activitats de lèxic tenen una importància destacada en aquests recursos. No hi ha cap dubte que la rellevància de l'aprenentatge i del coneixement del vocabulari és decisiva per a poder comunicar-se. Tanmateix, és complex explicitar els processos cognitius que intervenen en l'aprenentatge, la incorporació i l'activació, o l'oblit del lèxic. L'adquisició i l'ús del vocabulari s'optimitza pels aprenentatges formals que han rebut els aprenents, però també, i sobretot, per les seues experiències i el seu contacte amb matèries i temàtiques diverses (Cassany *et al.*, 1993). És per això que considerem cabdal que el lèxic no se circumscriu exclusivament a l'àrea de llengua, s'ha de treballar des de totes les àrees del currículum, ja que el lèxic especialitzat s'adquirirà de manera més efectiva en el seu context d'ús.

L'aprenentatge del lèxic implica molt més que ampliar la riquesa lèxica dels aprenents, molt més que saber el significat d'una paraula. Cal conèixer les característiques i el funcionament dels mots en totes les seues dimensions. Subratllem que una paraula és una unitat amb diversos components de la comunicació, és:

- Unitat lingüística, que pot ser descrita des dels plans fonològic, morfològic, semàntic i sintàctic.
- Unitat del discurs lingüístic, base de la comunicació. Les paraules són constituents bàsics de les oracions i del text.
- Unitat pragmàtica de l'acte comunicatiu que va acompanyada d'elements no verbals (gestos, entonacions, etc.) i que s'utilitza per a expressar un pensament i per a desenvolupar un acte de parla.



— Unitat referencial que relaciona l'expressió amb el món real en fer referència a objectes, processos, qualitats, accions, idees, sentiments, etc. (Cassany *et al.*, 1993, p. 371).

Per això, la competència lèxica consisteix tant en el coneixement de les paraules i dels conceptes a què al·ludeixen com en les diverses estratègies per a usar-los amb eficàcia i adequació. Conèixer una paraula implica, aleshores, saber-ne la pronúncia i l'ortografia, la morfologia —composició i flexió—, la sintaxi —la categoria i l'ús en un context concret—, la semàntica —el valor semàntic—, la pragmàtica —l'ús com a part d'un text i amb un propòsit— i la sociolingüística —el valor dialectal i de registre. Aquests serien els coneixements imprescindibles, ja que aquests podrien ser més complets i incloure qüestions com ara l'etimologia, els usos especials o populars, etc., que contribueixen a utilitzar més acuradament les possibilitats d'una paraula. Altrament, l'alumnat ha de discernir la rellevància semàntica de les paraules. Algunes, com ara verbs o substantius, solen ser clau per a comprendre el significat contextual, mentre que d'altres poden aportar informació menys transcendent.

Segons que sembla, el vocabulari que es fixa en la memòria és aquell que hem necessitat i hem usat, i el que sentim i llegim més. Per això cal distingir entre vocabulari actiu i vocabulari passiu. El passiu, el conformen totes aquelles paraules que una persona és capaç de comprendre, les que té emmagatzemades i les que podria comprendre, si escau, pel context, per la seva relació amb altres paraules, per inferència, etc. En canvi, el vocabulari actiu són les paraules que una persona fa servir parlant i escrivint en la seva vida, segons la seva formació i les seues activitats. Per això el vocabulari passiu és molt més ampli que l'actiu. Inclou totes les paraules i les expressions que entenem, però que no acostumem a dir.

En qualsevol cas, el coneixement del lèxic no parteix de zero, com tots els altres coneixements que adquirim; cada individu té un bagatge previ que és la base per al desenvolupament posterior. Cal tenir-ho en compte, tal com prescriu l'enfocament constructiu i, a més, que el temps dedicat a l'aprenentatge de la llengua no serà l'únic moment en què l'estudiant pot ampliar la seva competència lèxica. L'entorn d'Internet ofereix una infinitat d'ocasions perquè els aprenents amplii el vocabulari. Sabem que l'hipertext té grans aplicacions en aquest sentit (diversos estudis han aportat proves de la seva eficàcia, citats a Seiz, 2006, p. 195). Els formats multimèdia, especialment amb la inclusió de so, poden millorar l'aprenentatge del vocabulari de manera efectiva. L'alumnat està immers en un món de paraules i constantment troba oportunitats d'ampliar el vocabulari. En el desenvolupament de les altres matèries del seu currículum educatiu l'aprehensió de nous conceptes i de nous termes és incessant. I el pòsit de què parteix és decisiu, ja que configura l'actitud de l'alumnat i la base inicial, que serveixen per a construir el seu vocabulari personal.

Respecte de l'ensenyament del vocabulari és difícil definir amb exactitud quines són les paraules imprescindibles que els aprenents han de conèixer. A més a més, la competència lèxica es renova constantment, no és mai estable. No paren d'aparèixer paraules noves, d'altres cauen en l'oblit, n'hi ha que evolucionen i adquireixen accepcions noves, etc. Tal vegada per això, s'acostuma a distingir entre vocabulari general i vocabulari específic. Per *general* s'entén el que és bàsic, el potencialment actiu per a tots els parlants d'una llengua. Molts mètodes i ensenyants de llengua configuren el que es coneix com a *nivell llindar* —o nivell mínim— amb llistats de

paraules més freqüents o necessàries que els aprenents han de dominar. Però sovint els criteris són diversos i no s'ha arribat a un consens (Cassany *et al.*, 1993). Els ensenyants han d'analitzar les necessitats personals i les del grup amb què treballen, a més de perseguir la màxima rendibilitat comunicativa. Pel que fa als materials per a l'autoaprenentatge cal dissenyar una proposta suficientment flexible i plural perquè pugui satisfer les necessitats d'una varietat d'estudiants tan àmplia com sigui possible.

En conjunt, l'objectiu de l'ensenyament d'una llengua és millorar la comprensió i l'expressió de l'estudiant, perfeccionar-ne la competència comunicativa, com ja hem dit, i l'aprenentatge del lèxic s'ha d'inserir en aquest marc i ha d'esdevenir-ne un component imprescindible. Per això les activitats de vocabulari no tenen sentit complet si no se supediten a uns objectius més globals i comunicatius. El tractament efectiu del vocabulari en l'ensenyament de llengües ha de fer-se des del context en què s'insereix el vocable, és un requisit indispensable. Cal ensinistrar els aprenents perquè desenvolupen estratègies que els permeten inferir el sentit de les paraules amb l'ajuda del context, ja que aquest esdevé un suport molt valuós en tots els registres de la llengua (Seiz, 2006, p. 191).



FIGURA 1. Activitats de lèxic per a l'aprenentatge conscient.

FONT: [http://www.edu365.cat/eso/muds/catala/mudsmots/oficis/01\\_1.html](http://www.edu365.cat/eso/muds/catala/mudsmots/oficis/01_1.html).

Hi ha dues maneres fonamentals d'adquirir vocabulari, per immersió i per aprenentatge conscient. L'ensenyament obligatori, almenys en l'educació primària, les hauria d'atendre totes dues, però fent un èmfasi especial en la immersió, ja que es tracta d'una etapa en què els aprenents són especialment permeables als aprenentatges lingüístics. Kenning i Kenning (1990, p. 56) defenen la conveniència del treball del vocabulari tant de manera explícita com implícita perquè assegurin que l'augment de la riquesa lèxica dels estudiants sol tenir dos components distints i complementaris: processos d'inferència de vocabulari i estratègies per a recordar paraules. L'ordinador, per la seva part, pot oferir recursos per a ambdós processos. I no oblidem que també es produeixen aprenentatges incidentals, els que tenen lloc quan els estudiants adquireixen vocabulari nou sense adonar-se'n.

Així mateix, sabem que cada aprenent pot utilitzar una tècnica diferent per a memoritzar vocabulari i que sovint ho fa d'una manera inconscient, per exemple en escoltar cançons, veure pel·lícules, etc. Cal tenir en compte que en l'adquisició del vocabulari hi ha un component afectiu i psicològic que s'ha d'explotar en benefici de

l'estudiant. Per això la retenció del vocabulari sempre és més eficaç si aquest és rellevant per a l'estudiant, tal com sabem que postula l'aprenentatge significatiu.

D'altra banda, hi ha estratègies didàctiques que gaudeixen de certa tradició en els materials de l'ALAO per a adquirir vocabulari nou com, per exemple, la traducció. Aquest recurs, però, no té el consens dels especialistes; de fet, s'hi produeixen les postures contràries. Hom opina que fer servir la llengua primera (L1) —o llengua materna— dels aprenents pot ser contraproduent i hi ha qui considera tot el contrari. Els partidaris pensen que recórrer a la L1 de l'estudiant pot ser útil perquè constitueix un marc afectiu per a practicar el vocabulari, a més d'aclarir determinades paraules.

A pesar que, tradicionalment, el tractament pedagògic del lèxic s'ha basat en el llenguatge escrit, ja que presenta major densitat lèxica que l'oral, aquest s'ha de practicar tant des del punt de vista escrit com oral. S'ha de fomentar l'expressió, no només la comprensió del vocabulari nou; a més, aquest treball ha de ser comunicatiu i, per descomptat, contextualitzat.

El diccionari mereix una atenció especial perquè és un recurs fonamental en l'adquisició del vocabulari. Els aprenents han d'ensinistrar-se a manejar-lo, en la tipologia i el seu coneixement profund perquè la consulta d'aquest esdevinga un hàbit, no únicament durant la classe de llengua, sinó en qualsevol situació, i que fins i tot transcendeixi els límits de l'escola. En aquest tema, Internet, una vegada més, esdevé una eina altament útil, ja que ofereix material per a la consulta lexicogràfica d'un valor inqüestionable. Des dels diccionaris més bàsics [*Didac, Diccionari de català*: <http://www.dicdidac.cat>], passant pels especialitzats [*Cercaterm, el cercador de termes del TERMCAT*: <http://www.termcat.net>], continuant pels enciclopèdics [*Enciclopèdia Catalana*: <http://www.enciclopedia.cat>], els ortogràfics i de pronúncia [*Diccionari ortogràfic i de pronunciació del valencià, de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua*: <http://www.avl.gva.es/inici.html>], els visuals [vegeu la figura 2] i acabant pels multilingües [*Diccionari multilingüe de la llengua catalana*: <http://www.multilingue.cat>], entre d'altres. Un tresor lexicogràfic a un clic del ratolí o a dins de la butxaca mitjançant algun dispositiu mòbil. No obstant això, cal tenir cura de no abusar del diccionari (igual que en matemàtiques amb la calculadora, per exemple), i d'emprar el que sigui adequat per a cada necessitat i situació.

EDU365.CAT					Acol·lida				
					les fruites				
					الفواكه				
1	2								
									
TARONJA	LLIMONA	MANDARINA	CODONY	MAGRANA					
برتقال	ليمون	ماندارينا	سفرجل	رمان					
									
PINYA	PLÀTAN	POMA	PERA	KIWI					
أناناس	موز	تفاح	إجاص	كبيوي					
									
ALVOCAT	FIGA DE MORO	SÍNDRIA	MELÓ	ALBERCOC					
أفوكادو	صبار الهند	بطيخ أحمر	بطيخ أصفر	البرقوق					

FIGURA 2. Diccionari il·lustrat català-àrab.

FONT: [http://www.edu365.cat/agora/dic/catala\\_arab](http://www.edu365.cat/agora/dic/catala_arab).

Quant als recursos didàctics per a treballar el lèxic, en tota la seva amplitud, hi ha nombroses activitats que la pàgina web implementa especialment bé. N'enumerem les principals:

- Completar textos.
- Treballar amb imatges: emparellar, relacionar, designar objectes, etc.
- Anàlisi morfolexicogràfica de les paraules.
- Fer derivació.
- Relacions semàntiques: recerca de sinònims, antònims o hiperònims.
- Jocs lingüístics: sopes de lletres, cadenes de paraules, endevinar la paraula (una versió del popular del joc del penjat), mots encreuats, *Quina paraula hi sobra?*, bingos de paraules, imatges fugisseres, etc.
- Activitats amb el diccionari: ordenar paraules, identificar l'entrada del diccionari, analitzar una entrada, comparar diccionaris, identificar definicions, elaborar definicions, etc.

Finalment, resta parlar de l'avaluació de la competència lèxica dels aprenents. Aquesta haurà de valorar tots els components del lèxic que hem comentat més amunt (la forma, la funció sintàctica, el significat i l'ús). Per tant, caldrà avaluar la comprensió i l'ús d'un vocabulari concret en el marc d'un text que respecte les propietats textuais.

Per tot plegat, considerem que les característiques intrínseques de la xarxa, en què la diversitat de formats, la mal-leabilitat dels recursos, les possibilitats que ofereixen els navegadors i els cercadors, i la provisió de textos, de diccionaris, d'arxius, etc., ofereixen un marc didàctic actiu en el qual els aprenents poden trobar maneres i ocasions infinites per a millorar la seva competència lèxica.

### Notes

- 1- Recerques DIM-UAB de tècniques contra el fracàs escolar. <http://dim.pangea.org/dimnewcontraelfracaso.htm>.
- 2- Per tal d'ampliar informació sobre el currículum bimodal, consulteu <http://peremarques.blogspot.com/2011/09/que-es-el-curriculum-bimodal-i.html>.

### Bibliografia

Área, M. (2002). Problemas y retos educativos ante las tecnologías digitales en la sociedad de la información 1. *Quaderns Digitals*, 24. Disponible en línia a <http://quadernsdigitals.net>. [Última consulta: 07/05/2002]

Cassany, D. et al. (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.

Castells, M. (2000). *La era de la informació. Economía, sociedad y cultura*, vol. I, *La sociedad red*, Madrid: Alianza. [1a edició, 1997]

Cobo, C. i Pardo, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Disponible en línia a <http://www.planetawe2.net>. [Última consulta: 12/12/2007]

Graells, J. i Vives, N. (2001). És virtual el català a Internet? Reflexions sobre la presència del català a la xarxa i propostes per incrementar-hi l'ús. *Revista de Llengua i Dret*, núm.

35, juliol. Disponible en línia a <http://www.eapc.es/publicacions/RLD/articulos/35-01.htm>. [Última consulta: 06/08/2004]

Guitert, M. (2001). Los entornos de enseñanza y aprendizaje virtuales en las puertas del siglo XXI. Dins M. Trenchs (ed.), *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*. Lleida: Milenio, p. 35-50.

Kenning, M. M. i Kenning, M. J. (1990). *Computers and Language Learning: Current Theory and Practice*. Nova York: Horwood.

Majó, J. i Marqués, P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: Praxis.

Marquès, P. (2008). *La pizarra digital*. Recuperat de <http://peremarques.pangea.org/>. [Última consulta: 12/04/2009]

— (2011a). *Investigación: Nuevas técnicas contra el fracaso escolar y para la actualización de la docencia, metodología y tecnología para reducir al 50% el fracaso escolar*. Recuperat de <http://peremarques.net/curricudimcontraelfracaso.htm>. [Última consulta: 10/10/2011]

— (2011b). *¿Qué es el currículum bimodal?* (versió 2.1). Recuperat de <http://peremarques.blogspot.com/>. [Última consulta: 10/10/2011]

Martín, J. M. et al. (2003). *Cómo aprender con Internet*. Madrid: Fundación Encuentro.

Partal, V. (2001). *Catalunya 3.0*. Barcelona: Beta.

Seiz, R. (2006). *Análisis metodológico de cursos y recursos para el aprendizaje de inglés como segunda lengua a través del World Wide Web*. Tesi doctoral. València: Universitat Politècnica de València. [Data de lectura: gener 2004]

Yus, F. (2001). *Ciberpragmática. Los usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.

# Interacció i diàleg a les aules des de la perspectiva d'educadors en formació

DOI: 10.2436/20.3007.01.82

Carlos Rosales López<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Universitat de Santiago de Compostel·la. Facultat de Ciències de l'Educació. Departament de Didàctica i Organització Escolar. [carlos.rosales@usc.es](mailto:carlos.rosales@usc.es)

## Resum

Els futurs professionals hauran de tenir una preparació adequada en l'ús de tècniques per recollir dades i elaborar informes o relats sobre la realitat viscuda en les seves pràctiques per poder comprendre millor una realitat considerablement complexa com és l'activitat en els centres escolars i, específicament, a les aules. En conseqüència, els professionals en formació de l'àmbit educatiu (mestres, professors d'educació secundària, pedagogs) s'enfronten en els seus períodes de pràctiques a la necessitat d'observar, d'analitzar i de reflexionar. Hi ha diverses opcions, adoptar una metodologia i tècniques de caràcter positivista, però també i, sobretot, de caràcter naturalista i etnogràfic, ja que aquestes són especialment aptes en la tasca de preveure i comprendre situacions tan complexes com les educatives. Una via complementària pot consistir a enregistrar el record, amb el relat i l'anàlisi d'experiències viscudes pels futurs professionals en el seu període d'escolaritat primària o secundària.

## Paraules clau

Formació professional, metodologia d'observació, etnografia, anàlisi d'experiències.

## Introducció: complexitat interactiva

Els professionals en formació de l'àmbit educatiu (mestres, professors d'educació secundària, pedagogs) s'enfronten en els seus períodes de pràctiques a la necessitat d'observar, d'analitzar i de reflexionar per poder comprendre millor una realitat considerablement complexa com és l'activitat en els centres escolars i, específicament, a les aules. En aquests moments i després d'un període d'integració progressiva iniciat formalment als anys noranta del segle passat amb la LOGSE, però amb precedents en la llei general d'educació del 1970, els centres públics d'ensenyament constitueixen unes institucions eminentment comprensives i inclusives.

Hi conviuen alumnes de sexes, classes socials i nivells d'èxit acadèmic diferents i també amb diversos orígens etnoculturals. S'ha evolucionat des dels anys setanta del segle passat en una extensió progressiva de la coeducació i des, dels anys noranta del segle passat, en una integració sistemàtica i progressiva d'alumnes amb necessitats educatives especials. En les últimes dècades també s'han integrat alumnes pertanyents a minories etnoculturals com la gitana i alumnes pertanyents a minories immigrants procedents de països molt diversos. En implantar-se l'ESO, en aquest període s'han integrat també en els mateixos centres i aules alumnes fins als setze anys que anteriorment se segregaven depenent del seu nivell acadèmic a partir dels catorze anys o, fins i tot, abans.

Aquest procés integrador experimentat durant les últimes dècades ha estat possible en funció d'una transformació quantitativa importantíssima i, sobretot, qualitativa del sistema educatiu. S'ha reduït la ràtio professor/alumnat, han començat a funcionar els departaments d'orientació als centres d'ensenyament, han aparegut les figures del professorat de suport i el professorat especialista en pedagogia terapèutica i en audició i llenguatge, els centres han adaptat la seva intervenció educativa a les característiques dels alumnes a través de crear i desenvolupar els seus propis projectes educatiu i curricular i plans d'orientació i d'acció tutorial, de convivència, d'atenció a la diversitat, etc.

Correlativament, els centres d'educació especial han disminuït, i s'ha enfortit la capacitat educativa dels centres ordinaris. Mentre que els intents de segregació que s'hi han produït (aules d'educació especial, aules amb alumnes d'alt o baix nivell, aules per a l'atenció a alumnes immigrants, etc.) s'han manifestat insuficients i poc pedagògics. Decididament, els centres públics s'han convertit en gran manera en institucions de caràcter inclusiu.

I si bé és cert que aquesta evolució pot associar-se a una filosofia política determinada, no ho és menys que la investigació educativa incideix de manera persistent en avantatges educatius importants de l'heterogeneïtat enfront de l'homogeneïtat de les aules. En aquest sentit, Dupriez i Draelants (2004), després d'una revisió d'investigacions important a l'entorn de grups homogenis i heterogenis d'alumnes, arriben a la conclusió que pel que fa a les investigacions experimentals no es detecten diferències ni globals ni específiques en l'aprenentatge entre ambdós tipus de grups. Quant a les investigacions naturalistes, consideren que encara que s'hi detecten diferències en l'àmbit global, no obstant això, en l'àmbit específic s'aproximen a zero.

D'altra banda, Ireson i Halen (2001) estimen que els grups heterogenis són preferibles als homogenis en funció de factors com:

- S'adapten millor a una aspiració a la igualtat d'oportunitats entre els alumnes.
- Van en contra dels efectes socials negatius dels grups de nivell i estimulen comportaments cooperatius.
- Obliguen els professors a tenir en compte les diferències de capacitats i d'interessos entre alumnes del grup.

Ara bé, en les formes d'agrupament dels alumnes cal prendre en consideració no sols els efectes sobre el seu nivell acadèmic, sinó fonamentalment sobre la seva formació globalment considerada. Així, la investigació feta des de la perspectiva de la teoria de l'aprenentatge de Vigotski posa en relleu que en grups heterogenis de caràcter cooperatiu es produeix una estimulació horitzontal múltiple entre alumnes que dóna lloc a avenços importants en el seu aprenentatge a la zona de desenvolupament pròxim. I si els efectes en alumnes amb problemes de rendiment o d'integració són notablement importants, no ho són menys els que es produeixen en alumnes més avantatjats quan aquests adopten una actitud de suport cap als seus companys. Segons que sembla, el seu autoconcepte s'enforteix, s'estimula el desenvolupament de les seves habilitats socials i es produeix un efecte de consolidació dels seus propis aprenentatges (Johnson, 1999). Així, estariem davant d'efectes positius de la inclusió no sols en el pla acadèmic, sinó també en altres dimensions de la personalitat i, per descomptat, en la dinàmica social, seguint el pensament de Touraine (1995, citat per

Dupriez, 2004), segons el qual la millor escola, com la millor ciutat, és aquella que acull persones més diverses.

### **Naturalesa de la comunicació en situacions complexes**

La comunicació és l'instrument a través del qual es va fer possible la intervenció docent i l'aprenentatge de l'alumnat. En una situació tan complexa com la que presenten les classes heterogènies, la comunicació didàctica adquireix també una complexitat enorme i ha de ser abordada des de múltiples perspectives relatives a qui n'exerceix el protagonisme i en quines direccions es projecta, quin tipus de continguts es comuniquen, quins llenguatges s'utilitzen i quina influència hi exerceixen els contextos ecològic i organitzatiu.

La primera dimensió que cal considerar és la relativa als protagonistes i a les direccions de la comunicació. Així, en l'ensenyament convencional es considerava que el professorat era l'agent principal de comunicació, mentre que l'alumnat ocupava un paper predominantment receptiu. Actualment, es tendeix a considerar la comunicació didàctica com un intercanvi de rols entre professorat i alumnat, en què aquest últim també ha de ser protagonista i el professorat ha d'incrementar la seva capacitat d'escolta i de recepció dels missatges de l'alumnat. Des de la perspectiva d'un ensenyament cooperatiu, es posa l'accent també en la importància de l'intercanvi de missatges entre l'alumnat.

Els continguts dels missatges que es comuniquen constitueixen un altre dels aspectes de la comunicació, el concepte del qual ha canviat considerablement en els últims temps. Prenent en consideració la teoria constructivista i significativa de l'aprenentatge, s'estima que els continguts de la comunicació didàctica no són coneixements, ni habilitats o procediments ni actituds pròpiament dits, sinó més aviat estímuls per a l'aprenentatge. En realitat, cada persona, cada alumne, elabora els seus propis aprenentatges a partir dels estímuls que s'hi exerceixen a través del llenguatge i de la seva associació amb aprenentatges fets prèviament. Atès que el procés d'elaboració de l'aprenentatge és diferent en cadascun de nosaltres, és molt important l'adaptació de la comunicació, dels estímuls, a les característiques interindividuals.

La comunicació didàctica es fa a través d'una pluralitat de llenguatges, entre els quals destaca el llenguatge verbal en les seves dimensions oral i escrita. Aquells professors i alumnes que tinguin una capacitat d'expressió i de comprensió orals notables presenten avantatges clars en les seves tasques d'ensenyament i d'aprenentatge que es veuran reflectides, en el cas dels alumnes, en millors qualificacions. Podem dir el mateix de les capacitats de comprensió lectora i d'expressió escrita, atesa la utilització intensa de materials impresos a les nostres aules.

Juntament amb el llenguatge verbal, altres llenguatges influeixen poderosament en la comunicació didàctica. Així, les característiques paraverbals com el volum, el to, el ritme i l'accent poden fer més o menys intel·ligible el missatge oral i poden transmetre estímuls importants de caràcter afectiu (especialment, el to). D'altra banda, el llenguatge no verbal del cos, el cap, les mans, els gestos i la mirada, exerceix també una funció comunicativa notable, ja que en la seva combinació amb el llenguatge verbal pot complementar-lo i reforçar-lo (gestos que corroboren el que s'està dient), pot substituir-lo (un gest en comptes d'una paraula) i pot contradir-lo (a través de la mirada, els gestos o els moviments donem a entendre el contrari del que declarem



verbalment). A través de la mirada pot establir-se, enfortir-se, dificultar-se o tancar-se la comunicació. L'ús de l'espai en les relacions entre persones, entre professors i alumnes o en l'organització d'ambients d'activitat pot constituir també un vehicle de missatges molt diversos (es vol participar o no, es manifesta proximitat o llunyania, etc.).

### **Investigació del llenguatge a les aules**

Com afirmen Frank i Frederick (2004), l'estudi del llenguatge constitueix una bona via per conèixer la complexitat de la vida a les aules. Des d'una perspectiva sociolingüística, segons aquest autor, es prenen en consideració principis com els següents:

- a) El concepte de competència comunicativa, segons el qual es considera tan important la manera de parlar a classe com el coneixement dels continguts sobre els quals es parla.
- b) L'aula constitueix un context comunicatiu únic, amb diferències respecte a altres situacions socials, i que es caracteritza per facilitar a l'alumnat l'adquisició de coneixements acadèmics.
- c) Els alumnes difereixen en el seu coneixement i domini de la comunicació a classe i això en determina les oportunitats d'èxit escolar.

La rellevància de la comunicació a l'aula i, específicament, de l'ús del llenguatge verbal es manifesta en les nombroses investigacions que s'elaboren sobre el mateix tema des de mitjans del segle xx. Segons Jarlégan (2010), aquestes investigacions es poden classificar d'acord amb diferents criteris com els fonaments teòrics (funcionalisme, cognitivisme, interaccionisme), la finalitat teòrica o pràctica, els temes objecte d'estudi (eficàcia docent, funcionament intern de la classe, etc.) o els mètodes d'investigació i l'anàlisi de dades (observació sistemàtica o naturalista). En aquest últim cas, si bé en principi va predominar la utilització de l'observació sistemàtica amb ús de sistemes de categories, des dels anys vuitanta del segle passat s'ha consolidat una metodologia de caràcter etnogràfic per mitjà de la utilització de l'observació naturalista.

Actualment, es fa ús d'ambdues metodologies en l'estudi de la interacció verbal a les aules i, a vegades, de manera combinada en una mateixa investigació. Jarlégan (2010) ha dut a terme recentment una investigació de caràcter positivista amb instruments específicament dissenyats per recollir dades. Pretenia estudiar les característiques de la comunicació verbal dual (professorat-alumnat) en dos països diferents i, per tant, amb sistemes educatius diversos (França i Luxemburg), així com en dues assignatures diferents (matemàtiques i llengua). En la seva investigació va tractar d'identificar diferències comunicatives vinculades al sistema educatiu, als continguts d'ensenyament o a les característiques dels alumnes, com per exemple, el seu nivell acadèmic. Com a resultats més rellevants del seu treball, cal manifestar els següents:

- a) S'ha identificat en les dues aules una seqüència predominant de comunicació constituïda per una demanda d'informació per part del professorat a l'alumnat, una resposta d'aquest amb major o menor nivell de reflexió i una reacció docent generalment de caràcter positiu.

Aquesta estructura o seqüència d'interacció verbal es produeix amb unes característiques essencialment semblants amb independència del sistema educatiu, l'assignatura o el professorat.

b) Es fa palès, així mateix, que les característiques de l'alumnat com el sexe, l'edat, el rendiment, la classe social o la nacionalitat exerceixen una influència mínima sobre la quantitat d'intervenció que el professorat hi manté.

c) Es confirma que els professors prioritzen o es basen en la interacció amb alumnes destacats, però que no obliden els alumnes amb dificultats, s'adapten a les seves necessitats i els presten suport amb major freqüència.

d) En el desenvolupament del diàleg a l'aula, les intervencions d'alumnat i de professorat constitueixen un estímul mutu per continuar i intensificar la interacció, i, per tant, l'alumnat hi exerceix un paper actiu i participatiu destacat.

e) Encara que es manifesta que hi ha diferències interclasse, no obstant això, les diferències intraclasse són més importants.

Un dels objectius més destacats de la investigació etnogràfica ha estat el desenvolupament del diàleg a les aules i la participació de l'alumnat en aquest diàleg, amb la qual cosa es converteix en un col·laborador en la construcció del coneixement. A través del diàleg, el professorat pot estimular el desenvolupament d'habilitats intel·lectuals superiors en l'alumnat. En concret, segons Wells (1999), el professorat fa ús del llenguatge de diverses maneres:

- Prepara el terreny, estructura la tasca en etapes i en regula la realització.
- Controla l'activitat de l'alumnat.
- Diagnostica les possibilitats d'aprenentatge de l'alumnat i n'identifica la zona de desenvolupament pròxim.
- Explora el tema amb l'alumnat a través de la discussió.
- Instrueix proporcionant informacions o explicant.
- Modela explícitament o implícita a través de la demostració.
- Estimula la reflexió de l'alumnat.
- Dirigeix, proporciona instruccions per a l'activitat.

Segons Lockhorst (2010), les condicions que ha de reunir el diàleg amb valor formatiu són dues: crear un context de respecte cap a la persona i d'acceptació de la seva participació i estimular el desenvolupament de competències i d'habilitats per actuar de manera autònoma. Aquest autor ha fet una investigació basada en l'observació naturalista en dues escoles secundàries Montessori de Dinamarca, en dues aules amb catorze alumnes cadascuna. En la seva investigació prenia com a punt de partida dues qüestions: en quina mesura aquests professors creaven un clima d'acceptació i de participació dels alumnes en les seves classes, i en quina mesura n'estimulaven les habilitats intel·lectuals superiors.

La investigació es va fer per mitjà de l'enregistrament en àudio, l'observació a classe i la realització d'entrevistes a professors i alumnes. L'observació va estar oberta a l'enregistrament de qualsevol tipus de dada rellevant i les preguntes de les entrevistes es van conformar en funció de les dades recollides a través de l'observació.

Els resultats de la investigació manifesten que ambdós professors presenten un tractament personal respectuós i motivador cap als seus alumnes, però no en desenvolupen convenientment ni l'autonomia ni les funcions mentals superiors. Cosa que, en definitiva, posa de manifest la necessitat de promoure la formació del professorat en aquests temes.

Piquée (2010) ha dut a terme una investigació amb ús de metodologia quantitativa i qualitativa sobre diferències en les formes d'interacció de professors i d'alumnes en classes més i menys eficaces en què es troben alumnes amb necessitats educatives especials. Per a la recollida de dades va utilitzar tant l'observació com el qüestionari aplicat a professors i l'objectiu fonamental va consistir a esbrinar l'existència de diferències quantitatives i qualitatives en la manera d'intervenir dels professors d'ambdues classes amb alumnes que presentaven dificultats o necessitats especials. Els resultats d'aquesta investigació donen a conèixer que els professors dediquen a alumnes amb dificultats una quantitat semblant de temps a les classes, però que la seva intervenció és qualitativament diferent. A les classes menys eficaces, la seva intervenció és menys variada i tendeix a simplificar objectius, continguts i tasques, i dóna lloc, de fet, a un efecte segregatiu d'aquests alumnes respecte al grup total de la classe. Al contrari, a les classes més eficaces, el professor tendeix a presentar un ventall d'activitats ampli a tots els alumnes, inclosos els que tenen dificultats, i n'estimula la integració amb la resta.

Recentment, també, Veyrunes i Saury (2009) han utilitzat una metodologia etnogràfica en l'estudi de l'activitat dialogada a l'aula. Van enregistrar classes i, a continuació, van utilitzar una tècnica d'estimulació del record a través de l'entrevista a professors i alumnes amb suport dels enregistraments fets prèviament. Les dades recollides van ser objecte d'una anàlisi doble: quantitativa i qualitativa. En aquella anàlisi es van identificar com a preocupacions dels professors la participació dels alumnes, l'encert en les seves respostes, mantenir l'orde, gestionar eficaçment el temps, l'organització del treball i el desenvolupament de temes transversals.

Entre les preocupacions dels alumnes es van destacar respondre correctament a les demandes del professorat i no distreure's.

De manera específica, els autors van identificar com a estructures tipus en el diàleg del professor amb els seus alumnes les seqüències següents:

- Plantejament d'una qüestió pel professorat, resposta de l'alumnat i valoració pel professorat de tal resposta.
- Plantejament d'una qüestió pel professorat, resposta de l'alumnat i invalidació d'aquesta pel professorat.
- Plantejament d'una qüestió pel professorat, absència de resposta i qüestió nova per part del professorat.

La primera seqüència va ser registrada amb una major freqüència. La seva intervenció final (validació o invalidació) podria produir-se a través no tan sols de la paraula sinó també del llenguatge paraverbal com el to de veu.

Finalment, els autors reflexionen sobre els diferents efectes de l'ús de diverses modalitats de diàleg. Una modalitat basada en l'ús de preguntes breus i fàcils

centrades en el contingut i una altra basada en l'ús de preguntes més complexes, estimuladores de l'activitat mental superior.

Així, tant investigacions quantitatives com qualitatives coincideixen essencialment a identificar un ús de la comunicació a l'aula en què predomina la utilització de seqüències breus d'intercanvi, dirigides pel professorat i que tendeixen a configurar el pensament i l'actuació de l'alumnat d'acord amb objectius i models d'aprenentatge determinats, però que no n'estimulen prou les capacitats intel·lectuals superiors ni la capacitat d'iniciativa ni de participació.

### **Context organitzatiu de la interacció**

La investigació ecològica ha destacat que hi ha factors que des del centre escolar i a l'interior de l'aula influeixen poderosament en la naturalesa de l'activitat de professors i d'alumnes. Se citen en aquest sentit: el nivell maduratiu i acadèmic dels alumnes, la seva diversitat de característiques socioculturals, la dinàmica de treball al centre (individualisme, cooperació), la cultura més o menys innovadora del centre, el suport que pugui tenir el professorat per part d'especialistes, del departament d'orientació, de pares d'alumnes, etc.

No obstant això, el professorat també pot intervenir poderosament a estructurar l'activitat a l'aula i a determinar-ne les característiques del clima de convivència i comunicació. De fet, organitza les seqüències d'activitat, els continguts sobre els quals es projecta, les formes d'agrupament dels alumnes, el tipus de recursos didàctics i la manera en què s'utilitzen, les característiques de l'avaluació, etc.

Les formes d'interacció professorat-alumnat i entre l'alumnat a l'aula s'estendran entre els extrems del que és formal i informal, i caldran unes normes que garanteixin l'existència d'un clima social satisfactori i la realització eficaç de les tasques corresponents. El professorat, com a professional responsable de l'activitat educativa, tendeix a formalitzar les diverses manifestacions d'interacció a fi d'aconseguir els objectius fixats en el programa.

Cal subratllar que les normes que s'estableixin en una aula, amb un grup d'alumnes definit, hauran de reunir unes condicions determinades com estar en línia amb el pla de convivència general del centre escolar i, de manera més precisa, ser respectuoses amb els drets fonamentals de la persona (igualtat de gènere, llibertat d'expressió, respecte a la intimitat, etc.), adaptar-se al nivell maduratiu de l'alumnat, elaborar-se de manera participativa (com a instrument d'educació en la democràcia) i aplicar-se de manera adaptada o contextualitzada en funció de l'activitat que s'hi fa.

És evident que les normes que s'estableixin a l'aula tenen, a més de la funció bàsica de garantir la convivència, una dimensió tècnica clara relativa a la utilització de temps, recursos, llenguatges o formes d'agrupament, que es fonamenta en la necessitat d'assegurar l'eficàcia de les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge.

Ara bé, tal com indica Marchive (2003), el professorat, encara que és un agent fonamental per determinar els marcs de convivència i de treball, no està sol en aquesta tasca, sinó que el paper dels alumnes també hi té una influència important. Aquest autor va dur a terme una investigació etnogràfica amb la recollida de dades a través d'un diari i d'enregistraments sobre el procés d'implantació de normes en una aula de primer curs d'educació primària. Segons que es desprèn de les dades

obtingudes, el professorat s'esforça al començament de curs per donar a conèixer les normes de convivència i treball als seus alumnes i procura motivar-los perquè les compleixin. Es constata un ús intens d'expressions possessives: «la meua classe», «les meves normes», la qual cosa ja no es pot interpretar com un reflex d'autoritarisme, sinó com una manifestació que n'assumeix la responsabilitat.

Segons Marchive (2003), aquestes regles, que comprenen dimensions de convivència i de treball, tendeixen a fer-se rutinàries, però al mateix temps es transformen en funció de la interpretació que en fan els alumnes i de les formes d'aplicació que posen en pràctica. Sempre hi ha espais d'indeterminació i matisos d'aplicació contextualitzada en els quals es manifestarà la participació del grup d'alumnes.

La investigació de Marchive (2003) prenia com a punt de partida la proposta per part del professorat de les normes per les quals s'ha de regir el grup. En aquest cas, la participació dels alumnes es manifesta en l'aplicació de les normes esmentades. Ara bé, ens hem de plantejar escenaris educatius en què la seva participació es projecti des del principi, en la mateixa proposta i en la configuració inicial de les normes. Aquesta possibilitat és molt més desitjable com més elevats siguin els nivells d'ensenyament i, per consegüent, com més capacitat de decisió pugui tenir l'alumnat. Marchive (2003) ha investigat l'establiment de normes pel professorat al primer curs d'educació primària. Les diferències amb cursos d'educació secundària serien notables, si bé és cert que les capacitats de participació i de presa de decisions poden estimular-se i, en aquest sentit, han de posar-se en pràctica des dels primers nivells d'ensenyament.

### **Capacitació del professorat per observar l'activitat a les aules**

Les pràctiques o el pràcticum en la formació inicial de professionals de l'educació (mestres, professors d'educació secundària, pedagogs, etc.) han de constituir una ocasió per posar en contacte els futurs professionals amb la realitat educativa i per estimular-ne la capacitat d'observació i de reflexió sobre aquesta pràctica. De manera progressiva, hauran de desenvolupar una implicació i una responsabilització majors en tasques que, en principi, s'han limitat a l'observació. Perquè aquestes pràctiques constitueixin un estímul fort en la seva formació professional cal capacitar-los en una sèrie de competències com les relatives a l'observació, la reflexió, la realització d'entrevistes o la redacció d'informes i de relats.

Cal destacar que observació i reflexió han de ser enteses també com a autoobservació i autoreflexió i que la realitat educativa sobre la qual treballen pot entendre's no només com la corresponent al moment de fer les pràctiques, sinó també com totes les experiències educatives viscudes personalment amb anterioritat.

Si bé l'observació pot entendre's com a activitat sistemàtica i pot fer-se amb el suport d'instruments com els sistemes de categories, de llistes de control o d'escalles de qualificació dins d'una línia d'investigació positivista, actualment i, concretament, des dels anys vuitanta del segle passat, s'utilitza i es recomana amb major intensitat l'ús de l'observació naturalista, prolongada i participativa, en la qual l'observador naturalitza la seva presència en el grup observat a fi de respectar-ne l'activitat espontània. Es considera, així mateix, que l'observació esmentada ha de retre comptes de les característiques del context en què s'exerceix l'activitat i de la influència que hi exerceix. Es recomana que l'observació estigui oberta a la recollida de dades sobre qualsevol esdeveniment o factor significatiu i aquí es manifesta una diferència bàsica

respecte a l'observació positivista, en la qual la informació que s'obté està limitada per les característiques dels instruments utilitzats. Al contrari, en l'observació naturalista es poden recollir dades fins i tot sobre situacions i activitats inesperades, com els incidents crítics (Rosales, 2005) que tant d'interès han tingut en la formació de professionals de l'educació. L'observació naturalista s'acompanya també de dades sobre les interpretacions personals dels protagonistes de la situació i del mateix observador.

Una font de dades complementàries és l'entrevista a professors experts després de la seva observació. Per a això l'entrevista ha de tenir un caràcter flexible, semiestructurat, amb una combinació harmònica entre característiques formals i informals. Una predeterminació o una elaboració prèvia de preguntes no té sentit perquè aquestes han de sorgir lògicament de la realitat observada. En aquest sentit, els professionals en formació han de ser conscients que el desenvolupament de l'entrevista i la naturalesa de les preguntes seran diferents en cada cas en relació amb la dinàmica interactiva entrevistadors/experts. A través de l'entrevista semiestructurada s'estimula el record de la persona entrevistada en relació amb les observacions fetes i s'hi poden afegir explicacions, ampliació de dades, interpretacions, etc. En la seva reflexió sobre les dades recollides, el professional en formació projecta conceptes, principis i teories apresos al llarg de la seva carrera, sobre la realitat a fi d'analitzar-ne les característiques. I cal destacar que en aquesta tasca necessitarà el suport de companys i d'especialistes, fonamentalment, els seus tutors de pràctiques, que li poden facilitar orientacions sobre quin coneixement ha d'utilitzar i en quins àmbits de la realitat cal projectar-lo. Vincular coneixement amb realitat constitueix un aprenentatge a vegades difícil o impossible per a un professional en formació si no hi ha un agent mediador. En aquest sentit penso que els professors tutors de la facultat i del centre de pràctiques, però també altres professionals experts, hi poden exercir un paper destacat.

En síntesi, la realització del pràcticum per professionals en formació requereix una preparació, un seguiment i una avaluació de caràcter global per a tota la institució responsable de la formació dels professionals. Cal estimular-los perquè adquireixin un bagatge de coneixements ampli que els permeti interpretar la realitat a què s'enfronten. També cal, així mateix, proporcionar-los orientacions sobre àmbits de la realitat esmentada en què s'ha de projectar l'atenció de manera especial. Cal preparar-los en la utilització de tècniques per recollir dades, tècniques de caràcter positivista i, sobretot, etnogràfiques.

En definitiva, caldrà que en la reflexió sobre la realitat puguin tenir el suport del conjunt de professors del seu pla d'estudis amb l'objecte de poder incardinar les experiències viscudes en el pràcticum amb les activitats d'aprenentatge fetes en cadascuna de les assignatures del seu currículum. La preparació de les experiències pràctiques i l'aprofitament d'aquestes en la formació global dels professionals en formació només sembla factible des d'una participació de tot el professorat. De manera específica cal destacar la figura del professor tutor, que ha de dominar sòlidament les dimensions teòrica i pràctica de l'educació i ser eficaç a l'hora d'establir relacions de comunicació.

## L'activitat de l'aula a través del relat autobiogràfic

Complementàriament als informes sobre activitat a les aules a través de les observacions directament viscudes en la realització de les seves pràctiques, la utilització del relat autobiogràfic sobre experiències educatives viscudes en el període d'escolaritat primària o secundària pot constituir un instrument interessant en la formació de professionals de l'educació perquè n'estimula la capacitat de reflexió sobre múltiples qüestions de gran interès pedagògic, i perquè ajuda a prendre consciència de com han influït en el seu aprenentatge i desenvolupament i de com es poden superar determinades situacions, problemes, dificultats, etc.

Així, alumnes de tercer curs de la llicenciatura de pedagogia, a l'assignatura de disseny, desenvolupament i innovació, van treballar durant el curs 2007/2008 (1) a l'entorn de relats escrits per ells mateixos sobre característiques de l'activitat de l'aula en el seu període d'escolaritat. En concret, es van utilitzar quinze relats corresponents a l'educació infantil i primària i quinze més d'educació secundària.

En síntesi, hi exposen una organització convencional de les activitats a l'aula, tant en educació primària com en la secundària, en la qual es produeixen ben sovint l'explicació del professorat, la lectura del llibre de text i la realització d'exercicis del mateix llibre amb predomini de l'estructura col·lectiva i del treball individual dels alumnes. No obstant això, un grup nombrós de relats, sobretot en educació secundària, descriuen una organització variable de l'activitat depenent de les característiques del professorat, la qual cosa porta a qualificar les classes com a més o menys entretingudes i motivadores.

La valoració que es fa de les classes en els relats és predominantment positiva i s'expressa amb el terme *agradables*. Tan sols en una ocasió es qualifica com a *clarament desagradable*. Aquesta tendència es produeix tan a primària com a secundària però en aquest últim cas es diferencia entre unes assignatures i d'altres, i es qualifiquen, per exemple, en un mateix relat, una o més matèries com a motivadores i agradables, i una altra o d'altres com a desmotivadores i desagradables.

Normalment, els professors tenien per costum d'explicar una lliçó determinada, després fèiem una sèrie d'exercicis per aplicar el que apreníem i ho posàvem en comú. Durant les explicacions, el professorat utilitzava les preguntes com a recurs perquè estiguéssim atents i perquè participéssim activament en el desenvolupament de les classes. Finalment, solíem portar algunes tasques per fer a casa i així repassàvem el tema amb més tranquil·litat i deteniment. Aquest tipus de metodologia de treball s'aplicava de la mateixa manera en totes les assignatures, ja que el professorat era el mateix per a totes les assignatures (I. N. R.).

La metodologia que es duia a terme a les classes depenia, evidentment, del professorat. Hi havia qui es limitava a fer una classe magistral explicant els continguts teòrics i encomanant-nos exercicis, i també hi havia professors que durant les classes ens contaven anècdotes relacionades amb els continguts teòrics o deixaven que els mateixos alumnes les expliquessin, cosa que, a mesura que avançava el curs, els feia més pròxims, més humans (M. S. D.).

Les classes que es feien especialment agradables eren poques: al meu parer, les classes més agradables que vaig tenir a l'institut van ser les de filosofia, on feies debats, comentaris,

treballaves en grup i l'avaluació constava d'un examen i d'un treball en cadascuna de les avaluacions (L. R. P.).

## **Conclusió**

La realització de pràctiques o de pràcticum en la formació inicial dels professionals de l'educació constitueix un component transversal important en la seva carrera. Lluny de considerar-se com una assignatura més, les pràctiques impregnen el conjunt de matèries del seu currículum i tot el professorat hauria de coresponsabilitzar-se'n perquè tinguessin un desenvolupament fructífer.

Les pràctiques, en efecte, constitueixen una ocasió important per al contacte amb la realitat i la reflexió sobre aquesta. Impliquen que el futur professor posseeixi un nivell determinat de coneixement pedagògic i sàpiga projectar-lo en l'anàlisi de la realitat i impliquen també que sigui conscient dels diversos àmbits de la realitat esmentada sobre els quals cal reflexionar. En aquests moments, les situacions a què s'enfronta el professional en formació al centre escolar i a l'aula es caracteritzen per una complexitat interactiva considerable en contextos de diversitat i d'inclusió, així com per la utilització predominant del llenguatge verbal en les dimensions oral i escrita.

El suport al professional en formació en els dos camps, teòric i pràctic, es fa operatiu a través de l'orientació i del consell tutorial però, de manera més àmplia, correspon al conjunt de professors del seu pla d'estudis potenciar el coneixement general i específic des de cadascuna de les matèries i, des del mateix currículum, l'anàlisi de la realitat.

Els futurs professionals hauran de tenir, a més, una preparació adequada en l'ús de tècniques per recollir dades i elaborar informes o relats sobre la realitat viscuda en les seves pràctiques. Es pot fer referència a una metodologia i a tècniques de caràcter positivista, però també i, sobretot, de caràcter naturalista i etnogràfic, ja que aquestes són especialment aptes per a la tasca de preveure i de comprendre situacions tan complexes com les educatives.

Una via complementària a l'observació directa de la realitat en la formació inicial dels professionals d'educació pot consistir en el record, el relat i l'anàlisi d'experiències viscudes pels futurs professionals en el seu període d'escolaritat primària o secundària. La realització de relats sobre aquelles experiències es converteix, de fet, en un punt de partida valuós per analitzar i reflexionar sobre multitud de temes corresponents al seu pla d'estudis.

## **Notes**

- 1- Relats sobre característiques de centres escolars d'educació primària i secundària, elaborats per alumnes de tercer curs de la llicenciatura de pedagogia de la Universitat de Santiago de Compostel·la (2007/2008).

## **Bibliografia**

Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann.

Clandinin, J. (coord.) (2007). *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. Califòrnia: Sage.



- Contreras, J. i Pérez de Lara, N. (coord.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Dupriez, V. i Draelants, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes, les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue Française de Pédagogie*, 148, p. 145-165.
- Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- Frank, C. R. i Frederick, L. (2004). Ethnography for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 53, 3, p. 269-283.
- Goodson, I. F. (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Ireson, J. i Hallam, S. (2001). *Ability Grouping in Education*. Londres: Paul Chapman.
- Jarlegan, A., Tazouti, Y., Flieller, A., Kerger, Sylvie i Martin, R. (2010). Les interactions individualisées maître-élève: une comparaison entre la France et le Luxembourg. *Revue Française de Pédagogie*, 173, p. 67-84.
- Johnson, D. W., Johnson, R. i Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Lockhorst, D. (2010). Educational Dialogues and the Fostering of Pupils Independence: the Practices of Two Teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 42, 1, p. 99-121.
- Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE). BOE, núm. 106, 4-V.
- Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE). BOE, núm 238.
- Mallart, J. (2012). Competències educatives. Revisió conceptual, cronològica i bibliogràfica. *Revista Catalana de Pedagogia*, 7, 2009-2010, p. 249-285.
- (2003). Competencias básicas y enseñanzas mínimas del currículum de lengua. *Revista de Educación*, 329, p. 219-238.
- Marchive, A. (2003). Ethnographie d'une rentrée en classe de cours préparatoire: Comment s'instaurent les règles de la vie scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 142, p. 21-32.
- Medrano, C. (coord.) (2007). *Las historias de vida. Implicaciones educativas*. Buenos Aires: Anagrama.
- Piqué, C. (2010). Pratiques enseignantes envers les élèves en difficulté dans des classes à efficacité contrastée. *Revue Française de Pédagogie*, 170, p. 43-60.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Rogan, A. i Kock, D. (2005). Chronicles from the Classroom: Making Sense of the Methodology and Methods of Narrative Analysis. *Qualitative Inquiry*, 11(4), p. 628-649.
- Rosales, C. (2005). *Temas para la reflexión y la investigación didáctica*. Santiago: Tórculo.
- Touraine, A. (1995). *Lettre à Lionel, Michel Jacques, Martine, Bernard, Dominique... et vous*. Paris: Fayard.

Veyrunés, P. i Saury, J. (2009). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe: exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue Française de Pédagogie*, 169, p. 67-76.

Wahlström, N. (2010). Learning to Communicate or Communicating to Learn? A Conceptual Discussion on Communication, Meaning and Knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 42, 4, p. 431-449.

## **Actualitat de la Societat Catalana de Pedagogia**

## Nota del president de la Societat Catalana de Pedagogia

Martí Teixidó i Planas

La *Revista Catalana de Pedagogia* és una de les produccions que correspon a tota societat científica i, en el nostre cas, en llengua catalana. Com a revista científica ha d'aportar rigor i de presentar coneixement i recerques necessaris que contribueixin a millorar les pràctiques pedagògiques i d'educació personal i social. Més enllà de la divulgació necessària de renovació pedagògica que aporten altres revistes, entenem que ha de contribuir a aprofundir i estendre el coneixement científic que fonamenta la reflexió i aquelles pràctiques. Al costat de publicacions generalment vinculades a les universitats, pot ajudar a definir i a completar línies d'investigació i suscitar assumptes rellevants sobre els quals convé fer recerca.

Altrament, una societat científica ha de poder donar a conèixer les pròpies recerques i activitats no solament entre els seus associats sinó difondre-les entre els professionals i els estudiosos que conformen la comunitat científica de pedagogia i ciències de l'educació. Els articles que puguin tenir major interès seran publicats en edició periòdica en paper, en llengua catalana, que està a l'abast dels estudiosos i dels professionals de la pedagogia de qualsevol llengua romànica. Algunes contribucions amb interès especial seran traduïdes a l'anglès i publicades a la *Catalan Social Sciences Review* de la Secció de Filosofia i Ciències Socials de l'Institut d'Estudis Catalans.

Amb els trenta anys de camí, la Societat Catalana de Pedagogia ha cobert diverses etapes en publicacions escrites. A l'inici es va publicar el *Butlletí de Pedagogia*, amb volums periòdics i monogràfics fins a l'any 2000. L'any 2001 se'n va fer una represa i es va convidar a posar sobre la taula tots els assumptes de la pedagogia. Es van aplegar cinquanta-quatre articles d'autors ben diversos al volum *Repensar la pedagogia, avui*, que la SCP va editar a cura de Joan Mallart, Martí Teixidó i Conrad Vilanou i que va publicar amb l'editorial EUMO. Tot seguit, es va formalitzar la *Revista Catalana de Pedagogia*, dirigida per Conrad Vilanou, i entre 2002 i 2009 es van publicar set volums extensos. El *Butlletí de Pedagogia* es va mantenir com a full periòdic d'informació i de vida dels associats a cura de Joan Mallart, fins al número 13, l'any 2008, a partir del qual la informació ja s'ha difós a través del portal web de la SCP.

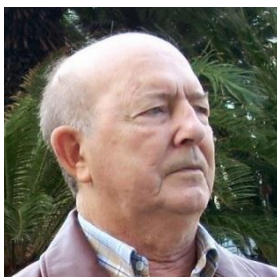
L'Institut d'Estudis Catalans va promoure el pas de revistes científiques al suport digital gestionat telemàticament a través d'*Open Journal System*. No es tracta solament de fer un pas de la impressió a la digitalització, sinó que s'entra en un sistema de gestió segons exigències científiques. A partir de l'assemblea general del 2014, Joan Rué, amb experiència anterior en revistes universitàries, s'hi incorpora i passa a ser el director de publicacions d'aquesta nova etapa. Ell mateix explica el projecte de *Revista Catalana de Pedagogia* en aquesta segona etapa per tal que, amb les exigències de rigor científic, tots els socis tinguem l'oportunitat d'elevat les nostres contribucions i superar-nos nosaltres mateixos.

La dedicació i la voluntat multipliquen el coneixement i la claredat d'idees i de propostes. La pedagogia, necessària, i especialment en llengua catalana, ha de fer un pas important. Enfront d'una pedagogia acadèmica rígida que no es contextualitzava en cada escenari vàrem impulsar la participació en mostrar la diversitat de pràctiques

pedagògiques. No podem ignorar, però, el rigor que cal i hem de fugir d'allò que ens diuen a vegades els estudiants, que amb la pedagogia fem castells de fum. Philippe Meirieu ha proposat un esquema de construcció pedagògica que sembla sòlid: «principis» que tindran caràcter estable, universal; «tensions» com a equilibri dinàmic en posicions contraposades que no es poden reduir a una de sola; i «referents» que aporten les claus d'aplicació pedagògica en cada context. En conjunt, pensem que hem de garantir la difusió d'un coneixement, ensems pràctic i reflexiu, fonamentat i sòlid. Aquesta és la guia per a la nova etapa que impulsem i que volem que tingui la màxima participació.

## Homenatge en memòria de Lluís Busquets i Dalmau (Girona, 1937 - Barcelona, 2014)

DOI: 10.2436/20.3007.01.83



El 3 de desembre de 2014 moria Lluís Busquets i Dalmau a Barcelona, metge especialitzat en psiquiatria infantil i juvenil. Es va dedicar a l'educació, fou professor, director de centre, inspector d'educació i assumí diverses altes responsabilitats al Departament d'Ensenyament. Va ser membre fundador del Fòrum d'Administradors de l'Educació i de l'Aula Maria Rúbies. Va dedicar la seva vida professional a la millora de l'educació a Catalunya i han estat molts els professionals i les institucions que li han reconegut el mestratge.

Des de l'any 2001 va estar molt implicat directament en la Societat Catalana de Pedagogia. Durant els cursos 2001-2002 i 2002-2003 en va presidir la Comissió Gestora, que exercí funcions de Junta de Govern, i l'any 2003 fou elegit president de la nova Junta, càrrec que exercí fins a l'any 2007. Des d'aleshores i fins al moment de la seva mort seguí coordinant el grup de recerca Narracions i Pedagogia.

Des de la Junta actual i des de l'equip de redacció de la *Revista Catalana de Pedagogia* ens ha semblat oportú iniciar aquest homenatge recuperant les paraules que ell mateix va escriure amb motiu de la celebració dels trenta anys de la Societat Catalana de Pedagogia. Acompanyen les anteriors diversos testimonis de persones que hi van col·laborar, en diferents moments del seu recorregut professional.

### **Lluís Busquets, amb motiu de la celebració dels trenta anys de la SCP (octubre del 2014)**

«Quan vaig accedir a la Junta, una de les meves preocupacions va ser expandir la SCP pels Països Catalans. Comptar amb les altres societats de l'IEC, renovar la *Revista de Pedagogia*, elaborar el *Diccionari pedagògic català* i convidar pedagogs amb aportacions rellevants en el camp de l'educació. Als actes de la SCP venia poca gent, l'ampliació a Girona, Lleida, Tarragona, València i Mallorca també va demanar dedicació. Nomenàrem delegats però costava d'arrencar. Publicàrem *Repensar la pedagogia, avui*, amb articles sobre el que s'havia fet i el que es proposava de fer.

»El 2001 vàrem conèixer Kieran Egan en un congrés a Vancouver. Vam coincidir a valorar la importància de la narrativa, també vinculada a la ciència. Va venir a Barcelona i va impartir algunes conferències (a l'IEC, al Departament d'Ensenyament i a la Universitat de Barcelona) amb èxit. Recordo el ressò que va tenir la seva visita que, fins i tot *La Vanguardia*, va publicar a «La Contra». Organitzàrem el grup Narrativa i Pedagogia, que fins ara ha produït unes tres-centes narracions que estan penjades a

Internet amb aquest nom. Més endavant es publicà el llibret *Narració i pedagogia*, amb un cert ressò dins la comunitat educativa.

»Amb la Secció de llengua i literatura de l'IEC organitzàrem seminaris a Barcelona i Tarragona i amb Escola Valenciana. Per arribar a Girona, Tarragona i Lleida s'utilitzà la videoconferència. Amb altres societats ( Matemàtiques, Biologia, Art Romànic), també hi tinguérem col·laboració. En relació amb el context educatiu, el 2002 es va organitzar un debat sobre la nova Llei Orgànica de la Qualitat de l'Educació (LOCE) i les aportacions que s'hi feien des de la pedagogia de Catalunya. Es feren públics dos documents: *Llei de la qualitat de l'educació* i *Pedagogia i participació: per una educació de qualitat*.

»També ens havíem proposat comptar amb els pedagogs de més edat del nostre país. Joan Triadú ens divertí contant-nos el seu període de mestre quan era molt jove. Jordi Cots, sobre els drets dels infants. Joan Triadú envià diversos documents. També organitzàrem conjuntament amb l'Escola Garbí una commemoració dels seus cinquanta anys amb una sèrie de conferències (amb participació de professors, mètodes que utilitzaven, etc.). Vam poder comprovar que no diferien gaire i, fins i tot, eren millors que alguns dels actuals. Tot mirant cap al futur, crec que cal obrir més la Societat Catalana de Pedagogia als mestres prestigiosos, ja que l'educació té tant un vessant pràctic com un de teòric.»

## **Els testimonis dels qui col·laboraren amb Lluís Busquets**

### **Lluís Busquets: una vida consagrada a l'educació**

Sara Blasi i Gutiérrez<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Inspectora d'educació. Ha estat Directora General d'Ensenyament Primari, Delegada d'Ensenyament a Barcelona i Presidenta del Consell Escolar de Catalunya del Departament d'Ensenyament. Va formar part de la primera Comissió Gestora de la Societat Catalana de Pedagogia i de la Junta presidida per Lluís Busquets.

Pensar en Lluís Busquets, em porta a fer un breu recorregut a la seva actuació des de l'any 1979, data en què el vaig conèixer i a partir de la qual vam poder col·laborar, encara que amb diverses intensitats segons els moments.

### **En Lluís, inspector d'educació**

Qui és aquest noi jove d'ulls clars i una mica ros que acaba d'arribar a la Inspecció de Barcelona? És seriós, amable, discret, diuen que és gironí i que, a més de pedagog, és metge. Aquest comentari es feia al setembre de l'any 1979, quan Lluís Busquets i Dalmau va ser nomenat inspector de Barcelona. Abans de fer oposicions a la Inspecció, havia estat professor del Col·legi Viaró, havia anat als Estats Units i venia engrescat amb una metodologia, en aquell moment nova, el *Team Teaching*. Des que va arribar dels Estats Units, abans de fer oposicions a la Inspecció, va començar a fer cursos sobre el treball en equip dels professors i els diferents agrupaments dels alumnes, per tal d'animar els mestres a canviar la manera d'ensenyar.

### **La seva implicació al «Programa d'Educació per a la Salut a l'Escola»**

L'any 1978, etapa de la Generalitat Provisional, entre el Departament d'Ensenyament i Cultura i el Departament de Sanitat es va constituir un grup de treball sobre l'educació de la salut que va donar com a resultat una petita publicació, el llibre groc d'educació per a la salut a l'escola. Posteriorment, amb l'arribada de la Generalitat Constituent, es va crear una comissió mixta amb professionals del Gabinet d'Ordenació Educativa de la Direcció General d'Ensenyament Primari i amb els del Servei de Promoció de la Salut del Departament de Sanitat, per redactar el projecte del «Programa d'Educació per a la Salut a l'Escola». Ben aviat, Lluís Busquets, en la seva doble especialitat de metge i pedagog, es va incorporar al grup de treball d'experimentació i de redacció del projecte. El treball de la comissió es va donar a conèixer l'any 1984 amb la publicació d'*Orientacions i programes. Educació per a la salut a l'escola*.

### **Delegat d'Ensenyament als Serveis Territorials de Girona**

Quan la Generalitat, el 1981, en compliment de l'Estatut va assumir tots els serveis d'educació, el Departament d'Ensenyament de seguida es va fixar en Lluís Busquets, en la seva professionalitat, en la seva sensibilitat pedagògica, en la seva catalanitat i en la seva fidelitat al país per demanar-li i confiar-li la Delegació d'Ensenyament de Girona. En Lluís va deixar la Inspecció de Barcelona i va incorporar-se als Serveis Territorials de Girona com a delegat del Departament d'Ensenyament. Era el moment de capgirar tot



el que havia representat l'educació en l'època franquista i de fer aflorar un nou model educatiu propi, de qualitat, generador de cohesió social, arrelat al país, sobre la base de la nostra llengua i amb uns continguts adequats a la realitat catalana. Aquest era el repte i Lluís Busquets reunia totes les condicions necessàries per iniciar aquesta renovació pedagògica. Va fer una bona tasca de transició, entre l'etapa postfranquista i la nova de la Generalitat.

### **Cap del Servei Tècnic d'Inspecció de Catalunya**

Posteriorment, l'any 1983 se li va demanar de tornar a Barcelona per ocupar la plaça de responsable de la Inspecció de tot Catalunya, tenint en compte l'experiència i els coneixements sobre els diferents territoris del país que havia adquirit i l'eficàcia i el bon fer que havia demostrat. Passà, doncs, als Serveis Centrals del Departament i se'l va nomenar cap del Servei Tècnic d'Inspecció de Catalunya, atès que la fins llavors cap, Montserrat Sala, se la va nomenar cap del Servei d'Adults. Aquesta tasca va resultar força complicada perquè se'l va fer responsable directe dels companys del seu propi cos de procedència i calia seduir-los per anar fent el canvi.

La transferència dels serveis educatius del Ministeri d'Educació de l'Estat a la Generalitat comportava una sèrie de canvis legals, de transformació de formes d'organització, de creació de noves estructures i calia desvetllar entusiasme, interès i que la Inspecció esdevingués motor de canvi. Va ser l'etapa de col·laboració més directa meua amb en Lluís. El recordo en les reunions setmanals de la Direcció General d'Ensenyament Primari, juntament amb els caps dels serveis del Professorat (Alberto Andrades), del SEDEC (Margarida Muset), de Centres (Àngela Miquel), d'Educació Especial (Josep M. Jarque), d'Adults (Montserrat Sala) i d'Ordenació Educativa (Martí Teixidó), set professionals, juntament amb en Lluís, molt competents.

En Lluís era, sempre, el més puntual, tenia molt bon criteri per donar el seu parer en els temes generals, es posava nerviós si es perdia el temps o ens aturàvem a prendre un cafè; ell sempre anava per feina. Van ser uns quants anys molt positius, amb moltes innovacions: creació dels primers centres de recursos i camps d'aprenentatge, creació dels primers EAP, atenció especial i reobertura d'escoles rurals, ampliació de les escoles de suburbis a tot Catalunya, nous programes curriculars, reciclatge en català del professorat, desplegament legislatiu per ajustar-lo a les noves lleis i els moments polítics, etc. Amb tants canvis i innovacions, Lluís Busquets, des del seu servei, havia d'explicar-ho i d'animar els inspectors de Catalunya perquè fossin veritables assessors dels equips directius i del professorat dels centres.

### **Delegat d'Ensenyament a Barcelona**

Un any després, el 1984, se'l va nomenar delegat d'Ensenyament de Barcelona. Va ser una tasca difícil, per la seva complexitat, pel nombre de serveis i de funcionaris, pel que costava canviar la mentalitat i les maneres de fer i d'adaptar-se a la nova realitat política, per la quantitat de mestres i d'alumnes que desconeixien el català i també per la manca de recursos materials per fer-hi front. En aquell moment, en Lluís va estudiar i va proposar la necessitat de dividir la província de Barcelona en quatre Serveis Territorials, per ajustar-los a la complexitat, les proporcions i la magnitud de les altres províncies catalanes, especialment, Girona i Lleida, ja que a Tarragona també es plantejava de fer uns Serveis Territorials a les Terres de l'Ebre. El Departament, després d'estudiar-ho molt i de compartir-ho amb ajuntaments, sindicats i el Consell

Escolar de Catalunya, va fer una primera divisió del mapa educatiu dels Serveis Territorials.

### **Responsable de Programes i Serveis Educatius**

L'any 1987, efectuada la divisió de la província de Barcelona en quatre Serveis Territorials (Barcelona Ciutat, Baix Llobregat, Vallès i Barcelona Comarques), en Lluís deixà la gestió de l'Administració per incorporar-se, definitivament, a la Direcció General d'Ordenació Educativa. Començà una etapa de creació de programes i de projectes. El 1987 va estar al capdavant del Centre de Documentació, creà el CDEC i el CDET i coordinà la documentació i l'experimentació de ciències i didàctiques tecnològiques del centre de "Institut Mare de Déu de la Mercè". Del 1992 al 1999 va ser nomenat sotsdirector de Programes i Serveis Educatius. Finalment, l'any 1999 esdevingué assessor del Departament fins al 2001, quan s'incorporà, novament a la Inspecció de Barcelona, on es jubilà al setembre del 2002.

### **Paper rellevant en diverses institucions educatives del nostre país**

Paral·lelament al seu treball professional, com a persona de sensibilitat pedagògica, de curiositat científica i d'interessos múltiples, va compaginar la seva tasca diària amb altres inquietuds pedagògiques i va ser cofundador de la Societat Catalana de Pedagogia, filial de l'Institut d'Estudis Catalans, de la qual va ser president dels anys 2002 al 2007. També va col·laborar en la creació del Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació a Catalunya, amb altres persones, juntament amb Joan Doménech, que és qui en va fer la proposta. Va succeir Joan Doménech, que va ser el primer president del Fòrum, i quan l'any 1989 es va posar en marxa el Fòrum Europeu de l'Estat espanyol, es va escollir en Lluís com el primer president del Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació de l'Estat espanyol. Va lluitar, des del començament, perquè el Fòrum estigués obert no sols als gestors i als administradors del sistema educatiu i als catedràtics d'universitat sinó també a tots els docents, ja que, segons ell, l'intercanvi i les diferents mirades de persones procedents de diversos estaments del sistema educatiu podien oferir una visió més plural, transversal i polièdrica de l'estat de l'educació.

Va participar, també, en la posada en marxa de l'Aula Maria Rúbies, Fòrum Educació i Cultura, que prenent com a referència aquella pedagoga va obrir espai de debat per a tothom que volgués debatre qüestions relacionades amb aquests temes de cultura, especialment per als professionals que treballen en l'àmbit educatiu, amb l'objectiu de recollir i divulgar el pensament de Maria Rúbies, valorar la xarxa pedagògica com a font de riquesa cultural, ajudar a recuperar la il·lusió dels pares com a primers representants dels seus fills, fomentar el diàleg entre cultura i educació, globalització i persona, i crear i difondre un fons interactiu de materials i recursos en la línia per tal de fomentar l'educació permanent. El 2005 va participar en un congrés a Vancouver (Canadà) i a partir d'aquest moment va ser un seguidor de Kieran Egan i un promotor entusiasta del tema de les narracions a l'escola.

### **A tall de síntesi**

Podem dir que tota la vida d'en Lluís ha estat dedicada a l'educació, sempre amb una gran disponibilitat a allò que se li demanava, com es pot veure en el seguiment del seu currículum professional. Ha estat l'home dels projectes. De tracte amable i seriós

sempre es va entendre amb tothom, va saber treballar en equip i aportar creativament idees i millores al procés d'aprenentatge i al funcionament del sistema educatiu. Ja jubilat va continuar, fins a l'últim moment, fent recerca i treballant en la didàctica del llenguatge i en la creació de textos, d'històries i de narracions infantils. Des de l'any 1979, en què ens vam conèixer, vam compartir moltes coses, feina i professió, interessos i passions, renovació pedagògica, llengua, país i Catalunya. Ha estat un privilegi poder fer camí junts durant un temps i en paral·lel, en altres moments, i poder enriquir-nos mútuament, en l'amistat i en el servei a l'escola, a l'educació i a Catalunya.

## Educador lúcid i discret

M. Teresa Codina i Mir<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Membre de l'equip fundador de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Ha liderat la creació de les escoles Talitha, Avillar Chavorros i Xavó-Xaví a Barcelona i n'ha estat la directora. Ha estat responsable dels programes d' Acció Especial i d'Educació Compensatòria del Departament d'Ensenyament i del Programa d'Educació en la Diversitat de l'Ajuntament de Barcelona.

Quan a començament del curs 1983-84 vaig entrar a treballar al Gabinet d'Ordenació Educativa, el cap dels Serveis Territorials de Barcelona era Lluís Busquets. En aquell moment, per la meua responsabilitat en el tema de les escoles d'acció especial, la relació amb aquella entitat pràcticament es reduïa al vessant administratiu (ràtio alumnat/professorat, beques de menjador, etc.). Lluís Busquets em resultava una persona seriosa i competent, més aviat distant que, conscient de les conseqüències de qualsevol decisió seva, volia disposar del màxim de dades per actuar amb coherència.

En relació amb la meua responsabilitat sobre l'educació marginal i compensatòria, es va iniciar una col·laboració estreta i, alhora, fàcil en general amb ell, pel fet de compartir els criteris essencials. La varietat i la gravetat de les situacions escolars amb què ens trobàvem demanaven respostes que havien de tenir en compte la urgència immediata i, alhora, les actuacions a llarg termini.

La sensibilitat i el bagatge personal d'en Lluís, la seva capacitat i la voluntat d'estar al dia, de fer-se càrrec del que els mestres copsàvem i vivíem, de mirar amb serenor, profunditat i amplitud temes que en aquell moment a tots ens resultaven nous i ens superaven en tots els àmbits, en definitiva, la proximitat d'en Lluís ens era un estímul per trobar actuacions que representaven l'inici d'una trajectòria amb sentit de futur, com van ser la formació de mestres *in situ* en els diferents Serveis Territorials i les Aules Taller de temps flexible per a tots els alumnes dels últims cursos de l'educació bàsica. El fet de trobar comprensió i acollida feia que el plantejament de problemes i la proposta de respostes fos un pensar en veu alta de manera compartida. El desacord per una o altra banda mai no suposava ruptura ni repressió.

Per altra banda, sempre vaig agrair la senzillesa i el realisme amb què amb en Lluís preparàvem les seves aportacions a trobades en àmbits d'altres esferes, des del punt de vista polític administratiu de l'Estat (relació amb la Direcció General d'Educació Compensatòria o reunions amb determinats responsables del Ministeri d'Educació i Ciència). La seva prioritat mai no era ni el simple fet de quedar bé ni el lluïment personal: d'entrada, ell volia valorar la feina de base dels mestres que es dedicaven al programa i, com a conseqüència, pretenia que les disposicions i les normatives que sortissin de la trobada quedessin emmarcades en la situació concreta del món escolar del moment: per part seva, era una exigència de realisme eficient.

Un tret rellevant del seu recorregut i una expressió del seu vessant científic era l'interès per conèixer i estar al corrent de les descobertes, les tendències, les experiències científiques i la seva habilitat per trobar la manera de fer-les arribar als mestres i a l'escola. Així, els projectes «Ciència 6-12» i, posteriorment, «Descoberta 3-

6» que ell va impulsar tenien per objectiu que els infants experimentessin a partir de materials senzills i d'activitats normals i assumissin un coneixement progressivament racional de conceptes com velocitat, calor, canvi i energia, bàsics per al seu currículum posterior. Sóc testimoni de la passió amb què mestres científics com la inspectora Pepa Pujalt fruïen compartint amb en Lluís la dedicació pel programa, la constatació de la il·lusió i els progressos dels infants que se'n beneficiaven i el valor educatiu per a les escoles que l'implantaven.

En aquest vessant de mirada àmplia i engrescadora sobre l'educació i amb el seu afany incansable d'atendre la qualitat de l'educació escolar podem caracteritzar els seus quatre anys de presidència de la Societat Catalana de Pedagogia. Convençut que el moment cultural suposava i demanava un canvi en la manera d'ensenyar i d'aprendre, un dels seus objectius es va centrar a revalorar, des de l'educació infantil, l'art i la tècnica de la narrativa com a base per desenvolupar el coneixement i els diferents tipus de comprensió. Amb aquesta finalitat va gestionar l'estada a Barcelona del professor Kieran Egan i va organitzar seminaris i trobades a Barcelona i a València.

Després, un cop deixada la presidència i aprofitant l'ampliació que solen representar les noves tecnologies, va continuar actiu en la seva passió per l'ensenyament tant a partir de les propostes relacionades amb *Narracions i currículum* com del recull d'experiències concretes capaces d'esperonar i d'encoratjar els mestres.

A la seva manera, senzilla i discreta, Lluís Busquets, sempre pacient, tenaç i alhora constant, ens deixa el testimoni d'un educador conscient del valor de l'educació, en tot moment disposat a valer-se de tots els seus recursos científics i humans per donar resposta a la situació de cada persona, sempre en funció de les necessitats d'espai i de temps en què a cadascú li toqui viure. Hem de reconèixer que l'educació del nostre país hi té un gran deute.

### **La millora de l'ensenyament de les ciències i de la formació del professorat**

Mercè Izquierdo i Aymerich<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Catedràtica emèrita de didàctica de les ciències de la UAB. Ha estat cap del Servei de Formació del Professorat del Departament d'Ensenyament

Vaig conèixer en Lluís quan jo era cap del Servei de Formació de Professorat, que formava part de la Direcció General d'Universitats, en un Departament d'Ensenyament molt més reduït que el d'ara, dirigit en aquells moments per Joan Guitart. Ell era inspector, cap del Serveis Territorials de Barcelona. Metge de formació, s'havia interessat sempre per la formació científica dels professors. Recordo que em va venir a veure per parlar d'un projecte que ell dirigia, «Ciències 6-12», i de com es podia donar suport a la formació dels professors que l'aplicaven a les aules. Tot això passava cap al 1984, abans de la LOGSE i, per descomptat, i va rebre tota l'ajuda que el meu Servei li podia donar.

No tinc paraules suficients per valorar l'oportunitat i l'encert del projecte, que jo ja em vaig trobar redactat i distribuït a les escoles, les quals tenien el suport per dur-lo a la pràctica de la Pepa, també inspectora i apassionada per les ciències i l'ensenyament, i

de la Maria, una mestra en comissió de serveis. El projecte havia estat adaptat a partir d'un projecte dels Estats Units, el SCIS (*Science Curriculum Improvement Study*) i anticipava les noves idees que quinze anys després es proclamarien pioneres en les reformes didàctiques: les competències, els models, l'experimentació, el treball de llenguatge a les classes de ciències o l'enfocament sistèmic de l'activitat escolar.

És bonic recordar la munió d'escoles que treballaven en el projecte, cadascuna amb un laboratori petit però ben dissenyat que els infants feien servir sota el guiatge del professorat i dels mestres de suport que contribuïen a donar seguretat en l'ús d'estrís que no tothom coneixia d'antuvi. Els mestres de suport, Pepa Pujal, Maria Fernández i Lluís Busquets (quan podia, per les seves múltiples responsabilitats en el Departament) ens trobàvem regularment en sessions de formació. Tinc un molt bon record d'aquelles reunions en les quals compartíem esforços i il·lusions.

A començaments dels anys noranta del segle passat va impulsar un projecte innovador, «Ciències 12-16», en el marc de la LOGSE. Jo m'havia reincorporat a la UAB, a l'Escola de Mestres, que aviat esdevindria la Facultat d'Educació. En Lluís me'n va encarregar el disseny i es va signar un conveni de col·laboració amb el Departament de Didàctica de les Ciències, al qual encara pertanyo. El projecte es va dissenyar seguint les pautes de la reforma de la LOGSE i dues professores d'IES en comissió de servei, Montse Cabello i Núria Solsona, coordinaven la redacció de les unitats didàctiques, hi participaven activament i revisàvem una i altra vegada les unitats un cop aplicades a les escoles. La feina es feia al CDEC (Centre de Documentació i Experimentació en Ciències), el centre que la directora general de batxillerat, Carme Laura Gil, va tenir l'encert de crear i en el qual altres professors i tècnics preparaven material per poder fer experiments als centres (Teresa Morató, Àngel Rubio i Lluís Nadal, entre d'altres). El centre "Institut Mare de Déu de la Mercè", al carrer Motors, bullia d'activitat: els projectes «Ciències 6-12», «Ciències 12-16» i altres projectes diversos de ciència pràctica i en context florien en el temps que Lluís Busquets va ser sotsdirector de Programes i Serveis Educatius. I encara li quedaven ànims i empena per començar un nou projecte, «Ciències 3-6», que dirigia Olga Schaff.

La LOGSE va requerir altres recursos: va caldre una formació massiva i accelerada del professorat de batxillerat que es reconvertia en professorat d'ESO i es va redactar un nou currículum per a tots els nivells d'ensenyament. Al Departament d'Ensenyament hi va haver canvis i en Lluís va deixar de ser la persona de referència que els projectes sol·licitaven; el projecte «Ciències 3-6» es va refugiar a l'ICE, «Ciències 6-12» va desaparèixer i «Ciències 12-16» es va mantenir en algunes escoles, que encara ara l'utilitzen. El CDEC va trontollar, però va resistir; ara, reconvertit en CESIRE, fa més feina que mai. Vist des de la perspectiva dels vint anys que han passat, és admirable la intuïció d'en Lluís del que havia de ser la formació en ciències i el suport que va donar a projectes innovadors; i tot això fet sense estridències, calladament, amigablement.

A partir de finals dels anys noranta del segle passat, amb en Lluís ens vàiem esporàdicament, interessats tots dos a potenciar el llenguatge com a estratègia per millorar l'ensenyament de les ciències. Em va alegrar la seva felicitat de nuvi quan es va casar, la satisfacció amb la qual parlava de la Josepa (a la seva manera, austera i seriosa). El dia del seu funeral, la Josepa va dir que el casament amb en Lluís havia estat la gran sort de la seva vida. Jo crec que en Lluís hauria dit exactament el mateix, referint-se a ell: la Josepa era sempre en el seu pensament i s'hi referia sempre.

Actiu, innovador i senzill, va donar un caràcter especial a la Societat Catalana de Pedagogia (SCP) de l'IEC; la pedagogia, per ell i amb ell, era un saber viu en el qual participaven tots el que s'estimaven l'educació, més enllà de disciplines i recerques acadèmiques que, de vegades, no connecten amb els problemes de l'escola.

Des de la Societat va impulsar una nova línia de treball, i donà a conèixer les idees d'un pedagog canadenc, Kieran Egan. La perspectiva educativa d'aquest professor dóna importància a la racionalitat narrativa dels alumnes (com també fa ho Jerome Bruner), a la seva evolució al llarg dels anys de formació dels alumnes. També en això en Lluís va ser un pioner; va formar un petit grup de persones del qual jo també vaig formar part, interessades en aquestes «narracions» que situen les ciències en contextos culturals més oberts. Es va fer un congrés amb diverses comunicacions i aportacions i vàrem poder tenir entre nosaltres el professor Egan i escoltar-ne directament la proposta educativa. Però els anys passen i noves juntes a la Societat varen obrir línies de treball noves. El grupet de narratives, però, va continuar. I ara hi ha una pàgina web, *Narrativa i pedagogia, narracions i currículum*, que mostra la bona feina feta. En la meua darrera visita a en Lluís, poc abans de la seva mort, vàrem parlar, esperançadament, de tot això.

En Lluís va ser també un col·laborador del CDL, amb iniciatives que, com totes les seves, s'inspiraven en l'estimació al país i en la voluntat de contribuir a anar endavant, sense deixar-se desanimar per les moltes errades que es cometen i prioritzant sempre, això sí, l'ensenyament. Les «Converses Pedagògiques» que ell va suggerir i va impulsar varen ser una ocasió excel·lent per pensar en l'educació a Catalunya de manera positiva, amb lucidesa i tenacitat.

Lluís Busquets ha estat una gran persona. Savi i humil, compromès però mai «cremat», creient però amb criteri propi, creatiu i innovador sense donar-se importància, ha seguit el seu camí amb senzillesa i fidelitat als seus amics i a les seves conviccions, entre les quals hi havia el seu compromís amb Catalunya més enllà de la política i dels seus alts i baixos. No ha buscat reconeixements però ha donat molt, generosament, a les persones i les institucions que hem tingut la sort de treballar-hi. Jo el recordaré sempre amb afecte i admiració.

## Lluís Busquets i Dalmau i el seu relat: «Més que Egan»

Ricard Torrents i Bertrana<sup>a</sup>

<sup>a</sup> UVic. Ha estat el primer rector de la Universitat de Vic i director de la Càtedra Jacint Verdaguer d'Estudis Literaris. Ha estat vicepresident de l'IEC i delegat de l'IEC a la SCP quan Lluís Busquets n'exercí la presidència.

Entre els episodis més rellevants de la història de l'Institut d'Estudis Catalans (IEC) pels quals he pogut transitar sobresurt el de la celebració del centenari de la seva fundació (1907-2007). Històricament rellevant com a expressió de la ciència i la recerca en una nació d'Europa que aspira a governar-se amb un estat propi. I personalment rellevant com a marc cronològic del meu pas per les juntes de la Societat Catalana de Pedagogia (SCP), filial de l'IEC, dels anys 2002 al 2011, durant els quals vaig tenir el goig de conèixer, tractar i fer amistat amb el seu president, Lluís Busquets i Dalmau, a qui dedico aquestes ratlles, en homenatge, després que la mort va irrompre en el seu relat el desembre del 2014.

Fou a proposta d'un pedagog insigne i estimat com Jordi Galí i Herrera i de la Junta que ell presidia que vaig entrar de vicepresident a la quarta Junta de la SCP, del 1994 al 1997. Fou amb els companys de Junta Otilia Defis, Francesc Pedró, Gemma Àlvarez, Albert Sangrà i Xavier Moral, i amb socis fundadors com Joan Triadú, un altre pedagog insigne encara actiu des de la llunyania, o de militància intel·ligent com Margarida Muset o Joaquim Arenas, que el 1994 vàrem promoure unes jornades sobre «Docència i societat a la Catalunya actual», amb les quals ens proposàvem d'impulsar i d'eixamplar la filial de Pedagogia de l'IEC. Hi vaig contribuir amb una conferència sobre «Els docents per a una escola catalana en transformació». Vaig continuar-hi en la cinquena Junta, del 1997 al 2001, quan, ja constituïda la Universitat de Vic el 1977, en vaig ser el primer rector, i quan dos anys després, el 1999, la Secció de Filosofia i Ciències Socials de l'Institut d'Estudis Catalans em va rebre com a membre numerari i hi vaig pronunciar el discurs de recepció sobre «El segle xx en la universitat catalana. L'actualitat del futur».

Fou llavors que vaig entrar en el relat de Lluís Busquets. I aquest preàmbul no és sinó el punt d'enllaç del nostre encontre a l'IEC. Ell era, és, un home de gran relat educador. Ell, que val com un dels impulsors entre nosaltres de la magnitud pedagògica de la narrativitat en les ciències de l'educació i de l'obra teòrica i programàtica de Kieran Egan, el narrativista i educador canadenc de la Universitat Fraser de Vancouver. Ell mateix, Lluís Busquets, educador de llarga trajectòria tant d'estudi com d'acció, de teoria i de praxi, protagonista d'un relat que bé mereix de ser entrat en la gran epopeia catalana de l'educació en el segle xx. Aquella epopeia mal coneguda al món que passa per l'Institut d'Estudis Catalans i que protagonitzen tota una plèiade de personatges heroics com Joan Triadú o Jordi Galí.

«Una vegada hi havia un educador que es deia Lluís Busquets i Dalmau.» Així comença, doncs, la meva part del relat de Lluís Busquets i Dalmau. Una vegada Lluís Busquets era elegit president de la Societat Catalana de Pedagogia, filial de l'Institut d'Estudis Catalans, el delegat de la qual era jo mateix. Era l'any 2002 i Busquets presidia un Junta conformada així: Joan Mallart i Navarra i Martí Teixidó i Planas com a vicepresidents,



Margarida Muset i Adel com a secretària, Natàlia Garriga i Rota com a tesorera, Carme Borbonès i Bresco (Tarragona), Sara Blasi i Gutiérrez, Immaculada Bordas i Alsina, Joan Josep Llansana i González, Joaquim Pèlach i Bussom (Girona), Maria Antònia Pujol i Maura i Conrad Vilanou i Torrano, com a vocals.

Per a mi, formar part d'aquella Junta per delegació de l'IEC fou una experiència enriquidora. Com que no procedia del món acadèmic de la pedagogia ni era funcionari de l'ensenyament oficial, desconeixia bona part de la vasta i complexa realitat de la xarxa educativa. Havia tingut, això sí, la gosadia de crear el 1997 amb l'equip de Vic una Escola Universitària de Mestres i l'editorial EUMO, especialitzada en pedagogia en els tres àmbits de mestres, d'infants i d'investigadors. El fet és que compartir amb els companys de Junta de la Societat Catalana de Pedagogia aquells anys de la primera dècada del segle XXI a l'ombra de pedagogs excepcionals fou un privilegi i una experiència excepcionals. El que és jo, fins ara no m'he adonat com eren moments decisius per al futur de Catalunya, el futur que ara és present.

Un moment àlgid d'aquella coincidència a la Societat Catalana de Pedagogia fou la coneixença de Lluís Busquets. La coneixença en profunditat, vull dir. Ja érem coneguts. Ell tenia un currículum d'home de càrrecs públics a l'ensenyament. El meu currículum tampoc no li era desconegut. Però l'altra coneixença, la que esdevé amistat, la vàrem trobar a l'IEC, a la Societat Filial de Pedagogia. Una amistat no gens vistosa, però fonda, d'acords o també de desacords en les coses essencials que ens calia compartir en la dinàmica de la institució.

Un d'aquests acords i desacords fou assistir al 3r Congrés Internacional que, organitzat i presidit justament per Kieran Egan i celebrat a la seva universitat de Vancouver, al Canadà, se celebrà al juliol del 2005. Aquella incursió acadèmica internacional fou una experiència de doble via. D'una banda, compartíem la curiositat de saber-ne més d'aquell educador, d'aquell teòric de l'educació, que coneixíem per la lectura de llibres. De l'altra, volíem introduir-lo en el món de l'educació al nostre país. Si l'ensenyament —la pedagogia— és una ciència i si l'IEC representa la instància més alta en la promoció de la ciència al nostre país, podíem contribuir-hi establint contacte amb Kieran Egan, una celebritat mundial, participant en el seu congrés internacional i convidant-lo a visitar Catalunya i l'IEC. El fet és que d'aquell congrés guardo el record d'una de les incursions acadèmiques al món universitari més profitoses que he fet en un país que deixava de ser remot. Gràcies a Lluís Busquets en dos sentits: pel que hi vaig aprendre, pel que institucionalment hi vàrem representar i pels intercanvis que se'n varen derivar. Profitosa, però, també pel que hi vaig compartir amb Lluís Busquets.

Com a testimoni documental proposo el text del report que, redactat bàsicament per Lluís Busquets i completat amb algunes aportacions meves, vàrem presentar a la Societat Catalana de Pedagogia i a l'IEC.<sup>1</sup>

## Lluís Busquets i Dalmau, un pedagog a l'Administració educativa de Catalunya

Blanca Serra i Puig<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Llicenciada en Filologia Clàssica, catedràtica de llengua i literatura espanyola d'educació secundària. Vocal de la Junta de Govern de la Societat Catalana de Pedagogia presidida per Lluís Busquets. Membre del grup de recerca: Narracions i Pedagogia i autora de diverses narracions publicades pel grup.

Seria fàcil de suposar que a l'Administració educativa catalana de la recentment estrenada autonomia, als anys vuitanta del segle passat, hi van anar a treballar els millors pedagogs del país. No obstant això, les urgències polítiques i socials d'aquells moments podien inclinar la nova administració autonòmica a buscar sobretot polítics i tècnics, gent que entengués en pressupostos, que se sabés moure en la jungla de l'Administració posfranquista espanyola a Madrid. I, en gran part, va ser així; però per sort —i per cert— no sempre: no pas en el cas del professor i de l'inspector Lluís Busquets, ni tampoc en el cas de la professora Maria Rúbies, que van ser els primers caps dels Serveis Territorials d'Ensenyament a Girona i Lleida, respectivament; tots dos excel·lien en el mestratge pedagògic i eren molt lluny de ser uns simples funcionaris de la nova Administració catalana.

Lluís Busquets ja era una persona experimentada, en plena maduresa professional quan a Catalunya es produí la gran mobilització política i social per recuperar les llibertats democràtiques bàsiques i l'Estatut d'Autonomia. Hem de recordar, en efecte, que mentre Lluís Busquets es preparava per entrar al cos d'inspectors d'ensenyament primari l'any 1979 i, tot seguit, era nomenat inspector a Barcelona del 1979 al 1981, any en què passava a ser cap dels nous Serveis Territorials catalans a Girona, una sèrie d'esdeveniments polítics canviaven la vida dels catalans: el 15 de juny de 1977, mort el dictador, s'havien celebrat eleccions generals de caire constituent i s'havia constituït l'Assemblea de Parlamentaris catalans; un mes després, l'Estat espanyol havia sol·licitat ingressar a la Comunitat Europea i l'any havia acabat amb la manifestació imponent de l'11 de setembre —«Volem l'Estatut!», «Llibertat, amnistia i Estatut d'Autonomia!», clamava la multitud i recordava en Lluís—; va seguir un mes després el restabliment provisional de la Generalitat i el retorn de l'exili del president Tarradellas.

L'any següent, el 1978, es convocava el referèndum sobre la Constitució espanyola i naixia la coalició CIU, i l'11 d'abril del 1979 se celebraven les primeres eleccions municipals democràtiques. L'Estatut d'Autonomia català era sotmès també a referèndum el 25 d'octubre i el 20 de març de 1980 CIU guanyava les eleccions al Parlament de la CAC (comunitat autònoma de Catalunya). Jordi Pujol formava el seu primer govern el 9 de maig. És en aquest moment que comencen a construir-se les estructures de les diferents conselleries i que Lluís Busquets es fa càrrec dels Serveis Territorials d'Ensenyament a Girona, una estructura essencial per a la nova autonomia.

Lluís Busquets va viure tots aquests esdeveniments apassionants quan ja era un psiquiatre i psicòleg experimentat, que s'havia doctorat amb una tesi sobre la influència de l'aprenentatge en el desenvolupament del pensament lògic i tenia, a més, una àmplia experiència pedagògica com a professor i director del Col·legi Viaró de Sant Cugat del Vallès i coneixia a fons la societat gironina. La seva elecció, doncs, va ser bona. La seva actuació al Departament d'Ensenyament de la Generalitat es va

perllongar amb responsabilitats diverses i importants que combinà amb la dedicació a la didàctica de les ciències com a professor a la UB i a l'organització escolar, a la UOC, a més de la presidència de la Societat Catalana de Pedagogia, nova filial de l'Institut d'Estudis Catalans, del 2003 al 2007.

Jo vaig conèixer Lluís Busquets —o almenys vaig ser conscient de la seva coneixença i de la seva vàlua— en el transcurs de la celebració el 1990 dels vint-i-cinc anys de la revista *Escola Catalana* que impulsava Òmnium Cultural. Després d'una conferència que vaig fer en el marc d'aquesta celebració i que vaig titular «Accions normalitzadores de base», Josepa Huguet, mestra i professora amb qui compartia inquietuds per la catalanització de l'escola, em va presentar el seu marit, Lluís Busquets. Vam estar parlant del contingut de la conferència, de com era d'important el moviment del «Català a l'escola», del que podia aportar el treball conjunt del que ara anomeno *el triangle virtuós*: científics mestres pedagogs, més les entitats i els activistes per l'escola catalana en llengua i continguts, més les noves institucions polítiques catalanes. Tots remant en una mateixa direcció. Hi va estar d'acord.

També vam intercanviar opinions a propòsit de la diferència que suposa anomenar el departament «Departament d'Ensenyament» o «Departament d'Educació»: si era «Departament d'Ensenyament» volia dir que mestres i professors ens fèiem càrrec sobretot dels continguts científics i de les competències que havien de dominar els nostres infants i adolescents i l'educació i la formació de les persones quedava sobretot per a la família i la societat; si era «Departament d'Educació» volia dir que l'escola assumia rols de formació integral conjuntament amb les famílies i la societat, amb el risc que acabéssim sent els responsables de tot allò que fes referència a l'educació i la formació en valors, actituds i competències de tota mena i que les famílies i la societat només en fossin elements subsidiaris.

D'aquella conversa, en va quedar una amistat que em va permetre, amb el temps, conèixer com a mínim cinc facetes de la personalitat de Lluís Busquets de les quals m'agradaria parlar: la seva sensibilitat i el seu interès per l'art, la seva fe religiosa, el seu esperit científic, el seu interès pedagògic, el seu patriotisme i la seva catalanitat.

Lluís Busquets pintava unes aquarel·les delicioses, algunes de les quals penjaven de les parets de casa seva i manifestava una gran sensibilitat artística; probablement, aquest interès li venia de l'ambient familiar, dels seus oncles, els artistes noucentistes Josep Maria, Lluís i Jaume Busquets, que als anys vint del segle passat van fundar la Galeria dels Bells Oficis, on dissenyaven interiors, mobles i objectes artístics. Jaume Busquets excel·lia en la pintura al fresc i en el disseny i el muntatge de vitralls, va conèixer i va treballar amb Antoni Gaudí i va ser membre de la Junta dels Amics de l'Art Litúrgic. Aquesta relació amb l'art religiós i les seves manifestacions, que ja li venia de família, explica que el nebot Lluís tingués un interès viu per les manifestacions artístiques; l'esplendor dels vitralls el tenia enamorat.

Una altra faceta de la seva personalitat era la fe religiosa. Es notava que en Lluís era un creient sincer; a una dona com jo, que tinc una fe estrictament terrenal i material, m'inspirava molt de respecte veure una persona com ell que, sense faramalles ni ostentacions, tenia uns criteris fonamentats en una creença sòlida que no interferia en absolut en el seu interès també sincer per la ciència. Jo diria que la fe religiosa era en

ell un ciment que ho compactava tot: la seva passió per la ciència, la seva relació amb les amistats, l'amor per la seva muller i la seva fidelitat al país.

Que Lluís Busquets era un apassionat de la ciència i que l'esperit científic amara tota la seva trajectòria és ben cert; també hi devia ajudar que va viure un desvetllament espectacular tant de la ciència teòrica com dels descobriments i de les aplicacions científiques: va viure des del primer satèl·lit de comunicacions al model estructural de l'ADN, des de la píndola anticonceptiva als primers humans a l'espai i a la lluna, des de la popularització del transistor a l'expansió d'Internet i la clonació de l'ovella Dolly, des del desplegament dels coneixements sobre química i física fins al progrés en els coneixements sobre la pedagogia i el funcionament del cervell humà.

Com fer arribar tots aquests coneixements nous a les aules? Com interessar infants i adolescents en l'activitat científica? Va dedicar moltes reflexions i moltes publicacions a formular i a contestar aquestes preguntes: *Ciències 6-12*, *Descoberta 3-6*, *Experiències d'innovació educativa*, treballs al Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació i a l'Aula Maria Rúbies, a la Societat Catalana de Pedagogia, filial de l'Institut d'Estudis Catalans, que inicià i presidí del 2003 al 2007.

Veiem, doncs, com el seu esperit científic va indissolublement lligat al seu interès pedagògic. Aquesta faceta va ser la que vaig conèixer més personalment perquè va ser Lluís Busquets el que em va animar a associar-me a la Societat Catalana de Pedagogia i a formar-ne part de la Junta i del grup de treball que ell impulsava: Narracions i Pedagogia. Sota el guiatge de Lluís Busquets vaig conèixer els treballs i els plantejaments teòrics del psicòleg rus Vigotski i la seva teoria de l'aprenentatge i del desenvolupament cognitiu i les relacions entre pensament i llenguatge; i també els plantejaments de Jerome Bruner, un dels autors principals de la psicologia cognitiva, que va categoritzar el pensament narratiu i el pensament pragmàtic.

Lluny de veure aquestes teories com això, simplement teories, en Lluís em va fer notar la diferència entre un concepte que ara està de moda entre els educadors —el de motivació— i el concepte d'interès. Mentre que la motivació és un factor o conjunt de factors que indueixen a un comportament determinat i que dona motius a algú que l'estimulen a fer una cosa —plantejament que ens porta a l'esfera del conductivisme—, l'interès és el sentiment que desvetlla alguna cosa en nosaltres, el qual ens mou a prestar-li una atenció especial —cosa que ens duu a les esferes del pensament i dels sentiments.

A partir d'aquest moment sempre he considerat que és més important despertar l'interès dels alumnes per una investigació o un coneixement que no buscar-ne la motivació a còpia d'estímuls com els premis, les bones notes, etc. També em van servir de molt en les meves classes i en la meva activitat professional en general els coneixements que Busquets ens va transmetre de les teories del pedagog irlandesocanadenc Kieran Egan i el reemplaçament que aquest proposava de la categoria *coneixement* per la categoria *tipus de comprensió*.

Busquets primer es va desplaçar a Vancouver per conèixer Egan de primera mà i després, a través de traduccions i de la invitació que el va portar a Barcelona a fer-hi un seminari vam anar aprofundint en els tipus de comprensió: mítica, romàntica, irònica, filosòfica, en els usos de la imaginació i la narració per abordar els

coneixements, que eren la base d'una extensa producció de materials i pràctiques pedagògiques.

Jo crec que Lluís Busquets no hauria perseguit exercir la seva passió científica i pedagògica amb tanta tenacitat si no hagués considerat que era un deure seu envers el país implicar-se en la recuperació democràtica de Catalunya i fer tot el possible per aixecar el nivell científic i d'excel·lència de la societat catalana. Era, en efecte i, en definitiva, un patriota tan discret com eficaç.

## Una narració sobre el llegat d'un mestre i amic

Xavier Ureta i Buxeda<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Doctor en pedagogia, ha estat professor i directiu en diverses institucions educatives. També ha estat membre de la Junta de la SCP. Actualment és professor de la UIC Barcelona i coordinador del Grup de Recerca "Narrativa i Pedagogia", de la SCP, constituït pel Dr. Lluís Busquets i Dalmau.

Quan ens vam conèixer, a principis dels anys setanta del segle passat, Lluís Busquets era el director del Col·legi Viaró, a Sant Cugat del Vallès, on jo treballava com a becari i després, com a professor. En aquella època, de caràcter inquiet i innovador, va introduir el *Team Teaching*, a través d'un projecte nord-americà anomenat «Individually Guided Education» (IGE), tan revolucionari que ell mateix en va fer un article per a la revista *Bordón* i el va titular «Programa E. G. I en Viaró (primer ciclo de EGB)», en què narrava l'experiència tant des del punt de vista del professorat com de l'alumnat.<sup>2</sup>

El 1976, amb un altre professorat implicat en la implementació de l'IGE (que es va traduir com a «educación dirigida individualmente» —EDI—) van presentar a l'ICE de la UAB un treball sobre el *Team Teaching* titulat «Un assaig d'ensenyament en equip», principalment, fruit de la recerca i la pràctica dutes a terme a les escoles Viaró i Bell-Lloc del Pla (Girona). L'article constitueix un resum força complet de l'experiència. El treball, el signaren un bon grup de professors que, gràcies a aquest, el 1977 rebien un premi Ramon Llull d'Experiències en el camp educatiu.

Amb totes aquestes vivències, jo mateix, com a estudiant de pedagogia, vaig aprendre el que no està escrit. I més encara quan en Lluís em va voler al seu costat per fer una formació per terres de Ponent, sota els auspicis de l'estimada Maria Rúbies. Gràcies a ell, vaig poder conèixer-la i col·laborar-hi: quin gran sentit pedagògic, el de la Maria! I el d'en Lluís!

Pocs anys després (l'any 1976 o el 1977, no ho recordo gaire bé), va deixar la direcció del col·legi, però va seguir la seva recerca de metodologies per millorar l'ensenyament. Va ser llavors que es va dedicar de ple a l'estudi del projecte «Science Curriculum Improvement Study (SCIS)»,<sup>3</sup> embrió del futur «Projecte 6-12», que ell mateix va impulsar des del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, quan ja era —primer— coordinador dels Centres de Documentació i Experimentació en Ciències i Didàctiques Tecnològiques i, més endavant, sotsdirector general de Programes i Serveis Educatius. Però retornem al fil del meu relat.

Un dia de l'any 1976 o el 1977, se'm presenta a classe, m'explica el projecte per sobre i, sabent el meu interès per renovar les metodologies, em pregunta si estaria interessat a col·laborar-hi. Tot i que les ciències no són el meu fort, empenès per la meua curiositat per aprendre i experimentar coses noves, vaig dir-li que sí. El col·legi, a més, posava a la nostra disposició un grup d'alumnes per poder dur a terme l'experiència. Va resultar un èxit: a banda de ser com un regal educatiu per a ells, els infants aprenien els conceptes científics a partir d'experimentar-los amb un programa molt pensat però, alhora, atractiu i motivador. Van aprendre i van comprendre amb facilitat conceptes bàsics com ara la calor, els estats de la matèria, les mesures, les relacions entre variables, la velocitat, la massa, l'energia, etc. El més important era, doncs, adquirir els

conceptes. Els «experiments» es duïen a terme amb materials gens sofisticats, gairebé de rebuig: taps de suro, coixinets de ferro, ampolles de plàstic, globus, fustes, etc.

En aquella època també s'havia interessat a fons per les teories del desenvolupament cognitiu de Jean Piaget, i bona part de la seva recerca a l'aula, l'explicava també a través d'una visió piagetiana. El 1979 defensava la seva tesi doctoral, que portava per títol «Influencia del aprendizaje en el desarrollo del pensamiento lógico (Estudio teórico-experimental sobre la evolución de la lógica en niños de 6 a 11 años)», en què va reflectir bona part de la seva recerca sobre el psicòleg suís i els estudis de camp portats a terme al llarg d'aquells anys.

Més endavant, a mitjans dels anys vuitanta del segle passat, vam retrobar-nos a la sectorial d'educació de Convergència Democràtica de Catalunya, que presidia Ramon Juncosa. En Lluís va ser l'impulsor d'un elaborat document per reestructurar la Inspecció Educativa de la nova Catalunya democràtica, que tenia com a objectiu girar full de l'heretada de l'Estat espanyol, de la qual —en tant que inspector— coneixia millor que ningú les deficiències i els tics. Recordo que va tenir un gran disgust en veure que no es va fer ni cas del document i que les prioritats polítiques passaven per sobre dels canvis que, des de la sectorial (ell, especialment), consideràvem com a essencials. Fins i tot ara m'atreveixo a dir que, si es recuperés aquell document, encara hi trobaríem línies d'actuació innovadores.

Fruit de la relació política i professional d'aquella època, em va convidar diverses vegades al seu «laboratori» de l'Institut Mare de Déu de la Mercè, a la Zona Franca de Barcelona. Allí vaig poder veure per primera vegada, per exemple, un CD-ROM, que llavors —recordo— tenia la mida d'un elapè. Era l'avantguarda de les ara ja consolidades noves tecnologies. Per bé que ha estat un home de poques paraules, sempre parlava amb passió de com tota aquella recerca podia canviar les maneres d'ensenyar i d'aprendre.

Una altra de les seves aportacions més importants, i de les quals estava més orgullós, va ser en el camp de la salut a l'escola. Ell va inspirar, coordinar i redactar el llibre *Orientacions i programes. Educació per a la salut a l'escola*, que el Departament d'Ensenyament va publicar el 1984, i que va ser el referent dels programes d'educació actuals en aquest àmbit a les escoles. Me'n va regalar un exemplar i recordo que em va dir que era un programa pilot que es duïa a terme en diverses escoles de Catalunya. Després he sabut que va servir de model a altres comunitats autònomes.<sup>4</sup>

La seva vida professional no es pot explicar, doncs, sense aquest interès per la millora i la innovació, especialment en el camp l'ensenyament de les ciències i de la salut a l'escola. S'hi va dedicar plenament mitjançant els diversos càrrecs de responsabilitat que va exercir al Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i, posteriorment —com explicaré tot seguit—, a la Societat Catalana de Pedagogia.

Amb el temps, les nostres feines respectives ens van distanciar uns quants anys. Però, a partir d'una entrada al meu blog personal, va fer l'esforç de localitzar-me. Era a finals del 2008. Em va dir que no estava gaire d'acord amb algun dels meus plantejaments, respecte dels sentiments, i em va explicar que estava estudiant les idees de Jerome Bruner a fons. Em va deixar descol·locat! Em llegia! Vam concertar una trobada, després de tants anys! Em va parlar de Kieran Egan i les seves propostes de millora del currículum a través de la narrativa. Després va explicar-me que havia estat president

de la Societat Catalana de Pedagogia i que havia organitzat unes jornades sobre narrativa en què va participar el mateix Dr. Egan. Una vegada més, vaig quedar fascinat amb tot el que m'explicava, perquè novament aquell home de ciència m'obria altres visions d'aquest món de l'educació, engrescador, polifacètic, que no té límits. Em va proposar de formar part d'un petit grup d'estudi sobre narrativa. El petit grup eren ell i la filòloga Blanca Serra. M'hi vaig afegir. Tenien moltes narracions, confegides segons els criteris de Kieran Egan, sobre els temes més diversos, i les volien publicar. Vaig proposar de penjar-les en un lloc web: els vaig dir que jo ho sabia fer i que em veia amb cor d'anar-les-hi penjant de mica en mica. Així va néixer el web Narrativa i pedagogia, narracions i currículum, on hi ha centenars de narracions, agrupades per temes, la major part d'aquestes, adaptades pel mateix Lluís. Blanca Serra i jo mateix ens vam cuidar de revisar els textos abans de publicar-los. Il·lusionat com estava, va aconseguir diversos ajuts per mantenir i editar la pàgina web.

Fins i tot malalt, encara mantenia la il·lusió de fer un grup de treball fort entorn de la narrativa, la seva última gran passió. Deu o dotze dies abans del seu traspàs vaig ser amb ell i la seva esposa. Vàrem recordar moltes de les coses que hi ha en aquest relat i, de fons, les ganes de seguir treballant per l'educació. Una setmana abans encara m'envià un correu electrònic amb un llistat de persones que suggeria que s'hi podia contactar per fer-hi una reunió al gener, quan es trobés millor.

Al comiat cristià que li vam fer, en paraules de la seva esposa i del seu germà Joan, se'ns recordà el que era en Lluís: un home bo, pacífic, un lluitador nat. A més, jo el recordo com un home que sempre feia constar que ell era metge i no pedagog. Però no li calia la pedagogia, la portava de sèrie.

### **A manera d'epíleg**

A banda dels articles esmentats sobre el *Team Teaching*, de la seva tesi doctoral, del «Programa d'Educació per a la Salut a l'Escola», del seu pensament i de la seva producció literària cal destacar també:<sup>5</sup>

### **Notes**

- 1- *Report sobre la nostra participació en el 3r Congrés Internacional «Imaginació i educació: implicar la imaginació en l'ensenyament i l'aprenentatge». 3rd International Congress: Engaging the Imagination in Teaching & Learning.* Vancouver (Canadà, Colúmbia Britànica), 11-16 juliol 2005.

Revalorització de la imaginació i de la narrativa: les propostes de Kieran Egan. *Revista Catalana de Pedagogia*, ISSN 1695-5641, núm. 3, 2004, p. 313-330.

- 2- Busquets, L. (1974). Programa E. G. I. en Viaró (primer ciclo de E. G. B.). (S. E. Pedagogía, ed.) *Bordón. Revista de Pedagogía*, XXVI (201), 37-50.

- 3- *Science Curriculum Improvement Study*. D'aquest projecte, n'hi ha força referències en la bibliografia educativa dels anys vuitanta del segle passat sobre l'ensenyament de les ciències. En castellà, a tall d'exemple: Gutiérrez Goncet, R., Marco Stiefel, B., Olivares Jiménez, E. i Serrano Gisbert, T. (1990). *Enseñanza de las ciencias en la educación intermedia*. Madrid: Rialp (p. 16); i Santelices C., L. (1989). *Metodología de ciencias naturales para la enseñanza básica*. Santiago de Chile: Andrés Bello (p. 127-131).



- 4- Va ser traduït al castellà i a l'euskera.
- 5- Sé que va escriure altres articles en diaris i va elaborar comunicacions per a alguns congressos, però a la data d'aquest recull no n'he pogut trobar constància documental.

### **Bibliografia**

- Arenas, J. i Muset, M. (2007). *La immersió lingüística. Una obra de govern, un projecte compartit*. Barcelona: Centre d'Estudis Jordi Pujol.
- Bruner, J. (2003). *Making Stories: Law, Literature, Life*. Cambridge-Massachusetts: Harvard University Press.
- Busquets, Ll. (2004). Revalorització de la imaginació i de la narrativa: les propostes de Kieran Egan . *Revista Catalana de Pedagogia*, 3, 313-330.
- (2008) Narracions i currículum segons Egan: la comprensió mítica dels tres als vuit anys . Dins *Narracions i pedagogia* (monogràfic). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. Societat Catalana de Pedagogia, p. 45-48.
- (2011) Pedagogia, eina del professor. *Fòrum: Revista d'Organització i Gestió Educativa*, ISSN 1696-0475, 26, p. 19-20.
- (2012). *Jaume Busquets i Mollera (Girona, 1903-1968: artista i pedagog dels bells oficis)*. Girona: Institut d'Estudis Gironins.
- Busquets, Ll. *et al.* (1991). *Ciència 6-12* (sèrie editorial). Barcelona: Tauvi.
- (1993). *Ciència 6-12: projecte curricular de l'àrea del medi natural. Guia del professor*. Barcelona: Tauvi.
- (1996). *Organització del centre escolar*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona: Tauvi.
- Busquets, Ll. i Carnicero, P. (1997). *El centre autònom: element nuclear i bàsic del sistema*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Busquets, Ll. i Schaaf, O. (1996). *Projecte descoberta 3-6: materials didàctics. Educació infantil: material experimental*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Direcció General d'Ordenació Educativa.
- Busquets, Ll. i Serra, B. (comp.) (2008). *Narracions i pedagogia*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. Societat Catalana de Pedagogia.
- Lerer, S. (2009). *La magia de los libros infantiles: de las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter*. Barcelona: Ares y Mares, 2009. [Original: *Children's Literature: a Reader's History, from Aesop to Harry Potter*. Chicago: The University of Chicago Press, 2002]
- Mallart, J; Teixidó, M. i Vilanou, C. (2001). *A repensar la pedagogia, avui*. Vic: EUMO, p. 167-172.
- Pinker, S. (2007). *Cómo funciona la mente*. Barcelona: Destino. [1a ed. en anglès, 1997]
- Rey, B. (1996). *Les competències transversals en qüestió*. París: ESF.
- Varela, J. (2008). *Maria Rúbies o el repte constant: política, religió i pedagogia a la Catalunya del segle xx*. Lleida: Pagès.

**Participacions en debats** (recollits en el *Butlletí de la Societat Catalana de Pedagogia*):

- «La catalanització del sistema educatiu» (1993)
- «La crisi de les humanitats» (1993)
- «La qualitat de l'ensenyament» (1993)

## **L'humanisme pedagògic de Lluís Busquets i Dalmau**

Martí Teixidó i Planas<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Mestre d'escola. Doctor en pedagogia. Inspector d'educació i professor associat estat de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB. President de la SCP, vicepresident amb Lluís Busquets com a president.

Potser sóc agosarat, però no sols vull descriure qui és Lluís Busquets, a qui vaig conèixer al setembre del 1980, quan era inspector d'educació. Amb respecte, goso fer inferències com a mostres de reconeixement i desvetllament de reflexió entre nosaltres. He tingut ocasió de conversar-hi, viatjant junts, a casa meva i a casa seva.

Cal dir que en Lluís era fill d'una mestra de Girona, d'una família de mestres i culta. L'avi, Josep Dalmau, mestre, va iniciar l'Editorial Dalmau Carles Pla, que va editar llibres escolars excel·lents, de lectura i de coneixements, molt difosos en el període de la Generalitat republicana.

La institució Opus Dei va trobar recepció entre ciutadans de Girona de famílies catalanes i cristianes, atès que comportava una promoció i un compromís amb la societat. Lluís Busquets s'hi va vincular durant més de vint anys, però mantenint una llibertat personal de pensament cristià i d'identificació amb Catalunya, alhora que s'orientava per la ciència. Es va desvincular de la institució, però no del valor de l'empresa humana ni del sentit transcendent en la vida que hem pogut percebre en la seva bondat i la seva senzillesa. Va ser la institució que se'n va desvincular, com vaig comprovar quan, celebrant el vint-i-cinquè aniversari del Col·legi Viaró (1988), vaig ser-hi convidat com a inspector del centre i confiava anar a l'acte acadèmic amb en Lluís però ell, disgustat, em va dir que no hi havia estat convidat.

### **Dirigent nat o dirigent format**

Va estudiar medicina, l'especialitat de psiquiatria, i es va dedicar de ple a l'ensenyament i a la formació dels joves. Això el va encaminar a interessar-se especialment per l'aprenentatge i el desenvolupament del pensament. Lluís Busquets se sentia director, dirigent, especialment, de pensament i d'idees. Confesso que inicialment això m'incomodava, però vaig veure que ho feia per responsabilitat interioritzada, per deure intel·lectual i la prova més clara és en la seva humilitat; no lluïa els seus coneixements sinó que en cercava de nous i volia fer-ne participar tothom. D'una banda, llegia molt i cercava informació d'arreu, molt especialment dels Estats Units, on havia estat formant-se. Justament per apartar-se del doctrinarisme que no compartia cercava les aportacions científiques sobre l'ensenyament i l'aprenentatge (Jean Piaget, Jerome Bruner, Kieran Egan). Es documentava sobre aportacions pedagògiques de les quals passava a ser un difusor arreu, amb un compromís humà clar per millorar la persona i la societat a partir del coneixement. La seva manera de sentir-se dirigent s'apartava del sentit de la institució. Era més a l'estil del noi escolta que havia estat. Sempre es posava al costat dels mestres, no marcava cap distància i els mostrava comprensió i suport, tot i ocupar càrrecs d'alta direcció i de gran responsabilitat.

### **Fidelitat a Catalunya sense estridències**

El país formava part de la seva identitat i no la va abandonar mentre estava en una institució d'obediència forana. A les darreries ja va decidir vincular-se a un partit polític compromès amb Catalunya per treballar pel país, més enllà de la disciplina inevitable. Potser per això va decidir deixar la institució i no els valors que havia fet seus. Això mateix no impedia que mantingués bones relacions arreu d'Espanya, particularment quan per càrrecs de direcció superior del Departament d'Ensenyament havia d'anar al Ministeri d'Educació i Ciència a Madrid. Debades, ell havia fet oposicions al cos d'inspectors d'ensenyament primari o d'educació bàsica de l'Estat.

### **Acció i aportacions a l'ensenyament**

Devia exercir d'inspector supervisor de centres el curt període del 1978 al 1980, ja que amb els traspassos de l'ensenyament a Catalunya va ocupar diversos càrrecs prou coneguts. La primera aportació és el «Programa d'Educació per a la Salut a l'Escola», que va dirigir i coordinar el 1979, millorat el 1981 i presentat en jornades com les de Cervera del 1982. Com a cap de servei de la Inspecció d'Educació va organitzar jornades de formació d'inspectors (1982) per impulsar l'avaluació de centres i la innovació educativa. Com a cap dels Serveis d'Ensenyament de Barcelona va acceptar amb disponibilitat anar a l'Escola de Santa Maria de Miralles on la mestra Emilia Solé, ella sola, amb vint-i-vuit alumnes de quatre a catorze anys d'edat, ensenyava molt bé i cada any representaven tres funcions de teatre, on els alumnes creaven uns decorats ben artístics i les mares de pagès es bolcaven a fer-los el vestuari adient.

Va ser sotsdirector de Programes i Serveis educatius. Molt proper a la feina dels mestres va organitzar les «Jornades d'experiències d'innovació educativa» (Centre Borja, 1991), va deixar la màxima iniciativa al Programa de Mitjans Audiovisuals i va impulsar el programa «Ciència 6-12» i d'ensenyament de les ciències a les diferents etapes d'ensenyament.

### **En organitzacions i associacions. La Societat Catalana de Pedagogia**

Fou membre de la Societat Catalana de Pedagogia des dels inicis, el 1984, cofundador del Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació a Catalunya, el 1988, i en fou el president, el 1999. També fou membre de l'Aula Maria Rúbies. Fòrum Educació i Cultura. La seva dedicació activa a la Societat Catalana de Pedagogia s'inicià amb la comissió gestora del 2001 per reprendre les activitats que havien quedat en pausa. La integraren Joan Mallart, Conrad Vilanou, Natàlia Garriga, Lluís Busquets i Martí Teixidó. *Repensar la pedagogia, avui* va ser un seminari de tardor i una publicació per aplegar-hi un bon nombre de pedagogs i posar sobre la taula els temes rellevants el 2001. Busquets va descriure la situació del moment: «Organització dels centres docents»,<sup>1</sup> on deia: «En el terreny pràctic és poc freqüent una direcció pedagògica eficient. La direcció actual és administrativa, i s'ocupa de moltes gestions en detriment de la pedagogia. La cultura de centre predominant no sol ser la del treball en equip sinó la del professor individual. Quant a altres aspectes de l'organització, podem dir que hi predomina una concepció formal (legalista, burocràtica) per sobre de sistemes eficients i pràctics. [...] Problemes del professorat que van des de la insatisfacció a

l'estrès, que pot portar a l'abandonament de la professió que ha passat de ser "la més bonica del món" a una professió de risc mental (i, a vegades, físic).»

Els cinc de la gestora actuàvem per interès de l'educació guiada per la pedagogia i al cap de dos anys no havíem formalitzat una junta nova. L'Institut d'Estudis Catalans va requerir que procedíssim i així ho vàrem fer el 2003, amb una conferència del primer president, Joan Triadú, i una proposta de Junta de Govern presidida per Lluís Busquets per al període 2003-2007. Vàrem continuar i vam ampliar la Junta a onze membres.

En el període de presidència de Lluís Busquets es va dur a terme i es va impulsar: «Educar la dimensió religiosa i humana» (IEC, 2003). Cicle de tres conferències amb el Col·legi de Doctors i Llicenciats de Catalunya (2004). «Ensenyament de la llengua catalana i la immersió a l'escola» (València, 2005), «Narracions i pedagogia», visita de Kieran Egan (IEC, 2006) i «Narracions i pedagogia amb Escola Valenciana» (València, 2007).

Lluís Busquets va encetar el primer equip de recerca estable (eR1) de la SCP, Narracions i Pedagogia, amb Blanca Serra i Xavier Ureta. Els equips de recerca són ara l'activitat nuclear de la Societat Catalana de Pedagogia, equips reduïts, dels quals surten activitats de difusió i de presentació que darrerament han aplegat un nombre elevat de participants.

### **La Universitat Catalana d'Estiu i les darreres trobades**

Lluís i Busquets i Josepa Huguet, la seva esposa, eren assidus a la Universitat Catalana d'Estiu, que comprèn els països i les terres de llengua catalana. Havíem parlat d'anar junts a Prada, també amb la meua esposa, però no hi vàrem arribar a coincidir. Quan jo m'hi he pogut dedicar, ell ja se sentia cansat, ja que amb gran resistència i claredat com a metge n'havia passat unes quantes: diàlisi i trasplantament de ronyó, cirurgia cardíaca i flaqueja a les cames.

El 6 de febrer de 2014 vàrem quedar per veure'ns en un cafè proper a casa seva, vàrem parlar extensament i em va proposar relançar la pàgina web de *Narrativa i pedagogia, narracions i currículum* amb un equip més ampli, ja que havia fet alguns contactes. Li vaig dur *La primavera silenciosa*, de Rachel Carson, que ja clamava pel deteriorament del medi ambient, un llibre del 1962 que recentment havia traduït el biòleg Joandomènec Ros, president de l'IEC. A la Universitat Catalana d'Estiu de 2014 pensava com hauria gaudit dels debats sobre el dret a decidir. Til Stegmann, a qui vaig conèixer el 2005 a València quan hi vàrem ser amb en Lluís, hi presentava el seu llibre biogràfic *Ambaixador de Catalunya a Alemanya* i en vaig adquirir un exemplar signat per a en Lluís. Per motius de salut vam ajornar la trobada diverses vegades. Va ser el divendres 24 d'octubre a casa seva per dificultat de mobilitat, però vàrem poder mantenir una activa conversa sobre tot. Duia també un exemplar del llibre de Jaume Sarramona, *La mirada d'un pedagog*, que havíem presentat deu dies abans a la SCP, però me'l vaig reservar per tenir un motiu per a una nova visita. Ja no en vaig tenir ocasió, ja que jo estava acompanyant el final del camí de la vida de la meua mare, de noranta-tres anys. Tots pensem que en Lluís va morir abans de temps però, coneixent les debilitats físiques que havia patit, hem de pensar que van ser l'activitat mental i la bona companyia de la Josepa, el que li van fer superar les malalties. Però la vida sempre és un miracle i veiem com un refredat va poder trencar-la.

Agraïm una vida dedicada a l'educació i a la cultura amb la guia del coneixement científic i una projecció humanística clara. És per això que pensem que l'humanisme pedagògic defineix molt bé Lluís Busquets i Dalmau.

#### **Notes**

- 1- Mallart, J., Teixidó, M. i Vilanou, C. (ed.) (2001). *Repensar la pedagogia, avui*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans i EUMO, p, 169-170.

#### **Bibliografia**

Mallart, J., Teixidó, M. i Vilanou, C. (ed.) (2001). *Repensar la pedagogia, avui*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans i EUMO, p. 169-170.

## Lluís Busquets Dalmau, un home bo<sup>1</sup>

Josep Varela<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Catedràtic de matemàtiques d'educació secundària. Ha estat director dels Serveis Territorials de Lleida del Departament d'Ensenyament

Mor el primer cap dels Serveis Territorials d'Ensenyament a Girona.

Jordi Pujol va designar el psiquiatre i pedagog Lluís Busquets Dalmau com a primer responsable del Departament d'Ensenyament a les comarques de Girona, l'any 1981. L'actual consellera, Irene Rigau, el va substituir com a delegada territorial. Busquets va continuar amb càrrecs de responsabilitat a l'Administració educativa fins que es va jubilar, el 2002.

El 4 de desembre passat, a l'església de Sant Josep Oriol de Barcelona, embolcallats per escultures i vitralls del seu oncle, Jaume Busquets Mollera, i l'homilia excel·lent del seu germà Joan, acomiadàvem Lluís Busquets Dalmau, psiquiatre i pedagog gironí. Comarques de les quals fou el primer cap dels Serveis Territorials d'Ensenyament, l'any 1981. Tingué, posteriorment, diferents responsabilitats a l'Administració educativa de la Generalitat, de la qual es jubilà l'any 2002, amb seixanta-sis anys, a causa d'una malaltia.

Fa cosa d'uns vuit anys, treballant en una biografia sobre la política i pedagoga Maria Rúbies, vaig demanar a Lluís Busquets dades i opinions sobre aquells primers temps de la recobrada Generalitat. M'envià, amb la seva generositat acostumada, unes notes escrites que, ara, em seran útils per fer més fidel aquest record i homenatge a una persona que ha deixat un rastre important en l'educació del nostre país. En aquestes notes, Lluís Busquets explica que s'afilià a CDC l'any 1979, quan ja era inspector d'educació, perquè «em semblava que havia d'implicar-me en la recuperació democràtica del meu país i em feia vergonya no haver-ho fet abans». Del nou president de la Generalitat, Jordi Pujol, vingué la iniciativa de nomenar-lo per dirigir l'educació a Girona: «Em va sorprendre que Joan Guitart em proposés de part de Jordi Pujol anar a Girona de cap de l'Ensenyament. Pujol —que coneixia tothom— coneixia una mica la meva mare com aquella mestra que, quan ell estava confinat a Girona, veia cada matí obrir un xalet prop de la muralla que l'Ajuntament havia habilitat com a escola.»

Els nous caps dels Serveis Territorials —Maria Rúbies a Lleida, Joan Descalç a Tarragona, José Antonio López a Barcelona i ell, Lluís Busquets, a Girona— prengueren possessió el dia 2 de gener de 1981. «Vaig anar a la Delegació de Girona el dia 2 a les nou en punt, però era dissabte i el delegat cessant, el Sr. Calsina, no hi era. Com que vivia a dalt, el vaig anar a saludar i vàrem quedar per a dilluns. Tenia unes ganes enormes de fer-ho bé. Pel país, però també per la meva mare, que estava força cofada amb el fill de delegat. Tenia dos problemes: no coneixia l'educació a Girona i l'altre que, en ser de l'Opus Dei, la gent podia pensar que protegiria la privada. El remei per al primer problema fou trepitjar escoles, escoltar mestres i acostar-me al llavors actiu «Moviment de Mestres». Pel que fa a la segona qüestió, vaig preferir agafar el bou per les banyes i als periodistes que m'entrevistaren els vaig dir clarament que sí que n'era, però que la meva feina principal eren les escoles públiques de la Generalitat i vaig aprofitar per elogiar-les. Ja no tornà a sortir el tema.»

Després d'un parell anys a Girona —fou substituït per Irene Rigau— passà a desenvolupar responsabilitats diverses i importants als Serveis Centrals del Departament d'Ensenyament, a Barcelona. Especialment en un intent —no reeixit i no pas per culpa seva, com n'és una prova que el tema de la inspecció, de fer-ne un servei realment educatiu, segueix essent un problema pendent. Una de les etapes més estimulants de la gestió de Lluís Busquets fou quan aconseguí endegar el programa «Ciències 6-12». Una experiència fantàstica dirigida a despertar la curiositat científica dels infants, desgraciadament, frustrada al cap de pocs anys.

En l'etapa de cap dels Serveis Territorials a Barcelona, i ja allunyat d'alguns dels seus plantejaments religiosos anteriors, conegué la funcionària Josepa Huguet, amb la qual formà un matrimoni exemplar. Seria molt útil que la professora Josepa Huguet, que en Lluís estimà tant, aplegués els papers que aquest ja deixà força ordenats i ens n'expliqués les trajectòries vital i professional —els seus estudis als Estats Units i els contactes amb els psicòlegs i pedagogs Kieran Egan i Jerome Bruner.

Conèixer millor aquest membre de l'extraordinària família Busquets de Girona —el pare, arxiver de la ciutat; la mare, una mestra excel·lent; els oncles, grans artistes; i el seu germà rector del Seminari i escriptor— seria molt útil per a les noves generacions. Exemples de tanta professionalitat, de voler fer la seva feina i d'estima per Catalunya, no ens en sobren. Però, sobretot, ens falten exemples d'una manera de ser tan senzilla, d'una peça. Com es digué a l'homilia, Lluís era un home bo. I fou una sort haver-lo conegut. Gràcies, Lluís!

#### **Notes**

- 1- Necrològica publicada a la pàgina 10 del *Diari de Girona*, l'11 de desembre de 2014. Reproduïda aquí amb l'autorització del *Diari de Girona*.



# Trenta anys d'història de la SCP (1984-2014)

DOI: 10.2436/20.3007.01.84

Carme Amorós i Basté<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Vocal de la Junta de la SCP

## La SCP, una societat filial de l'IEC

L'Institut d'Estudis Catalans (IEC), com a acadèmia catalana de les humanitats i les ciències, acull una part important de la comunitat científica de l'àmbit lingüístic català, amb voluntat d'influència en la societat. La institució és un centre de catalanística i, amb les seves seccions i societats filials, promou i desenvolupa la recerca en els diferents àmbits de la ciència i de la tecnologia però, principalment, en la de tots els elements de la cultura catalana. Actua com a centre divulgador de la recerca i també acull, en la seva seu, iniciatives d'altres institucions que tenen una relació estreta amb la investigació i la cultura.<sup>1</sup>

L'IEC s'estructura en seccions, establertes segons grans unitats temàtiques, que organitzen la recerca en l'àmbit que els correspon. Des del 1990 l'Institut és constituït per les cinc seccions següents: Secció Històrico-Arqueològica, Secció de Ciències Biològiques, Secció de Ciències i Tecnologia, Secció Filològica, i Secció de Filosofia i Ciències Socials. Les vint-i-vuit societats filials actuals formen part integrant de l'estructura acadèmica i organitzativa de l'Institut com a entitats autònomes. Les societats tenen una reglamentació pròpia, estan regides per una junta directiva i tenen un membre de la Secció a la qual estan adscrites que hi actua de delegat.

La Societat Catalana de Pedagogia (SCP) és una filial de l'Institut d'Estudis Catalans, adscrita a la Secció de Filosofia i Ciències Socials. Fou fundada per un acord del Ple del dia 12 de juny de 1984. Va néixer de la voluntat d'un grup de pedagogs catalans d'aplegar tota l'activitat i la investigació del camp educatiu, en el nivell científic més elevat i genuïnament català. Té per finalitat:

- Reunir en una associació els professionals de la pedagogia i les persones que han fet aportacions educatives importants en les terres de llengua catalana.
- Impulsar i col·laborar en la investigació educativa, especialment en allò que fa referència a la vida i el moviment educatiu del nostre país.
- Ésser un lloc d'anàlisi, de reflexió i de diàleg sobre la situació de la pedagogia a Catalunya i als Països Catalans, sobre la seva història i la seva projecció futura en un context europeu i mundial.

## Qui hi va haver a darrere de la seva creació i què els va moure

La iniciativa va partir d'un grup de pedagogs, inicialment vinculats a la Universitat de Barcelona, que van veure la necessitat de crear un espai que fes possible la recerca, l'estudi i l'intercanvi entre professionals i acadèmics per millorar l'educació al nostre país. Amb l'adveniment de la democràcia, la recuperació de les institucions de govern, el creixement del mapa universitari i els canvis que s'anaven introduint en el sistema educatiu, es generà una voluntat de recuperació pedagògica al nostre país, la qual feia

necessari trobar noves maneres de potenciar el coneixement sobre la realitat educativa per millorar-la.

L'Institut d'Estudis Catalans, amb l'empenta de renovació que es va anar consolidant a la dècada dels anys setanta del segle passat i amb el reconeixement per part de la Generalitat, l'any 1976, com a «corporació acadèmica» que reconeixia entre les seves funcions la d'assessorar els poders públics, era l'estructura indicada per incorporar-hi un espai específic per a la pedagogia. L'any 1968 s'havia creat la Secció de Filosofia i de Ciències Socials, que s'havia separat de la de Ciències, i en va ser dependent quan es va iniciar l'activitat de la SCP. Entre els anys 1977 i 1987 es crearen tretze de les vint-i-tres societats filials actuals. Com va dir el senyor Martí Teixidó, president actual de la SCP, en la presentació del seminari de celebració dels trenta anys, es tractà, en els inicis, d'un grup d'homes i de dones dedicats a l'educació que es varen constituir en societat per «propugnar, impulsar i aplegar l'alta investigació educativa en les terres de llengua i cultura catalanes».<sup>2</sup>

En el marc del seminari recent «Trenta anys d'història de la SCP. Diàlegs per encarar el futur: els espais de la pedagogia avui» es va projectar un vídeo que tenia per objectiu el que va expressar el senyor Martí Teixidó, president de la Societat:

Hem volgut fer presents els qui van emprendre la iniciativa i hem volgut donar veu a alguns dels qui hi van dedicar temps amb generositat i als qui han pres el relleu en aquesta acció coral, patrimoni de cooperació humana. No estem prou contents de l'educació i el debat és necessari, però contribuïm al coneixement pedagògic que ha de guiar l'educació i ha de ser escoltat en les decisions polítiques que l'han de regular.<sup>3</sup>

En el procés de preparació i d'elaboració del vídeo es va veure l'interès de donar a conèixer, també per escrit, informació sobre les actuacions principals dutes a terme durant aquests anys, les publicacions i els noms dels qui han format part de les diverses juntes de la SCP.

### **Les Juntes de la SCP i l'activitat desplegada**

Des de la creació de la Societat, l'any 1984, per acord del Ple de l'Institut en la sessió del 12 de juny del mateix any, s'han succeït set juntes de govern. Els noms dels seus presidents i d'altres càrrecs es poden consultar en el document *Annex 1*.

### **Les activitats**

Són nombroses les activitats que s'ha dut a terme durant els trenta anys i que es poden consultar a l'*Annex 2*. Al llarg dels anys s'ha vist un creixement d'activitats anuals clar. Alguns tipus d'activitats es mantenen des de l'inici, com és el cas de les conferències inaugurals. D'altres s'han transformat, com és el cas de potenciar i difondre els treballs de recerca dels joves pedagogs. Així s'ha passat de diferents actuacions inicials a «les Primaveraes Pedagògiques», en què es fa una presentació pública de les recerques i es genera un debat entre ponents i públic assistent. Amb els anys també s'ha vist una consolidació de seminaris de tardor o d'hivern, els debats entorn de les diferents lleis d'educació promogudes pel Ministeri d'Educació o pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, el creixement de recerques coordinades directament des de la Societat, la coordinació d'actuacions en

defensa de la llengua catalana a l'ensenyament a València, les Balears, Andorra, la Catalunya del Nord i la presència a la Universitat Catalana d'Estiu a Prada. S'ha avançat clarament a definir un model de tractament de llengües a l'escola que garanteixi una competència plurilingüe per part de tots els alumnes.

També s'ha donat a conèixer el pensament dels pedagogs catalans i universals que han ajudat a millorar el coneixement i la pràctica pedagògica davant els reptes socials i culturals.

Qüestions com la irrupció de les tecnologies digitals, els moviments migratoris i els nous sistemes d'informació i de comunicació han estat abordats en sessions de formació i en debats. La recopilació feta per a aquesta publicació pot ajudar a iniciar nous treballs de recerca sobre la història de l'educació a casa nostra i el paper que hi ha pogut tenir la SCP.

## **Les publicacions**

### *Butlletí de la SCP*

Pel que fa a les publicacions, queda palesa la importància que se'ls ha concedit des del començament. Les primeres publicacions van ser els butlletins, amb suport paper, i amb suport electrònic des de l'any 2005 fins al 2008. Els butlletins han tingut la voluntat de donar a conèixer la vida de la SCP: actes organitzats, temes abordats, desenvolupament de seminaris, canvis interns, etc. Fins a l'aparició del *Butlletí Electrònic* es van editar dues series de butlletins, la que informava de les actuacions i presentava els temes abordats en diversos seminaris o debats i el *Butlletí Monogràfic*, que exposava treballs de recerca.

En les edicions electròniques s'han explicat actes rellevants relacionats amb la pedagogia del país, organitzats per la Societat, l'IEC o altres institucions. També s'han elaborat recensions de llibres publicats. A partir del 2008-2009 entra en funcionament la pàgina web de la Societat, inserida en la de l'IEC i on es dona a conèixer tota l'activitat de la Societat.

### *Revista Catalana de Pedagogia*

Des de l'any 2001 la SCP ha editat la *Revista Catalana de Pedagogia* com a màxim òrgan de difusió de la recerca científica en el camp de la pedagogia. També des de la RCP s'ha donat a conèixer el contingut d'alguns debats com a resposta a canvis experimentats en l'educació, tant referents a l'àmbit escolar com al social o familiar.

### *Publicacions monogràfiques*

També s'han editat publicacions monogràfiques com *El Diccionari de pedagogia multilingüe*, *Pedagogia i participació*. *Per a una educació de qualitat*, *Primavera pedagògica* o bé *El batxillerat: contribució a la seva definició integrant les perspectives cultural, professional i pedagògica*. Es tracta de publicacions que, per la seva rellevància o per la singularitat del seu ús han sortit a la llum tan bon punt han estat elaborades i s'han pogut difondre de manera específica als col·lectius més directament implicats.

## **Notes**

- 1- Podeu trobar informació complementària a la pàgina web de l'IEC: <http://www.iec.cat/institucio>. També a: [http://www.iec.cat/institucio/entrada.asp?c\\_epigraf\\_num=10008](http://www.iec.cat/institucio/entrada.asp?c_epigraf_num=10008).
- 2- Vegeu els *Estatuts de la Societat Catalana de Pedagogia*, aprovats per l'Assemblea General de Socis, el 6 de juny de 1991. Ratificats pel Ple de l'Institut d'Estudis Catalans, el 28 de juny de 1991.
- 3- El vídeo es pot visionar accedint a la xarxa social de la SCP. Recuperat de [http://scpedagogia.ning.com/profiles/blogs/video-del-1r-seminari-30-anys-de-la-scp-vens-dimecres-28-al-segon?xg\\_source=activity](http://scpedagogia.ning.com/profiles/blogs/video-del-1r-seminari-30-anys-de-la-scp-vens-dimecres-28-al-segon?xg_source=activity).

## **Bibliografia**

*Estatuts de la Societat Catalana de Pedagogia*, de 6 de juny de 1991.

IEC. *El nou desplegament*. Recuperat de

[http://www.iec.cat/institucio/entrada.asp?c\\_epigraf\\_num=10008](http://www.iec.cat/institucio/entrada.asp?c_epigraf_num=10008).

Societat Catalana de Pedagogia (productor) (2014). *1r seminari dels trenta anys de la SCP* [vídeo]. Disponible a [http://scpedagogia.ning.com/profiles/blogs/video-del-1r-seminari-30-anys-de-la-scp-vens-dimecres-28-al-segon?xg\\_source=activity](http://scpedagogia.ning.com/profiles/blogs/video-del-1r-seminari-30-anys-de-la-scp-vens-dimecres-28-al-segon?xg_source=activity).

## Apèndix: Recorregut documental pels trenta anys de la SCP

Annex 1. Les juntes de la SCP i els seus responsables.

<i>Període</i>	<i>Juntes de Govern</i>	<i>Càrrecs</i>	<i>Noms</i>	<i>Relleu durant el període</i>
1984-85	Comissió gestora		Sara Blasi i Gutiérrez	
			Joan Mestres i Gabarró	
			Josep González-Agàpito i Granell	
			Ernest Mascort i Díez	
			Carme Carmona i Cornet	
		Delegat IEC	Joan Triadú i Font	
1985-87	1a Junta	President	Joan Triadú i Font	
		Vicepresident	Lluís Folch i Camarasa	
		Vicepresident	Ernest Mascort i Díez	
		Vicepresident	Jaume Sarramona i López	
		Secretària	Carme Carmona i Cornet	
		Tresorera	Carme Borbonès i Bresco	
		Directora Publicacions	Margarida Muset i Adel	
		Delegat IEC	Joan Triadú i Font	
1987-91	2a Junta	President	Lluís Folch i Camarasa	
		Vicepresident	Jordi Galí i Herrera	
		Vicepresident	Ernest Mascort i Díez	
		Vicepresidents	Jaume Sarramona i López	Núria Borrel i Felip, Miquel Meler i Muntané

Secretària Carme Carmona i Cornet

Tresorera Elisenda Vila i Llorens

Immaculada  
Bordas i Alsina

Directora  
Publicacions Otília Defis i Peix

Delegat IEC Joan Triadú i Font

1992-94 3a Junta President Jordi Galí i Herrera

Vicepresidenta Carme Carmona i Cornet

Queda vacant  
l'any 1993.

Vicepresidenta Núria Borrel i Felip

Otília Defis i Peix

Vicepresident Miquel Meler i Muntané

Francesc Pedró i  
Garcia

Secretària Maria Farran i Roig

Tresorers Immaculada Bordas i Alsina

Albert Sangrà i  
Morer

Directors  
Publicacions Otília Defis i Peix

Xavier Moral i  
Ajado

Delegat IEC Joan Triadú i Font

1994-97 4a Junta President Jordi Galí i Herrera

Vicepresidenta Otília Defis i Peix

Vicepresident Francesc Pedró i Garcia

Vicepresident Ricard Torrents i Bertrana

Secretària Gemma Álvarez

Tresorer Albert Sangrà i Morer

Director  
Publicacions Xavier Moral i Ajado

Delegat IEC Joan Triadú i Font

1997-01	5a Junta	President	Jordi Galí i Herrera
		Vicepresident	Ricard Torrents i Bertrana
		Secretari	Josep M. Boixareu
		Tresorer	Albert Sangrà i Morer
		Vocal	Francesc Pedró i Garcia
		Vocal	Josep M. Mominó i de la Iglesia
		Delegat IEC	Joan Triadú i Font
2001-02	Comissió gestora		Lluís Busquets i Dalmau
			Natàlia Garriga i Rota
			Joan Mallart i Navarra
			Martí Teixidó i Planas
			Conrad Vilanou i Torrano
		Delegat IEC	Ricard Torrents i Bertrana
2002-07	6a Junta	President	Lluís Busquets i Dalmau
		Vicepresident	Joan Mallart i Navarra
		Vicepresident	Martí Teixidó i Planas
		Secretària	Margarida Muset i Adel
		Tresorera	Natàlia Garriga i Rota
			M. Dolors Maura i Pascuet
		Vocal	Carme Borbonès i Bresco (Tarragona)
		Vocal	Sara Blasi i Gutiérrez
		Vocal	Immaculada Bordas i Alsina
		Vocal	Joan Josep Llansana i

	González	
Vocal	Joaquim Pèlach i Busom (Girona)	Enric Corominas i Rovira (Girona)
		Antoni Moga i Ferrés
Vocal	M. Antònia Pujol i Maura	Blanca Serra i Puig
Director Publicacions	Conrad Vilanou i Torrano	
Delegat IEC	Ricard Torrents i Bertrana	

2007-11	7a Junta	President	Martí Teixidó i Planas
		Vicepresident	Joan Mallart i Navarra
		Vicepresident	Joan Soler i Mata
		Secretari	Josep Palau i Orta
		Tresorera	M. Dolors Maura i Pascuet
		Vocal	Immaculada Bordas i Alsina
		Vocal	Enric Corominas i Rovira (Girona)
		Vocal	Rosa M. Codines i Farré (Tarragona)
		Vocal	Sofia Isús i Barado (Lleida)
		Vocal	Josep-Lluís Rodríguez i Bosch
		Director Pubilacions	Conrad Vilanou i Torrano
		Delegat IEC	Ricard Torrents i Bertrana
			Jordi Cots i Moner
2011-15		President	Martí Teixidó i Planas
		Vicepresident	Joan Mallart i Navarra



Vicepresident	Pere Marquès i Graells	
Secretària	Carme Rider i Serra	
Tresorera	M. Dolors Maura i Pascuet	
Vocal	Carme Amorós i Basté	
Vocal	Ramon Bassa i Martín (illes Balears)	
Vocal	Diego Gómez i Garcia (País Valencià)	
Vocal	Sofia Isús i Barado (Lleida)	
Vocal	Antoni Portell i Llorca	
Vocal	David Pujol i Fabrelles (Girona)	
Vocal	Núria Rajadell i Puiggròs	
Vocal	Josep-Lluís Rodríguez i Bosch	
Vocal	Xavier Ureta i Buxeda	
Vocal	Elena Venini i Redín (Tarragona)	
Director Publicacions	Josep Palau i Orta	Joan Rué i Domingo
Delegat IEC	Josep González-Agàpito i Granell	

*Annex 2: Activitats dutes a terme en els trenta anys de la SCP.*

Tipus d'activitats	Temes	Conferenciants o ponents	Publicació de referència
<b>Curs 1984-1985</b>			
Constitució de la Societat i convocatòria de borses d'estudis			
<b>Curs 1985-1986</b>			
Conferència inaugural del curs	«El moviment de renovació pedagògica: Relacions catalano-mallorquines»	Antoni Colom (UIB)	<i>Butlletí SCP</i> , núm. 0 (1986)
1es Jornades: «El nostre sistema educatiu i el repte d'Europa»	La formació professional, el fet diferencial en l'educació, organismes europeus d'educació, el Consell d'Europa i l'aprenentatge de llengües modernes	Mr. Georges Dupont (CEDEFOP), Lluís Folch i Camarasa (SCP), Ferran Ferrer (UAB), Francesc Pedró (UNED) i Isidor Marí (Dep. Ass. Ling. Generalitat de Catalunya)	
Actes commemoratius del centenari del naixement d'Alexandre Galí	Taula rodona: «Obra pedagògica» i acte acadèmic: «Vida i obra»	Miquel Siguan, Jordi Galí, Lluís Folch, Vicenç Benedito i Joan Triadú. Conferència: Antoni M. Badia i Margarit	
Convocatòria de borses d'estudis			
<b>Curs 1986-1987</b>			
Conferència inaugural del curs	«Educació i nació»	Octavi Fullat	

Curs intensiu 1: Noves tecnologies i educació	Noves tecnologies i formació professional. Integració de les NT en el currículum escolar. Influència de les NT en l'educació. Acció de la Comunitat Europea en l'aplicació de NT a l'educació, i programes de tecnologia educativa del Departament d'Ensenyament	Gabriel Fragnière (Dr. Centre Europeu Travail et Société), Joan Mestres, Cristina Jené (CE), Ramon Juncosa, Josep Lluís Cano, Martí Vergés, Gabriel Ferraté (UPC) i Jaume Sarramona	<i>Butlletí SCP</i> , núm. 1 (1988)
Testimonis i experiències	Per a mi, què ha estat Rosa Sensat? Els mestres de les escoles públiques i la renovació de l'ensenyament a Tarragona en el primer terç del segle. Pallach: una pedagogia agònica. Alexandre Galí. Galí i Mallorca. En el cinquantenari de la mort de Cassià Costal	Jordi Cots i Moner, M. Josepa Figueras i Serrano, Joan Teixidó i Ribera, Octavi Fullat i Genís, Jordi Galí i Herrera Jaume Oliver i Jaume i Joan Puigbert i Busquets	
<b>Curs 1987-1988</b>			
Conferència inaugural del curs	«La integració del deficient mental a l'escola»	Pascual Balañà, Jordi Galí, Josep M. Jarque, Miquel Meler, Teresa Romeu i Montserrat Tirvió	
1a publicació de treballs de recerca			<i>Butlletí Monogràfic SCP</i> , 1/1 i 1/2 (1988 i 1989)
Curs intensiu 2	La formació del professorat que treballa en la integració del deficient mental a l'escola	Carme Vidal i Xifré, Judit Fullana i Noell, Maria Pellisera i Díaz, Josep M. Ferran Torrent i Josefina Masip Tarragó	<i>Butlletí Monogràfic SCP</i> , 2 (1989)

### **Curs 1988-1989**

Conferència inaugural del curs «L'educació al País Valencià» Rafel Xambó

Curs intensiu 3 L'avaluació educativa

Publicació de treballs de recerca

### **Curs 1989-1990**

Conferència inaugural del curs «L'avaluació educativa» Lluís Folch i Camarasa

Curs intensiu 4 La investigació pedagògica *Butlletí Monogràfic SCP, 3 (1990)*

### **Curs 1990-1991**

Conferència inaugural del curs «Direccions d'investigació» Jordi Galí i Herrera

Jornades de debat a Girona «Multiculturalisme i educació»

### **Curs 1991-1992**

Jornada de debat «Humanisme, educació i tecnologia a Catalunya i a l'Europa del futur»

Acte d'homenatge a Joan Triadú

### Curs 1992-1993

Conferència inaugural «L'escola andorrana: un nou sistema educatiu del país»

Acte d'homenatge a Lluís Folch i Camarasa

### Curs 1993-1994

Simposi: «Bases per a un sistema educatiu nacional català»  
La qualitat de l'ensenyament.

Josep González-Agàpito, amb intervencions de Joan Mestres, Ricard Torrents, Pere Solà, Francesc Pedró, Ramon Juncosa i Lluís Busquets *Butlletí SCP*, núm. 2 (1993)

La crisi de les humanitats

Octavi Fullat, amb intervencions de Josep González-Agàpito, Lluís Busquets, Pere Solà, Francesc Pedró, Joan Mestres i d'Anna Pagès

La catalanització del sistema educatiu

Jordi Galí, amb intervencions de Joaquim Arenas, Lluís Busquets, Pere Rius, Xavier Moral, Ramon Juncosa i d'Isidor Marí

Sessió acadèmica: Primera presentació i primers resultats  
Estudi: *La dimensió nacional de l'educació. El paper dels ensenyants a la Catalunya d'avui*

Han elaborat l'estudi: Adela Fonts i Antoni Moga. Participen en la sessió acadèmica: Jordi Guixà, Antoni Estradé, Joaquim Arenas i Xavier Hernández. Presentació de resultats provisionals: Francesc Pedró i Albert Sangrà *Butlletí SCP*, núm. 3 (1994)

Estudi

*Perfil d'una promoció: els mestres de la normal de Girona 1968-1993*

Joan Mallart i Navarra, Josep Callís i Franco i Gràcia Serrats i Paretas. Ressenya per a la publicació: Joan Mallart

### Curs 1994-1995

Simposi d'inici de curs «Docència i societat a la Catalunya actual»

Acte d'homenatge a Artur Martorell

### Curs 1995-1996

Conferència inaugural «Un canvi de paradigma en el món de l'educació: La Universitat Oberta de Catalunya» Gabriel Ferraté (rector de la UOC)

Conferència «L'escola del futur»

### Curs 1996-1997

Presentació del llibre: *Per a un sistema d'ensenyament nacional català. Bases, problemes i tendències* Les tendències de l'educació a Europa. La capacitat política i administrativa de la Generalitat en matèria educativa. Els problemes d'adequació dels continguts de l'ensenyament: la seva qualitat, la crisi de les humanitats i la catalanitat de l'ensenyament. El paper dels docents Francesc Pedró (UOC), Albert Arbós (UdG), Joaquim Arenas (SEDEC), Lluís Busquets (Departament d'Ensenyament), Antoni Capella (Inspecció Tècnica d'Ensenyament), Otília Defis (UB), Antoni Estradé (UAB), Adela Fonts (SEDEC), Jordi Galí (SCP), Jordi Guixà (Line Staff), Josep González-Agàpito (UB), Xavier Hernández (UB), Octavi Fullat (UAB), Joan Mestres (SCP), Antoni Moga (Escola Catalana), Albert Sangrà (UOC) Jaume Sarramona (UAB), Ricard Torrents (UVic-UCC), Antoni Tort (UVic-UCC) i M. Carme Vidal (UdG) Publicació monogràfica SFCS/IEC (1997). Amb la col·laboració d'EUMO

### Curs 1997-1998

Presentació del llibre a Vic *Per a un sistema d'ensenyament nacional català. Bases, problemes i tendències*

Acte d'homenatge a Pere Vergés

Ponència en el 90è aniversari «Els treballs de la recerca pedagògica de l'IEC catalana de la SCP i el paper de l'IEC»

### Curs 1998-1999

Es publiquen diverses recerques en el camp de la pedagogia

*Butlletí Monogràfic SCP, 4 (1999)*

### Curs 1999-2000

No hi ha activitats

### Curs 2000-2001

Seminari de tardor i presentació posterior del llibre i «Repensar la pedagogia, avui: El pensament pedagògic. Les pràctiques pedagògiques. L'àmbit formal. L'àmbit no formal. Aspectes diversos del procés educatiu. Les problemàtiques educatives» El [http://blogs.iec.cat/scp/wp-content/uploads/sites/13/2011/04/889\\_RepensarlaPedagogiaAvui1.pdf](http://blogs.iec.cat/scp/wp-content/uploads/sites/13/2011/04/889_RepensarlaPedagogiaAvui1.pdf) Publicació EUMO ICE-

Conferència a Vic «Els escenaris de l'educació i de la pedagogia» Antoni Tort (UVic)

### Curs 2001-2002

Conferència inaugural	«Educació i immigració: de la ingenuïtat al compromís pedagògic»	Xavier Besalú (UdG)
Comissió Eladi Homs	Es constitueix per impulsar un dictamen o una contribució al debat de la llei de la qualitat de l'educació, que es lliurarà a l'Honorable consellera d'Ensenyament i a l'Excel·lentíssima ministra d'Educació, Cultura i Esport	Integren la Comissió: Antoni Amorós, Pilar Benejam, Ramon Canals, M. Teresa Codina, Joan Soler i Mata i Martí Teixidó (coordinació)

### Curs 2002-2003

Presentació del document elaborat per la Comissió Eladi Homs i aprovat per la Junta de Govern gestora de la SCP i sotmès a la consideració del Ple de la Societat	«Pedagogia i participació. Per a educació de qualitat. Contribució i recomanacions de la Societat Catalana de Pedagogia a l'avantprojecte de llei de qualitat de l'educació»	Conferència: Pilar Benejam. Debat: Sara Blasi (presidenta del CEC), Jaume Carbonell (Cuadernos de Pedagogía) i Martí Teixidó (SCP)
Presentació de la <i>Revista Catalana de Pedagogia</i> , núm. 1	«Les emocions a la vida i a l'educació»	Martí Teixidó i Planas, Joan Mallart i Navarra, Rafael Bisquerra i Alzina i Eva Bach i Volum 1 de la <i>Revista Catalana de Pedagogia</i> (2002)

### Curs 2003-2004



Seminari de tardor: «Educar la dimensió religiosa i humana»	L'escàndol de les religions. La música com a expressió religiosa. Bases del comportament religiós. Art religiós. L'expressió religiosa en imatges, drames i cinema. L'ensenyament confessional de la religió. Pluralitat d'esglésies en l'ensenyament confessional de la religió. La religió en la societat catalana actual. Les posicions atea, agnòstica i laïcista davant la secularització de la societat. Regulació política de l'educació religiosa a la societat actual. L'ensenyament de les religions: una perspectiva plural i de diàleg	Raimon Panikkar, Bhakti Das, Ramon M. Nogués, Etsuro Sotoo, Joan Estruch Gibert, Ignasi Salvat, Francesc Riu, Guillem Correa, Joan Carles Marset, Jordi Moreras i Cristina Monteys Dossier monogràfic, amb la col·laboració del Col·legi de Doctors i Llicenciats
Conferència	«El Fòrum 2004 i les escoles»	Marta Mata, substituïda per M. Josep Udina
Presentació de la <i>Revista Catalana de Pedagogia</i> , núm. 2	Tema monogràfic: «L'educació social al segle XXI: vers una pedagogia de l'acompanyament»	Jordi Planella i Ribera, Javier Alonso, Ezequiel Mir, Anna Forés i Miravalles, Carmen Trinidad, Assumpció Pié, Xavier Álvarez, Cristina Estopà Bagot, Xavier Lorente, Carme Laín, Sònia Miguel Zamora, Maite Marzo Miquel Moré, Víctor Escoda, Sònia Miguel Zamora, Maite Marzo i Jordi Planella i Ribera Volum 2 de la <i>Revista Catalana de Pedagogia</i> (2003)

## Curs 2004-2005

Comissió Joaquim Xirau	Contribució al debat obert amb el document del Pacte Nacional per a l'Educació. Oportunitat i compromís. Consellera Marta Cid	Martí Teixidó i Planas (coordinació), Josep Llansana i González, Joan Navarra, Felip Ponsatí i Terrades, Joan-Lluís Tous i Àlvarez, Conrad Vilanou i Núria Rajadell i Puiggròs i Josep Serentill i Rubio	Publicació del document monogràfic <i>Pedagogia i participació per a una educació de qualitat</i> (2006)
Seminari	«Narrativa i educació: El pensament de Kieran Egan. L'ús de textos narratius a la classe de ciències. La importància del Romanticisme a Catalunya i la relació del Romanticisme amb el nacionalisme i la revolució. Narració i cinema»	Lluís Busquets (president de la SCP), Mercè Izquierdo (UAB), Ricard Torrents (delegat de l'IEC) i Aurora Maquinay (mestra experta en cinema i educació)	<i>Butlletins SCP</i> , núm. 1 i 3. Edició digital
«Converses Pedagògiques»	Experiències d'ensenyament a Alemanya i incidències de les últimes avaluacions internacionals. Debat obert sobre l'Informe PISA a Catalunya	Dolors Verdaguer i Carme Amorós (CSdA)	<i>Butlletí SCP</i> , núm. 1. Edició digital
Participació en el seminari «Recerca i país». Secció FCS/IEC	«Recerca i país. Contribució de la pedagogia. Estat de la qüestió i perspectives de país»	Joan Mallart i Navarra (vicepresident de la SCP)	<i>Butlletí SCP</i> , núm. 3. Edició digital

## Curs 2005-2006

Conferència inaugural	«Afecte i diàleg <i>versus</i> violència i càstig»	Esther Giménez-Salinas (rectora de la URL)	<i>Butlletí SCP</i> , núm. 4. Edició digital
Cicle de debats: «Drets dels infants»	El mestre com a defensor dels drets dels infants i adolescents. Com fer efectiva la defensa dels infants actualment	Jordi Cots i Moneri Jaume Funes (adjunt al Síndic de Greuges)	
Acte de presentació de la <i>Revista Catalana de Pedagogia</i> , núm. 3	«L'educació moral avui»	Miquel Martínez (director ICE/UB), Mònica Gijón Casares, Josep M. Puig Rovira, Laura Rubio Serrano, Montserrat Payà Sánchez, Maria Rosa Buxarrais Estrada, M. Àngels Marín, Jesús Vilar Martín, Maria del Mar Galceran i Peiró Gracia, Salomó Marquès i Sureda, Jordi Feu i Gelis, Jesús Vilar Martín i Maria del Mar Galceran i Peiró	Volum 3 de la <i>Revista Catalana de Pedagogia</i> (2004) i <i>Butlletí SCP</i> , núm. 5. Edició digital
Conferència	«De cómo la ciencia se hace cultura. El caso de A Coruña»	Ramón Núñez (director dels museus d'A Coruña)	<i>Butlletí SCP</i> , núm. 6. Edició digital
Seminari didàctica en col·laboració amb el GIAD de la UB	d'investigació «La transdisciplinarietat a la recerca i a la formació»	Maria Cândida Moraes (Pontifícia Universitat Catòlica de São Paulo) i Gaston Pineau (Universitat de Tours)	

Cicle de conferències i taules rodones	«L'educació en un món en canvi: del segle XX al XXI»; «Commemoració del 40è aniversari de la Fundació de les escoles Garbí»; «Vigència d'un model educatiu basat en el coneixement i el civisme»; «Ensenyar en la societat complexa d'avui»	Josep González-Agàpito, Montserrat Morales, Martí Teixidó, Josep M. Ainaud de Lassarte, Oriol Bohigas, Salvador Giner i Elvira Ontañon, amb la moderació de Santiago Tarín. Pere Darder (president del CEC), Joan Mateo (UB), Albert Grau (director de l'IES Miquel Tarradell) i Mercè Izquierdo (UAB)	<i>Butlletí SCP</i> , núm. 7. Edició digital
Jornada en col·laboració amb el Col·legi de Pedagogs	«La pedagogia professional mirant a Europa»	Jaume Sarramona, Giuseppe Rulli, Gianfranco De Lorenzo, Josep J. Quetglas, Lluís Busquets i Jordi Riera	
Conferència i presentació de la SCP a la Universitat de Girona	«Educació-comunicació-cultura. Pedagogia necessària»	Martí Teixidó (vicepresident de la SCP)	
Tertúlia pedagògica	«Les ganes d'aprendre»	Jordi Galí i Herrera	<i>Butlletí SCP</i> , núm. 8. Edició digital
«Seminari extraordinari de Narracions»	«Pedagogia imaginativa al llarg de la vida. Les etapes de la comprensió, de la infància a la maduresa»; «La pedagogia imaginativa en el currículum. Les narracions com a eina pedagògica i didàctica»	Kieran Egan (professor de la Universitat Simon Fraser, Canadà)	

**Curs 2006-2007**

Lliçó inaugural	«Narrativa i axiologia educativa»	Octavi Fullat i Genís (UAB)	<i>Butlletí SCP</i> , núm. 9. Edició digital
« <i>In memoriam</i> : Marta Mata i Garriga»	Una vida dedicada a l'escola. Marta Mata en el record. Petits, grans records de la Marta	Pilar Benejam, Joaquim Arenas i M. Antònia Pujol	
Seminari de tardor	«Narracions i pedagogia»	Ramon Canals, Ricard Torrents, Jaume Cela, Adoració Hermoso, Maica Castellà, Josep M. Ferran, Josefina Masip, Blanca Serra, Carme Alcoverro, Mercè Izquierdo, Encarna Hidalgo, Antoni Gomà, Jordi Solé i Camardons, Vicent Salvador i Enric Balaguer	<i>Butlletí SCP</i> , núm. 10. Edició digital
«Converses Pedagògiques»	«L'aprenentatge de les llengües estrangeres». Referència al Marc Europeu Comú de Referència (MECR)	Dolors Solé i Vilanova (directora del Programa Llengües Estrangeres. D. E.)	<i>Butlletí SCP</i> , núm. 11. Edició digital
Presentació 4t volum RCP	«Complexitat, didàctica i tecnologia»	Immaculada Bordas i Alsina, Maria Cândida Moraes, Josep Bonil Gargallo, Rosa Maria Pujol Villalonga, Núria Rajadell Puiggròs, Núria Serrat Antolí, Joan Mallart i Navarra i Mireia Montané	Volum 4 de la <i>Revista Catalana de Pedagogia</i> (2005)

Lliçó inaugural	«Cent anys d'Institut d'Estudis Catalans, un segle de pedagogia»	Jordi Monés i Pujol-Busquets	<i>Butlletí SCP</i> , núm. 12. Edició digital
Simposi	«Escoltisme i educació»	Josep González-Agàpito, Lluís Busquets, Joan Mallart i Món Marquès	
Participació a la Universitat Catalana d'Estiu a Prada	XXXIX «L'ensenyament del català a la Catalunya del Nord: models lingüístics i didàctics»	Joan Mallart i Navarra	
II Trobada dels Premis d'Octubre a València	«Narració i educació»	Martí Teixidó, Lluís Busquets, Blanca Serra, Immaculada Bordas i Joan Mallart	<i>Butlletí SCP</i> , núm. 13. Edició digital
Seminari de tardor	«Televisió i educació. Repensar la institució escolar i les pràctiques pedagògiques a la Catalunya d'avui. Tendències actuals en els valors dels joves catalans. Pedagogia, política i els reptes de l'educació»	Núria Llorach, Joan-Josep Llansana, Lluís Sáez i Joaquim Núñez	
«Conversa Pedagògica»	«L'educació primerenca. Cura dels infants i de les famílies immigrants»	Dra. Judith Bernhard (professora a la School of Early Childhood Education, Universitat Ryerson de Toronto, Canadà)	

1a edició de la «Primavera Pedagògica» «Polítiques educatives. Desigualtats educatives. Teoria i història de la pedagogia. Educació i interculturalitat. Valors i TIC a l'aula. Incorporació social a l'aula. Reptes educatius i mitjans de comunicació. Educació i món local» Sílvia Puente, Gerard Ferrer, Isabel Vilafranca, Sílvia Sanz, Elisabeth Higuera, Joan Manel Torres, Gualbert Vargas i Sílvia Lombarde

Jornades tècniques a Vic. Presentació del 5è volum de la RCP «Els museus pedagògics virtuals. Els espais i el temps en l'educació estètica». Tema monogràfic de la revista: «Les sensibilitats estètiques en l'experiència pedagògica» Joan Solé, Eulàlia Collelldemont. M. Carme Bernal i Creus, Sílvia Buset Burillo, Lluís Casas Casals, Francesc Calvo Ortega, Àngel Serra i Jubany, Anna Gómez Mundó i Isabel Carrillo Flores Volum 5 de la *Revista Catalana de Pedagogia* (2006)

### Curs 2008-2009

Conferència inaugural. «La llei d'educació de Catalunya. Dimensió política i oportunitat pedagògica» Jaume Sarramona i López (UAB)

Seminari de tardor, en col·laboració amb l'Associació Catalana de la Infància Maltractada «El maltractament a infants i adolescents. Detecció i intervenció dels adults propers: docents, educadors, pedagogs, psicopedagogs i administradors de l'educació. Els drets i els deures necessaris en infants i adolescents. Els maltractaments infantils: una tipologia. L'observatori del maltractament infantil.» Jordi Cots i Moner, Ana Sebastián, Carme Panchón i Maria Eulàlia Palau

La intervenció davant del maltractament:  
el model CRAP»

- «2a Primavera Pedagògica» «Els valors en l'educació. Avaluació de la transferència de la formació. Creativitat i educació. La gestió del coneixement a les organitzacions educatives. La tecnologia en l'àmbit pedagògic. El camí de dues vivències: la docència i la investigació universitària. Escola i família en la primera infància: una perspectiva antropològica. Hermenèutica, platonisme i *paideia*» Amèlia Tey Teijón, Aleix Barrera Corominas, Mònica Guerrero Rosset, David Rodríguez Gómez, Isabel Álvarez, Jordi Garcia i Farrero, Marta Bertrán Tarrés i Àngel Pascual Martín SCP Síntesi de les ponències a la pàgina web de la SCP
- Presentació del 6è volum de la RCP «L'Any Internacional de les Llengües i l'Any Europeu del Diàleg Intercultural 2008. No qualsevol multilingüisme. Els joves catalans davant del multilingüisme» Joan Mallart, Isidor Marí, Joan Albert Argenter i Giralt, Bernat Joan i Marí, Miquel Strubell i Trueta, Tilbert Dídac Stegmann, Martí Teixidó i Planas, Joaquim Arenas i Sampera, Peter D. MacIntyre, Xavier Besalú i Costa, Josep M. Baldaquí i Escandell i Laura Domingo Peñafiel Volum 6 de la *Revista Catalana de Pedagogia*



## Curs 2009-2010

Conferència inaugural	«La neurociència i l'educació. Darreres aportacions de la investigació d'interès per a la pedagogia»	Ramon M. Nogués (professor emèrit de la UAB)
«3a Primavera Pedagògica»	«Pedagogia líquida i postmodernitat. De la coexistència a la convivència. El desenvolupament de competències comunicatives interculturals. Vers una pedagogia esportiva, axiològica i humanista. La formació per competències (FpC) dels Mossos d'Esquadra: un cas pràctic. Aproximació a l'educació intercultural: significat i principis en els contextos locals i educatius. Reflexions sobre els principis fonamentals de l'aprenentatge i el testimoni d'una experiència en una granja escola. Creativitat, corporeïtat i identitat des de la mirada transdisciplinària, ecoformadora i intercultural»	Coordinació: Josep Palau i Orta i Josep-Lluís Rodríguez i Bosch. Ruth Vilà i Baños, Guillem Turró i Ortega, Olga Ródenas i Cobo, Edgar Iglesias i Vidal, Maria Luján i Alonso i Inma Benedico i Martínez Publicació monogràfica: <i>Primavera pedagògica</i> , 2011

Presentació de la recerca «La millora de la convivència a secundària. Identificació de dificultats, recull de bones pràctiques i anàlisi dels processos de millora als instituts d'educació secundària de Catalunya» Martí Teixidó i Planas i Joan Teixidó Saballs

### Curs 2010-2011

Conferència inaugural «Pedagogia i tecnologia. Necessitats, recursos i noves possibilitats didàctiques» Pere Marquès i Graells (vicepresident de la SCP) <http://blogs.iec.cat/scp/2010/10/05/sesio-inaugural-del-curs-2010-2011/>

Sessió en homenatge a Jordi Monés i Pujol-Busquets Amb motiu de la publicació *La pedagogia catalana del segle xx. Els seus referents* Antonio Viñao (catedràtic de la Universitat de Múrcia) i Conrad Vilanou (catedràtic de la Universitat de Barcelona) Publicació monogràfica. Jordi Monés i Pujol-Busquets. *El pensament escolar a Catalunya 1760-1845*, 2009

«4a Primavera Pedagògica»

Jornada «L'avaluació PISA a Catalunya. Constatacions i propostes d'acció: Aportacions de PISA a l'avaluació de resultats d'aprenentatge. PISA comprova el coneixement actiu. Cap a l'aprenentatge competencial. Com l'avaluació PISA pot contribuir a canviar els procediments d'ensenyament i els processos d'aprenentatge. L'avaluació PISA a Catalunya. Avaluació del sistema i decisions en política d'educació» Carme Amorós i Basté, Jordi Saura i Valls, http://blogs.iec.cat/scp/2011/page/3/  
 Claudi Alsina i Català, Anna M. Geli de Ciurana, Joan Perera i Parramon, Roser Canals i Cabau, Elvira Borrell i Closa, Jaume Sarramona i López, Joaquim Prats i Cuevas i Joan Mateo i Andrés

### Curs 2011-2012

Sessió inaugural Col·loqui «Aprendre en català, un objectiu educatiu i social irrenunciable. Fonamentació pedagògica» Hi intervenen Joaquim Arenas (exdirector del Servei d'Ensenyament del Català), Diego Gómez (expresident d'Escola Valenciana), Ramon Bassa (exdirector del Servei Lingüístic de les illes Balears), Isidor Marí (president de la Secció Filològica de l'IEC) i Joan Mallart (catedràtic de didàctica de la Universitat de Barcelona). Presidiran l'acte Salvador Giner (president de l'IEC) i Martí Teixidó (president de la SCP) http://blogs.iec.cat/scp/2011/09/30/col%C2%B7loqui/

Declaració «Model d'escola catalana i ensenyament de llengües» http://blogs.iec.cat/scp/2011/11/21/declaracio

Presentació del <i>Diccionari d'educació</i>	Amb versió multilingüe: català, castellà, francès i anglès	Conferència de Joan Mallart (coordinador de l'assessorament científic del <i>Diccionari</i> ). Presideix l'acte l'Honorable consellera d'Ensenyament, Irene Rigau, acompanyada del president de l'IEC, Salvador Giner	<i>Diccionari d'educació</i> . Departament d'Ensenyament i TERM-CAT, amb la cooperació de la SCP i el Ministeri d'Educació del Govern d'Andorra
«3es Jornades sobre l'estrès educatiu en els professionals del món educatiu»	«La formació per a la prevenció de l'estrès i l'ansietat, les teràpies naturals, alternatives o complementàries i les demostracions científiques en el món de l'estrès. La formació preventiva en els estudiants dels estudis d'educació o magisteri. Causes de l'estrès vocal en els docents»	Dr. Joan Riart Vendrell, Dra. Núria Arís Redó i Andreu Sauca i Balart	<a href="http://blogs.iec.cat/scp/wp-content/uploads/sites/13/2011/12/ProgramaTriptic_INTERIOR_IIIJornades1.pdf">http://blogs.iec.cat/scp/wp-content/uploads/sites/13/2011/12/ProgramaTriptic INTERIOR IIIJornades1.pdf</a>
«5a Primavera Pedagògica»	«Lectura per a l'èxit educatiu. Una experiència professional. Desigualtats educatives a Catalunya: alumnat d'origen immigrant i resiliència. La Bressola avui: llums i ombres. L'educació no formal i la pedagogia. El dia a dia en una unitat d'escolarització compartida. L'ajuda entre iguals»	Maria Faig i Pons, Alba Castejón i Company, Berta Espona i Barcons, Alba Díaz i Duran, Francesc Franquesa i Oller, Betty Faus i Formentí i Maribel de la Cerda i Toledo	<a href="http://blogs.iec.cat/scp/2012/06/16/primavera-pedagogica-2012/">http://blogs.iec.cat/scp/2012/06/16/primavera-pedagogica-2012/</a>

Assemblea general de socis	Acte de reconeixement a la trajectòria professional de M. Teresa Codina i Mir	Conversa amb M. Teresa Codina, conduïda per Carme Amorós	Vídeo elaborat pels alumnes de l'Escola La Seguidilla de Badia del Vallès, a partir de l'entrevista que de Josep M. Espinàs al Programa <i>Personal i Intransferible</i>
Presentació de la publicació <i>Resultats del model lingüístic escolar a Catalunya, l'evidència empírica</i>	<i>Els resultats del model lingüístic escolar a Catalunya, l'evidència empírica</i>	Isidor Marí, Josep González-Agàpito, Miquel Strubbel i Elena Sintés	Publicació UOC, amb la col·laboració del Departament d'Ensenyament i la Societat Catalana de Pedagogia
Edició del dossier	<i>Els nostres pedagogs i pedagogues</i>	Martí Teixidó i Planas	<a href="http://blogs.iec.cat/scp/author/mateixido/page/8/">http://blogs.iec.cat/scp/author/mateixido/page/8/</a>

### Curs 2012-2013

Conferència inaugural	«El batxillerat, sentit i valors»	Joan Manuel del Pozo i Álvarez (professor de la UdG)	Publicació monogràfica: <i>El</i>
-----------------------	-----------------------------------	--	-----------------------------------

<p>Seminari sobre el nou Aportació de la SCP a la proposta del batxillerat, organitzat per la Ministeri d'Educació, Cultura i Esport SCP en col·laboració amb el d'ordenació del batxillerat CDL</p>	<p>Josep González-Agàpito, Martí Teixidó, Josefina Cambra, Francesc Vidal, Enric Prats, Joan M. del Pozo, Joan Estruch, Martí Casadevall, Cristina Gatell, Pilar Reverté, Rosa M. Melià, M. del Tura Puigvert, Miquel Saladrigues, Joan Mallart, Ferran Ruiz, José M. Pérez, Jacint Bassó, Carme Amorós i Francesc Danés</p>	<p><i>batxillerat: contribució a la seva definició integrant les perspectives cultural, professional i pedagògica</i></p>	
<p>Seminari d'hivern</p>	<p>«Infància i TDAH. Anàlisi multifactorial. Perspectiva neurobiològica, psicosociològica i educativopedagògica»</p>	<p>Obertura: Alba Esport. Josep Cornellà, Carme Rider, Martí Teixidó, Gregorio Luri, Jordi Sunyer, Josep Manuel Prats, Núria Rajadell, Gladys Veracochea, Joan Domènech, Berta Meneses, Núria Alart i Xavier Ureta. Cloenda: Josep González-Agàpito</p>	<p><a href="http://blogs.iec.cat/scp/2012/12/12/seminari-d%2%B4hivern-2012-2013/">http://blogs.iec.cat/scp/2012/12/12/seminari-d%2%B4hivern-2012-2013/</a></p>
<p>Acte de reconeixement i elogi a Sara M. Blasi, organitzat en col·laboració amb l'Aula Maria Rúbies, AXIA, Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació, Rosa Sensat i la SCP</p>	<p>Acte presidit per la consellera d'Ensenyament, Irene Rigau. Josep González-Agàpito, Sara Blasi, Margarida Muset, José Antonio López, Jaume Cela i Pilar Benejam</p>	<p><a href="http://blogs.iec.cat/scp/2013/03/25/acte-de-reconeixement-i-elogi-a-sara-m-blassi/">http://blogs.iec.cat/scp/2013/03/25/acte-de-reconeixement-i-elogi-a-sara-m-blassi/</a></p>	
<p>«6a Primavera Pedagògica»</p>	<p>«Educació lliure, educació per a la vida. Escola d'educació especial: unes altres necessitats. Rimini Protokoll: educació</p>	<p>Dra. Rodríguez i Bover, Carme Rider, M. Antònia Pujol, Ester Berengué i Vilà, Dolors Torrent i Vila, Antoni Portell, Núria Rajadell,</p>	<p><a href="http://blogs.iec.cat/scp/2013/05/02/primavera-pedagogica-">http://blogs.iec.cat/scp/2013/05/02/primavera-pedagogica-</a></p>

	expandida en propostes escèniques»	Esther Belvis i Pons i Joan Mallart	2013/
Projecte formatiu	«AR (realitat augmentada) i QR (respostes ràpides) en l'àmbit educatiu»	Josep M. Silva (UAB)	<a href="http://blogs.iec.cat/scp/2013/05/05/projecte-formatiu-sobre-lar-i-els-qr-en-lambit-educatiu/">http://blogs.iec.cat/scp/2013/05/05/projecte-formatiu-sobre-lar-i-els-qr-en-lambit-educatiu/</a>
Assemblea general de socis	Acte de reconeixement a la trajectòria de Núria Borrell i Felip	Conversa amb Núria Borrell, conduïda per Immaculada Bordas	
Conferència inaugural 2013-2014	«Ensenyament plurilingüe»	Josep-Lluís González Medina (director de la British School of Barcelona)	<a href="http://blogs.iec.cat/scp/2013/10/10/jornada-inaugural-del-curs-2013-2014/">http://blogs.iec.cat/scp/2013/10/10/jornada-inaugural-del-curs-2013-2014/</a>
Impuls de la recerca i del desenvolupament	Curriculum bimodal. Aplicació en fase de pilotatge a tretze escoles i instituts	Direcció: Pere Marquès i Graells. Grup DIM/UAB	<a href="http://blogs.iec.cat/scp/2013/11/13/curriculum-bimodal-aplicacio-en-fase-de-pilotatge-a-tretze-escoles-i-instituts/">http://blogs.iec.cat/scp/2013/11/13/curriculum-bimodal-aplicacio-en-fase-de-pilotatge-a-tretze-escoles-i-instituts/</a>
Acte de reconeixement a Carme Amorós i Basté amb motiu de la seva jubilació, organitzat en col·laboració amb el CDL		Presentació: Fina Cambra (CDL). Jaume Sarramona, M. Teresa Pijoan, Mireia Montané, Salvador Carrasco, Pere Led, Joan	<a href="http://blogs.iec.cat/scp/2014/01/15/acte-de-reconeixement-a-carme-amoros-i-baste-amb-motiu-de-la-seva-jubilacio-organitzat-en-col-laboracio-amb-el-cdl">http://blogs.iec.cat/scp/2014/01/15/acte-de-reconeixement-a-carme-amoros-i-baste-amb-motiu-de-la-seva-jubilacio-organitzat-en-col-laboracio-amb-el-cdl</a>

		Mallart i Josep González-Agàpito	reconeixement-a-la-socia-carme-amoros-i-baste-amb-motiu-de-la-seva-jubilacio/
Acte de reconeixement a Margarida Muset, sòcia fundadora, amb motiu de la seva jubilació, organitzat en col·laboració amb el CDL		Presentació: Martí Teixidó. Octavi Fullat, Josep-Ramon Vidal, Maria Rosa Serrano, Montse Martí, Coral Regí, Martí Teixidó, Margarida Muset i Imma Ros	<a href="http://blogs.iec.cat/scp/2014/01/24/acte-de-reconeixement-a-margarida-muset/">http://blogs.iec.cat/scp/2014/01/24/acte-de-reconeixement-a-margarida-muset/</a>
Seminari d'hivern	«L'adquisició de la competència plurilingüe: Competència lingüística dels joves de Catalunya en finalitzar l'escolarització obligatòria. Cervell i aprenentatge de llengües. Territori i llengües de proximitat. Pràctica escolar»	Joan Estruch (secretari del Consell Superior d'Avaluació) i Míriam Margalef (assessora tècnica docent del mateix Consell)	
Aportació al debat, promogut per Òmnium Cultural	«Instituïm l'educació a Catalunya»	Martí Teixidó Planas (president de la SCP)	<a href="http://blogs.iec.cat/scp/2013/11/17/instituim-leducacio-a-catalunya/">http://blogs.iec.cat/scp/2013/11/17/instituim-leducacio-a-catalunya/</a>
«1a Conversa Pedagògica de la SCP»	«L'educació escolar, entre el currículum i la cultura»	Coordinació: Martí Teixidó Planas (president de la SCP)	<a href="http://blogs.iec.cat/scp/2014/02/08/1a-conversa-">http://blogs.iec.cat/scp/2014/02/08/1a-conversa-</a>



Conferència a la 28a Tribuna Edu21	«Principis rectors d'una educació republicana de futur, vista per un professor català, amb experiència a Anglaterra»	Josep-Lluís González Medina (director de la British School of Barcelona)	<a href="http://blogs.iec.cat/scp/2014/05/02/dr-josep-lluis-gonzalez-medina-soci-de-la-scp-parlara-principis-rectors-duna-educacio-republicana-de-futur-a-la-28a-tribuna-edu21/">http://blogs.iec.cat/scp/2014/05/02/dr-josep-lluis-gonzalez-medina-soci-de-la-scp-parlara-principis-rectors-duna-educacio-republicana-de-futur-a-la-28a-tribuna-edu21/</a>
«7a Primavera Pedagògica»	«Els relats digitals de tipus personal en contextos socioeducatius. Consideracions sobre l'art i l'educació. El casal de joves com a agent educatiu»	Marc Fuertes i Alpiste, Pere Marquès i Graells, Anel Salvadó Borràs, Joan R. Triadó i Tur, Natàlia Romero i Calejo, Rosa Galbany i Arrabali Martí Teixidó i Planas	<a href="http://blogs.iec.cat/scp/2014/04/04/vii-primavera-pedagogica/">http://blogs.iec.cat/scp/2014/04/04/vii-primavera-pedagogica/</a>
2a Jornada de la SCP sobre el currículum bimodal	Presentació del projecte i de la participació en la recerca 2014-2015	Martí Teixidó (president de la SCP)	<a href="http://blogs.iec.cat/scp/2014/06/01/2a-jornada-scp-sobre-curriculum-bimodal-i-participacio-en-la-recerca-2014-2015/">http://blogs.iec.cat/scp/2014/06/01/2a-jornada-scp-sobre-curriculum-bimodal-i-participacio-en-la-recerca-2014-2015/</a>

«2a Conversa Pedagògica de la SCP»	«Les bases dels nous paradigmes educatius»	Coordinació: Pere Marquès (vicepresident de la SCP)	<a href="http://blogs.iec.cat/scp/2014/05/29/2a-conversa-de-la-scp-les-bases-dels-nous-paradigmes-educatius/">http://blogs.iec.cat/scp/2014/05/29/2a-conversa-de-la-scp-les-bases-dels-nous-paradigmes-educatius/</a>
Impuls de la recerca i del desenvolupament	Prova de diagnòstic pedagògic de la competència lingüística. Inici del pilotatge en quaranta escoles	Martí Teixidó i Planas, Carme Rider, Josep Lluís González Medina	<a href="http://blogs.iec.cat/scp/2014/05/02/prova-de-competencia-linguistica/">http://blogs.iec.cat/scp/2014/05/02/prova-de-competencia-linguistica/</a>
Assemblea general de socis	Presentació del projecte «COMconèixer»	Mireia Montané (directora del projecte), Maria Rocaspana, Mònica Vega, Teresa Morales, Fermí Bernardo, Pere Boluda, Carme Serrano, Gemma Lajarín, Rafael Benlliure, Anna Martí, Miquel Arcas i alumnes de l'Institut-Escola Costa i Llobera	<a href="http://blogs.iec.cat/scp/category/assemblea/">http://blogs.iec.cat/scp/category/assemblea/</a>
	Memòria d'activitats del curs 2013-2014. Aprovació del pressupost	Clou l'assemblea el president de la SCP, Martí Teixidó	

«X Jornada de l'Institut d'Estudis Catalans a la UCE de Prada» «L'ensenyament de les llengües en països romànics. Plurilingüisme personal. Multilingüisme social. Neurolingüística. Sociolingüística. Les llengües romàniques i transferència d'aprenentatge. Didàctica de la competència plurilingüe. Pedagogia, diagnòstic de competència i pronòstic: el Termòmetre lingüístic. Educació social. Diversitat lingüística. Tractament de les llengües minoritàries» Martí Teixidó i Joan Becat (coordinació), Josep-Maria Espadaler, Ramon Bassa, Vicent Pascual, Alà Baylac-Ferrer, Tilbert Stegmann, Joan Mallart, Maite Bayo, Rossend Arenys, Josep-Lluís González, Carme Rider i Núria Santaulària <http://blogs.iec.cat/scp/2014/08/09/x-jornada-de-linstitut-destudis-catalans-a-luce-de-prada/>

#### Curs 2014-2015

Sessió inaugural del curs, en col·laboració amb el Col·legi de Pedagogos Presentació del llibre de Jaume Sarramona: *La mirada d'un pedagog. La necessitat de la ciència i la professió pedagògica* Josep Manuel Rafí (Editorial Jaume Sarramona. Barcanova), Rosa Rodríguez (presidenta del Col·legi de Pedagogos de Catalunya), Jordi Riera (vicerector de la URL), Joan Mateo (president del Consell Superior d'Avaluació) i Martí Teixidó (president de la SCP) *La mirada d'un pedagog. La necessitat de la ciència i la professió pedagògiques.* Barcanova, 2014

Seminari de tardor i d'hivern	«SCP 30 anys d'història. 3 dies de diàleg per a encarar el futur. Els espais de la pedagogia avui: La institució escolar. Pedagogia de la cultura. Família i famílies associades. Espai de la religió. Joventut, valors i llibertat. Televisió i Internet. Escola, entorn i ciutadania. Natura, joc, esport, club/esplai»	Inauguració: Joandomènec Ros (president de l'IEC), Martí Teixidó, Carme Amorós, M. Dolors Maura, Pere Marquès, Coral Regí, Joan Puig, Josep M. Esteve, Agustí Martí, Ramon Bassa, Nuria Rajadell, Carme Thió, Carme Borbonès, Elena Venini, Francesc Torradeflot, Joan M. del Pozo, Josep Palau, Jordi Vivancos, Xavier Ureta, Antoni Tort, Núria Simó, Antoni Portell, Teresa Tilló i Joan Mallart	Volum 8 de la <i>Revista Catalana de Pedagogia</i>
Acte de presentació del llibre de Pilar Benejam	<i>Quina educació volem?</i>	Martí Teixidó (president de la SCP), Irene Balaguer (presidenta de l'AM Rosa Sensat), Joan Pagès (professor de didàctica CCSS, UAB), Antoni Tort (professor de pedagogia, UVic), Pilar Benejam (mestra i professora de didàctica CCSS, UAB)	Pilar Benejam. <i>Quina educació volem?</i> Rosa Sensat, col·lecció «Referents», 2014
Termòmetre Pilotatge 2015. Sessions de formació	Lingüístic. «El Termòmetre Lingüístic. De l'oralitat a l'ensenyament plurilingüe. Aplicació del TL a l'aula com a activitat d'innovació»	Martí Teixidó (president de la SCP), Josep-Lluís González (director de la British School of Barcelona), Carme Rider (secretària de la SCP), Ramon Bassa (UIB), Elisabeth Dulcet (logopeda), Carme Sabarich (inspectora d'educació) i Rosa M. Ramírez (professora)	<a href="http://blogs.iec.cat/scp/2014/12/11/termometre-linguistic-pilotatge-2015/">http://blogs.iec.cat/scp/2014/12/11/termometre-linguistic-pilotatge-2015/</a>

<p>Trobada Pedagògica i intercanvi d'experiències a Vic. Organització SCP i CIFE de la UVic</p>	<p>«El Termòmetre Lingüístic i el marc d'ensenyament de llengües vives. La prova de diagnòstic: Termòmetre Lingüístic. El currículum bimodal, dues recerques de la SCP. Presentació de la SCP»</p>	<p>Inauguració: Joan Mateo (secretari de Polítiques Educatives), Joan Soler (degà de la FETCH, UVic-UCC). Ponents: Martí Teixidó (president de la SCP), Carme Rider (secretària de la SCP), Pere Marquès (vicepresident de la SCP) i Antoni Portell (UVic-UCC)</p>	<p><a href="http://blogs.iec.cat/scp/2015/03/15/trobada-pedagogica-i-intercanvi-dexperiencies-propostes-per-a-millorar-la-practica-docent">http://blogs.iec.cat/scp/2015/03/15/trobada-pedagogica-i-intercanvi-dexperiencies-propostes-per-a-millorar-la-practica-docent</a></p>
<p>«3a Conversa Pedagògica»</p>	<p>«Currículum per assignatures <i>versus</i> currículum per projectes»</p>	<p>Coordinació: Pere Marquès i Graells (vicepresident de la SCP)</p>	<p><a href="http://blogs.iec.cat/scp/2015/05/08/aixi-va-ser-la-3a-conversa-curriculum-per-assignatures-versus-curriculum-per-projectes/">http://blogs.iec.cat/scp/2015/05/08/aixi-va-ser-la-3a-conversa-curriculum-per-assignatures-versus-curriculum-per-projectes/</a></p>
<p>«8a Primavera Pedagògica»</p>	<p>«Què tenen de pedagògics els processos d'avaluació participativa d'accions comunitàries?»</p>	<p>Héctor Núñez i López (UAB)</p>	
	<p>«De normativitats pedagògiques i les seves desestabilitzacions: una aproximació als discursos postfeministes»</p>	<p>Raquel Cercós i Raichs (UB)</p>	

- «El Martinet: algunes pinzellades del projecte pedagògic» Olga Romera i Acón, Noemí Trullols i Hospital i Carolina Vílchez i Möller (mestres de l'Escola El Martinet, Ripollet)
- «Els processos de participació i democràcia en els centres d'educació infantil, primària i secundària a Catalunya» Cati Lecumberri i Gómez (UVic)
- «Maria Montessori: característiques dels menors de sis anys i els principis montessorians em l'ambient preparat» Anna Claravall i Murillo (mestra de primària i diplomada com a guia Montessori, Montessori Institute, Londres)
- «El *mentoring* com a estratègia de desenvolupament professional dels docents novells» Laura Serrats i Gironella (UdG)

Nota: Es tanca el document el mes de maig del 2015.



