

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

Primavera pedagògica

Seminari que dona la veu als joves pedagogs
Barcelona, 20 i 21 de maig de 2010

Coordinació a cura de
JOSEP PALAU I ORTA
JOSEP-LLUÍS RODRÍGUEZ I BOSCH

BARCELONA
2011

Primavera pedagògica

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

Primavera pedagògica

Seminari que dona la veu als joves pedagogs
Barcelona, 20 i 21 de maig de 2010

Coordinació a cura de
JOSEP PALAU I ORTA
JOSEP-LLUÍS RODRÍGUEZ I BOSCH

BARCELONA
2011

Biblioteca de Catalunya. Dades CIP

Primavera pedagògica : seminari que dona la veu als joves pedagogs : Barcelona, 20 i 21 de maig de 2010
Bibliografia
ISBN 9788499650838
I. Palau i Orta, Josep, ed. II. Rodríguez i Bosch, Josep Lluís, ed. III. Societat Catalana de Pedagogia
1. Pedagogia — Congressos 2. Pedagogia — Catalunya — Congressos
37(467.1)(061.3)

© dels autors de les ponències
© 2011, Societat Catalana de Pedagogia,
filial de l'Institut d'Estudis Catalans, per a aquesta edició
Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona

Primera edició: desembre de 2011
Tiratge: 400 exemplars

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

Compost per Fotoletra, SA

Imprès a Service Point FMI, SA

ISBN: 978-84-9965-083-8
Dipòsit Legal: B-40316-2011

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

Índex

Presentació, <i>per Martí Teixidó i Planas</i>	7
Introducció, <i>per Josep Palau i Orta i Josep-Lluís Rodríguez i Bosch</i>	13
Pedagogia líquida i postmodernitat, <i>per Xavier Laudo i Castillo</i>	17
De la coexistència a la convivència. El desenvolupament de competències comunicatives interculturals, <i>per Ruth Vilà i Baños</i>	29
Vers una pedagogia esportiva, axiològica i humanista, <i>per Guillem Turró i Ortega</i>	41
La formació per competències (FpC) dels agents especialistes de la Policia de la Generalitat-Mossos d'Esquadra. Un cas pràctic: l'especialitat de trànsit, <i>per Olga Ródenas i Cobo</i>	49
Aproximació a l'educació intercultural: significat i principis en els contextos locals i educatius, <i>per Edgar Iglesias i Vidal</i>	65
Reflexions sobre els principis fonamentals de l'aprenentatge i el testimoni d'una experiència a una granja escola, <i>per Maria Luján i Alonso</i>	75
Creativitat, corporeïtat i identitat des de la mirada transdisciplinària, ecoformadora i intercultural, <i>per Inma Benedico i Martínez</i>	81
Dades dels ponents de la Primavera Pedagògica 2010	91
Invitació a la 5a edició de la Primavera Pedagògica 2012	93

Presentació

Pedagogia, n., f., associada sovint, avui, o bé a una ideologia tova que col·loca l'escolta fofa dels infants al cor de l'activitat educativa, o bé a un conjunt de tècniques d'ensinistrament. En realitat, esforç per pensar i actuar al mateix temps l'activitat educativa, «teoria pràctica» segons la fórmula de Durkheim.

Philippe MEIRIEU, *Petit dictionnaire de pédagogie*¹

Quan el 2007, la Junta entrant vàrem deliberar sobre les activitats que la Societat Catalana de Pedagogia creada el 1984 havia d'impulsar per contribuir al pensament i a l'acció pedagògica en llengua catalana, ens sentíem continuadors de les accions anteriors però coincidírem de seguida en la conveniència de donar la veu als joves pedagogs i pedagogues, els qui desenvolupaven els primers deu anys d'exercici professional. Donar-los la veu vol dir donar-los suport per tal que entrin en la pedagogia amb iniciativa i creativitat per aportar noves fonamentacions i dissenyar noves intervencions que enfrontin les necessitats educatives de la societat actual.

La Societat Catalana de Pedagogia ha complert els vint-i-cinc anys. En la inauguració del curs actual 2009-2010² es va fer exprés reconeixement a Ernest Mascort i M. Carme Carmona, socis impulsors, a Joan Triadú, Lluís Folch, Jordi

1. Portal web de Philippe Meirieu: <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm> (27 juny 2010). Traducció pròpia del francès.

2. La sessió inaugural va tenir lloc el dimarts 6 d'octubre presidida pel doctor Josep González-Agàpito, president de la Secció de Filosofia i Ciències Socials de l'Institut d'Estudis Catalans. El president de la Societat Catalana de Pedagogia va fer reconeixement dels membres fundadors de la societat i dels que van impulsar les seves activitats els primers anys i va presentar assumptes actuals que han de ser objecte de la pedagogia. La conferència encarregada al doctor Ramon M. Nogués va tractar de neurociència i educació i va ressenyar les darreres aportacions de la investigació d'interès per a la pedagogia.

Galí i Lluís Busquets, socis presidents estats, i a tants d'altres que hi van contribuir amb la seva activitat, generalment palesa en les publicacions. Cal donar continuïtat renovada i creativa a aquesta trajectòria.

Per això, a través d'unes jornades anuals, la Primavera Pedagògica convoca els joves pedagogs i pedagogues a ser-ne els ponents, a presentar breument els seus estudis, recerques i projectes. Se'ls convoca com a protagonistes però amb diàleg amb els pedagogs i pedagogues sèniors que actuem de *responents*. Volem, per tant, que sigui una trobada professional i científica, intergeneracional, per donar continuïtat a una obra que sempre serà col·laborativa perquè és l'obra d'un petit grup que contribueix al progrés social de tots.

Les tres convocatòries de la Primavera Pedagògica han tingut ressò. Sempre s'han cobert les vuit tribunes, encara que en l'última edició, a darrera hora i per causes inevitables, un comunicant no hi hagi pogut participar. En aquest volum publiquem les comunicacions presentades enguany però volem fer reconeixement als participants d'anys anteriors. Inicialment no vàrem gosar demanar-los la presentació escrita, no fos cas que declinessin la invitació. Després de dos anys, als nous ponents els l'hem demanada d'entrada; ningú s'ha fet enrere i això és el que publiquem.

Vegem el cartell de les tres edicions:

PRIMAVERA PEDAGÒGICA 2008 - 29 I 30 DE MAIG

<i>Comunicants</i>	<i>Títol comunicació</i>
Sílvia Puente i Rodríguez	<i>Polítiques educatives</i>
Gerard Ferrer i Esteban	<i>Desigualtats educatives</i>
Isabel Vilafranca i Manguan	<i>Teoria i història de la pedagogia</i>
Sílvia Sanz i Romero	<i>Educació i interculturalitat</i>
Elisabet Higuera i Albert	<i>Valors i TIC a l'aula</i>
Joan Manel Torres i Bujalance	<i>Incorporació social a l'aula</i>
Gualbert Vargas i Gómez	<i>Reptes educatius i mitjans de comunicació</i>
Sílvia Lombarte i Bel	<i>Educació i món local</i>

PRIMAVERA PEDAGÒGICA 2009 - 28 I 29 DE MAIG

<i>Comunicants</i>	<i>Títol comunicació</i>
Amèlia Tey i Teijón	<i>Els valors en l'educació</i>
Aleix Barrera i Corominas	<i>L'avaluació de la transferència de la formació</i>

David Rodríguez i Gómez	<i>Creació i gestió del coneixement en les organitzacions educatives</i>
Isabel Álvarez i Cànovas	<i>La tecnologia en l'àmbit pedagògic</i>
Jordi Garcia i Farrero	<i>El camí de dues vivències: la docència i la investigació universitària</i>
Marta Bertrán i Tarrés	<i>Escola i família en la primera infància: una perspectiva antropològica</i>
Àngel Pascual i Martín	<i>Hermenèutica, platonisme i paideia</i>

PRIMAVERA PEDAGÒGICA 2010 - 20 I 21 DE MAIG

Comunicants	Títol comunicació
Xavier Laudo i Castillo Ruth Vilà i Baños	<i>Pedagogia líquida i postmodernitat De la coexistència a la convivència. El desenvolupament de competències comunicatives interculturals</i>
Guillem Turró i Ortega	<i>Vers una pedagogia esportiva, axiològica i humanista</i>
Olga Ródenas i Cobo	<i>La formació per competències (FpC) dels agents especialistes de la Policia de la Generalitat - Mossos d'Esquadra. Un cas pràctic: l'especialitat de trànsit</i>
María Luján i Alonso	<i>Reflexions sobre els principis fonamentals de l'aprenentatge i el testimoni d'una experiència a una granja escola</i>
Edgar Iglesias i Vidal	<i>Aproximació a l'educació intercultural: significat i principis en els contextos locals i educatius</i>
Inma Benedico i Martínez	<i>Creativitat, corporeïtat i identitat des de la mirada transdisciplinària, ecoformadora i intercultural</i>

Els temes han estat decidits pels mateixos comunicants. La diversitat és evident. Un recompte aproximat: filosofia 3, antropologia 1, sociologia 4, política 2, formació 4, educació social 2, educació psicofísica 2, mitjans de comunicació 1, tecnologies de la informació 1, teoria pedagògica 1, tecnologia pedagògica 1.

Els estudis i recerques que puguin fonamentar la pedagogia són gairebé la meitat. Són disciplines que han de seguir el seu propi mètode centrades en l'objecte educació. Dels estudis de formació tant n'hi ha de teòrics com d'aplicats a progra-



Sessió de la Primavera Pedagògica 2009. D'esquerra a dreta: Amèlia Tey, David Rodríguez, Josep Palau i Martí Teixidó. Fotografia: IEC/SCP.

mes. Sis comunicacions estan centrades en aplicacions educatives. Una es refereix a la construcció de teoria pedagògica i una altra, a la pedagogia com a coneixement tecnològic.

El coneixement científic de l'educació construït amb bases empíriques i amb intuïcions verificades comença en la cultura occidental amb Comenius a mitjan segle XVII: *Janua linguarum trilinguis*, *Orbis sensualium pictus*, *Didactica Magna* (1630-1658). Són un conjunt d'observacions i pràctiques eficaces i generalitzables. Després de la revolució burgesa de França, inspirada pels il·lustrats defensors de la llibertat de consciència, es formula la *Pedagogia derivada de la finalitat de l'educació* (1806), obra d'inicis del segle XIX que devem a Herbart. Aporta una sòlida construcció teòrica de la pedagogia entre la filosofia i la psicologia que és considerada l'inici de la pedagogia científica. Per la seva mateixa concepció, derivada de les finalitats de l'educació, pot donar lloc a diferents pedagogies segons l'orientació que es prengui. Pocs anys més tard (1817), Julien de Paris ja adopta l'expressió «ciència de l'educació». Cada vegada s'accepta més que l'educació pot ser objecte d'estudi



Assistents a la Primavera Pedagògica 2009. Fotografia: IEC/SCP.

des de totes les ciències: biologia, sociologia, economia, planificació, història, política, filosofia, antropologia... i de fet tot tipus d'aportacions són necessàries per comprendre la complexitat dels processos educatius que es desenvolupen en entorns concrets que cal conèixer bé. Aquestes són les ciències de l'educació (explicatives) que han de seguir els mètodes que els són propis. Sobre aquestes ciències es construeixen les ciències pedagògiques (d'intervenció),³ la primera de les quals és la pedagogia i les diverses aplicacions: didàctica, organització escolar, orientació.

Certament, sembla que el panorama s'hagi fet massa extens, aparentment ambiciós, i en canvi observem que la credibilitat científica d'aquestes disciplines no està ben arrelada. Una prova evident és que de pedagogia tothom s'atreveix a parlar-ne: metges, escriptors, periodistes, sociòlegs, psicòlegs... que efectivament poden aportar explicacions a l'educació, però una altra cosa és parlar de sistemes

3. Aquesta és una concepció molt ben elaborada per Gaston Mialaret i un equip a l'Oficina Internacional d'Educació UNESCO: *Introducció a las ciencias de la educación*, Ginebra, UNESCO, 1985, ISBN 92-3-302302-8.

d'intervenció que, fonamentats en els coneixements aportats per les diverses ciències a l'educació i orientats per valors i finalitats prèviament decidits, siguin: funcionals promovent l'interès de l'alumne, eficaços assolint en general els objectius projectats, eficients, particularment en temps de pocs recursos i creatius (si pot ser amb estètica), posant intenció pedagògica als abundants recursos que ofereix la societat tecnològica i de consum. On acaben les explicacions sobre l'educació que aporten els científics de qualsevol disciplina, comença el disseny de sistemes d'intervenció que correspon als científics pedagogs. I sembla que dediquem massa temps a explicacions diverses, sovint poc integrades, i no passem a la fase de disseny d'intervenció. Així, els realitzadors, els que intervenen —mestres, educadors, professors, monitors...— ho fan amb major o menor encert, sovint lligat a competència i aptitud personals i poques vegades comprovant l'eficàcia de mètodes i procediments per anar fent una consolidació progressiva.

Totes les aportacions a la pedagogia són benvingudes però no podem deixar de subratllar les necessitats no ateses, aquells problemes i assumptes pendents que la pedagogia ha de resoldre anant al moll de l'os. La pedagogia mostraria la seva funcionalitat i eficàcia i també —per què no?— la seva estètica, i guanyaria credibilitat científica i social. Els ciutadans necessiten la pedagogia per a l'educació com la medicina és imprescindible per a la salut. I el coneixement pedagògic, igual que el coneixement mèdic, no és un assumpte d'aficionats sinó de professionals que actuen amb coneixement científic: de l'educació, uns i de la salut, els altres.

MARTÍ TEIXIDÓ I PLANAS

President de la Societat Catalana de Pedagogia

Introducció

Josep PALAU I ORTA
Institució Cultural del CIC

Josep-Lluís RODRÍGUEZ I BOSCH
Universitat Autònoma de Barcelona

Una de les propostes principals de la Primavera Pedagògica que la Societat Catalana de Pedagogia vol organitzar anualment és la de posar sobre la taula el pensament, les línies de recerca i les preocupacions de les joves fornades de pedagogs del nostre país. La finalitat de posar sobre la taula aquests treballs és doble. Primer, per donar a conèixer algunes de les investigacions, intervencions i activitats que tenen lloc a Catalunya i que molt possiblement romandrien desconegudes per bona part de la comunitat pedagògica si no tinguessin aquest ampit de projecció acadèmica que facilita l'Institut d'Estudis Catalans. Segon, per aconseguir consolidar un espai públic de debat acadèmic i crítica constructiva que pugui ser d'utilitat tant per als propis ponents com per als assistents. I és que en les diverses edicions de la Primavera pedagògica la discussió pública sobre els eixos i les implicacions de cada ponència ha estat volguda, cercada i trobada.

Des d'aquesta òptica, la recopilació i publicació present de les ponències a la 3a edició de la Primavera Pedagògica podria ser vista com una veritable traïció [*tradire*]. En cap cas una ponència escrita no pot substituir la paraula viva del ponent, com tampoc els retorns del debat amb els assistents. Un document escrit té l'avantatge de la concreció acadèmica, d'afinar en la citació, però li manca el debat, la discussió, els múltiples retorns d'una discussió assaborida [*sapere*] en viu i en directe.

En la introducció a l'assaig *Lessons of the Masters*, George Steiner posava en relació semàntica els conceptes de traïció [*tradire*], transmissió [*tradere*] i tradició [*traditio*].¹ Hi pot haver transmissió del coneixement, de l'experiència, de la tradició sense traïció? La nostra intenció amb aquesta publicació no és pas la de *traïr* els ponents ni els assistents, sinó més aviat la de *transmetre*, d'aportar un gra de

1. George STEINER, *Lessons of the Masters*, Harvard, Harvard University Press, 2003.



Sessió de la Primavera Pedagògica 2010. D'esquerra a dreta: Edgar Iglesias i Maria Luján, comunicants. Martí Teixidó, president, i M. Teresa Codina, sòcia fundadora. Fotografia: IEC/SCP.

sorra a la difusió d'algunes de les línies d'investigació, de les activitats i de les iniciatives pedagògiques que tenen lloc al nostre país. I si a més es fa ajudant a consolidar en *tradició* una iniciativa com la Primavera Pedagògica, que cerca promoure i *transmetre* la necessitat del debat acadèmic, benvinguda sigui per partida doble aquesta publicació, tot i la *traïció* implícita.²

Evidentment, qui s'atansi a la lectura de les diverses ponències observarà la inconsistència temàtica del conjunt. Reunides en un sol volum totes elles no formen pas un bloc unitari. Són com petites peces d'un gran puzzle. Però que siguin petits bocins, petites píndoles de pedagogia, no treu que ens permetin veure alguns dels molts camins per on discorre la pedagogia al nostre país, els seus punts calents, més o menys encertats, amb major o menor projecció acadèmica.

2. De fet, aquesta és la primera vegada que aconseguim *traïr* a tots i cadascun dels ponents al seminari de primavera, tot i que algunes de les ponències en anteriors edicions foren publicades a la *Revista Catalana de Pedagogia*.



Assistents a la Primavera Pedagògica 2010. Fotografia: IEC/SCP.

Així, en aquest volum es fa més que evident la importància i la repercussió en la pedagogia de les reflexions socials i sociològiques. Xavier Laudo ens presenta una ponència en la qual se sistematitzen les diverses accepcions conceptuals de l'anomenada *Pedagogia líquida* i es reflexiona sobre la possibilitat d'una pedagogia normativa que assumeixi com a propis aquells elements que caracteritzarien la societat actual. Ruth Vilà i Edgar Iglesias, en canvi, posen el punt de mira en un sentit invers: a partir de la presumpció de les transformacions socials que s'esdevindrien a la nostra societat a partir del contacte intercultural, defensen la projecció d'una pedagogia que tingui en compte la diversitat i la complexitat. En un sentit similar, Inma Benedico aposta pel tractament a l'aula de la corporeïtat com un element fonamental per poder reconèixer i reconduir la diversitat i la complexitat socials. En canvi, en un sentit eminentment filosòfic, Guillem Turró fa una defensa abraonada i necessària de la importància educativa i pedagògica de l'esport. Una ponència, aquesta darrera, amb molts punts de connexió amb la d'Olga Ródenas, que mostra la importància de les intervencions pedagògiques en la formació, en aquest cas dels Mossos d'Esquadra. Finalment, Maria Luján ens presenta algunes reflexions al voltant del seu treball educatiu a cases de colònies.

Esperem que la lectura de les següents ponències porti tant a l'intens debat i a la discussió que van tenir lloc a les jornades de la 3a Primavera Pedagògica, com a la voluntat de participar-hi en properes sessions. Aquí convidem a participar a la 4a edició de la Primavera Pedagògica.

Pedagogia líquida i postmodernitat

Xavier LAUDO I CASTILLO
Universitat de Barcelona

RESUM: A partir de les teories de la modernitat líquida i la postmodernitat, l'autor discuteix, en primer lloc, si és possible una pedagogia normativa que n'assumeixi els valors fonamentals: el canvi constant i la manca d'absoluts; en segon lloc, s'exposen diferents significats de la pedagogia líquida i se n'elabora una caracterització general.

ABSTRACT: From the theories of Liquid Modernity and Postmodernity the author discusses, first of all, the possibility of a normative pedagogy that assumes the core values: the constant change and the lack of absolutes. In the second place, different meanings of the liquid pedagogy are exposed and a general characterization is elaborated.

INTRODUCCIÓ

La teoria de la modernitat líquida de Bauman és més un símptoma que una causa del que podríem cridar «imaginari social líquid». Tal vegada, simplement la punta de l'iceberg simbòlica d'un cos teòric més gran, encara que ens ha servit per donar cognom al nou conjunt de supòsits subjacents compartits per la societat. Com una teoria pot penetrar i transformar un imaginari i legitimar noves pràctiques educatives? Segons Charles Taylor, «la pràctica cobra sentit en virtut de la nova perspectiva que ofereix, abans només articulada en la teoria; aquesta perspectiva és el context que dóna sentit a la pràctica. La nova idea apareix davant els participants com mai abans no ho havia fet. Comença a definir els contorns del seu món i pot arribar a convertir-se en la manera natural d'ésser de les coses, massa evident ni tan sols per a discutir-la».¹

Abans d'entrar en què pugui ser la pedagogia líquida, atès que pren la metàfo-

1. Charles TAYLOR, *Imaginarios sociales modernos*, Barcelona, Paidós, 2006, p. 44.

ra de la teoria de Zygmunt Bauman i s'articula en una societat postmoderna, presentem alguns elements referents a si és o no possible una pedagogia postmoderna.

ÉS LA PEDAGOGIA POSTMODERNA UNA CONTRADICCIÓ?

Ens recorda Octavi Fullat que tant la modernitat com la postmodernitat són conceptes oberts que «assenyalen un conjunt de formes simbòliques», i que en el cas de la postmodernitat destaca la «no acceptació de l'existència de cap realitat que es presenti com a absoluta, autònoma i suficient», davant la qual cosa «la pedagogia no pot continuar com si res». ² Com ha dit el propi Gadamer, «la relativitat és insalvable», cap hermenèutica no pot ser absoluta i no hi ha principi més superior que el d'«obrir-se al diàleg». ³ S'afirma que s'han perdut les referències sòlides que antany ens indicaven el camí. Les profètiques paraules de Nietzsche avançaven ja a la fi del segle XIX que en el temps que estava a punt d'arribar (el nostre) «hauran canviat de lloc les fites», i «les pròpies fites volaran per l'aire». ⁴ Com sol dir-se, «potser sembla poca cosa, però sembla veritat». ⁵

Per Bauman, la societat contemporània dels nostres dies es defineix com a líquida perquè «les condicions sobre les quals els seus membres actuen canvien més ràpid del que triguen a consolidar-se en hàbits i rutines», ⁶ talment com en paraules de Lyotard aquesta societat és postmoderna per la seva «incredulitat respecte als metarelats». ⁷

En referència a la normativitat, Fullat afirma que el problema de l'escola no és altre que ella mateixa en tant que encarnació completa d'allò modèlic, és a dir: «hi ha massa escola a l'escola, excessiva norma». ⁸ La pedagogia postmoderna «s'inclina pel singular i concret quan intenta intel·ligir allò educatiu i actuar sobre això. El sistema i l'universal valen per la tasca científica, però no perden la veritable realitat de cada alumne i cada professor?». ⁹ I és que la pedagogia moderna era (i és) coherent amb «l'ontologia de la modernitat [que] produeix un treball laboriós d'unificació cultural que es fa a través de criteris científics (*la raó*) i de crite-

2. Octavi FULLAT, *Pedagogía existencialista y postmoderna*, Madrid, Síntesis, 2002, p. 341-343.

3. Hans-Georg GADAMER, *Verdad y método*, vol. II, Salamanca, Sígueme, 1994, p. 399.

4. Friedrich NIETZSCHE, *Así habló Zaratustra*, Madrid, Alianza, 1999, p. 273.

5. Octavi FULLAT, *El siglo postmoderno (1900-2001)*, Barcelona, Crítica, 2002, p. 135 i 127.

6. Zygmunt BAUMAN, «Introduction: On Living in a Liquid Modern World», a *Liquid Modernity*, Cambridge, Polity Press, 2000, p. 1.

7. Jean-François LYOTARD, *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra, 1994, p. 10.

8. Octavi FULLAT, *Pedagogía existencialista y postmoderna*, 2002, p. 372.

9. Octavi FULLAT, *Pedagogía existencialista y postmoderna*, 2002, p. 14.

ris de ciutadania (*la responsabilitat*).¹⁰ És per això que una vegada instal·lada la crítica a aquests fonaments, «la relació pedagògica ja no pot emparar-se en les metanarratives i els universals característics de la cultura pedagògica de la modernitat». ¹¹ Un cop constatat això, és important demanar-se si podria haver-hi una pedagogia postmoderna. Es tracta d'una idea bastant estesa, l'anomenada «infertilitat pedagògica normativa del pensament postmodern». ¹² Entrem en aquest assumpte.

Estem plenament d'acord que, tal com ha expressat Jaume Trilla, «la *normativitat* ha de ser presa com a element essencial d'un discurs que es consideri pedagògic» i que «sense intenció normativa no hi ha pedagogia». ¹³ Així mateix, compartim igualment que perquè alguna cosa sigui considerada pedagogia ha de complir les tres condicions següents: referir-se a l'educació en una perspectiva global; que hi hagi una voluntat de coherència interna i que inclogui com a part essencial continguts de caràcter normatiu. ¹⁴ Discrepem, en canvi, de l'afirmació que no hi pugui haver pedagogia dins d'un pensament postmodern. ¹⁵ És evident que no hi ha pedagogia en els discursos descriptius i crítics sobre postmodernitat i educació referits a les noves tecnologies, la multiculturalitat o l'esfondrament dels grans relats ¹⁶ (en efecte, no pot haver-n'hi si es queden en el nivell crític-descriptiu). Una altra cosa és afirmar que «la majoria de propostes o resulten trivials o ja es troben contingudes (i més ben desenvolupades) en les pedagogies modernes, o acaben sent contradictòries amb els propis pressupostos postmoderns, o no resistirien la mateixa crítica que dirigeixen a les pedagogies modernes, o són simplement retòriques i inescrutables». ¹⁷ S'objecten dos arguments contra la possibilitat pedagògica postmoderna: la suposada «inconcreció amb què solen formular les seves

10. Antonio NÓVOA, «Razón y responsabilidad: La pedagogía como ciencia del gobierno de almas» a Julio RUIZ BERRIO (ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*, Madrid, Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, 2005, p. 262.

11. Eduardo TERRÉN, «Postmodernidad y educación. Problemas de legitimidad de un discurso», *Política y Sociedad*, núm. 24 (1997), p. 121.

12. Antonio COSTA, *A construcción do conhecimento pedagógico: Antecedents i desenvolupaments no século XX*, Santiago de Compostel·la, Universidade de Santiago de Compostel·la, 2009, p. 94.

13. Jaume TRILLA, «Hacer pedagogía hoy», a Julio RUIZ BERRIO (ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*, p. 293.

14. Ana AYUSTE i Jaume TRILLA, «Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre educación», *Revista de Educación*, núm. 336 (2005), p. 220-221.

15. Ana AYUSTE i Jaume TRILLA, «Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre educación», *Revista de Educación*, núm. 336 (2005), p. 231.

16. Aquests discursos han estat analitzats per Ana Ayuste i Jaume Trilla en l'article que hem anat citant: Ana AYUSTE i Jaume TRILLA, «Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre educación», *Revista de Educación*, núm. 336 (2005), p. 234-236.

17. Ana AYUSTE i Jaume TRILLA, «Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre educación», *Revista de Educación*, núm. 336 (2005), p. 236-237.

propostes» i que «els enunciats generals que es presenten amb una aparença de gran actualitat, en realitat són molt poc originals».¹⁸

Com a enunciats pedagògics postmoderns solen citar-se la reivindicació del sentiment, l'afectivitat, l'emoció, etc., enfront del racionalisme excoent; el *carpe diem*, el valor de les diferències davant l'homogeneïtzació, el gregarisme, la colonització occidental i la imposició dels valors masculins; l'hedonisme i el plaer contra l'esforç, la posada en el seu lloc del cos enfront de la centralitat exclusiva de la ment; l'educació estètica davant la primacia de l'ètica; la cultura popular oposada a la gran cultura o la ciència; el relativisme enfront de l'absolutisme axiològic, etc.¹⁹ Però al nostre parer, exceptuant potser l'últim enunciat, aquestes no són característiques essencials del pensament postmodern, sinó continguts contingents que poden ser, i efectivament en molts discursos postmoderns ho són, *compartits* amb l'imaginari social modern i les seves pedagogies. El que distingeix i caracteritza la postmodernitat i una pedagogia concorde és la finalitat per a la qual s'educa i no (o no només) els continguts, com explicarem seguidament. Per tant, no hi hauria contradicció en el fet que una pedagogia postmoderna pugui usar mètodes i/o prescriure continguts ja assajats o inventats en la modernitat i/o per pedagogies modernes. Quedaria, així, sense efecte la segona objecció. I respecte a la primera, és cert (que sapiguem i hàgim identificat) que no hi ha discursos postmoderns que hagin concretat explícitament en la pràctica les seves reivindicacions. Però això només ens permetria afirmar que, solament *de facto*, no hi ha hagut una pedagogia explícita, normativa i postmoderna i que, òbviament, no s'ha provat experimentalment. Però res ens diu sobre la seva possibilitat.

L'essència d'una pedagogia postmoderna és la consciència de la falta d'absolut com a saber sobre el món i la realitat. Aquest principi ha anat històricament acompanyat d'una sèrie de conseqüències molt importants que han modificat les formes de vida social. I si la vida és diferent i l'educació prepara per a la vida sembla pertinent replantejar-se l'educació. Una altra qüestió és continuar fent el mateix o alguna cosa distinta, com ara educar contra o a favor de la postmodernitat o la modernitat, per exemple. Creiem que cap pedagogia que així pugui anomenar-se no pot pretendre fer un canvi simplement perquè la societat hagi canviat. Però, d'antuvi, pot pensar-se i fer-se pedagogia postmoderna com poden pensar-se i fer-se altres disciplines, per exemple la història. Només que, evidentment, partint de supòsits distints als de la moderna. En el cas de la història, negant la possibilitat d'accés a la realitat i explicant les causes dels canvis (però explicant-ne les causes, no renunciant-hi) a través de com els homes han configurat i significat la seva visió de la realitat en les diferents èpoques.

18. Ana AYUSTE i Jaume TRILLA, «Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre educación», *Revista de Educación*, núm. 336 (2005), p. 240-241.

19. La relació pertany a l'article d'Ayuste i Trilla: Ana AYUSTE i Jaume TRILLA, «Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre educación», *Revista de Educación*, núm. 336 (2005), p. 240.

Paral·lelament, la pedagogia postmoderna col·locaria la concepció de la realitat com a relativa i històrica en el centre dels seus supòsits, al centre del com i amb quines finalitats procedir i de quins coneixements transmetre. Dit d'una altra manera, una pedagogia postmoderna és aquella que descobreix el —per dir-ho així— «vel absolutista» de la modernitat. Aquest vel que naturalitzava i universalitzava les idees modernes de llibertat, d'educació, de dignitat humana, de progrés, etc. Com s'ha dit, és cert que respecte als pedagogs moderns, «la diferència és que ells confiaven de debò en *el progrés* i en el valor de l'educació per a *millorar* les persones i *transformar* la societat».²⁰ Efectivament. Pensem que és aquesta qüestió, i no els mètodes i continguts, una de les principals diferències.

D'acord amb la idea de pedagogia ja exposada, pensem que la pedagogia —com també l'escola— sí que pot ser normativa i alhora postmoderna; però no pot ser universal, ja que aquesta categoria i aspiració «es refereix absolutament a tots els casos», «s'insereix en l'ordre metafísic i respon a la necessitat».²¹ També pensem que és possible (fins i tot desitjable) una pedagogia que proposi un model d'educació conforme a un cert model d'individu i d'organització social que constitueixi un projecte universalitzable (susceptible que s'hi adhereixi qui vulgui i tants com vulguin) i ser alhora postmoderna. El que no pot ésser és universalista o universalitzant (pretenent englobar tota la humanitat per considerar-ho el fi natural d'aquesta). Tal com ha escrit Terrén: «La postepistemologia postmoderna sembla demanar un discurs educatiu que no es basi en cap metanarrativa i, per tant, un disseny curricular que respongui a una visió de la cultura en la qual “es pensi que ni els capellans ni els físics ni els poetes ni el partit són més racionals, més científics o més profunds que uns altres”».²²

PEDAGOGIA LÍQUIDA: ALGUNS SIGNIFICATS

Una pedagogia pot ser entesa com a líquida en diferents sentits. Una *primera interpretació* —que rebutgem— podria entendre el líquid com allò en què no hi ha absolutament res que romanguí. I al nostre judici així no podria ni tan sols parlar-se de pedagogia, ja que no hi podria haver finalitat possible i una pedagogia així seria un contrasentit. Una *segona interpretació*, en canvi, —la qual s'ajusta a la definició que de seguida proposarem—, seria la que entén la liquiditat com una propietat associada al canvi constant, però que està constituïda per alguna cosa

20. La cursiva és nostra. Ana AYUSTE i Jaume TRILLA, «Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre educación», *Revista de Educación*, núm. 336 (2005), p. 242.

21. Octavi FULLAT, *Pedagogía existencialista y postmoderna*, 2002, p. 19.

22. Eduardo TERRÉN, «Postmodernidad y educación...», *Política y Sociedad*, núm. 24 (1997), p. 127. El text entre cometes altes és, al seu torn, una citació de *La filosofía i el mirall de la naturalesa* de Richard Rorty.

—ja se'n digui essència o identitat— que la defineix i que per això no pot ser canviant i deixar de ser el que és.²³

Per aquest motiu, seguint la distinció herbartiana entre mitjans i finalitats per a la pedagogia, atorgaríem la propietat líquida a ambdós nivells.²⁴ Al dels mitjans perquè consisteixen a adaptar-se constantment a la novetat, i al de les finalitats perquè s'identifiquen amb l'assoliment d'un educand adaptable i preparat per a una realitat social líquida sense referents universals absoluts. És a dir, entenem la liquiditat de les finalitats com la liquiditat del model que es considera desitjable i que és el fi mateix al qual es pretén arribar. En altres paraules, la finalitat és líquida perquè així és la propietat d'allò que persegueix. És, en efecte, una pedagogia que es posiciona a favor d'una forma de vida líquida i que pretén promoure-la en els seus educands.²⁵

Voldríem, encara, consignar una *tercera interpretació* de l'expressió «pedagogia líquida», encara que aquesta no suposa controvèrsia amb relació al seu estatut pedagògic. Seria una accepció sinònima de «pedagogia de la modernitat líquida» o «pedagogia de la postmodernitat», i es tractaria més aviat d'una descripció entre sociològica i històrica de les actuals manifestacions del discurs pedagògic. Amb aquesta expressió s'al·ludiria a la diversitat i coexistència de mètodes, discursos pedagògics, pedagogies, tots amb algun tipus de solidesa o proposta més o menys normativa i orientada cap a alguna direcció. Seria la constatació, en l'àmbit educatiu, de la societat líquida i postmoderna on no es considera com a legítim un únic mètode, on la mateixa pluralitat metodològica és un valor, i on, en conseqüència, es considera acceptable que un mateix educador o una mateixa institució pugui canviar de projecte i de mitjans en un moment donat.

AL VOLTANT D'UNA DEFINICIÓ DE LA PEDAGOGIA LÍQUIDA

Després dels arguments presentats pel que fa a la pedagogia líquida, si, com diu Fullat, l'única certesa pedagògica és la incertesa,²⁶ sembla pertinent que la li-

23. El tòpic oriental de l'aigua que canvia de forma segons el seu continent sense per això deixar de ser aigua il·lustra bé el que volem dir. Vegeu el comentari sobre la «moral de l'aigua» a Javier CRUZ (ed.), *Tao Te Ching*, Buenos Aires, Pluma y Papel, 2004, p. 25.

24. Aquesta distinció, que encara és avui, si es vol, molt bàsica o general, està elaborada pedagògicament en la introducció d'Herbart al seu *Esbós per a un curs de pedagogia* i en la seva *Pedagogia general derivada de la fi de l'educació*. Allí considera que el paper fonamental de la pedagogia es dona en el *fi* educatiu, per això els diferents mètodes són els *mitjans* per a assolir-ne la consecució. Johann Friedrich HERBART, *Esbós per a un curs de pedagogia*, Vic, Eumo, 1987, XXXIX-XLIV, esp. p. 3-5.

25. Cosa que no significa que es posi a favor de la concreció actual de vida líquida o de modernitat líquida, tal com les descriu Zygmunt Bauman. Pot, perfectament, defensar un model de liquiditat diferent, com s'intentarà assajar en la tercera part.

26. Octavi FULLAT, *Pedagogia existencialista y postmoderna*, 2002, p. 373.

quiditat i variabilitat ha de tenir un paper. La pedagogia líquida és postmoderna mentre que «l'essència de la postmodernitat és no tenir essència; i la seva identitat, manca d'identitat».²⁷ Per això la metàfora líquida la defineix bé.

Alguns pedagogs han argumentat a favor d'una teoria de l'educació que, en coherència amb la seva epistemologia, integri les teories d'allò contingent, líquid o càotic en una pràctica educativa del mateix tall, i «que propiciï una educació d'acord amb les necessitats contingents d'una societat que, a causa del canvi instal·lat en el seu si, se'ns apareix com una continuïtat establerta d'ordres i de desordres».²⁸ Responent a això, la nostra visió de la pedagogia líquida és la d'uns mitjans líquids orientats a afavorir un model de persona adaptat a la incertesa i a la presència de veritats relatives. En conseqüència, volem proposar la següent definició de pedagogia líquida:

Conjunt de disposicions normatives sobre educació que proposa uns *mitjans* que s'adaptin constantment a la novetat, la *finalitat* de la qual és assolir que l'educand encarni un model de persona adaptable a la incertesa i al canvi, i amb habilitats hermenèutiques per interpretar la realitat sense referents universals absoluts.

L'aspecte de les habilitats hermenèutiques que una pedagogia líquida hauria d'exercitar en els seus educands coincideix amb algunes propostes d'aprenentatge *en laberint* que impliquen «introduir els alumnes en situacions no clarificades ni simplificades sinó tot el contrari», «d'on es dedueix la importància que en aquest context han de tenir els exercicis hermenèutics —recerca de sentit o de significació— i la memòria». «Aprendre seria per al nen record i hermenèutica, és a dir, donar sentit a la memòria».²⁹ Uns exercicis «hermenèutics i actius» protagonistes d'una escola que —en paraules de Colom— «ha de fugir de la cultura o, com deia Epicur, ha de fugir de la *paideia*; el nen no ha d'aprendre continguts culturals ja manifestats i sistematitzats, sinó que ha de reconstruir la cultura»³⁰ (que no significa reinventar-la per complet). Es tracta —com ha dit Bàrcena— d'acceptar que vivim entre contingències i que, contra la pràctica típicament moderna d'anul·lació de l'ambivalència i d'una forma d'entendre la incertesa que provoqui irritació, cal

27. Aquesta paràfrasi de Lévinas es troba a Eduardo TERREN, «Postmodernidad y educación», *Política y Sociedad*, núm. 24 (1997), p. 122.

28. Antoni COLOM, *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*, Barcelona, Paidós, 2002, p. 189. Vegin-se també els seus treballs «Teoria del caos y educación (sobre la reconceptualización del saber educativo)», *Revista Española de Pedagogía*, vol. 59, núm. 218 (2001), p. 5-24; i en col·laboració amb Joan-Carles MELICH, *Después de la modernidad: Nuevas filosofías de la educación*, Barcelona, Paidós, 1994.

29. Tots els textos entre cometes pertanyen a Antoni COLOM, *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*, Barcelona, Paidós, 2002, p. 191-192.

30. Antoni COLOM, *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*, Barcelona, Paidós, 2002, p. 192.

pensar l'educació amb relació al fet que «davant allò ambivalent, el subjecte ha de llegir les situacions interpretant-les hermenèuticament».³¹ I és que —continua Bàrcena— «els contextos hermenèutics són molt més freqüents en els escenaris educatius del que desitjarien els qui veuen en la incertesa i l'ambivalència un entrebanc en el bon ordre d'una pràctica».³² Llegiu al costat del que acabem de dir la següent sentència d'aquell que potser sigui el primer profeta de la postmodernitat: «Mai no m'ha agradat preguntar per camins. Preferia preguntar i sotmetre a prova els camins mateixos. [...] Cal *aprendre* a respondre a qui pregunta d'aital manera. [...] «Aquest és *el meu* camí, on és el vostre?» així responia jo als qui em preguntaven «pel camí». *El camí* en efecte, no existeix!».³³

Paga la pena destacar també, en aquesta línia, la proposta d'altres teories educatives coincidents amb el marc de referència que hem ressenyat, entre elles: un *aprenentatge interpretatiu* on «sigui l'alumne qui interpreti què és el que ha d'aprendre [...] d'acord amb els objectius que se li hagin plantejat» o propostes d'autogestió educativa com la de la *pedagogia institucional*, en què contínuament es van suprimint i creant institucions o formats organitzatius.³⁴ De manera semblant, se'ns ha parlat d'una pedagogia que pensa l'«aprenentatge de la incertesa i la importància de perdre la por a viure i pensar sense certeses absolutes» i que postula la «*incertesa pedagògica*» no com a obstacle o paràlisi, sinó com a «principal dispositiu per a implicar-nos en una experiència reflexiva dintre de les situacions pràctiques de l'educació».³⁵

És cert que pel que fa al diagnòstic de necessitats, ja feia molt temps, fins i tot abans de la II Guerra Mundial, que alguns pedagogs deien coses com: «La societat moderna ja no té, com les antigues, una sola concepció del món i ja no la tindrà mai. En les societats modernes ha aparegut la lluita de les diferents concepcions del món i de la vida entorn de l'educació».³⁶ Però es tractava igualment aquí de proposar i donar respostes en clau moderna, és a dir, apel·lant a algun metarelat com podia ser la ciència (i no precisament sota el model de «ciència tova»), de tal manera que: «Només la pedagogia científica pot assolir aquesta unitat i aquesta síntesi».³⁷

31. Fernando BÀRCENA, *La experiencia reflexiva en educación*, Barcelona, Paidós, 2005, p. 12.

32. Fernando BÀRCENA, *La experiencia reflexiva en educación*, Barcelona, Paidós, 2005, p. 16.

33. Friedrich NIETZSCHE, *Así habló Zaratustra*, 1999, p. 276-277. La cursiva pertany a l'original.

34. Antoni COLOM, *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*, Barcelona, Paidós, 2002, p. 194-197. També Antoni COLOM, *La pedagogía institucional*, Madrid, Síntesis, 2000.

35. Fernando BÀRCENA, *La experiencia reflexiva en educación*, Barcelona, Paidós, 2005, p. 25 i 29.

36. Joan ROURA-PARELLA, «La pedagogía, ciencia de segunda clase», CSIC-Biblioteca Central. Expediente personal de Juan Roura-Parella. Informe remitido a la Junta para Ampliación de Estudios. Publicat a Conrad VILANOU, «La pedagogía, ciencia de segunda clase. (En torno a un informe remitido por Joan Roura-Parella desde Berlín en febrero de 1932)», *Historia de la Educación*, núm. 24 (2005), p. 482.

37. Juan ROURA-PARELLA, «La pedagogía, ciencia de segunda clase», CSIC-Biblioteca Central, p. 483.

Podríem dir que la pedagogia líquida és una educació *a mesura*, però no necessàriament a mesura de l'educand sinó a mesura de les circumstàncies, de l'entorn o del context social. En el mateix sentit, la pedagogia líquida seria a l'oralitat el que la pedagogia sòlida, a l'escriptura. Allò oral es contextualitza constantment, talment com la pedagogia s'adapta a la novetat, mentre que allò escrit està descontextualitzat i —per dir-ho així— demana a la novetat, a qui arriba, a la realitat o al context que es troba, que s'adapti i interpreti el que hi ha, és a dir, la prescripció pedagògica prèvia, fixada i escrita per endavant en el passat. Per això la pedagogia líquida no pot ser normativa en el sentit sòlid.

En general, també podríem dir que és una pedagogia que, sense renunciar a la normativitat, no pretén fer que el món s'hi adapti (model de la pedagogia sòlida), sinó, al contrari, adaptar-se ella al món i a com són les coses a cada moment. I això perquè respondria a una certa idea de la naturalesa com a model que, a més, es podria representar simbòlicament amb el líquid element de l'aigua. I seria el cultiu d'aquesta mateixa qualitat en els seus educands el que constituïria el centre de la seva finalitat educativa. És cert que podria semblar una pedagogia de *pagus* i no de *polis*, però traduïda en termes de l'actual modernitat líquida, consistiria a aprendre a tancar i obrir etapes, projectes i relacions de tot ordre de forma natural i no traumàtica. Dit en altres paraules, i donada la provisionalitat de la majoria dels sabers, de les tècniques i dels hàbits que caracteritzen les epistemologies i ontologies socials líquides i postmodernes, es tractarà d'una pedagogia que posi en el centre una sort d'aprenentatge terciari o l'hàbit de desaprendre o d'oblidar allò après.

D'altra banda, probablement una pedagogia líquida només pot ser postmoderna ja que, tal com hem definit la seva finalitat, es basa en la coexistència de múltiples referents, projectes i petits relats i abandona la pretensió d'ensenyar a creure en els grans metarelats absoluts i omniabarcadors de la modernitat.³⁸ En aquest sentit, l'essència d'una pedagogia postmoderna és la consciència de la manca d'absolut com a saber sobre el món i la realitat. Seria lògic deduir que un plantejament com aquest hauria de comportar una pedagogia poc intervencionista, i en part creiem que així és, però en cap cas fins a ser radicalment abstencionista o naturalista a l'extrem, ja que no hi hauria lloc per a la normativitat pedagògica. I és que encara que el coneixement sigui limitat o provisional, que el mestre sàpiga menys que l'estudiant o pugui fins i tot ignorar el que ensenya o ajuda a aprendre, que la noció d'autoritat hagi canviat o que calgui replantejar què pot significar l'avaluació a la llum de tot això, ha de continuar havent-hi finalitat i norma a par-

38. Aquesta afirmació està restringida a la definició de pedagogia líquida amb la qual treballem, que combina un criteri epistemicontològic amb un de normatiu. I és que si agaféssim exclusivament el criteri de finalitat líquida en tant que promoció de la forma de ser i viure representada per les qualitats d'allò líquid, sí que podríem parlar de pedagogies líquides no postmodernes: per exemple de les pedagogies orientals que proposen l'aigua i la seva relació amb els sòlids com a model de vida.

tir de la qual aprendre, ensenyar o avaluar..., si és que volem tractar de pedagogia i d'educació.

Això porta a col·lació la pregunta de si tota pedagogia líquida ha de disposar de mitjans líquids per a organitzar la seva pràctica i assolir les seves finalitats. És a dir, si són necessaris mitjans líquids, sovint consistents en la improvisació o el deixar fluir, per assolir un model de persona amb una idea no absoluta del món. Una pedagogia líquida pot organitzar uns mitjans basats en criteris de comoditat i dispensació de plaer. Cap principi dels subjacents en la nostra definició ho contradueix. Però donaríem un pas en fals si associéssim unívocament la disciplina, la memòria, el sacrifici o l'esforç a la pedagogia sòlida i com a oposats a tota pedagogia líquida. Ni el fet d'aprendre continguts de memòria, ni el fet de fer-ho mitjançant una disciplina i de forma esforçada i costosa contradueixen en res el principi enunciat de la pedagogia líquida de mitjans d'adaptar-se a la novetat.

Més aviat, en tractar-se de crear l'hàbit d'adaptar-se constantment a allò donat i canviant, és l'educador qui, en moltes ocasions, haurà d'habilitar situacions sòlides o disciplines d'exigència que constitueixin realitats a les quals l'educand s'hagi d'adaptar. I és que el model pedagògic esforçat del corredor de fons (com el de l'artesa) pot ser també el corresponent a una pedagogia líquida. Un model on el protagonista, sense presses, no cerca recompenses immediates, sinó que, més aviat, la carrera, el fet mateix de córrer o el de contemplar en acabar tot el recorregut són la seva recompensa. En altres paraules, es tractaria d'una pedagogia l'ideal de vida de la qual no consisteix a aconseguir saber com tenir el que es desitja sinó a, sense renunciar a l'esforç, desitjar el que es té.

Seria també difícil entendre la pedagogia líquida com un projecte d'educació integral en el sentit de voler abastar totes les dimensions del ser humà i proposar patrons per a cadascuna d'elles. És precisament d'aquests tipus de plantejaments propers als models totals i de pretensions universalistes i intemporals que s'allunyen el pensament postmodern i la pedagogia líquida com a fruit del seu temps. De fet, la coexistència de discursos diferents en tots els àmbits i el fet de no acceptar cap realitat que es presenti com a absoluta, autònoma i suficient és el que defineix la contemporaneïtat. Per aquest motiu, l'adjectiu líquid és escaient. Però no perquè tots els valors (les guies de conducta, al cap i a la fi) siguin líquids i apologetics de l'efímer i del provisional, sinó més aviat perquè tots els valors (per sòlids que siguin, i molts ho són) tenen un valor líquid en el sentit de no absolut i sí fluctuant i relatiu a la tradició i al moment amb què es posi en relació. És a dir, quan parlem de relativitat no ens referim a la impossibilitat de conèixer qualsevol cosa i d'establir qualsevol norma pràctica, sinó al fet que no sigui possible universalitzar normativament en cap sentit racionalment admissible creences o pràctiques la validesa de les quals, sense deixar de ser reconeguda, està restringida a àmbits històricament concrets i localitzats.

CONCLUSIÓ

Per tant, una pedagogia líquida pot ser flexible i líquida amb referència a les novetats en el curt termini, és a dir, amb el que es va trobant en el dia a dia del present; però ha de tenir un component de llarg termini, amb relació al qual s'orienta la seva finalitat. En un cert sentit, les finalitats pel que fa a un projecte de futur podrien considerar-se líquides i també sòlides, perquè encara que aspiren a durar fins a ser assolides, són proveïdores i encarnen el valor de la liquiditat, donat que pretenen l'adaptabilitat de l'educand a contextos canviants i una habilitat hermenèutica per a interpretar aquests contextos, que, com s'ha dit, són regits per veritats i referents no absoluts. Com s'ha comentat anteriorment, es tracta en part d'adquirir l'hàbit de prescindir dels hàbits.

Una pedagogia líquida pot realitzar-se de múltiples formes, fins i tot infinites, sempre que respongui a les característiques essencials apuntades:

—Mitjans, continguts i objectius molt adaptables i considerablement canviants.

—Transmissió d'un model de món amb referents, veritats i realitats no absoluts sinó relatius, no universals i intemporals sinó contingents i històrics.

—Creure que la proposta d'educar segons la norma d'adaptar-se constantment a la novetat és la millor forma de preparar per a la vida.

La importància de considerar la pedagogia líquida des d'un punt de vista teòric resideix en el fet que es tracta del discurs que construeix la realitat pedagògica —o el context educatiu. Construeix la realitat pedagògica no en un sentit literal, és clar, de fenòmens i relacions materials, sinó en tant que entitat significativa. És a dir, el discurs de la pedagogia líquida construeix la imatge que els individus (professionals de l'educació o no) tenen de la realitat pedagògica. I aquesta imatge és el marc de referència en funció del qual, a favor o en contra, actuen.

La pedagogia líquida no és una mera constatació empírica de la liquiditat pedagògica, sinó un punt de partida on allò líquid es postula com a valor normatiu.

De la coexistència a la convivència. El desenvolupament de competències comunicatives interculturals

Ruth VILÀ I BAÑOS
Universitat de Barcelona

RESUM: Davant l'oportunitat d'inaugurar nous escenaris de diàleg entre persones i pobles, proposem un nou model d'educació integrada en la comunitat, on es desenvolupin competències per a la comunicació intercultural. Competències que poden potenciar la creació d'una societat basada en el coneixement i reconeixement de la diversitat cultural i afavorir noves formes de comunicació i convivència. L'escola no pot assumir aïlladament el repte de fomentar aquest marc de convivència intercultural; el treball integrat amb el seu entorn és una demanda ineludible. La competència comunicativa intercultural és el conjunt d'habilitats cognitives i afectives per a manifestar comportaments apropiats i efectius que afavoreixin la comunicació intercultural, tot considerant tres pilars de naturalesa diferent: la consciència intercultural, la sensibilitat intercultural i les habilitats comportamentals.

ABSTRACT: Considering the opportunity to open new spaces for dialogue between people and countries, we propose a new model of integrated education in the community, where intercultural communication competences can be developed. These can foster the creation of a new society based on knowledge and appreciation of cultural diversity and encourage new forms of communication and coexistence. The school alone cannot take the challenge of promoting intercultural coexistence, the work integrated in the community becomes an unavoidable demand. Intercultural communication competence is the set of cognitive and affective skills to show appropriate and effective behaviors that favor intercultural communication, considering three pillars of different nature: intercultural awareness, intercultural sensitivity and behavioral skills.

INTRODUCCIÓ

Actualment, és força generalitzat que la realitat multicultural és una de les dimensions que caracteritzen les nostres comunitats. Fruit de processos de globalització accelerada, de moviments migratoris i d'expansió en la utilització de mitjans de comunicació i relació, s'ha anat teixint una configuració complexa i diver-

sa culturalment. Culturalment diversa perquè en les comunitats coexisteixen grups de persones amb referents culturals diferents; i complexa perquè la realitat multicultural suposa un repte important per a les relacions humanes i la convivència. Seguint Marín (2004), considerem aquest repte com una oportunitat per a la construcció d'una societat basada en el reconeixement d'aquestes diversitats i la seva interconnexió que faciliti la convivència autènticament intercultural. Tenim, doncs, l'oportunitat d'inaugurar nous escenaris de diàleg entre persones i pobles. La conjuntura present ens ofereix la possibilitat de crear una societat basada en vincles entre ciutadanes i ciutadans, fonamentats des del coneixement i reconeixement de la diversitat i que afavoreixen noves formes de comunicació i convivència.

No obstant això, al marge d'aquesta visió positiva de mutació dels reptes en oportunitats, val a dir que els sistemes de relacions socials tenen tonalitats de major complexitat quan s'harmonitzen diferents mirades, tradicions, religions, llengües, valors, rituals, etc. Quan es recullen evidències empíriques del fracàs de pràctiques assimilistes i segregacionistes, és el moment d'avançar cap a nous marcs relacionals que superin d'una vegada dinàmiques discriminatòries de racisme o xenofòbia, però també que propiciïn l'avenç des de la coexistència¹ anònima fins a la interconnexió. La construcció de societats interculturals passa per aprendre a conviure des d'una major justícia social i des d'un major reconeixement, participant en aquests processos, no des dels paràmetres i canals tradicionalment monopolitzats pel poder o des de la dominació d'uns grups sobre d'altres, sinó des d'un treball conjunt (Bartolomé i Marín, 2005) que suposa ineludiblement que puguem comunicar-nos satisfactòriament, tot fent camí cap a la convivència intercultural.

LA CONVIVÈNCIA INTERCULTURAL

Conviure és compartir espais on es pot gaudir de les diferències i gestionar els conflictes, on s'escoltin totes les veus, sense exclusions, i on puguin sorgir nous espais públics compartits (Aramburu, 2007). Per compartir, gaudir, gestionar conflictes i fer que s'escoltin totes les veus, s'ha de donar un marc de relació i d'interacció de reconeixement entre els i les protagonistes. Convivència no pot ser mera coexistència; ha de ser compartir sentits i significats entre persones diverses (Badia, 2009).

Massa sovint les relacions tenen un tint de prejudicis, d'estereotips, i es manifesta desconeixement o manca de consciència sobre la diversitat cultural i les seves implicacions per a la comunicació entre els diferents col·lectius. Un marc

1. Una recerca de R+D coordinada per M. Àngels Marín posa de manifest com els joves viuen la diversitat des de la lògica de la coexistència (Palou i Vilà, 2010).

relacional intercultural pot ajudar a minimitzar aquests fenòmens i potenciar la cohesió i la convivència, des del coneixement i des del respecte. Per aconseguir-ho, el contacte hauria de ser cooperatiu, motivat i/o orientat cap a objectius comuns. Seguint Carrasco,² potenciar espais de relació i coneixement intercultural pot obrir camí a la convivència.

Caminar cap a la convivència suposa necessàriament avançar en la cohesió social, en altres paraules, plantejar-nos la solidaritat social i la lluita contra les desigualtats; al mateix temps que potenciar la participació en igualtat de condicions, etc. La democràcia pot ser un model de convivència d'Occident si recordem principis fonamentals com el respecte a la diversitat de creences, d'ideologies, etc. No obstant això, el seu exercici real té diversos interrogants pendents de resoldre com per exemple: les posicions asimètriques d'alguns col·lectius respecte d'altres, o les condicions de desigualtat socioeconòmica (Kymlicka, 2003; Martiniello, 2003; Bartolomé, 2005; Touraine, 2005). Compartir un mateix territori amb persones de diferents referents culturals ens porta a intentar construir consciència ciutadana a partir d'aquesta diversitat, i a donar resposta a les seves exigències d'equitat i de justícia social. S'ha de millorar l'espai relacional. Únicament la comunicació amb «l'altre» pot generar aquests compromisos amb la col·lectivitat.

Les circumstàncies actuals exigeixen, ara més que mai, unes capacitats, habilitats i sensibilitats que donin peu a aquests processos col·lectius de reconstrucció d'una societat on la diversitat cultural constitueixi una trobada de la creativitat i l'enriquiment, sense imposicions, en actitud activa contra l'exclusió social. Es fa molt necessari el desenvolupament de qualitats humanes amb les quals es respongui a les oportunitats que ens ofereix la diversitat cultural, per la convivència. I evidentment, per afrontar nous reptes, una nova concepció de l'educació es fa necessària.

EDUCAR PER LA CONVIVÈNCIA

L'educació té un paper central en la preocupació col·lectiva sobre com millorar la qualitat de vida i sobre la nostra capacitat de viure plegats mantenint els lligams i la cohesió social i comunitària. Als centres educatius, se'ls demana que responguin al repte d'acollir i de gestionar la diversitat així com que garanteixin la igualtat d'oportunitats de tot l'alumnat. Actualment, les dinàmiques de segmentació i d'exclusió social van clarament en detriment dels processos d'aprenentatge dels infants i joves i de la vinculació de les seves famílies (Bonal, 2003).

2. Recerca de la Fundació Paco Candel en l'àrea d'immigració del Consorci Institut d'Infància i Món Urbà de Barcelona (CIIMU), finançada per la Fundació Un Sol Món.

L'escola no pot actuar aïlladament davant la necessitat de generar processos inclusius i interculturals que garanteixin un marc de convivència amb la societat que els envolta. Més que mai, la implicació dels centres educatius en el treball integrat amb el seu entorn és una demanda ineludible. Es tracta, d'alguna manera, de retornar a la societat la seva responsabilitat en l'educació dels infants i joves per compartir-la de manera explícita i organitzada amb la institució escolar.

Com assenyalen Alegre i Collet (2005), en tots els espais de debat sobre l'educació hi ha una constatació comuna: l'escola no només no pot, sinó que no ha d'assumir en exclusiva tots els àmbits educatius que com a societat pensem que són importants. Cal un treball de comunicació i coordinació entre els diferents espais i agents educatius (famílies, escola, lleure educatiu, educació professional, educació continuada i d'adults, ciutat, oci, esport, mitjans de comunicació, etc.) per tal de bastir xarxes educatives amb un projecte i uns objectius compartits. En aquesta línia, des del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya es planteja el Projecte de Convivència³ per a l'educació infantil, primària i secundària, com una proposta per a replantejar-se les relacions entre persones de la comunitat educativa i redefinir el paper de la institució escolar per millorar la convivència entre els éssers humans, tot implicant més agents educatius de la comunitat (Badia, 2009).

Diferents recerques i experiències han demostrat que el treball educatiu integrat i coordinat de tots els agents del territori és una via molt eficaç que cal enfortir (Subirats i Albaigés, 2006); i en aquest enfortiment, el vincle escola-comunitat és fonamental per a aquesta nova concepció de l'educació (Bartolomé i Cabrera, 2007).

Aquest principi té una especial importància quan pensem en clau intercultural, tot i que també suposa afegir noves complexitats. Garreta (2009) posa de manifest com la manca de comunicació és una de les principals barreres per a la relació entre escola i famílies immigrades, entre altres elements com el desconeixement del marc escolar o les asimetries o els desequilibris de poder dels dos col·lectius, elements relatius a competències comunicatives interculturals que es recullen com unes de les vuit competències clau en l'informe Eurydice (2002).

Efectivament, tal com assenyalen Schachter i López (2008), des de la documentació, declaracions i informes tècnics de la darrera dècada de procés de convergència europea i de creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior, s'ha donat prioritat a la formació i recerca en la diversitat cultural i lingüística. Curiosament, aquest estudi posa en relleu com al marge que des de la Unió Europea es potencien

3. El Projecte de Convivència és un instrument de gestió que reflecteix les accions que el centre educatiu desenvolupa, de forma integral i global, per capacitar l'alumnat i la comunitat educativa. És una iniciativa del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Per a més informació consulteu: <http://www.xtec.cat/innovacio/convivencia>.

les competències comunicatives interculturals, aquestes no es visualitzen en els llibres blancs tècnics a l'Estat espanyol, i per tant difícilment s'està donant la importància d'aquestes competències des de la praxi educativa.

COMPETÈNCIES PER LA COMUNICACIÓ INTERCULTURAL

Comunicar és sempre un procés dinàmic complex, multidimensional i simbòlic, on s'atribueixen significats. Si a més a més, afegim la peculiaritat de la interacció entre persones de diverses cultures, podem estar davant el fenomen de la comunicació intercultural. No es tracta d'un nou fenomen, sempre ha estat present, des que entren en contacte persones de distinta cultura. No obstant això, el fenomen que és més recent és la seva anàlisi: l'interès a comprendre què succeeix en un intercanvi comunicatiu quan hi intervenen persones culturalment diverses. Aquest nou interès, que en alguns països com els Estats Units ja té més de trenta anys d'història, configura nous reptes per a l'educació.

Cal advertir que malauradament tot contacte entre persones de distinta cultura no es pot considerar intercultural en si mateix. Únicament ens comuniquem des de la interculturalitat quan la trobada és multicultural i s'autoperceben aquestes diferències, i a més es dona l'eficàcia comunicativa intercultural: les persones perceben un grau acceptable o suficient de comprensió mútua i satisfacció en les seves relacions interpersonals i superen alguns dels obstacles presents en tot contacte multicultural. La comunicació intercultural és, doncs, aquell tipus de relació interpersonal on intervenen persones amb referents culturals diferents i on se superen alguns dels obstacles que poden dificultar la seva comprensió (Vilà, 2003). Segons Hernández (1999), les persones interpreten els missatges d'acord amb els seus propis referents, coincidint molt o poc amb la interpretació de l'emissor. Les interpretacions no són, doncs, ni universals ni acròniques, sinó que difereixen en gran mesura, en el temps i en la cultura (Rodrigo, 2000). Aquesta és una font de possibles malentesos, però també entren en joc elements com les diferències, les percepcions dels implicats i les seves conseqüències en la comunicació (McCroskey i Neuliep, 1997; Rodrigo, 2000; Samovar i Porter, 2000).

Per a potenciar la comunicació intercultural i poder construir conjuntament un model de societat basat en la convivència, s'han de poder superar aquests obstacles. Per afrontar aquest repte, les ciutadanes i els ciutadans necessiten habilitats comunicatives i interculturals. Aquest tipus de capacitats es recullen sota el nom de *competència comunicativa intercultural* (Vilà, 2008a).

Conscients dels nombrosos discursos contraris al concepte *competència* aplicat a l'educació, seguim el consell de Jurado (2009) i aclarim aquest concepte lluny de la seva aplicació en el discurs neoliberal i del model econòmic propi de la glo-

balització. Per aquest motiu, a continuació expliquem breument com entenem la competència comunicativa intercultural.

Segons Rodrigo (1999), la competència per a comunicar-se interculturalment és l'habilitat per a negociar significats culturals i executar conductes comunicatives eficaces. Aquesta eficàcia es basa en el grau de comprensió acceptable per als interlocutors. La comunicació intercultural no es defineix en termes de perfecció, sinó de suficiència, deixant actuar sempre un cert grau d'incertesa, tan comú en les trobades multiculturals. Seguint Spitzberg (2000), l'eficàcia d'aquests comportaments pot ser apropiada només en algunes situacions, ja que són comportaments apropiats i efectius únicament en certs contextos culturals, o considerant aspectes com el lloc en què es dona aquest contacte, el tipus de relacions entre els interlocutors o el motiu d'aquest acte comunicatiu. Chen (1998) identifica competències per a reconèixer, respectar, tolerar i integrar les diferències culturals, i estar preparats com a ciutadans i ciutadanes globals (Chen i Starosta, 1996). Des d'aquest model, la competència comunicativa intercultural actua com a paraigua que comprèn capacitats com la consciència, la sensibilitat o les habilitats comportamentals.

En resum, parlar de competència comunicativa intercultural és fer referència al conjunt d'habilitats cognitives i afectives per manifestar comportaments apropiats i efectius que afavoreixin la comunicació intercultural (Vilà, 2008c) considerant tres competències de naturalesa diferent: cognitiva, afectiva i comportamental. A més d'aquests tres pilars bàsics, també s'ha de considerar la incidència d'altres elements com la personalitat i altres capacitats que poden ajudar en la comunicació intercultural. Concretament, hi ha aspectes personals com un autoconcepte i una autoestima elevats, o tenir un tarannà obert; i factors contextuais com l'atracció interpersonal entre els que es comuniquen, l'amistat, situacions de xoc cultural, etc.

Desenvolupar aquestes competències és un gran repte per a l'educació, especialment en els períodes obligatoris del sistema educatiu (Vilà 2006, Sanhueza i Cardona 2009), tot i que no únicament des de l'educació formal (Vilà, 2008b).

LA COMPETÈNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL I L'EDUCACIÓ

Atès que la diversitat de la societat multicultural possibilita que constantment ens relacionem amb persones que no necessàriament comparteixen les nostres creences, la nostra visió de la vida, els nostres valors, costums, hàbits, estils de vida, etc., afavorir l'esforç conscient de comprensió i coexistència pacífica suposa un gran repte per a donar resposta des de l'educació.

Tota intervenció educativa adreçada a la millora i al desenvolupament de la competència comunicativa intercultural hauria de donar resposta als tres nivells (cognitiu, afectiu i comportamental). Per a algunes accions puntuals de sensibilitat-

zació, una aproximació cognitiva pot ser el més convenient, però davant d'intervencions educatives amb una major projecció vers la millora de la convivència intercultural, la dimensió comportamental ha de tenir un protagonisme especial, atesa la seva importància per a la comunicació i les relacions interculturals (Brislin, 1993). Vegem a continuació les implicacions educatives de cada una d'aquestes tres dimensions: cognitiva (*consciència intercultural*), afectiva (*sensibilitat intercultural*) i comportamental (*habilitats interculturals*).

Consciència intercultural

La competència comunicativa intercultural cognitiva té diverses denominacions en la literatura: *competència cognitiva* (Rodrigo, 1999), *coneixement* (Gudykunst, 1994), *consciència intercultural* (Chen i Starosta, 1996). Aquesta diversitat terminològica recull conceptes com el coneixement, la comprensió i la consciència de tots aquells elements culturals i comunicatius, tant propis com dels altres, que promoguin la comunicació intercultural (Vilà, 2008a). En el model de Chen i Starosta (1996), es distingeix entre l'*autoconsciència* i la *consciència cultural*, diferenciant entre el coneixement de la identitat pròpia i la comprensió de com les cultures varien.

Considerant el model integrat d'educació i de comunitat, proposem prioritzar les següents competències de naturalesa cognitiva, per la seva incidència a l'hora de fomentar la convivència intercultural:

—El *coneixement dels aspectes que ens uneixen i ens diferencien* entre les persones de diferents referents culturals. Tan important és ser conscient de les nostres semblances com de les diferències.

—El *control de la incertesa*. Tot contacte intercultural suposa certes diferències culturals que habitualment ens produeixen incerteses sobre com entendre'ns, com comunicar-nos, què és el més apropiat, etc. Davant d'aquestes diferències es recomana contenir un nivell mitjà d'incertesa, ja que un cert nivell d'incertesa pot ser de gran ajuda per a ajustar-nos a les circumstàncies.

—La capacitat d'*alternativitat interpretativa*, que ens permeti la redefinició de noves categories per a donar un sentit més adequat als comportaments dels altres, tot superant alguns estereotips o algunes categories d'anàlisi inadequats o incomplets.

La sensibilitat intercultural

Chen i Starosta (1996) denominen *sensibilitat intercultural* totes aquelles habilitats de caràcter afectiu abans, durant i després del contacte comunicatiu. La

competència de caràcter afectiu respon a aquelles capacitats d'emetre respostes emocionals positives i de controlar aquelles emocions que poden perjudicar el procés comunicatiu intercultural.

McCroskey i Neuliep (1997) proposen el concepte de *aprensió comunicativa intercultural* (intercultural communication apprehension), com ara la por o l'ansietat. El control d'aquestes emocions que poden perjudicar la comunicació intercultural és una de les competències afectives més importants. En són altres exemples, la capacitat d'empatia, l'interès per aprendre d'altres realitats culturals, la constatació de la pluralitat i relativitat de la veritat, el desig de reconstruir la pròpia identitat a partir del contacte intercultural, el fet d'estar motivat vers la comunicació intercultural, etc.

Des de l'educació, proposem prioritzar el desenvolupament de les següents competències de tipus afectiu, per potenciar la convivència intercultural:

—*Control de l'ansietat* associada tant a interaccions reals com a imaginàries anticipats amb persones de grups culturalment diversos. Controlar aquestes emocions negatives és un element clau.

—*L'empatia* com a capacitat de situar-se en la ment d'algú culturalment distint i desenvolupar pensaments i emocions en la interacció; es distingeix de la *simpatia*, ja que parteix dels referents culturals de l'altre, i no dels propis (Bennett, 1998; Gudykunst, 1993). Suposa un interès per a participar de l'experiència de les altres persones.

—*Motivació vers la comunicació intercultural*, caracteritzada per l'interès per a conèixer i aprendre d'altres realitats culturals, la predisposició adequada per a aprendre dels altres, la reflexió intercultural com a constatació de la pluralitat i relativitat de les veritats absolutes, i el desig de reconstruir la pròpia identitat a partir del contacte intercultural (Rodrigo, 1999).

Habilitats interculturals

Finalment, les habilitats interculturals suposen la competència comunicativa intercultural de caire comportamental, i fan referència al conjunt d'habilitats verbals i no verbals que evidencien una adaptació de la conducta que afavoreixi comunicar-se de forma efectiva (Vilà, 2008c). Aquesta competència té una especial importància per a la comunicació intercultural, ja que suposa la consolidació de la competència comunicativa intercultural i la seva manifestació efectiva.

Chen i Starosta (1996) fan referència a habilitats comunicatives verbals i no verbals que afavoreixen una interacció efectiva. Gudykunst (1994), en canvi, utilitza el terme *destreses* per tal de fer esment del conjunt d'habilitats per al desenvolupament del comportament necessari per a comunicar-se apropiadament i efectivament.

Des d'un punt de vista educatiu, plantegem el desenvolupament d'aspectes comportamentals per a la competència comunicativa intercultural, la qual cosa ens condueix a prioritzar els següents aspectes:

—*Habilitats verbals*, per exemple un discurs sense expressions col·loquials, repetició de cada idea important, paràfrasi, construccions simples, frases senzilles, verbs en veu activa, metacomunicació, etc.

—*Habilitats no verbals*, per exemple recursos visuals, gests adequats —ja que no són universals—, demostracions no verbals, etc.

—*Flexibilitat comportamental*, que implica el desenvolupament d'habilitats interpersonals d'adaptació de l'estil comunicatiu segons el context cultural i/o la situació en què es participa (Kim, 1992; Samovar, Porter i Stefani, 1998).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ALEGRE, Maria A.; COLLET, Jordi (2005). *Projectes Educatius de Ciutat a Catalunya: avaluació i propostes*. Comunicació al 1r Congrés Internacional i Interdisciplinari de Participació, Animació i Intervenció Socioeducativa. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- ARAMBURU, Mikel (2007). *Criterios para la evaluación de buenas prácticas locales sobre convivencia en el ámbito de la inmigración*. Fundació Carles Pi i Sunyer. Disponible a: <www.bancdebonespractiques.org/documentos>.
- BADIA, Joan (2009). «El projecte de convivència del Departament d'Educació». *Educar* [Barcelona], núm. 43, p. 131-135.
- BARTOLOMÉ, Margarita (2005). «Diálogo entre las diferencias: aportes de la educación crítica a la formación de sujetos democráticos». *Anuario Pedagógico*, núm. 8: *Educación crítica: retos y aportes para que otro mundo sea posible*, p. 35-62.
- BARTOLOMÉ, Margarita; CABRERA, Flor Ángeles (coord.) (2007). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable*. Madrid: Narcea.
- BARTOLOMÉ, Margarita; MARÍN, Maria Àngels (2005). «Las identidades cívicas y culturales: ejes clave para la construcción de una ciudadanía intercultural». A: SACAVINO, Susana (coord.). *Identidad(es) y ciudadanía intercultural: Desafíos para la educación*. São Paulo: Consejo de Cultura en Brasil: Novamerica.
- BENNETT, M. James (1998). «Intercultural communication: a current perspective». A: *Basic concepts of intercultural communication: selected readings*. Yarmouth: Intercultural Press.
- BONAL, Xavier (2003). *Apropiacions escolars: Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona: Octaedro.
- BRISLIN, Richard (1993). *Understanding Culture's Influence on Behavior*. Philadelphia: Harcourt Brace College Publishers.
- CHEN, Guo-Ming (1998). «Intercultural communication via e-mail debate». *The edge: The E-Journal of Intercultural Relations*, 1 (4), p. 1-14.
- CHEN, Guo-Ming; STAROSTA, William (1996). «Intercultural Communication Competence: A synthesis». *Communication Yearbook* [Thousand Oaks: Sage Publications], núm. 19, p. 353-383.

- EURYDICE (2002). *Las competencias clave: Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: Eurydice.
- GARRETA, Jordi (2009). «Escuela y familias inmigradas. Relaciones complejas». *Revista Complutense de Educación* [Madrid], vol. 20, núm. 2, p. 275-291.
- GUDYKUNST, William B. (1993). «Toward a theory of Effective Interpersonal and Intergroup Communication». A: WISEMAN, Richard L.; KOESTER, Jolene (ed.). *Intercultural communication competence*. Londres: Sage.
- (1994). *Bridging differences: Effective intergroup communication*. Thousand Oaks: Sage.
- HERNÁNDEZ, Carlos (1999). *Culturas y acción comunicativa: Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- JURADO, Fabio (2009). «El enfoque sobre competencias: Una perspectiva crítica para la educación». *Revista Complutense de Educación* [Madrid], vol. 20, núm. 2, p. 343-354.
- KIM, Young Y. (1992). «Intercultural transformation». A: GUDYKUNST, William B.; KIM, Young Y. (ed.). *Readings on communicating with strangers: An approach to intercultural communication*. Boston: McGraw Hill.
- KYMLICKA, Will (2003). *La política vernácula: Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- MARIN, Maria Àngels (2004). «Les dinàmiques identitàries en les societats multiculturals post-modernes». *Revista Catalana de Pedagogia* [Barcelona], vol. 3, p. 75-92.
- MARTINIELLO, Marco (2003). *La Europa de las migraciones: Por una política proactiva de la inmigración*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- MCCROSKEY, James C.; NEULIEP, James W. (1997). «The development of Intercultural and Inter-ethnic Communication Apprehension Scales». *Communication Research Reports* [Filadèlfia], núm. 14 (2), p. 145-156.
- PALOU, Berta; VILÀ, Ruth (2010). «La convivencia de la juventud en Sant Boi de Llobregat (Barcelona)». A: *Diversidad 2010: Nuevos paradigmas para un tiempo Nuevo*. Elx: Ajuntament d'Elx.
- RODRIGO, Miquel (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- (2000). *Identitats i comunicació intercultural*. València: Edicions 3 i 4.
- SAMOVAR, Larry A.; PORTER, Richard E. (2000). *Intercultural communication: A reader*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- SAMOVAR, Larry A.; PORTER, Richard E.; STEFANI, Lisa A. (1998). *Communication between cultures*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- SANHUEZA, Susan; CARDONA, Maria Cristina (2009). «Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas». *Revista de Investigación Educativa* [Barcelona], vol. 29, núm.1, p. 247-262.
- SCHACHTER, Mónica Edwards; LÓPEZ, M. José (2008). «Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea». *Revista Complutense de Educación* [Madrid], vol. 19, núm. 2, p. 369-383.
- SPITZBERG, Brian H. (2000). «A model of intercultural communication competence». A: SAMOVAR, Larry A.; PORTER, Richard E. (ed.). *Intercultural communication: A reader*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- SUBIRATS, Joan; ALBAIGÉS, Bernat (coord.) (2006). *Educació i comunitat: Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill: Finestra Oberta.
- TOURAINÉ, Alain (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.

- VILÀ, Ruth (2003). «Es pot avaluar la competència dels adolescents en la comunicació intercultural?». *Temps d'Educació* [Barcelona], núm. 27, p. 53-72.
- (2006). «Intercultural Sensitivity of Teenagers: A study of Educational Necessities». *Catalonia: Intercultural Communication Studies*, vol. xv, núm. 2, p. 16-22.
- (2008a). «La competencia comunicativa intercultural en adolescentes». *Infancia y Aprendizaje* [Madrid], vol. 31, núm. 2, p. 147-164.
- (2008b). «¿Cómo educar en competencias interculturales? Una alternativa a la educación formal». *Revista de Estudios de Juventud* [Madrid], núm. 80 (març), p. 76-94.
- (2008c). *La competencia comunicativa intercultural: Un estudio en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria*. Madrid: CIDE.

Vers una pedagogia esportiva, axiològica i humanista

Guillem TURRÓ I ORTEGA
Institució Cultural del CIC

Tout ce que je sais de plus sûr à propos de la moralité et des obligations des hommes,
c'est au football que je le dois.

Albert CAMUS

RESUM: En aquest text es vol reivindicar la dimensió educativa de l'esport, els seus valors formatius i humanístics. Defensem l'aportació de l'esport des d'un punt de vista axiològic. Creiem que la praxi esportiva pot transmetre tot un seguit de valors imprescindibles per tal de construir-nos com a persones, per poder realitzar-nos des d'un punt de vista moral. També destaquem l'oportunitat que ens brinda l'activitat esportiva per aconseguir que la nostra societat millori humanament. El nostre text també cerca dignificar intel·lectualment l'esport, donar-li la importància cultural i pedagògica que es mereix. Només així serem capaços de salvaguardar una tradició que va començar amb els antics grecs i que va tenir en Pierre de Coubertin un dels seus més il·lustres representants.

ABSTRACT: In this text, the educational dimension of sport is vindicated in its humanistic and formative aspects. We defend the role of sport from an axiological point of view. We believe that the sportive practice is one of the keys to the acquisition of essential values and contributes to our moral development as human beings. We also wish to show how much sport is central in the process of reaching a more humanized society. Our aim is to point out its intellectual significance as well as its cultural and pedagogical relevance. It is only by defending these values that we will be able to protect a tradition once started by the Ancient Greeks and which later on had Pierre de Coubertin as one of its most relevant figures.

El que ens proposem amb aquest text és dur a terme una breu i general reflexió sobre els elements ètics i educatius que es poden desprendre de la praxi esportiva. L'esport, molt més del que hom pensa, ens pot ajudar a formar-nos humanament,

a créixer com a persones; és per aquest motiu que volem remarcar les seves qualitats educatives. En aquest sentit, volem reivindicar una educació esportiva que ens permeti millorar humanament, creiem que l'esport pot posar-se al servei d'un humanisme que pugui plantar cara a la competitivitat mercantilista que impregna les nostres societats postmodernes. Creiem que l'esport pot humanitzar la nostra existència, que pot potenciar la nostra condició personal. Entenem l'esport com un cultiu de la llibertat i de l'enriquiment social, com una forma més de ser plenament humans. En tot moment defensarem una concepció humanista de l'esport fonamentada en valors morals. Per tot això volem que l'esport superi el descrèdit intel·lectual que fins ara ha patit.

El motiu d'aquest modest escrit és defensar una visió humanista de l'esport. Creiem que l'esport pot seguir enriquint les nostres vides, que els seus elements poden ser valuosos instruments a l'hora d'encarar la vida i els seus problemes. El nostre gran propòsit serà defensar que l'esport pot ser portador de valors, subratllar-ne el caràcter educatiu i les seves bases ètiques. Si educar-nos significa esdevenir persones, si sense les diverses praxis educatives ens resultaria impossible desplegar totes les nostres potencialitats cognitives, sentimentals, emocionals, morals i socials, l'aportació de l'esport no s'hauria de minimitzar. Es tractarà de repensar l'esport a la llum d'una pedagogia moral i humanista, defensar que l'esport també pot respondre a favor d'aquells valors imprescindibles per a la vida humana. Convé subratllar que l'esport té l'obligació de posar la persona en el centre de les seves potencialitats educatives, tal com diu Solar: «El deporte ha de dejar de ser el “fin” para ser el “medio”, y la persona ha de constituir el único objetivo, al menos en la educación».¹ Cal no oblidar que l'esport pot ser un vehicle tant de valors positius com negatius i que això dependrà en bona part de les seves condicions contextuais. Ha de quedar molt clar que l'esport ni és una activitat inútil ni tampoc un fi en si mateix, sinó un mitjà i un instrument, encara que incorpori fins parcials com a moments del mateix procés, encara que el fi sigui sempre un pas en el camí. Com diu Magnane: «L'esportista “alienat” és aquell que ha cregut agafar l'esport com un mitjà i no s'ha adonat que, en realitat, el considera com una finalitat».² Erren tots aquells que prenen l'esport com un fi i no com un mitjà, no podem estar d'acord amb les següents paraules: «L'esport només se serveix a si mateix; l'objectiu de l'esport només resideix en ell; el veritable valor de l'esport sorgeix només de si mateix».³

Hem de veure l'esport com un àmbit propici per a la maduració de la personalitat, com un recurs per afrontar la deshumanització social, una manera saluda-

1. Luis Vicente SOLAR, *Deporte: El gigante virtual*, Bilbao, Universidad del País Vasco i Centro de Estudios Olímpicos, 2007, p. 37.

2. Georges MAGNANE, *Sociología del deporte*, Madrid, Península, 1966, p. 46.

3. Bernard JEU, *Análisis del deporte*, Barcelona, Ediciones Bellaterra, 1988, p. 142.

ble de dialogar amb el món i amb les altres persones. Però això no significa que l'esport per si mateix sigui una activitat generadora de valors socials i personals, caldrà inserir-lo dins d'una pedagogia humanista. Com diu Solar: «El deporte es, por sí mismo, inocuo, no es bueno ni es malo, es un medio políticamente utilizable como fórmula de progreso, como elemento pedagógico, como un generador de riqueza o como instrumento para la salud y la felicidad de las personas».⁴ En paraules de Simon: «Cuando se practica respetando sus principios, el deporte no sólo tiene valor significativo en sí mismo sino que puede ilustrar, expresar y quizá promover importantes valores que, si se reconocieran más ampliamente, promoverían un mejor y más justo orden social para todos».⁵

Nosaltres seguim confiant en una concepció educativa de l'esport, veiem l'esport com una activitat positiva des del moment que ens ajuda a millorar humanament, quan el seu sentit profund ens reconcilia amb el més valuós de la condició humana. L'esport es presenta com una invitació a viure amb intensitat i autenticitat, com una eina que pot contribuir a desplegar el nostre potencial personal, a adquirir la fortalesa vital que ens permetrà excel·lir moralment i esdevenir virtuoses. En paraules de Cardús: «En la idea de virtut —vinculada a la força—, precisament es fan més properes les nocions de bondat i de bona educació, el fons i la forma, lligades a aquesta idea de fortalesa personal. La virtut, com deien els clàssics, no es pot transmetre com un coneixement, perquè és una pràctica».⁶ L'esport ens ensenya a viure d'una determinada manera, a cultivar-nos en el terreny de les virtuts. La praxi esportiva es presenta com una manera d'enriquir la nostra vida i ampliar les nostres perspectives vitals, en paraules de Barthes: «La que s'alça amb la victòria és una certa idea de l'home i del món, de l'home en el món. Aquesta idea és que l'home es defineix plenament per la seva acció, i l'acció de l'home no consisteix a dominar els altres homes, sinó a dominar les coses».⁷

Ens neguem a limitar l'esport únicament a l'àmbit de la cultura física, creiem que pot convertir-se en una veritable escola vital, que ens proporciona moltes lliçons humanes que ens caldria aprendre. Des de diversos punts de vista, l'esport pot propiciar interessants situacions educatives, pot estimular un canvi moral en les nostres vides, pot oferir-nos alternatives per a un desenvolupament saludable i integral de la nostra personalitat. Continuem fixant-nos en l'aportació educativa de l'esport, en tractar-lo com un recurs formidable per tal de transmetre uns valors

4. Lluís Vicente SOLAR, *Deporte: El gigante virtual*, Bilbao, Universidad del País Vasco i Centro de Estudios Olímpicos, 2007, p. 104.

5. César TORRES i Daniel CAMPOS (ed.), *¿La pelota no dobla?: Ensayos filosóficos en torno al fútbol*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006, p. 186.

6. Salvador CARDÚS, *Ben educats: Una defensa útil de les convencions, el civisme i l'autoritat*, Barcelona, La Campana, 2008, p. 38.

7. Roland BARTHES, *Del deporte y los hombres*, Barcelona, Paidós, 2008, p. 57.

que puguin fer de la vida una realitat amb sentit. L'esport pot erigir-se a favor d'una educació en valors, l'esport constitueix un esplèndid escenari per al desenvolupament axiològic. L'esport, ben emprat, pot tenir un alt valor educatiu, com diu Hernández: «En definitiva, es posible afirmar que las prácticas que se generan en una concepción educativa del deporte constituyen un vehículo adecuado para un tratamiento ético de diferentes situaciones y el desarrollo de una educación en valores».⁸

L'esport té una gran transcendència relacional, pot ajudar-nos a interioritzar i desenvolupar valors emocionals; moltes de les virtuts esportives poden ser transferides a la nostra vida. Per aquest motiu, l'esport hauria d'adquirir un ple sentit humanístic, un valor moral i educatiu clar. Tot això tindrà sentit sempre i quan tinguem clar que els valors morals constitueixen l'element indispensable per a poder vertebrar una educació holística, equilibrada i humanista, una educació axiològica que implicarà articular correctament la formació personal del ciutadà. Si tenim en compte que els valors s'aprenen tot practicant-los, l'esport podrà ajudar-nos molt en aquesta direcció.

El moll de l'os de la nostra proposta ha de ser un esbós axiològic fonamentat en la praxi esportiva. La columna vertebral de la nostra axiologia esportiva es troba configurada per dotze valors. Aquestes virtuts són les següents: voluntat, coratge, esforç, perseverança, disciplina, salut física, salut psíquica, jovialitat, humilitat, confiança, cooperació i solidaritat. Es tracta d'un catàleg que podria eixamplar-se considerablement, perfectament podríem ampliar aquesta llista amb altres valors. Així, per exemple, la justícia, el respecte, la generositat, l'esperança, la magnanimitat, la paciència, l'esperit de lluita (agonístic), la responsabilitat, l'autocontrol, la moderació, la pau, l'honor o l'amistat.

Apostem decididament per un humanisme esportiu que es preocupi per l'esportista com a persona, perquè no es trobi únicament supeditat als resultats, als sistemes d'entrenament, a la competició, a la implacable i inhumana lògica pròpia del subsistema esportiu elitista i hipercompetitiu. La grandesa de l'esport radica en el fet de conquerir-nos a nosaltres mateixos, de relacionar-nos amb nosaltres mateixos d'una manera diferent; una de les seves raons de ser és guanyar-nos tot assolint noves metes, descobrir-nos a través de la confiança, l'entrega i l'esforç. El bon esportista encarna perfectament la superació de les dificultats gràcies a la voluntat de guanyar. Fer esport implica un aprenentatge en terreny de l'autosuperació, la lluita i la dedicació tenaç, disciplinada i valenta. L'esport ens pot servir per afirmar-nos i provar-nos a través de l'obstacle o l'adversari, ens ensenya a esforçar-

8. José Luis HERNÁNDEZ, «El deporte en el currículum de educación física: justificación curricular y educación en valores», a *Valores del deporte en la educación (año europeo de la educación a través del deporte)*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 2005, p. 148.

nos per intentar millorar i progressar. Només lluitant per tal de superar les adversitats podrem avaluar les nostres capacitats, podrem assolir un coneixement més profund de nosaltres mateixos. Creiem que és l'esforç humà per transcendir-nos el que ens converteix veritablement en persones: podem afirmar que l'home no és només el que és, sinó el que pot arribar a ser.

Per contra, l'esport no hauria de tenir repercussions negatives amb relació a l'ésser humà. Creiem que l'esport pot canviar la nostra vida, que pot ser un bon estímulo per a la iniciativa i la responsabilitat, una oportunitat perquè ens coneguem, expressem i superem. Fer esport significa posar a prova el nostre potencial vital, constatar i contrastar les nostres limitacions. L'esport pot ajudar a donar sentit al nostre oci, aportar-nos vivències plaents, sensacions de gaudi i d'alegria, moments que ens apropen a la felicitat. Com diu Cagigal: «Ocio, esparcimiento, confrontación de posibilidades, afán de superación, liberación, vuelta a la naturaleza, expresión personal, relación social —tal es la línea del clásico y durable deporte— presentan un panorama rico en aprendizaje a vivir».⁹ En paraules de Cuenca: «Un ocio entendido como expresión personal, desarrollo y ejercicio de libertad, se corresponde con un ideal educativo en el que se defiende el ejercicio del deporte para todos».¹⁰

Els esports, cadascun a la seva manera, ens permeten desenvolupar-nos humanament i moralment, convertir-nos en millors ciutadans i persones. Hem de prendre consciència del contingut educatiu de l'esport, creiem que l'esport pot ajudar-nos en el desvetllament de moltes de les capacitats i habilitats que ens fan plenament humans. L'esport pot ser una pràctica edificant, que ens eduqui en el sacrifici, la disciplina, la possibilitat del fracàs, la lluita per l'èxit i la consciència dels nostres límits; també per socialitzar-nos, per aprendre a viure i convida en societat. L'esport pot ennoblir les nostres vides perquè conté eminents valors formatius. L'esport pot ser un bon instrument per aprendre a guanyar i a perdre, per convertir-nos en tolerants i apreciar la companyonia i la col·laboració. L'esport pot ser un àmbit d'encontre interpersonal, un àmbit de creixement que ens ajudi a convertir-nos en éssers humans complets. L'esport pot ajudar a construir una societat més racional, civilitzada i madura; també pot servir d'estratègia social i de magnífica eina d'integració social.

Sabem que per a molts la credibilitat de l'esport es troba en entredit. Però continuem pensant que l'esport pot ajudar-nos a viure més satisfactòriament, a fer del món un lloc millor per viure-hi. Confiam que l'esport tingui un paper im-

9. José María CAGIGAL, *Obras selectas*, Madrid, Comité Olímpico Español, Ente de Promoción Deportiva José María Cagigal i Asociación Española de Deportes para Todos, 1996, p. 1034.

10. Manuel CUENCA, *Ocio humanista: Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2000, p. 240.

portant de cara a construir un món més humà, més just i més solidari, que formi part d'una concepció creativa, transformadora i crítica, d'un projecte humanitzant de la societat. L'esport respon a l'anhel de realitzar coses importants i d'assolir l'excel·lència humana; ha d'aspirar en tot moment a donar sentit a les nostres vides. També convé deixar clar que l'esport pot ser una excel·lent manera de millorar la qualitat de vida de les persones amb discapacitats físiques, psíquiques i sensorials.

Les persones que fan de l'esport una actitud existencial entendran perfectament el missatge d'aquest escrit. Ningú no discutirà que la pràctica esportiva promou hàbits de sociabilitat, joc net, coneixement del propi cos; que l'esport ens prepara per a l'esforç i la superació personal, i manté i reforça la nostra salut i la nostra capacitat per al treball col·lectiu. Un dels objectius d'aquest text és també subratllar que l'esport es troba soterrat per molts prejudicis. Aquests estereotips no ens deixen apreciar l'esport en tota la seva riquesa i amplitud reals. L'èmfasi excessiu en el fet de guanyar, la discriminació envers el derrotat han de ser actituds que cal eliminar. Seguint la nostra línia argumental, hem d'esforçar-nos a discernir l'esport que educativament més ens convé. L'esport pot afavorir les relacions intersubjectives dins d'un clima de sinceritat i joia, pot promoure el gust de l'acció desinteressada i generosa. Per tant, hem de rebutjar aquells models esportius exclusius, excloents i obsessivament centrats en l'afany d'èxits i de victòries.

L'esport és un esforç suplementari, luxós, inútil en certa mesura. Però al mateix temps, l'esport és una manera de celebrar la vida, de viure d'una manera diferent i especial. En paraules de Cagigal: «La existencia deportiva, es decir, esa manera alegre y euforizante de vivir, connotada por una implicación corporal y un afán de autocomprobación o desafío, parece ser una de las formas de existencia básicas del hombre».¹¹ Exigim a l'esport coses importants, que ens permeti anar avançant en les metes de desenvolupament personal. L'esport pot implicar elements comunicatius, afectius i recreatius de primer ordre. Demanem a la praxi esportiva que ens ajudi a millorar com a persones, considerem que una societat veritablement esportista és una societat humanament admirable. Vincular l'esport i l'òrbita axiològica no és ni un caprici personal ni una extravagància subjectiva. Apropar el món de l'esport a l'ètica ha de ser un repte i una exigència per a tot entrenador i educador físic. Tampoc pretenem convertir l'esport en el que no és, no volem deixar de banda una mirada crítica i realista respecte a aquesta realitat tan poderosa del nostre temps. En aquest sentit, determinats autors freudomarxistes (destaquem el nom de Jean-Marie Brohm) ens han ajudat a sotmetre l'esport contemporani a una valoració exigent i humanista.

11. José María CAGIGAL, *Obras selectas*, Madrid, Comité Olímpico Español, Ente de Promoción Deportiva José María Cagigal i Asociación Española de Deportes para Todos, 1996, p. 912.

Comptat i debatut, des dels grecs ja sabem que l'esport és una bona forma d'educar els humans, un mitjà vàlid per desenvolupar-nos físicament, moralment i personalment. Aquest joc competitiu anomenat *esport* pot arribar a ser un esplèndid mobilitzador de recursos ètics. Creiem que ningú hauria de posar en dubte el potencial humanista de l'esport: aquest va ser el gran missatge que ens va llegar el pedagog Pierre de Coubertin. Es tracta de convertir l'esport en un territori d'aprenentatge axiològic, en una bona manera de preparar-nos per al repte de la vida. Entenem l'esport com un acte profundament ètic que ens allibera i ens fa més humans. Més enllà de la glòria competitiva de la qual ens parlava Píndar, l'esport pot ser una bona manera d'expressar la nostra personalitat. És possible continuar veient en l'esport un bon referent moral. És possible trobar esportistes que siguin models en els quals ens puguem identificar, formidables exemples morals, homes admirables que han dignificat el nom de l'esport amb unes actituds i uns comportaments molt valuosos. Així, per exemple, grans campions com Mohammed Ali o Tommie Smith ens han mostrat la cara més compromesa de l'esport, la d'aquells esportistes que no han estat aliens als problemes socials, que han representat molts altres que no poden tenir veu.

Cal recordar que no hi ha educació sense filosofia i que aquesta sempre anirà acompanyada d'un desig utòpic, de la voluntat d'humanitzar i de millorar la vida. Qui es dedica a educar pensa que una altra societat és possible. Creiem que és molt difícil imaginar una societat diferent i millor sense l'esport, que té sentit cercar de quina manera l'esport pot donar-nos un sentiment de valor per a les nostres vides. La vida esportiva hauria de nodrir un projecte socialment superior. Si és veritat que la filosofia i l'educació ens ensenyen a viure bé, també s'hauran d'ocupar de l'esport. Si l'ofici de viure consisteix fonamentalment en un aprenentatge ètic, l'esport ens pot donar una de les moltes claus per poder reeixir. Continuem creient que l'esport pot contribuir a un món millor.

Ens hem plantejat què podríem aprendre sobre la vida moral a partir de l'esport; volem donar un sentit ètic i educatiu a la praxi esportiva. Partim del convenciment que l'activitat esportiva és una font inesgotable de valors que ens enriqueixen personalment. Si els que són esportistes ho poden confirmar amb la seva praxi, els que encara no ho són ho podran comprendre des del moment que s'endinsin en el formidable món de l'esport actiu. Hem volgut defensar una concepció humanista de l'esport que pugui contribuir a l'acompliment personal de l'individu, a la formació harmònica de la persona. Estem convençuts que la mentalitat esportiva es troba en perfecta sintonia amb els valors humanistes que aquí presentem. Creiem que l'esport només conservarà el seu veritable sentit, contribuint a una societat més cívica, justa i emancipada, si no deixem que es converteixi en una diversió totalment deslligada de l'ètica.

De fet, encapçalàvem aquest article amb unes famoses paraules d'Albert Camus. Ningú no pot posar en dubte el compromís existencial d'aquest escriptor, la

implicació ètica i humana d'aquest filòsof francès que va morir el 1960 en accident de cotxe. Potser algú pensarà que aquestes paraules són una *boutade* o una exageració. Nosaltres pensem tot el contrari: considerem que és una frase clarivident que mostra una idea del tot imprescindible per copsar l'esperit d'aquests papers. Camus reconeix que el futbol va representar un gran aprenentatge en la seva vida, un esport que li va inspirar una saviesa sobre la moral i el comportament dels homes. En aquest cas concret, l'escriptor i assagista francès ens parla del futbol però també hauria pogut fer referència a moltes altres disciplines esportives. Ell va practicar el futbol en els seus anys de joventut a Argèlia, en el Ràcing Universitari de l'Alger, i per tant era l'esport que millor coneixia. En un camp de futbol va poder viure un noble esperit de lluita, d'amistat, de noblesa, d'esforç, de felicitat o de respecte. Com ha dit Solar: «Camus como otros quizás aprendieron en el deporte a conocer las reacciones de sus semejantes en situaciones límite, o las propias. A aplicar la solidaridad, a valorar al compañero y sus virtudes, a obviar sus carencias de forma útil para el conjunto, a aprovechar las propias cualidades, a aceptar los resultados de los propios actos, a programar en función de los mismos, en fin... a vivir».¹²

Nosaltres també pensem que hi ha coses molt importants que ens pot ensenyar l'esport. Som dels qui creiem que la praxi esportiva amaga un profund valor educatiu, que fem esport per divertir-nos però també per ser millors. Nosaltres som del parer que l'*ethos* esportiu és molt important per avançar i millorar en el nostre camí vital. L'esport enforteix l'esperit i ens fa més humils, respectuosos i humans, també ens pot fer més disciplinats i valents, més tenaços i forts. Pensem que l'esport és una dimensió irrenunciable en la vida humana, que l'*homo deportivus* ha de continuar bategant dins nostre. L'esport ens fa generosos en la derrota i condescendents en la victòria, ens pot ensenyar que la victòria és efímera i que la derrota exigeix una alternativa: aixecar-se novament i continuar lluitant. Voldríem legitimar l'esport com una pràctica socialment valuosa, com un àmbit de realització humana i personal, com una realitat educativament imprescindible. Si la filosofia humanista ens ensenya a estimar l'home, de ben segur que l'esport ens podrà acompanyar en aquest inacabable i apassionant camí.

12. Luis Vicente SOLAR, *Deporte: El gigante virtual*, Bilbao, Universidad del País Vasco i Centro de Estudios Olímpicos, 2007, p. 110.

La formació per competències (FpC) dels agents especialistes de la Policia de la Generalitat-Mossos d'Esquadra. Un cas pràctic: l'especialitat de trànsit

Olga RÓDENAS I COBO

Departament d'Interior, Relacions Institucionals i Participació
Generalitat de Catalunya

RESUM: El present assaig procura donar resposta als cinc interrogants bàsics que planteja la planificació prèvia dels processos d'ensenyament/aprenentatge d'una situació formativa general (*per a què, qui, què, com i quan*), i ho hem fet contextualitzant-la en una organització tan particular com és la policial. La primera qüestió troba el seu referent en el Pla de Carrera Professional de la Policia de la Generalitat-Mossos d'Esquadra, que ofereix als agents la possibilitat d'especialitzar-se en determinades matèries, tot seguint uns itineraris professionals clarament definits. Un breu repàs a la legislació vigent fixa les responsabilitats compartides i identifica els actors principals en aquesta matèria, a saber, l'Àrea d'Ordenació Professional i l'Institut de Seguretat Pública de Catalunya, dependents tots dos del Departament d'Interior, Relacions Institucionals i Participació. Seguidament, els itineraris formatius establiran els continguts d'aquest tipus de formació, integrant-hi alhora les competències principals de les especialitats. A continuació, l'anàlisi dels avantatges que presenta la formació per competències (globalitat, construcció, aplicació, integració, interacció, distinció, pertinença, alternança, coherència i transferència) serà la que donarà resposta al *com fer*. Finalment, la modalitat de formació (curs de formació bàsica, formació per a l'especialització o formació continuada) ens indicarà els moments oportuns per tal d'incorporar uns o altres continguts, sempre tenint en compte l'expertesa desenvolupada per l'alumnat en qüestió.

ABSTRACT: The present paper tries to answer five basic questions that the previous planning of the education/learning processes bring up (*for what, who, what, how and when*), and we have made it by setting it in such a as particular context the police. The first question has as a reference the Plan of professional career of the Policia de la Generalitat-Mossos d'Esquadra, which offers the agents the possibility to specialize in determinate subjects, following some professional itineraries clearly defined. A brief review of the current legislation identifies the shared responsibilities and the main actors in this matter (the Àrea d'Ordenació Professional and the Institut de Seguretat Pública de Catalunya), both dependent of the Departament d'Interior, Relacions Institucionals i Participació. In the third place, the training itineraries will fix the contents of this kind of training and it will be part of the core competences of the specialties. Then, the analysis of the advantages of the training through competences (globalness, construction, application, integration, interaction, distinction, belonging, alternation, coherence and transfer-

ence) will be the one to answer *how to make it*. Finally, the modality of training (course of basic training, training for the specialization or lifelong learning), will indicate us the appropriate moment to incorporate one content or another, always taking the expertise developed by the relevant alumnee into account.

La formació, com molts altres àmbits de la vida quotidiana, s'organitza i s'ordena al voltant d'un corpus legislatiu que atorga responsabilitats als diversos actors socials que intervenen en els processos i productes de les accions d'ensenyament/aprenentatge.

La referència a la Policia de la Generalitat-Mossos d'Esquadra (PG-ME) es troba fortament impregnada de multiplicitat de normes legals que regulen les seva pròpia existència. No obstant això, el nostre objectiu es focalitzarà únicament en aquelles qüestions que afecten directament la formació tot i que, per tal de contextualitzar la situació, ens sigui necessari fer referència a una altra normativa que la complementa.

Així doncs, en primer lloc, el fet de parlar d'especialistes policials ens remet a l'Acord de Govern 166/2006, del 24 d'octubre, pel qual s'aprova el Pla de Carrera Professional del Cos de Mossos d'Esquadra i en el qual, a l'annex 1, es defineix allò que s'entén per Pla de Carrera i per especialitat.

En aquest sentit, doncs, «El Pla de Carrera Professional és una eina de gestió dels recursos humans dissenyada segons un model de competències i articulada com un conjunt de continguts i directrius de naturalesa pluridisciplinària —tècnica i formativa— que defineix els itineraris professionals que una persona membre del Cos de Mossos d'Esquadra pot arribar a planificar i recórrer al llarg de la seva vida professional».

Així mateix, l'Acord continua dient: «Entenem com a especialitat un conjunt de tasques de naturalesa homogènia que requereixen per a la seva correcta execució, atesa la dificultat tècnica que comporten, un nivell superior d'habilitats i destreses i, en ocasions, un perfil competencial determinat en aquelles persones que les han d'executar».

Finalment, i tal com podem apreciar en el quadre adjunt, l'esmentat Pla de Carrera (PCP) estableix tres famílies professionals (seguretat ciutadana, investigació i suport tècnic), amb quatre nivells d'especialitat, les dues primeres, i dos nivells d'especialitat, per a la darrera.

Amb relació al cas particular que hem triat, és a dir, els agents de trànsit, podem veure que com a especialitat s'ubica en el nivell 3 de la família professional de seguretat ciutadana i que conté, com a funcions encomanades, la «prevenció i neutralització de les situacions de risc per a la seguretat de les persones i dels béns en les vies interurbanes i, si escau, en les urbanes».

Dit això, per tal de cloure aquesta introducció, només ens restaria veure com queden recollides, en matèria de formació, les responsabilitats que se'n deriven. Les primeres referències explícites les identifiquem al Decret 243/2007 d'estructura del Departament d'Interior, Relacions Institucionals i Participació. En primer lloc, les referides a l'Àrea d'Ordenació Professional (AOP), inscrita a la Divisió de Planificació, de Qualitat i d'Ordenació Professional (DPQOP), a l'article 195, apartat *h*) i apartat *i*); així com aquelles altres vinculades a la Divisió de Trànsit (article 152, apartat *g*).

Tal com reconeix la llei, a la Divisió de Trànsit se li encomana la participació en l'elaboració de propostes de formació, mentre que l'AOP serà la responsable de «recollir, detectar, analitzar i planificar les necessitats formatives de la PG-ME en matèria de formació i, en aquest àmbit, constituir-se en interlocutor ordinari amb l'Institut de Seguretat Pública de Catalunya».

Així, trobem que el tercer actor en matèria de formació, l'Institut de Seguretat Pública de Catalunya (ISPC), com a «entitat autònoma de caràcter administratiu adscrita al departament competent en matèria de seguretat pública», té com a finalitat explícita «la formació dels membres dels serveis de seguretat públics o privats, de prevenció i extinció d'incendis i de salvaments, d'emergències, de protecció civil i de vigilància, control i protecció ambientals» (Llei 243/2007, article 2, apartat *a*).

Les informacions fins ara presentades persegueixen el propòsit, i la necessitat, d'establir el marc referencial en què es mou aquesta fracció de formació (la dels agents de trànsit), per tal d'especificar qui fa què, tot i comptar amb un sistema integral en el qual els diferents sectors implicats (ISPC, Divisió de Trànsit i AOP, bàsicament) treballen en el si d'un entramat de relacions immerses en processos de retroalimentació i de millora contínua. Aquesta afirmació suposa que la nostra visió, com a part implicada,¹ es correspon amb les fases prèvies del que seria un procés de formació pròpiament dit.

En aquesta mateixa línia, caldria dir que, referir-nos a formació, en genèric, i a altres termes que pretenen dotar de certa entitat epistemològica l'assaig que es presenta a continuació, obliga necessàriament a fer un breu esment sobre el rerefons d'alguns d'aquests conceptes i quines són les consideracions que envolten els nostres pressupòsits i que suporten l'estructura del nostre discurs.

1. Totes les afirmacions que conté aquest apartat parteixen de la perspectiva d'una persona que ocupa el lloc de treball de facultativa llicenciada en pedagogia adscrita a la Comissaria General de Planificació i d'Organització de la PG-ME. L'article 18 de la Llei 10/1994 recull: «El Cos de Mossos d'Esquadra ha de comptar amb els llocs de facultatius i tècnics, amb titulació dels grups A i B, que siguin necessaris per donar cobertura i suport a la funció policial, llocs que han d'ésser proveïts per funcionaris, segons que estableix l'article 28». L'article 19 especifica: «Correspon als facultatius i tècnics del Cos de Mossos d'Esquadra d'acomplir, en suport de la funció policial, tasques pròpies de la professió per a l'exercici de la qual habiliti la titulació que els hagi estat exigida per ingressar en el Cos i de complir funcions que requereixin coneixements propis i específics d'una formació acadèmica concreta».

De definicions de formació, n'hi ha moltes, però tenint en compte que no és el nostre objectiu presentar un estudi exhaustiu del concepte, hem considerat oportú il·lustrar la nostra dissertació amb la introducció al terme que ens ofereix Lluís Casado: «Proposem la definició de formació següent: procés formalitzat d'aprenentatge que té com a objectiu facilitar canvis individuals i organitzatius congruents amb l'estratègia de l'organització».²

L'anàlisi dels elements que integren aquesta definició ens permeten justificar la nostra adscripció, d'una banda, perquè parla de procés formalitzat d'aprenentatge (que, seguint Jaume Trilla,³ es correspondria amb una acció d'educació formal, ja que es desenvolupa en un entorn altament institucionalitzat, cronològicament graduat i jeràrquicament estructurat); de l'altra, perquè planifica la seva intervenció a partir de la definició d'un objectiu general (la cerca de la transformació que imprimeix l'adquisició de nous continguts), sempre en concordança amb l'organització que esdevé alhora origen i destí de la necessitat formativa específica (el CME, en concret, agents que realitzaran les funcions relacionades amb el trànsit amb independència del seu destí funcional).⁴

Així doncs, podem dir que els processos i/o projectes de formació, en el si d'aquesta organització, s'inauguren amb un disseny curricular que s'haurà de caracteritzar per una implementació que tingui en compte una certa flexibilitat, tot observant el principi d'adaptabilitat a un entorn social canviant, que planteja situacions complexes i imprevisibles.

D'aquesta manera, a l'hora d'abordar els diversos apartats de què constarà el currículum, haurem de tenir presents, d'una banda, les exigències socials i administratives de la formació especificades —algunes— a les convocatòries dels cursos oposició o oferiment per a l'ocupació de llocs de treball vinculats al trànsit. Cal dir, però, que tenint en compte les darreres convocatòries de concurs oposició per proveir llocs de treball de les àrees regionals de Trànsit per a la categoria de mosso i caporal, i malgrat el reconeixement explícit de l'existència d'un curs d'especialització que forma part del procés selectiu,⁵ no hi trobem cap esment específic als components curriculars que s'hi haurien de contemplar.

2. Lluís CASADO, *20 qüestions clau sobre formació*, Barcelona, Escola d'Administració Pública de Catalunya, 1995, p. 5.

3. Jaume TRILLA, *La educación fuera de la escuela*, Barcelona, Ariel, 1993, p. 19.

4. Els destins funcionals dels agents de trànsit s'identifiquen a la Divisió de Trànsit i a les Àrees Regionals de Trànsit. D'altra banda, també es poden identificar certes funcions de trànsit a les Unitats de Seguretat Ciutadana (la seguretat en la circulació viària), fet que ens indica la necessitat d'establir el primer esglau formatiu en aquest nivell, a saber, el curs de formació bàsica de l'Institut de Seguretat Pública de Catalunya (ISPC).

5. DOGC, núm. 5570 (18 febrer 2010), Resolució IRP/375/2010 i Resolució IRP/376/2010 de 12 de febrer, annex 1, apartat 5.4.1.

D'altra banda, si recordem el que dèiem abans, contemplar les exigències socials de la formació no ens eximeix de prendre en consideració les necessitats específiques de l'alumnat. La flexibilitat que ha de caracteritzar tot currículum s'ha de traduir en el manteniment de cert equilibri entre els interessos socials o administratius i els interessos personals dels destinataris de la formació. Parlar, doncs, de diversificació dels currículums segons les realitats de grups i subjectes, malgrat que pugui semblar una fita complicada, no es pot plantejar com a inassolible i, per tant, suposa un repte per a la innovació curricular que envolta la instrucció de persones adultes que desenvolupen un seguit de tasques especialitzades en el si del món policial.

A hores d'ara podem dir que l'evolució del panorama pedagògic ens ofereix un ampli ventall d'opcions d'intervencions educatives que ens permeten triar aquella que es consideri més adient per a cada situació específica. Potser seria massa agosarat defensar que els programes de FPC ens apropen a la tan cobejada flexibilitat, però sigui com sigui, aquest és un camí que ja ha estat endegat i que cal explicitar per tal d'emplaçar les interpretacions que puguin suscitar les esmentades planificacions.

Es podria dir, doncs, que la constatació de la realitat obre un nou front envers la veritable necessitat d'imprimir un gir en les planificacions i els dissenys curriculars dels sistemes reglats de formació atesos els condicionants socials que, d'una manera o altra, organitzen els nostres entorns.

Parlar de la novetat de la temàtica, però, no seria correcte, ja que només respondria a una visió circumscripita a un temps i a un espai limitat (el de la formació policial de la PG-ME), però que en realitat integra un sistema que es troba en canvi constant. Una de les reflexions més suggerents al respecte ens l'ofereix el professor Rolf Arnold,⁶ que atorga en els seus escrits un espai privilegiat de debat sobre la legitimitat de l'orientació de la formació professional i d'adults per competències: «Una revisió dels al·legats existents a favor d'un gir vers l'orientació per competències per part de la pedagogia de la formació professional i d'adults acaba en una avaluació criticodialèctica: les argumentacions exposades en aquests al·legats confirmen, per una part, que la tendència evolutiva dominant és l'ampliació inabastable de les demandes de qualificació professional i la desaparició dels límits en els processos de capacitació lligats a la professió però, alhora, guarneixen aquelles descripcions amb un nimbus "d'allò nou" i "ignorat fins ara", fins i tot quan nombrosos debats de la pedagogia de la formació professional i d'adults s'han ocupat, justament, d'aquesta evolució en els darrers anys (cf. Brater et al., 1988; Brater / Bauer, 1990; Kaiser, 1992; Ott, 1995; Rauner, 1990, 1996; Reetz, 1990)» (p. 17).

6. Rolf ARNOLD, *Pedagogia de la formació de adults*, Montevideo (Uruguai), CINTERFOR/OIT, 2004.

LES COMPETÈNCIES PROFESSIONALS I EL DISSENY DE LES ACCIONS FORMATIVES

Per començar, tot intentant explicar què s'entén per desenvolupament competencial, voldríem recórrer a una de les definicions principals que ens ofereix Guy Le Boterf, que considera que una persona actua amb competència si: «Sap combinar i mobilitzar un conjunt de recursos pertinents (coneixements, destreses, qualitats, xarxes de recursos...) per realitzar, en un context particular, activitats professionals segons certes modalitats d'exercici (criteris d'orientació), amb la finalitat de produir resultats (serveis, productes), complint amb certs criteris de realització per a un client o un destinatari».⁷

D'altra banda, tenint present que tampoc no voldríem fer una llarga dissertació sobre les tendències i els moviments relatius a la FPC, considerem important incloure la definició que ofereix l'Institut Català de les Qualificacions Professionals (ICQP), òrgan tècnic adscrit al Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, que considera la competència com la «capacitat de dur a terme activitats en una professió o en un lloc de treball, segons les normes exigides pel sector».⁸

És interessant destacar que François Lasnier⁹ (2000), malgrat la multiplicitat de conceptualitzacions existents al voltant de la matèria, identifiqui un seguit de denominadors comuns indiscutibles a totes elles. Així, es considera que la competència és: «un saber-fer integrat per habilitats i coneixements; saber-fer complex; saber-fer referit a habilitats cognitives, afectives, socials o psicomotrius; i saber-fer específic d'una família de situacions (no generalitzable a totes les situacions)».

No obstant això, Philippe Perrenoud (2000)¹⁰ afegirà que una competència no és únicament un saber-fer, atès que no pot ser reduïda únicament a purs continguts procedimentals. Per Perrenoud, la competència requereix la mobilització d'una disposició estratègica de les capacitats, fet que comporta una tria per part de l'aprenent. És per aquest motiu que l'aprenentatge d'una competència ens remet sempre a un procés organitzat i estratègic.

Aquestes aproximacions conceptuals ens ofereixen una idea vaga del que ens plantegem a l'hora de planificar un curs de formació en general, i per als agents de trànsit en particular, a saber, superar la idea tradicional d'instrucció a través de la simple transmissió de continguts conceptuals per tal d'adoptar una perspectiva

7. Guy LE BOTERF, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Ed. d'Organisation, 2004, p. 121.

8. Disponible a: <http://www.genocat.net/ense/icqp/index.htm>.

9. François LASNIER, *Réussir la formation par compétences*, Mont-real (Quebec), Guérin, 2000, p. 31.

10. Christiane BOSMAN, François-Marie GÉRARD i Xavier ROEGERS (ed.), *Quel avenir pour les compétences?*, Brussel-les, De Boeck Université, 2000, p. 177.

integral, ecològica, que treballi des d'un punt holístic les capacitats del subjecte per tal de preparar-lo per al desenvolupament eficient de la seva comesa professional.

Tot acceptant que tant els òrgans vinculats a la formació que pertanyen a la DGP com aquells que formen part de l'ISPC reconeixen, accepten i expliciten que el treball per competències és el que guia els dissenys curriculars de tots els cursos vigents i, en aquest cas, el de la formació de l'agent de trànsit, arribem a diverses conclusions d'entre les quals una de les més significatives, en clau de formació, és que l'itinerari formatiu que es proposi a un agent de trànsit haurà d'assegurar la coherència amb les funcions policials que li són assignades i que es consideren bàsiques.

La definició d'aquest itinerari, que tindrà, òbviament, el seu referent professional, requerirà la incorporació de determinats elements que assegurin, en un futur, l'especialització de la funció policial i que li permetran implementar aquesta metodologia de treball.

La primera acció formativa adreçada als aspirants a agent de policia (independentment que aquest accedeixi a la PG-ME o a qualsevol policia local de la comunitat autònoma però que en determinats moments hagi de desenvolupar funcions de policia de trànsit a les unitats de seguretat ciutadana) es recull al programa del Cours de Formació Bàsica.¹¹

Aquest primer esglaó és el que ens donarà pas a un nivell superior, fet que suposa l'assumpció de la plena especialització dels agents de trànsit. L'especialització, però, obliga a especificar, en primer lloc, allò que s'espera que l'esmentat agent sigui capaç d'acomplir de manera adequada, un cop coneix l'organització, els mètodes i les tècniques bàsiques de la funció de policia de trànsit.

Aquest apropament ens ajudarà a determinar quins seran aquells altres coneixements, habilitats i destreses que caldrà treballar per tal de salvar la distància entre el que aquest agent sabia i aquells elements de nova introducció que li permetran projectar una utilització adequada dels recursos (intel·lectuals, materials...), mitjans i tècniques de suport de què disposarà en el futur.

En definitiva, el que ha de procurar el curs d'especialització en trànsit és que l'agent conegui les diferents possibilitats de les funcions que li pertoqueu, eixampli la seva visió amb relació als nivells progressius de dificultat, sense perdre de vista el seu marc de referència, és a dir, el de la Policia de la Generalitat-Mossos d'Esquadra, i procuri que la seva tasca sigui més beneficiosa, des d'un punt de vista quantitatiu i qualitatiu, per al conjunt de l'organització i de la societat que integra.

Reprement el fil de les nostres argumentacions, per començar a treballar en

11. Disponible a: http://www.gencat.cat/interior/epc/docs/2010/POLICIAL_1.%20BASICA_2010.pdf.

aquest nivell de formació dels agents de trànsit (aquell que supera el de la formació bàsica), caldrà identificar aquelles característiques o competències comunes, a partir de les quals es faran les agrupacions, que van del més general al més específic, fins arribar a concretar el nucli essencial de l'especialitat¹² (allò que l'ICQP denomina «identificació de les competències clau més rellevants necessàries per al desenvolupament global de la qualificació professional»).

En el cas de les competències tècniques, és a dir, aquelles que per nosaltres configurarien el bloc de coneixements, d'habilitats i de destreses de cada agent especialista, l'agrupació esmentada permet identificar un tronc comú que esdevindrà el nucli central, és a dir, la formació essencial que donarà accés a aquest nivell d'especialitat de trànsit i a partir del qual es podran desenvolupar, si es considera escaient i necessari, la resta de nivells que habitualment es defineixen per presentar un grau tècnic de requeriment superior.

La planificació curricular del curs d'especialista en trànsit transcorre, com qualsevol altra, per l'operativització del currículum a través del qual s'explicita la intervenció pedagògica subsegüent, i passa a especificar els aspectes teòrics i pràctics que caracteritzaran i identificaran l'activitat formativa. Es tracta, així, d'una tasca sistèmica que cerca la integració dels elements que intervenen en la situació pedagògica per assolir els objectius programats i que suposa un control exhaustiu dels processos i dels productes.

El primer apartat per analitzar és el dels propòsits (els *per a què* d'aquesta acció formativa que conté els fins i objectius que es proposa assolir la intervenció). Si tornem a la informació que ens ofereix l'ISPC, podem comprovar que la finalitat genèrica que persegueix aquest curs és la de «Capacitar l'alumnat per desenvolupar eficientment les funcions assignades a la policia de trànsit.»¹³

Aquesta finalitat genèrica s'haurà de concretar en uns objectius més específics motivats pels assoliments de processos cognitius, factuais, actitudinals i procedimentals relatius a les funcions de la policia del trànsit, i que ens permetran verificar posteriorment el nivell d'aconseguit de l'acció planificada. Aquests han de ser objectius rellevants, sense haver-se de concretar en objectius conductuals, i hauran de respondre a la necessitat que socialment es projecta sobre l'esmentada especialitat.

Aquests objectius, anomenats *específics*, són els que ens permeten establir una estructura lògica sobre la matèria, evitant de caure, però, en la «pedagogia lineal»,

12. Seguint les indicacions metodològiques de treball de l'ICQP, les competències es concreten mitjançant criteris de realització, per poder-ne mesurar la incidència en el treball a partir d'evidències o de proves observables de l'acompliment envers una realització.

13. Disponible a: http://www.gencat.cat/interior/epc/docs/2010/POLICIAL_3_ESPECIALITZACIO_2010.pdf.

com la denomina Gimeno Sacristán,¹⁴ és a dir, en una intervenció pedagògica que es regeix per objectius de seqüència rígida que segueixen una ordenació jeràrquica estàtica. No es tracta, doncs, de fer taxonomia, és a dir, d'ordenar de més a menys els objectius d'aprenentatge, sinó d'orientar sobre un esquema seqüencial lògic d'objectius i de nivells de dificultat.

POSSIBLES COMPETÈNCIES TÈCNiques I PROBABLES OBJECTIUS DE FORMACIÓ

La taula que hi ha a continuació té en compte, com a temptativa, aquelles competències tècniques que es podrien considerar com a bàsiques per a la formació i que orienten, per la seva banda, la determinació dels objectius específics de formació d'aquest segon nivell (recordem que el primer nivell de formació s'ha identificat abans amb el mòdul de formació relatiu a la policia de trànsit inclòs en el curs de formació bàsica de l'ISPC).

Objectiu 1	Comprendre la legislació vigent en la matèria: dret de la circulació, delictes contra la seguretat del trànsit, transport per carretera
Competència 1	Projectar els preceptes legals que atenyen el trànsit i emparen les actuacions policials en la matèria
Objectiu 2	Reconèixer les tècniques d'ordenació i de regulació del trànsit i dels mitjans tècnics d'ús habitual
Competència 2	Distingir les actuacions de trànsit d'acord amb les tècniques d'ordenació i de regulació i dels mitjans tècnics d'ús habitual
Objectiu 3	Relacionar les tècniques assistencials i de suport que cal implementar davant els accidents de trànsit i les avaries
Competència 3	Examinar les situacions i les possibles persones afectades en accident de trànsit a la llum de les tècniques assistencials i de suport davant els accidents i les avaries
Objectiu 4	Establir una distinció clara entre les diferents tipologies d'accidents de trànsit i les normes d'actuació que es deriven dels casos particulars
Competència 4	Contextualitzar els coneixements adquirits relatius a les tipologies d'accidents de trànsit i normes d'actuació
Objectiu 5	Ajustar les tècniques de conducció de vehicles especialitzats d'ús, sigui aquest habitual o excepcional, dels agents de trànsit a les realitats i situacions escaients

14. José GIMENO, *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Madrid, Morata, 1982.

Competència 5	Contextualitzar els coneixements de conducció de vehicles especialitzats (motos, tot terrenys, etc.), per augmentar la pròpia seguretat i la dels altres usuaris de la via així com per procurar l'augment de la percepció subjectiva de vigilància i control relatiu al trànsit
Objectiu 6	Constatar l'adequació de la documentació susceptible de ser requerida en l'exercici de les funcions de policia de trànsit, amb relació als coneixements vinculats a les tècniques d'identificació de documentació i vehicles
Competència 6	Inspeccionar la documentació aportada durant les intervencions, a requeriment o d'ofici, amb l'ús de les tècniques d'identificació de documentació i vehicles
Objectiu 7	Elaborar atestats, informes i plecs d'accidents atenent-se als procediments estàndards de treball així com al rigor lingüístic de presentació
Competència 7	Aplicar els coneixements relatius a la redacció d'atestats, d'informes i de plecs d'accidents
Objectiu 8	Detectar els punts d'interès que puguin tenir una significació especial relativa als protocols d'acompanyament dels VIP
Competència 8	Determinar els elements d'especial rellevància amb possibles afectacions al protocol d'acompanyament dels VIP
Objectiu 9	Comprendre el potencial que ofereixen el coneixement i l'ús de les tècniques de relació interpersonal i de gestió del conflicte
Competència 9	Inferir les tècniques de relacions interpersonals i la gestió del conflicte per oferir una atenció a l'usuari integral i de qualitat
Objectiu 10	Interpretar les dades recollides en aplicació dels protocols marcats per les tècniques específiques d'investigació d'accidents de trànsit
Competència 10	Dictaminar les possibles causes i els possibles efectes contextuais als accidents de trànsit
Objectiu 11	Interpretar les dades obtingudes durant les investigacions dels accidents de trànsit d'acord amb els coneixements sobre les fases i les referències d'espai i de temps
Competència 11	Assenyalar hipòtesis plausibles per a les investigacions dels accidents de trànsit en aplicació del coneixement sobre les fases dels accidents i les seves referències en l'espai i el temps

Un cop analitzats els diferents requeriments d'aquest nivell d'especialitat amb relació a la formació que dota l'agent de trànsit de cada una de les competències tècniques identificades, s'hauria de procedir a establir les correspondències amb

els continguts principals d'aquesta formació (*què s'ha d'ensenyar*). Seguint Zabalza,¹⁵ aquests continguts es podrien seleccionar d'acord amb els següents criteris de referència:

- a) Que siguin congruents amb els objectius previstos.
- b) Que puguin establir identificacions amb els nuclis bàsics de la matèria.
- c) Que siguin representatius d'un conjunt de coneixements que són inabastables en la seva totalitat.
- d) Que continguin la possibilitat de transferència.
- e) Que tinguin certa perdurabilitat temporal.
- f) Que siguin actuals.
- g) Que permetin l'establiment de gradació seqüencial.
- h) Que plantegin una certa optativitat.

Si prenem de nou com a referent el programa que ofereix l'ISPC per al Curs de trànsit,¹⁶ i que reproduïm a continuació, podem establir les relacions que plantegen el primer i el segon criteris postulats per Zabalza, i confegir un paral·lelisme entre nuclis bàsics de la matèria i competències clau, amb l'assaig d'objectius i de competències que hem proposat anteriorment:

<i>Matèria</i>	<i>Competència</i>
Legislació	1
Tècniques operatives	2, 4, 6, 7, 8
Conducció	5
Accidents	10,11
Assistencial	3,9

Pel que fa a la resta de criteris, donem per suposat el seu acompliment entenent que la tasca de planificació curricular que segueix l'ISPC per a la programació dels seus cursos obeeix als criteris de qualitat de disseny, planificació i realització tal com ho demostra el fet de gaudir del reconeixement de la norma de qualitat ISO 9001.

Tot i això, cal dir que aquesta formació troncal probablement no desenvolupa ni aprofundeix en tots i cadascun dels continguts possibles de la seva família professional. Tampoc no es considera que una formació «troncal» pugui respondre a totes les necessitats formatives específiques dels diversos espais de treball de cadas-

15. Miguel Ángel ZABALZA, *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea, 1987.

16. Disponible a: http://www.gencat.cat/interior/epc/docs/2010/POLICIAL_3_ESPECIALITZACIO_2010.pdf.

cuna de les especialitats. És per aquest motiu que es preveu la necessitat de realitzar cursos de durada més curta, molt específics i que esdevinguin uns «complements formatius» que puguin suplir els possibles dèficits que aquesta formació genèrica no atengui.

Aplicant el concepte de formació progressiva o en bastida (la que planteja la superació d'etapes lògiques que tinguin sentit i contingut en elles mateixes per tal d'augmentar la implicació i motivació de l'aprenent), es desenvolupen algunes propostes no exhaustives que es marquen com a fita el fet d'evitar la repetició de continguts ja apresos en els estadis formatius previs (el curs de formació bàsica i el curs d'especialitat de trànsit).

Tenint en compte que la formació troncal en trànsit cerca l'assegurament de la formació de les persones que opten per l'accés a aquest itinerari especialitzat mitjançant concurs oposició, dins d'una família professional determinada,¹⁷ l'ISPC ofereix dues alternatives o complements de formació que s'inscriuen en dos àmbits diferenciats d'intervenció: d'una banda, el que es coneix com a *formació contínua* i de l'altra, el de *formació de formadors*.

Destaquem en primer lloc la formació contínua perquè és aquella que ens permet projectar idealment un procés ininterromput de formació en el qual es troba immers l'especialista professional (aquell que ha optat per focalitzar el seu interès i els seus esforços en les funcions policials del trànsit). En el si d'aquest apartat identifiquem el Curs de transports, o el Curs d'investigació i de reconstrucció d'accidents de trànsit, ambdós de curta durada (60 i 90 hores, respectivament).¹⁸

Aquesta durada limitada en el temps ens permetria identificar-los com aquells complements formatius, esmentats anteriorment, que ajuden a perfilar competències i funcions assignades.

En segon lloc, trobem els programes de formació de formadors, aquells que impliquen la capacitació, la renovació i el perfeccionament de les habilitats formatives dels docents en les tècniques didàctiques i habilitats comunicatives que asseguren la transmissió de les informacions relatives a l'educació viària, que s'adrecen a un públic molt específic (els infants i els joves), en el si, de nou, d'un espai institucionalitzat (l'escola).

Els programes es diversifiquen en tres nivells (Curs d'educació viària I, II i III), d'una durada que va de les 60 a les 75 hores, respectivament, i plantegen una progressió creixent en les temàtiques que s'hi aborden i en la dificultat d'aquestes. Pels motius arguïts anteriorment, també podríem considerar aquestes accions forma-

17. L'ICQP defineix la família professional de la següent manera: «Agrupament de les qualificacions que requereixen una formació professional bàsica similar i tenen competències professionals afins».

18. Disponible a: http://www.gencat.cat/interior/epc/docs/prog_activitats_2007.pdf.

tives com a complements que, d'alguna manera, eixamplen el ventall competencial dels agents de trànsit, tot i que cal tenir present que, malgrat la utilitat indiscutible de l'entrenament de les habilitats docents d'aquestes persones, aquesta no seria considerada una competència clau per al desenvolupament de l'especialitat com a agent de trànsit.

No obstant això, el fet que sigui objecte de desenvolupament dels programes de formació d'aquesta organització implica una preocupació per l'ampliació de l'abast de les seves atribucions i, per tant, l'adopció d'una perspectiva més ambiciosa que no es vol constrènyer a unes funcions determinades sinó que transgredeix uns límits possibles per tal d'endinsar-se en espais de descoberta que atorguen transcendència i suposen una veritable tasca de sensibilització envers l'ocupació desenvolupada.

ALTRES ELEMENTS PEDAGÒGICS DE REFLEXIÓ

Per acabar, només ens restaria referir-nos a alguns elements que caldria tenir presents, atesa la idiosincràsia del grup destinatari de la formació (persones adultes que fa un cert temps que formen part de l'organització i que probablement dominen les tècniques policials bàsiques requerides per al nivell bàsic o el que es coneix com a *unitats de seguretat ciutadana*).

D'una banda, farem esment del *com*, d'allò que determina les condicions pedagògiques necessàries mitjançant les quals es concreta el propòsit educatiu i que estan inevitablement condicionades pels recursos didàctics.

Les activitats programades segueixen, segons els casos, una metodologia de presentació de tipus magistral o de caire més participatiu, però sense perjudici de les particularitats pròpies de cada matèria de contingut teòric, sobre les quals no ens detindrem ara, es considera que la metodologia escaient és la de caire experiencial, de manera que els coneixements siguin adquirits a partir de la pròpia vivència: mitjançant el desenvolupament d'exercicis i de dinàmiques, alhora que aquesta metodologia permet que s'aprofundeixi en les habilitats personals i les actituds adients per al correcte desenvolupament de la tasca en el si de l'especialitat.

La materialització del procés de formació té en compte així una distribució de formació teòrica i de formació pràctica (o de teoria aplicada), especialment en les parts de tècniques d'intervenció policial, de conducció i de suport tècnic dels agents.

D'alguna manera i malgrat que pugui semblar una obvietat, el que hom ha de tenir present és que les determinacions curriculars han de tenir correlació amb els estadis evolutius dels subjectes i que el cas que ara ens ocupa, a més a més, compta amb una atribució extraordinària, a saber, la d'haver de respondre a l'especialització

dels continguts de transmissió. Així doncs, la necessitat d'establir un sistema d'instrucció basat en els principis «vygotskians» d'aprenentatge significatiu,¹⁹ s'ha de compatibilitzar amb l'establiment d'un sistema d'estratègies de motivació envers els continguts d'aprenentatge.

Aquest *com* del qual parlem fa referència, d'alguna manera, al clima de l'aula, a la creació d'aquell espai efímer d'intercanvi, d'adquisició i de cessió de béns immaterials que afavoreixen la reeixida de l'empresa, o dit en altres paraules: «Per tant, en darrer terme, l'èxit de participació dependrà d'una equació, almenys amb dues variables: d'una banda, l'adequació de la formació impartida a les expectatives i a les necessitats reals o induïdes per la societat i, de l'altra, les interrelacions personals, l'ambient gratificant que pugui establir-se en el procés educatiu».²⁰

Un dels aspectes essencials de la formació i amb el qual voldríem cloure aquest assaig seria el de l'avaluació, en aquest cas tant dels processos com dels productes. L'avaluació de processos és aquella que pren en consideració la planificació i l'aplicació curricular, mentre que l'avaluació de producte mesura o valora el nivell o grau de consecució d'aquells objectius planificats prèviament.

Tenint present tot el que hem dit fins ara, el fet de plantejar-nos la formació d'aquesta manera indica que l'element que caldria avaluar és la competència curricular, és a dir, el nivell de desenvolupament de capacitats que un agent de trànsit posseeix i que el faculta per a la realització de les funcions relatives al seu nivell formatiu i que compta, per la seva banda, amb un referent professional. La competència curricular, com ja hem vist anteriorment, inclou els tres tipus de continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals), així com les capacitats desenvolupades (objectius).

No obstant això, no podem oblidar que el fet que es tracti d'un concurs oposició obliga a l'emissió d'un judici de qualificació.²¹ És per això que cal establir una distinció clara entre l'avaluació (valoració d'un objecte o d'una situació després de

19. Teoria propugnada per Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) que defensa que els aprenentatges successius suposen una construcció en què s'impliquen els aprenentatges ja assumits, atribuint significat a allò nou a partir d'allò que ja ha estat integrat. Segons César Coll, suposen la «promoció d'esquemes cognitius que es construeixen a partir d'estructures ja existents». CÈSAR COLL, «Diseño curricular base y proyectos curriculares», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 168 (1989), p. 17.

20. Alfons FORMARIZ i Miquel CASANOVAS, *Educació de persones adultes i immigració extracomunitària*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill, 2000, p. 19.

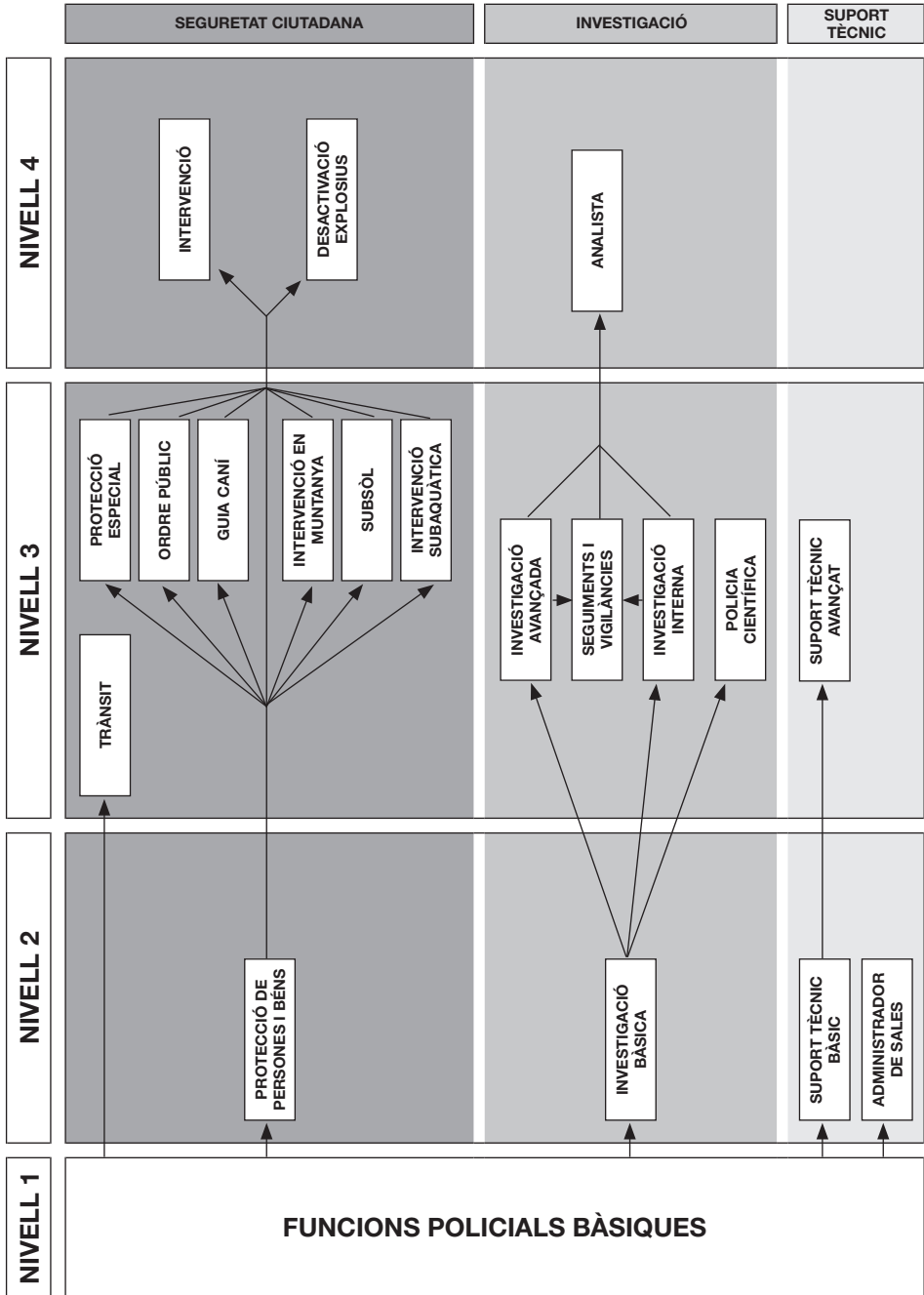
21. DOGC, núm. 5570 (18 febrer 2010), Resolució IRP/375/2010, de 12 de febrer, per la qual es convoca concurs oposició per a la provisió de llocs de treball de les àrees regionals de trànsit de la categoria de mosso/a del Cos de Mossos d'Esquadra, annex 1, apartat 5.4.1 es consigna: «Qualificació: l'Institut de Seguretat Pública de Catalunya, mitjançant una valoració continuada de l'aprofitament de la primera part del curs, acreditarà l'aptitud o no aptitud de les persones participants qualificant-les com a aptes o no aptes i sotmetrà a la Comissió de Valoració les seves avaluacions. Per poder superar aquesta primera part del curs les persones participants han d'obtenir la qualificació d'apte/a.»

la recollida i l'anàlisi d'informació rellevant, mitjançant la utilització de diferents tècniques, que ens permet dur a terme un judici per poder prendre decisions) i la qualificació (quantificació del rendiment obtingut, habitualment, com a conseqüència del procés de valoració).

En el nostre cas, s'abordarà el doble procés ja que, com hem dit, serà necessari emetre una resolució final relativa a la superació o no del curs de formació (qualificació del producte), però també realitzar una avaluació curricular que implica sotmetre a revisió i contrastament la globalitat del sistema per poder valorar les aplicacions concretes, fet que permetrà la reorientació dels processos d'ensenyament/aprenentatge.

En definitiva, el que aquest doble sistema permet és dur a terme una veritable retroalimentació que es proposi, d'una banda, la reconducció dels aprenentatges no assolits, i de l'altra, la correcció dels processos fracassats. Entenem que només d'aquesta manera es podrà oferir una resposta integral als grans reptes que planteja la formació adreçada als professionals d'aquest cos policial, o com ens diria Juan Manuel Álvarez: «[...] (el currículum) es fa ahora que es desarrolla; i en el seu desenvolupament es va reconstruint, en una dinàmica oberta tant a la renovació com a les innovacions que sorgeixin de la reflexió sobre la pràctica».²²

22. Juan Manuel ÁLVAREZ, «Dos perspectivas contrapuestas sobre el currículo y su desarrollo», *Revista de Educación*, núm. 282 (1987), p. 144-145.



Aproximació a l'educació intercultural: significat i principis en els contextos locals i educatius

Edgar IGLESIAS I VIDAL
Universitat Autònoma de Barcelona

RESUM: El text següent se situa a l'educació intercultural i, d'una manera breu, n'identifica l'origen i el significat conceptual, alguns dels principis i fonaments de naturalesa sociocultural i sociopolítica i alguns dels principis pedagògics necessaris per a desenvolupar accions educatives des de la perspectiva intercultural. El plantejament es duu a terme considerant un marc complex d'interaccions entre el context global i local, per tal d'orientar alguns dels seus plantejaments bàsics en espais educatius formals i no formals. Com es llegirà, es posa l'accent en el caràcter profundament transformador i d'igualtat social de l'educació intercultural, així com en la necessitat de construir processos d'inclusió ciutadana en els quals les identitats i les diferents expressions de la diversitat se sentin reconegudes.

ABSTRACT: The following text deals with intercultural education and briefly identifies its origin and conceptual meaning, some of its principles and basis of sociocultural and sociopolitical kind, and some of the pedagogical principles needed in order to develop educational actions from the intercultural point of view. All of it considered as a complex frame of interactions between local and global context, in order to guide some of its basic theories in formal and non-formal educational spaces. As it can be seen, the accent is on the deeply transformational and social and equitable approach of intercultural education, as well as in the need of building civil inclusion processes where all the identities and all the different diversity expressions may feel recognized.

INTERACCIONS I TENSIONS ENTRE EL CONTEXT GLOBAL I ELS CONTEXTOS LOCALS

Actualment, les dinàmiques dels diferents processos de naturalesa cultural, social i econòmica es desenvolupen a partir de la interacció entre dos contextos: el global, que implica allò que s'origina en un espai de complexes relacions internacionals, i el local, que se situa a l'entorn més immediat i tangible (per exemple, la ciutat, el barri, les seves entitats o l'escola). Les interaccions entre aquests dos con-

textos presenten freqüentment algunes tensions o disfuncions que, des del punt de vista intercultural, necessàriament es tenen en compte i es posen de manifest enfront de l'anàlisi d'algunes realitats immediates. Així, i per exemple, els fenòmens migratoris responen a unes pautes internacionals i formen part del marc global, però es concreten en l'esfera més local i immediata. Una altra tensió que cal ressaltar és el risc actual d'homogeneïtzació cultural que, a partir de les interaccions i dels fluxos internacionals, es trasllada, en forma d'amenaça, al context més local, on algunes comunitats, o grups culturals, veuen qüestionats els seus propis fets o identitats culturals.

Des de l'educació intercultural, s'aprofundeix en aquest espai d'interacció i de tensions, i es treballa perquè els ciutadans prenguin consciència d'aquest marc d'influència. Es tracta de reconèixer, per exemple, que l'actual diversitat cultural que caracteritza la realitat local no és un fet aïllat d'un determinat barri, d'una determinada àrea geogràfica o ciutat. Si bé l'esfera global influeix sobre la geografia sociocultural immediata, és també un objectiu estratègic de l'educació intercultural el fet de situar-se en la potencialitat de les accions quotidianes, ja que poden exercir una enorme influència vers l'esfera més global. Aquest plantejament queda recollit en l'afirmació i la màxima de *pensar globalment i actuar localment*.

ORIGEN I SIGNIFICAT DEL CONCEPTE D'EDUCACIÓ INTERCULTURAL

L'origen del terme *educació intercultural* és quelcom imprecís. Alguns autors en citen l'origen als EUA, al llarg dels anys seixanta, mentre que d'altres, a l'Europa dels vuitanta. Plegats, ambdós orígens se situen al paradigma de l'educació pluricultural, que es caracteritza per l'existència d'una diversitat cultural que exigeix uns plantejaments i models nous fins al moment. Aquestes primeres experiències foren de naturalesa compensatòria, com a primer intent d'igualar les possibilitats d'èxit escolar i de reducció del fracàs dels estudiants amb bagatges culturals diferents als de la majoria dominant. Les crítiques originades a aquests tipus de plantejaments van consistir a considerar-los molt reduïts i amb respostes insuficients al repte de la diversitat cultural. S'assentaven així les bases de l'actual model intercultural a partir de visualitzar la necessitat d'anar avançant vers una pedagogia ciutadana global, capaç de valorar i no estigmatitzar la diversitat cultural. Així, a principis dels anys 80, es dibuixa un nou full de ruta en l'estudi de la interculturalitat, que es fonamenta en una mirada més complexa i profunda de la diversitat cultural.

La interculturalitat suposa interacció, obertura, solidaritat i un sentit ampli del terme *reconeixement* —de valors, representacions simbòliques i identifications

culturals. Són molts els informes¹ i les manifestacions d'òrgans europeus amb relació a la necessitat d'establir l'educació intercultural com a model per a la gestió de la diversitat cultural. Els seus continguts recullen una conceptualització centrada en els aspectes més socioculturals de la desigualtat, i es desprèn de l'esbiaix etnicista, ja que l'educació intercultural es presenta com una necessitat irrenunciable d'una Europa pluricultural que aprèn a conviure i d'un món globalitzat en què les fronteres, del temps i de l'espai, han quedat eliminades gràcies a la tecnologia dels transports i de les comunicacions.

ALGUNS PRINCIPIS SOCIOPOLÍTIQS PER A LA CONSTRUCCIÓ DE LA INTERCULTURALITAT

Són diversos els principis sobre els quals l'educació intercultural desenvolupa les seves estratègies i accions. A continuació se'n destaquen alguns amb la intenció de visualitzar les enormes implicacions i interaccions entre les esferes social, política i cultural, com a eixos que fonamenten les bases per al desenvolupament de la perspectiva intercultural.

En primer lloc, destaca el *principi de reconeixement*, ja que l'educació intercultural es fonamenta en la diversitat cultural —i la interpreta— com un valor positiu, ric en matisos i potencialitats. Es tracta de constants oportunitats d'enriquiment i d'intercanvi entre els ciutadans. Aquest reconeixement de la diversitat estableix i projecta visions respectuoses amb la mateixa diversitat i, per tant, l'educació intercultural no fixa l'atenció en la projecció de visions monoculturals que redueixin la dimensió cultural al reconeixement únic d'alguns grups que poden ser considerats com a dominants. Aquest reconeixement constant de la diversitat es relaciona amb l'establiment del principi antropològic de l'heterogeneïtat intracultural.

La gestió de la diversitat des d'una perspectiva intercultural defineix el seu projecte educatiu i de societat des del *principi de relativisme cultural*, que ofereix les bases perquè les accions socioeducatives s'encaminin, sobretot, a la comprensió d'un mateix com a primer pas cap a l'obertura a l'alteritat. D'aquesta manera, la possibilitat d'arribar a comprendre realment l'alteritat passa inevitablement per un procés previ de coneixement del jo, del *qui sóc*. La interculturalitat neix de l'autoavaluació i del fet de qüestionar-se sobre allò que és propi, fet que condueix a un cert grau de relativisme, necessari per a un accés intersubjectiu a altres criteris i paràmetres radicalment diferenciats dels propis. Tal com afirma Besalú (2002),

1. Per exemple, a l'«Informe d'Experts sobre Polítiques d'Immigració i Integració Social dels Immigrants a la Comunitat Europea», de 1990, s'afirma que l'educació intercultural és l'estratègia més coherent per a la integració dels immigrants.

un element descriptor i afirmatiu del model intercultural és el seu caràcter profundament qüestionador. El relativisme cultural pot entendre's com un posicionament epistemològic que defensa que qualsevol judici, moral o ètic, amb relació a una societat o un grup concret, únicament pot realitzar-se considerant certs codis culturals del mateix grup o de la mateixa societat. Plog i Bates (1980) el defineixen com la capacitat de considerar les creences i els costums dels altres pobles des del context de la seva cultura, més que des de la pròpia.

Tanmateix, i considerant que la naturalesa de l'educació, en i per a la interculturalitat, és un projecte constant i en construcció, que fixa la seva prioritat en cadascun dels ciutadans d'una societat, el projecte intercultural es regeix a partir del principi de *ciutadania activa*. En aquest sentit, es considera com a element indispensable la participació del conjunt de la ciutadania, i aquesta és concebuda des de la seva dimensió activa i de responsabilitat envers el desenvolupament d'un model que exigeix una certa capacitat crítica. Per tant, l'educació intercultural es proposa superar l'errada d'orientar i associar l'educació únicament a la variable immigració o als ciutadans estrangers. No obstant això, i perquè els principis comentats fins al moment comptin amb les condicions suficients per al seu desenvolupament, tots els ciutadans han de situar-se en un escenari d'igualtat. Així, l'educació intercultural es fonamenta també a partir del *principi d'igualtat social*, considerant la necessitat de fomentar marcs d'igualtat, on tots els ciutadans, independentment de quin sigui el seu origen ètnic o cultural o de quines siguin les seves opcions lingüístiques o religioses, tinguin les mateixes oportunitats i els mateixos drets i deures. Així, el context d'anàlisi se situa en clau de present i futur en l'establiment i la construcció de marcs de treball comuns, per respondre als interessos i motivacions de totes les parts implicades i garantir-los. D'aquí, pot desprendre's que l'educació intercultural compti amb una naturalesa de transformació social, a partir de l'existència de situacions d'exclusió de distinta naturalesa, que es presenten com a elements poc afavoridors per al ple desenvolupament de la mateixa interculturalitat.

Així doncs, s'observa com la diversitat és un valor que requereix irrenunciablement la presència d'altres persones per continuar vigent. Si bé tots els ciutadans són singulars, la diversitat és capaç de reconèixer l'especificitat de cadascuna de les persones que la conformen, sabent que la participació i la presència de la resta de ciutadans esdevenen condicions irrenunciables. En aquest espai divers, el diàleg i el reconeixement entre la ciutadania de múltiples pertinences es presenten com uns instruments funcionals amb el fi de garantir escenaris veritablement inclusius. D'aquesta manera, la *inclusió social*² és també un principi fonamentador i essencial

2. L'Associació Objectiu Inclusió (2007) defineix la inclusió com la construcció compartida d'un sentit social de pertinença en condicions d'igualtat.

per al desenvolupament d'una societat intercultural, ja que recull els principis comentats fins al moment i supera les condicions desfavoridores del desenvolupament intercultural.

Al mateix temps, un instrument que es presenta avui com una condició irrenunciable per a la construcció compartida de models de convivència, justos i inclusius, és el *diàleg intercultural*. Aquesta eina és, alhora, un principi bàsic si es considera la complexitat que caracteritza les societats actuals i es concep a partir del desenvolupament de la participació conjunta d'unes condicions que el doten de sentit i contingut. Així, és des de la informació i el coneixement que les societats són capaces d'ajustar-se a les realitats personals i socials que les envolten. Quan es vol fer un pas més enllà, és des de la capacitat d'empatia i, per tant, des de la comunicació, que el diàleg es projecta i, per a la seva consolidació, necessita que les aportacions de tots es duguin a terme en condicions d'igualtat. No es pot concebre un veritable diàleg si la visió o incidència d'alguns ciutadans preval per damunt de la d'altres.

ALGUNS FONAMENTS SOCIOCULTURALS PER A LA CONSTRUCCIÓ DE LA INTERCULTURALITAT

La interacció dels tres elements següents configura la base de naturalesa sociocultural des de la qual es desenvolupa l'educació intercultural.

— *Diversitat radical*

Davant el fet de qüestionar-se sobre l'origen d'alguns fets de naturalesa social, cultural o econòmica, s'identifica la diversitat actual com un element descriptiu dels diferents escenaris on tenen lloc. Se la considera com a radical perquè les múltiples variables i els múltiples continguts que la configuren són font de constants exploracions. La seva anàlisi es formula tant des d'un punt de vista d'aprofundiment en les possibles raons o hipòtesis explicatives, com des del substantiu i des de la identificació de construccions socials que, avui en dia, adquireixen un enorme significat. Així, la qualificació de radical es nodreix a partir de les múltiples expressions que la doten de contingut i sentit, entre les quals la cultural, la sexual, la religiosa, la lingüística, la de pensament, la familiar, etc.

Aquesta diversitat se situa, en clau local, a partir de l'espai d'interrelació amb el context global i amb l'entorn immediat. Sobre aquesta qüestió, l'educació intercultural realitza una lectura clarament positiva i la interpreta en clau de valor i, per això, es pot afirmar que el model intercultural es caracteritza per una proposta axiològica, on es pretén transformar un element descriptiu en el procés d'acollir i de reconèixer els seus matisos i expressions. A partir d'aquest constant descobriment i d'aquesta constant transformació, la interculturalitat i la inclusió treballen i

s'esforcen en la mateixa direcció i es presenten com les dues cares d'una mateixa moneda.

Així mateix, el fet de considerar que el conjunt de ciutadans formem part de la diversitat suposa acceptar també que aquesta no s'associa únicament amb la variable cultura. En primer lloc, la diversitat supera el fet migratori i, en segon lloc, es nodreix de les significacions i identificacions de la singularitat que conforma el conjunt. Per tant, es troba en permanent canvi i transformació, en què els ciutadans continuen construint-se i reconeixent-se, amb la intenció de sentir-se reconeguts i amb l'objectiu de facilitar espais per a la convivència i la cohesió social.

— *Des d'una cultura funcional i dinàmica*

L'educació intercultural interpreta l'esfera cultural de la diversitat des d'un punt de vista dinàmic i en profunditat. Les raons són diverses. Un primer argument és la dificultat actual per a definir on comença i on acaba una cultura determinada. La complexitat s'origina a partir dels intensos intercanvis culturals que de manera quotidiana es realitzen socialment. Aquests intercanvis han estat denominats *processos d'aculturació* i, en un context marcadament multicultural, faciliten la comprensió del terme *cultura* des de la seva faceta dinàmica i transformadora. Per això, resulta adequat referir-se, no tant a *cultura* en un sentit hermètic, estàtic o limitat del terme, sinó més aviat a unes identificacions culturals. Aquesta capacitat de permeabilitat i d'alimentació entre diverses cultures és, alhora, un recurs, individual i col·lectiu, que s'utilitza per a identificar-se amb aquells elements que possibiliten un benestar més gran.

Considerant aquest dinamisme, l'educació intercultural distingeix dues dimensions en el fet cultural. D'una banda, la seva dimensió descriptiva, la qual permet identificar alguns atributs, continguts o elements —de naturalesa descriptiva— que es troben en els marcs de referència d'una cultura determinada. No obstant això, es tracta d'una aproximació superficial i, si l'exploració es deté en aquest punt, apareix el risc de formular o projectar generalitzacions i visions estàtiques de l'espai analitzat (per exemple, l'exercici de «folkloritzar» alguns fets culturals de determinats grups). En canvi, si el que interessa és aprofundir en el món simbòlic i en les atribucions de significat a partir dels bagatges culturals diferents del propi, l'educació intercultural se situa en la dimensió funcional de la cultura, ja que facilita un coneixement i un aprofundiment majors. A tall d'exemple, i en l'àmbit escolar, pot suposar interrogar-se, a partir de la presència de joves de família estrangera, sobre què significa (en un sentit ampli) l'adolescència en altres contextos socioacadèmics o què suposa la figura de l'adult en el món simbòlic d'un jove.

— *Processos de construcció identitària*

Actualment, les identitats són el sentit i el contingut de la forma com les persones es projecten des d'un context local, en el marc i a partir de la interacció amb el context global. Són moltes les contribucions de diferents autors que, en clau

d'anàlisi, alerten de la importància dels processos de construcció identitària en les relacions i la quotidianitat. Per exemple, Castells (1997) assenyala que les identitats locals es troben en risc, a partir de l'actual risc d'homogeneïtzació cultural. Bauman (2004) explica i utilitza la metàfora de la naturalesa líquida de les identitats personals i socials, les quals identifica com a dinàmiques flexibles i múltiples. Així, no tenir en compte els processos de construcció identitària pot comportar el risc de no reconèixer suficientment les identifications culturals i les vivències que, en clau de passat, doten de sentit el present i es projecten, alhora, cap al futur. Les identitats poden concebre's com a processos inacabats, en interacció amb identifications culturals, que vénen de múltiples orígens i bagatges culturals. Els processos de construcció de la identitat fixen l'atenció en el present i el futur i, des d'una mirada intercultural, es considera que l'origen explica d'on es ve però la identitat n'evidencia la importància en clau d'ara i aquí. Aquesta construcció es troba subjecta a la interacció de múltiples elements, propis dels diferents espais de socialització i de relació on s'interactua. Per exemple, i amb el fi d'il·lustrar aquesta complexitat, qüestions com les següents són formulades de manera contínua: Qui sóc jo? Qui era abans? Qui vull ser? Qui volen que sigui? I mentrestant, qui sóc jo ara?

Així, els processos de construcció de la identitat es presenten, juntament amb el repte d'una anàlisi profunda, a partir de la finalitat de construir estratègies educatives i ciutadanes capaces de conformar processos de reconeixement dels mons simbòlics. Les identitats són, per si mateixes, un recurs social i col·lectiu, i es configuren a partir d'un contingut complex que dota de significat el nostre transcurs vital: el gènere, la classe social, la religió, la nacionalitat, la llengua, la política, etc. No és recomanable considerar-les únicament a partir de la participació d'una única variable, i sí que ho és reconèixer la seva capacitat per a l'intercanvi i la negociació. A tall d'exemple, i en l'àmbit educatiu, s'observa com els joves de família d'origen estranger evidencien una plasticitat i una capacitat notables per a establir vincles i identifications culturals que, en moltes ocasions, superen variables com la nacionalitat o una àrea geogràfica concreta. Aquesta identificació múltiple és un element i valor definidor de les identitats, ja que qualsevol jove pot sentir-se de dos països o equips de futbol tradicionalment rivals alhora; però, en canvi, en cas que sigui practicant d'una religió, únicament ho serà d'una i no podrà fer compatible la pràctica de dues creences religioses alhora.

ALGUNS PRINCIPIS PEDAGÒGICS PER AL DESENVOLUPAMENT DE L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL

A continuació i molt breument, s'assenyalen alguns dels principis sota els quals es poden fonamentar accions educatives des de l'educació intercultural.

— *Desenvolupar accions educatives significatives* on els joves participants visualitzin l'aprenentatge realitzat com a útil per a la seva vida diària. Es tracta d'identificar els vincles entre allò après a l'espai educatiu i els diferents espais on es pot aplicar (el barri, el grup d'iguals, etc.).

— *Partir del treball cooperatiu* perquè facilita l'establiment de vincles i llaços entre els membres del grup com a condició per a modificar esquemes i categories amb relació a la interpretació de la realitat immediata.

— *Fomentar la curiositat pel coneixement*: desenvolupar accions educatives en què els joves en siguin els veritables protagonistes, fent que siguin ells mateixos els encarregats de gestionar la seva pròpia recerca.

— *Reconèixer la diferència com un fet normal*: partint de la premissa que la diferència és una categoria mutable i relativa, i que el seu exercici pot denotar càrregues d'etnocentrisme, resulta recomanable no potenciar ni reproduir eufemismes i referir-se a la realitat des d'un principi de normalitat. Es tracta de fomentar accions educatives cercant l'equilibri per tal de no fomentar una exaltació de la mateixa diferència.

— *Denunciar la desigualtat com a factor d'injustícia*: considerant l'existència d'unes causes estructurals de diferent naturalesa que generen desigualtats i injustícies socials, cal proposar accions educatives que qüestionin, pensin i, en la mesura que puguin, modifiquin algunes de les causes de la desigualtat. En aquest sentit, són recomanables accions educatives conjuntes amb agents educatius i socials situats en l'entorn immediat de l'espai educatiu on es duguin a terme.

— *Partir dels propis prejudicis i estereotips i reduir l'etnocentrisme*: és indispensable reconèixer que totes les persones són portades per prejudicis i estereotips i per aquest motiu les accions educatives poden facilitar un exercici d'introspecció per prendre'n consciència. Aquests processos de reconeixement faciliten la incorporació de noves visions i imatges amb relació a realitats que sovint es presenten com a estereotipades.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- BAUMAN, Zygmunt (2004). *Identitat: Converses amb Benedetto Vecchi*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- BESALÚ, Xavier (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- CASTELLS, Manuel (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura: El poder de la identidad*. Volum 2. Madrid: Alianza Editorial.
- ESSOMBA, Miguel Ángel (2008). *Diez ideas clave: La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- ESSOMBA, Miguel Ángel; IGLESIAS, Edgar (2008). *XIV Audiència Pública als nois i noies de Barcelona: El diàleg Intercultural BARCELONA DIÀLEG! Propostes per a una ciutadania intercultural. Dossier pedagògic 2008-2009*. Barcelona: IMEB: Ajuntament de Barcelona.

- MAALOUF, Amin (1999). *Les identitats que maten: Per una mundialització que respecti la diversitat*. Barcelona: La Campana.
- PLOG, Fred; BATES, Daniel (1980). *Cultural anthropology*. Nova York: Alfred A. Knopf.
- SORIANO, Encarna (coord.) (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural: Su contexto educativo*. Madrid: La Muralla. (Colección Aula Abierta)

Reflexions sobre els principis fonamentals de l'aprenentatge i el testimoni d'una experiència a una granja escola

Maria LUJÁN I ALONSO
Granja escola Fogars del Montseny

RESUM: El text següent parla de les funcions cerebrals vinculades a l'aprenentatge, i fa reflexionar sobre l'educació i el que es transmet realment a l'infant. L'escrit està recolzat en alguns contes amb la intenció de facilitar aquesta reflexió. L'anàlisi no només se centrarà en l'educació formal, sinó que també se citarà l'exemple d'una granja escola i algunes de les seves funcions educatives.

ABSTRACT: The following text discusses the brain functions linked to learning, and leads to a reflection on education and on what is actually passed on the child. The writing is supported by some stories in order to make this reflection easier to understand. Analysis will not only focus on formal education, but also on the example of a school farm and some of its educational functions.

ALGUNES RELACIONS ENTRE EL CERVELL HUMÀ I L'APRENTATGE

El cervell està format per tres sistemes neurals interconnectats, resultants de processos evolutius diferents. Aquests són el cervell rèptil o reticular, el límbic i el neocòrtex. El sistema rèptil es caracteritza per ser la zona més antiga del cervell, i el seu objectiu és actuar; no pensa, no analitza, sinó que actua per instints. El sistema límbic constitueix l'assentament de les emocions, de la intel·ligència afectiva i motivacional; treballa en sintonia amb el rèptil; tota la informació sensorial és filtrada per aquest sistema abans de passar al neocòrtex; promou la productivitat, la satisfacció en el treball i en l'aprenentatge. Finalment, el neocòrtex correspon a la part del cervell més evolucionada i ens capacita per operar amb abstraccions com el llenguatge, els símbols i la lògica; el seu desenvolupament més intensiu es produeix aproximadament entre el setè i el catorzè any de vida; diversos autors consideren la seva divisió en dos hemisferis: l'esquerre i el dret.

L'hemisferi esquerre constitueix l'assentament de la intel·ligència racional, és seqüencial, lineal i ens permet la possibilitat de raonar i relacionar els pensaments de forma lògica. L'hemisferi dret fa referència a la intel·ligència associativa i intuïtiva; holístic, lliure d'expressar els sentiments, es relaciona amb el món de les sensacions i les emocions més que no amb els codis verbalment lògics.

A cada etapa del desenvolupament d'un infant, el procés de maduració té lloc predominantment a un dels tres sistemes cerebrals. Per tal de recolzar un procés òptim de desenvolupament que sorgeixi de l'interior de la natura de l'infant, hem de tenir en compte les connexions entre les diferents estructures cerebrals. Aprenre mitjançant una confrontació personal amb el medi ambient dirigida des de l'interior evita que l'equilibri intern de l'organisme estigui en perill i, alhora, que l'equilibri del món exterior es vegi alterat. Quan s'aprèn mitjançant una programació procedent de l'exterior, aquests sistemes sensibles connectats entre si són conduïts inevitablement al desordre, ja que normalment aquest tipus d'aprenentatge no respecta la natura del desenvolupament de l'infant i probablement ocasiona problemes.

Dins el sistema educatiu, sembla que durant els primers anys es té en compte i se sol respectar la natura del desenvolupament del cervell, però a mesura que els infants van creixent l'educació es va centrant només en un dels tres sistemes i concretament en una part d'un d'ells: l'hemisferi esquerre. Ja que pràcticament tots els sistemes educatius tenen la mateixa jerarquització de temes, les matemàtiques i els idiomes són molt més considerats que les arts.

Hom diria que el propòsit de l'educació és el de produir universitaris, ja que tot el sistema educatiu sembla un llarg procés d'accés a la universitat, i la conseqüència és que persones amb gran talent, creatives, es pensa que no serveixen. Segons la UNESCO, en els propers trenta anys es graduaran al món, en estudis superiors, més persones de les que s'han graduat al llarg de tota la història. De sobte, els títols no tenen el mateix valor que fa unes quantes dècades, però el nostre sistema educatiu continua semblant un llarg procés d'accés a la universitat i ja és hora de plantejar-nos quin sentit té. Principalment a l'escola, hem d'educar els infants perquè siguin bons universitaris?, o els hauríem d'ensenyar a gestionar les seves emocions per tal que siguin persones bones i felices?

L'adaptació del conte *Una flor vermella amb la tija verda*, de l'autora Helen Buckley, ens ajudarà a reflexionar:

Una flor vermella amb la tija verda

La Maria era una nena amb molta il·lusió que anava a l'escola. Un matí la mestra va dir:

—Avui farem un dibuix.

«Que bé!» va pensar, ja que li agradava força dibuixar. Amb molt entusiasme va agafar la seva caixa de colors i va començar a dibuixar. Però la mestra va dir:

—Espereu-vos!, no comenceu fins que us digui què heu de fer. Bé, ara dibuixarem les flors d'un jardí.

La Maria va començar a fer flors de color rosa, lila i blau. En aquell moment es va sentir que la mestra deia:

—Espereu-vos, jo us ensenyaré com heu de fer les flors. Així, dibuixeu una flor vermella amb la tija verda.

Després va afegir:

—Ara sí que ja podeu començar.

La nena va mirar la flor de la mestra, va mirar la seva, li va agradar més la seva, però sense dir res va guardar el seu paper i va intentar copiar la flor de la pissarra: era vermella amb la tija verda.

Un altre dia la mestra va dir:

—Avui farem una redacció.

«Que bé» va pensar la Maria, «així podré escriure a les estrelles!». Però de cop va sentir que la mestra deia:

—Espereu-vos, jo us diré sobre què heu d'escriure! El tema serà: les vacances.

La Maria es va preguntar: «Per què sempre hem d'escriure sobre el mateix tema? Però va, posaré que a l'estiu les estrelles surten més tard, però es veuen més estona». El seu pensament va ser interromput per la veu de la mestra que deia:

—Espereu-vos, jo us diré què heu de posar. Apunteu: lloc d'estiueig (muntanya o platja), amb qui (pares o amics), quin mitjà de transport heu utilitzat (aeri, marítim o terrestre), què heu fet, com us ho heu passat, quants dies hi heu estat, quan heu marxat i quan heu tornat... Ho heu entès? Doncs ja podeu començar.

La Maria es va posar trista perquè amb aquesta pauta no hi havia lloc per a les seves estrelles i no podia manifestar com les admirava. Però resignada, va agafar el llapis i va començar a respondre, un per un i de forma ordenada, tots els aspectes que la mestra havia estipulat.

Al cap d'un temps, la família de la Maria va canviar de població i, per tant, també d'escola. Un dels primers dies de classe, la nova mestra va dir:

—Avui farem un dibuix.

La Maria es va quedar molt tranquil·la esperant que la mestra digués com havien de fer-ho.

Quan la mestra va adonar-se que la Maria no feia res, se li acostà i li digué:

—Per què no treballes? Què no t'agrada dibuixar?

—Sí —va respondre— però estic esperant que vostè em digui com ho he de fer.

—Com tu vulguis —li va respondre la mestra.

—I amb quins colors?

—Amb els que més t'agradin.

«No ho entenc» va pensar la Maria. I sense dir res, va començar a fer una flor vermella amb la tija verda.

LA POR D'EQUIVOCAR-SE DINS EL PROCÉS EDUCATIU

A la granja escola¹ on treballa des de fa dos anys, hi havia dos nens de tres anys que miraven les oques i a mi no em veien. Un li deia a l'altre: «Has vist aquella oca que té els ulls blaus?» I l'altre li responia amb molta naturalitat: «És clar, és alemanya!».

Els nens no tenen por d'equivocar-se. Però sembla que això és el pitjor que et pot passar, en tot el sistema educatiu, en comptes d'aprofitar-ho com un aprenentatge. Tots ens equivoquem, però el més important no hauria de ser l'error, sinó aprendre'n per no tornar a equivocar-nos en el mateix.

Crec que un dels reptes de l'educació hauria de ser desenvolupar la confiança per tal d'aprendre dels errors sense por d'equivocar-se i potenciant la creativitat de l'infant. Aquesta confiança esdevé fonamental a l'hora d'afrontar i modular les pors, ja siguin innates o adquirides.

Pilar Gericó² explica que hi ha dos tipus de por: la por sana, que seria la prudència, i la por tòxica, que seria la que paralitza, que bloqueja, que fa mal. El repte és aprendre a distingir-les. «No és valent qui no té por sinó qui la sap conquistar».³

És molt diferent dir a un infant «Vigila que cauràs!» que acompanyar-lo per si de cas cau i preguntar-li: «A veure fins on arribes?».

Hi ha un conte dels indis *cherokees* que parla de la por i que paga la pena tenir present:

Un indi *cherokee* està assegut a la vora del foc amb els seus néts i els explica que dins d'ell hi ha dos llops en guerra. Un representa la seguretat i la confiança i l'altre, la por, la paràlisi. Ells s'estan barallant i l'avi els pregunta: «Quin llop penseu que guanyarà?». Ell mateix respon: «El que jo alimenti».

LA INTEGRACIÓ I LA SOCIALITZACIÓ PER MITJÀ DE LES GRANGES ESCOLA

Parlem de granges escola, aules de natura o cases de colònies quan ens referim al lloc on els nens i nenes passaran uns quants dies fora de l'àmbit escolar i familiar. Aquest és un aspecte molt interessant des del punt de vista educatiu ja que allà els infants no han de seguir uns estereotips de conducta que suposen o mantenen que

1. La Farga del Montseny (2010). Fogars de Montclús.
2. Doctora en organització d'empreses i llicenciada en ciències econòmiques, autora de treballs pioners sobre gestió del talent i l'impacte de la por.
3. Nelson Mandela.

són models acceptats, sigui a l'escola o a la família. A més, tenen l'oportunitat de compartir la quotidianitat amb altres nens i nenes de la mateixa edat. Aquest punt és clau pel que fa a la integració i socialització, ja que aquests fets sempre es donaran a partir de les relacions amb els seus iguals, en aquest cas, nens i nenes de la mateixa edat.

La integració i la socialització sempre es fa a través d'algú o d'alguns. Un s'incorpora al grup, gran o petit, a través de persones. Per tant, la relació és l'aspecte principal, especialment el fet de sentir-se valorat per l'altre. Aquesta valoració, perquè sigui real, no convé que estigui basada només en les accions estereotipades que es donen a l'escola o a la família com a resposta a unes exigències determinades. I en el cas de nens i nenes, crec que és tan important la valoració que reben dels seus companys com la dels adults propers. La valoració que va més enllà de la de les respostes estereotipades també ajuda al desenvolupament de l'autoestima i de la confiança en un mateix, que podríem considerar com la base per al desenvolupament de persones lliures i creatives.

A l'escola, normalment, els professors tenen poques oportunitats d'atendre aquests aspectes dels seus alumnes. Des de l'espai mateix de l'aula, el temps disponible, els programes que han de dur a terme, tota la burocràcia que acompanya la seva feina, els rols establerts entre professor i alumne, la manca de formació en aquest camp i en molts altres, afavoreixen actituds de falta d'atenció en aquest fet.

A les estades en granges escola, cases de colònies, etc., el professor es converteix en acompanyant i té l'oportunitat d'observar els seus alumnes d'una altra manera. Pot començar a veure com actuen els seus alumnes quan no estan respondent, com ho fan a l'escola o amb la família, d'una forma estereotipada, i pot observar habilitats i qualitats dels infants que mai no han tingut l'oportunitat de mostrar a l'aula. És, per tant, una oportunitat per començar a valorar, tant els alumnes com els mestres, d'una altra manera. Una granja escola pot ser, per tant, un marc que faciliti la integració i la socialització de les persones, i tot i que no és l'únic, és una oportunitat que cal tenir present.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- JERICÓ, Pilar (2010). *Héroes cotidianos: Descubre el valor que llevas dentro*. Barcelona: Planeta.
- (2010). *La por sota control*. Disponible a: <<http://www.tv3.cat/videos/2714290/Pilar-Jerico>>.
- MCLEAN, Paul (1990). *The triune brain in evolution: role in paleocerebral functions*. Nova York: Plenum Press.
- ROBINSON, Ken (2008). *¿Matan las escuelas la creatividad?* Disponible a: <<http://www.ted.com/index.php/talks/view/id/66>>.
- WILD, Rebeca (1996). *Educación para ser: Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder.

Creativitat, corporeïtat i identitat des de la mirada transdisciplinària, ecoformadora i intercultural

Inma BENEDICO I MARTÍNEZ
Institut Lluís Domènech i Montaner

RESUM: Viure és traçar petjades a terra mirant la plenitud de l'horitzó, fer-se present en el món i reinventar-lo, saber qui som i a on anem. La recerca de sentit existencial és un procés inherent a la condició humana especialment significatiu a l'adolescència. En el seu compromís amb la vida, com pot l'educació acompanyar els nois i les noies adolescents en el camí de cercar la seva identitat en un context social i cultural global, dinàmic i plurireferencial? Aprendre a crear sentit a la pròpia existència esdevé un aspecte fonamental en l'educació per al desenvolupament personal i per a la ciutadania. L'aportació següent pretén destacar el paper que desenvolupen la creativitat i la corporeïtat en la consciència i l'expressió de la identitat des de la mirada transdisciplinària, ecoformadora i intercultural.

ABSTRACT: To life is to draw up footprints on the ground watching the plenitude of the horizon, to become present in the world and to reinvent it, to know who we are and where we go. The research of existential meaning is a process inherent to the human condition specially significant in adolescence. In its commitment with life, how can education accompany teenage boys and girls in the path of looking for their identity in a global, dynamic and multireferential social and cultural context? Learning how to meaning to their own existence becomes a fundamental aspect in the education for personal development and citizenship. The following contribution intends to highlight the contribution of creativity and corporeity in the consciousness and expression of the identity from a transdisciplinary, ecoformative and intercultural point of view.

DE LA MIRADA ESMICOLADA AL MIRALL DE LA PLENITUD

La comprensió fragmentada de la realitat del paradigma mecanicista ha donat lloc a la fragmentació del coneixement i a una comprensió simplificadora dels fenòmens culturals. Tanmateix, el paradigma mecanicista s'ha fonamentat en una comprensió dualista de l'ésser humà la qual no només ha separat el cos de la ment,

sinó que ha considerat la segona com a única font de coneixement. Davant d'aquest problema, autors i autores com ara Bohm (1992), Morin (2001), Lipman (1997), Varela *et al.* (1997), Csikszentmihalyi (1998), Wilber (2005), Maturana (1996, 1999), Moraes (1999), Nicolescu (2000), Damásio (2007), Pineau (2007) i Motta (2006) advoquen per una comprensió de la realitat ecosistèmica que permeti cercar solucions globals i complexes al problema actual dels fenòmens culturals. Aquesta nova comprensió de la realitat implica alhora una nova comprensió de l'educació orientada a l'estudi de la condició humana i la consciència de la identitat planetària (Morin, 2001) o identitat compartida (Bilbeny, 2002).

LA IDENTITAT: UNA NARRACIÓ CORPÒRIA-CREATIVA

Viure consisteix a reduir contínuament el món al cos,
a través del simbòlic que aquest encarna.

David LE BRETON

La mirada ecosistèmica comprèn la realitat com a complexa, autoorganitzada, recurrent, relacional i inacabada (Maturana, 1996; Moraes, 1999). Des d'una perspectiva transdisciplinària, entesa com a principi d'unitat del coneixement més enllà de les disciplines (Nicolescu, 2000), cal estudiar i comprendre els conceptes de *creativitat*, *identitat* i *corporeïtat* —així com les seves interrelacions— com a conceptes que sorgeixen del diàleg entre la biologia, l'afectivitat, la cognició, la sociabilitat i la cultura. Des d'aquesta mirada, el sentit personal i social no està preestablert, sinó que emergeix de l'experiència de la persona, o del grup de persones, a cada moment en un context determinat. Es tracta d'un sentit multidimensional que s'*enactua* (Maturana, 1996), es crea, a partir de les relacions que la persona estableix amb el seu entorn, i que evoluciona en el decurs d'una particular història de vida. És un sentit que es narra en el viure i que s'expressa, es fa present, a través de la multidimensionalitat del llenguatge. Com un castell humà, la creativitat, la corporeïtat i la identitat s'entrellacen i s'eleven de manera complexa per crear un discurs, individual i col·lectiu, de sentit existencial (fig. 1).

En el decurs de la història, la identitat ha estat conceptualitzada tant des d'una perspectiva estàtica i perenne com des d'una perspectiva dinàmica i canviant. En les distintes definicions de *identitat*, es pot percebre que en la seva conceptualització és inherent una tensió ontològica entre igualtat-diferència, interioritat-exterioritat, ésser-no ésser, individualitat-col·lectivitat, biologia-cultura, la qual cosa descobreix la seva complexitat. És per aquesta raó que cal estudiar la identitat des d'una perspectiva ecosistèmica i transdisciplinària.

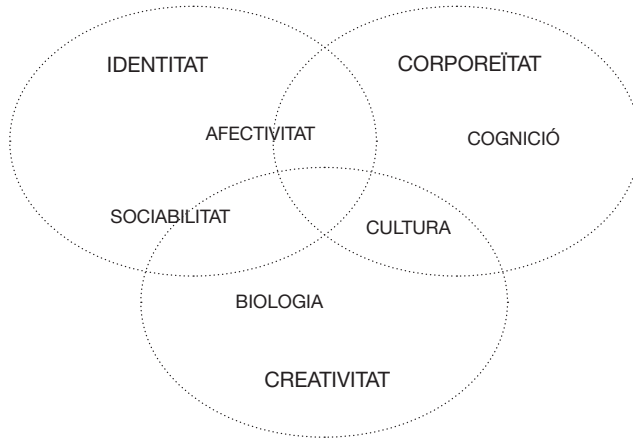


FIGURA 1. Enfocament ecosistèmic i transversal dels conceptes de creativitat, corporeïtat i identitat.

En el marc conceptual ecosistèmic i transdisciplinari, cal comprendre la identitat com a fenomen personal i social complex, el qual no pot ser deslligat de la corporeïtat i de la creativitat. A partir de l'aportació d'autors i autores com ara Erikson (1977), Taylor (1996), Salas i Serrano (1998), Bilbeny (2002), Morin *et al.* (2003) i Oller (2007), es pot definir la identitat com la capacitat que té una persona o un grup de persones de sentir-se, comprendre's, inventar-se i actuar en un espai-temps dinàmic i canviant amb la finalitat de donar sentit a la pròpia existència, evolucionar, canviar i millorar. Es tracta d'un procés creatiu de representació i redefinició de sentit en el decurs de la vida el qual es dona en i des del diàleg i des de les interaccions amb altri. Segons Erikson (1977), la complexitat de la identitat es troba en el fet que es tracta d'un procés dinàmic i multidimensional, el qual s'ubica tant en el nucli de la individualitat (persona) com en el de la col·lectivitat (cultura). Així doncs, com a anells que s'interrelacionen i expandeixen, la identitat abasta múltiples dimensions simbòliques: identitat personal, familiar, ciutadana, nacional i planetària. Hi ha tantes possibilitats com formes distintes tinguin les persones d'agrupar-se (fig. 2).

La corporeïtat és un aspecte inherent a la condició humana i, com a tal, fonament imprescindible de la identitat de l'ésser humà (Le Breton, 2008). El cos humà «és la mateixa condició de possibilitat de la presència de l'ésser humà en el seu món» (Duch i Mèlich, 2003, p. 13), i constitueix alhora l'àmbit més proper i més important de la seva relacionalitat i expressió. Cada societat atorga al cos un sentit i un valor d'acord amb la seva visió del món. És per això que la corporeïtat se situa al centre del simbolisme social i és «un punt nodal d'intersecció de realitats, on

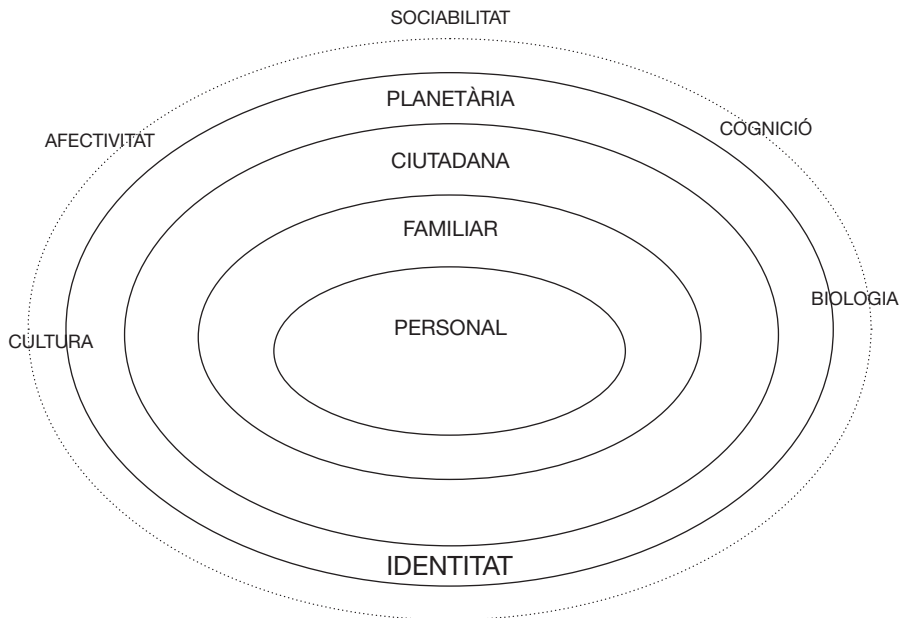


FIGURA 2. Multidimensionalitat de la identitat.

s'entrecruen els sentits, les accions i els discursos, o sigui, els diversos elements del nostre complex estar en el món i de la nostra comprensió de la realitat» (Riviera i López, 2002, p. 9). Les aportacions de Varela *et al.* (1997) i Maturana (1996, 1999), en els àmbits de les ciències cognitives i la biologia respectivament, revelen que les estructures i dinàmiques corpòries esdevenen la primera font de coneixement i comunicació. Tenint en compte aquestes aportacions, des d'una visió ecoformadora i transversal, cal comprendre la corporeïtat com a aspecte inherent a la condició humana i com la nostra primera possibilitat de presència, de relació, d'experiència, de comprensió i d'evolució constant en un espai-temps dinàmic i canviant. En i des de la corporeïtat, ens fem presents i fem emergir el món: deixem la nostra petjada creativa. La motricitat humana, a diferència d'altres éssers vius, és una motricitat creativa, conscient, comunicativa i transformadora (Trigo, 1999). En els processos d'identificació i desidentificació, la corporeïtat desenvolupa un paper fonamental atès que l'autoconsciència sorgeix, des del primer moment, a partir de la diferenciació corporal, alhora que aquesta diferenciació se sustenta en la consciència de la unió del si mateix amb el cos (Giddens, 1997). L'ésser humà és un ésser corpori. La corporeïtat, doncs, esdevé possibilitat de relació i construcció de coneixement i, com a tal, font d'identitat.

El procés de configuració de la identitat, tant personal com col·lectiva, es fonamenta en dos aspectes bàsics de la creativitat: la consciència (autoreflexió) i la comunicació (relació amb l'alteritat) (Torre, 2003). No és possible la creació de la identitat personal sense l'existència d'una identitat col·lectiva de referència (món simbòlic de la cultura: llengua comuna, valors bàsics, història compartida, referents, creences, entre d'altres), així com no és possible la creació d'una identitat col·lectiva o compartida sense el coneixement, l'acceptació i el respecte de les identitats personals que configuren el grup, o dels grups que configuren una comunitat. La identitat «... es fa amb el fet de comprendre's un mateix, i això no té terme ni conclusió. La diferència cultural no deriva només de l'existència d'individus i de grups preexistents, sinó de la seva pròpia invenció permanent. Les identitats no són "producte"; cal parlar, millor, de la seva "producció"» (Bilbeny, 2002, p. 38). La creativitat, contemplada com a capacitat i actitud de canvi, transformació i evolució en la vida, és l'energia que fa néixer la nostra presència plena i conscient en el món, en i des de la nostra única i original història d'interaccions corpòries amb l'entorn.

Des de la mirada transversal, ecoformadora i intercultural, la identitat és un procés de creació de sentit que es narra en i des del diàleg corpori que la persona i els grups de persones estableixen amb l'entorn en el decurs de la seva particular història de vida. Es tracta d'un procés corpori, creatiu, dinàmic, canviant i transcendent inherent a la condició humana. La corporeïtat i la creativitat esdevenen dos aspectes fonamentals d'identitat en l'ésser humà: en fan present i conscient l'originalitat i la universalitat. El nostre sentit personal i social és, en definitiva, una narració corpòria-creativa inacabada. És per això que identitat, corporeïtat i creativitat dibuixen un triangle d'interrelacions indivisible i imprescindible en l'educació per al desenvolupament personal i per a la ciutadania. L'escola del segle XXI és una escola perfumada amb aromes d'encens, dolça, àcida, agra i salada, acolorida pel roig del sol de llevant i de ponent, transpirada per l'harmonia de la dansa de la contingència. És una escola que ens ofereix als educadors i a les educadores un repte creatiu a l'hora de cercar nous camins didàctics que afavoreixin en l'alumnat adolescent el creixement personal, la convivència i la cura del planeta.

L'EDUCACIÓ DE LES IDENTITATS: NOUS HORITZONS PER AL DESENVOLUPAMENT PERSONAL I PER A LA CIUTADANIA

L'adolescència és un moment de canvi, d'incertesa i de fragilitat emocional en què cal acompanyar els nois i les noies en el seu camí de fer-se presents en el món de manera plena, sincera, crítica, creativa i saludable (Salas i Serrano, 1998). El procés de configuració de la identitat va acompanyat de sentiments i d'emocions

relacionats amb la confiança, l'autoestima, la seguretat, el coratge i l'amor (Erikson, 1977; Taylor, 1996; Giddens, 1997). Tanmateix, se sustenta en valors ètics com la dignitat, el compromís, l'acceptació, el respecte i la bondat (Bilbeny, 2002). Aquests sentiments, emocions i valors són necessaris tant per a l'autorealització personal com per a l'existència d'una convivència democràtica vertaderament compromesa amb l'acceptació i el respecte de la diversitat cultural. Davant l'emergència d'un nou paradigma educatiu, cal orientar la pràctica docent cap a accions i principis pedagògics que afavoreixin la cerca de sentit per a un temps de canvis constants (Bauman, 2007).

En un món globalitzat, interrelacionat, dinàmic i canviant, cal reinventar l'educació i transformar-la en una educació amorosa i creativa (Maturana, 1996; Moraes, 1999), compromesa amb la felicitat, que permeti a l'alumnat d'aprendre a representar-se i redefinir-se en el decurs de la vida davant la diversitat de referents culturals des de sentir, escoltar, ser curiosos, explorar, descobrir, dialogar, interrogar, interrogar-se, imaginar, estimar i transcendir. Cal que l'alumnat adolescent aprengui a desenvolupar les competències bàsiques que li permetin reconèixer quines són les emocions, els sentiments, els pensaments, les actituds i els valors que s'expressen en la corporeïtat i que mostren la seva identitat (Grasso, 2001). L'escola esdevé vertaderament inclusiva quan permet conèixer, expressar, viure i acollir lliurement la diversitat d'identitats. Des de la mirada transdisciplinària, ecoformadora i intercultural, l'educació de les identitats és una educació compromesa amb la felicitat i la vida, convençuda que només és possible construir una humanitat millor des de l'acceptació i des del respecte del fet que cada identitat en el món és universalment original i originalment universal. L'educació per a la consciència d'una identitat planetària (Morin, 2001) o identitat compartida (Bilbeny, 2002) ha de preveure la creativitat i la corporeïtat com a eixos transversals en l'estudi de la condició humana així com en l'univers de les ciències de la vida. Aquesta nova mirada de la realitat i de l'educació obre nous horitzons ètics, conceptuals i metodològics tot reinventat el sentit de l'educació, el qual hauria de ser, en primer lloc, un camí d'aprenentatge per a la vida.

Aquesta comprensió de l'educació per al desenvolupament personal i per a la ciutadania implica transformar l'aula en un escenari de vida inclusiu que aculli i acompanyi l'alumnat adolescent en la cerca de la seva identitat des del coneixement, l'acceptació, el respecte i l'estima de la diversitat en el seu sentit més ampli (diversitat d'origen i cultura, de creences, d'interessos i motivacions, de sentiments i emocions, de capacitats i de realitats personals i socials, entre d'altres). Es tracta de transformar l'aula en un espai-temps d'investigació-acció per a la millora de la pràctica docent mitjançant l'elaboració i l'aplicació d'estratègies didàctiques creatives i transdisciplinàries que conjuminin les possibilitats educatives que ofereixen les àrees d'educació visual i plàstica, d'educació musical, d'educació física i

d'educació per a la ciutadania, entre d'altres, en l'assoliment de competències bàsiques com ara la competència en el coneixement i la interacció amb el món físic, la competència social i ciutadana, la competència comunicativa lingüística i audiovisual, la competència artística i cultural, la competència d'aprendre a aprendre i la competència d'autonomia i d'iniciativa personal, entre d'altres. Per aconseguir això cal tenir en compte els aspectes següents:

— El pensament complex i la transdisciplinarietat (Morin, 2001, Moraes, 1999; Nicolescu, 2000; Pineau, 2007; Motta, 2006).

— Els mètodes d'aprenentatge globalitzadors i transdisciplinaris (Zabala, 1999).

— L'estimulació de la reflexió alerta-oberta i de la presència plena-consciència oberta (Maturana, 1996, 1999; Varela *et al.*, 1997; Herrán, 1998).

— La integració de l'emotiu i el cognitiu o sentipensar (Torre, 2000, 2003; Torre i Moraes, 2005).

— La pluralitat d'intel·lecte (Gardner, 1998).

— L'aplicació de recursos didàctics multisensorials (Torre, 2000; Rajadell i Torre, 2003).

— L'aplicació d'activadors creatius (Prado, 1988).

— L'autoavaluació, la coavaluació i l'avaluació creativa (Gardner, 1998; Motos i Aranda, 2001; Torre, 2003; Chavarria, 2003).

— Les competències bàsiques (OCDE, 2002).

L'aplicació d'aquests principis metodològics permetran als educadors i a les educadores dissenyar i experimentar una acció docent creativa i transdisciplinària que afavoreixi en l'alumnat adolescent l'autoconeixement i el coneixement del món, així com la seva capacitat de resoldre situacions de la vida quotidiana i de relacionar-les amb el fet de ser ciutadans i ciutadanes del món. Es tracta de despertar la curiositat de l'alumnat per conèixer-se i conèixer el món, perquè senti el món com a cosa seva i causa comuna i senti que tot aprenentatge d'aula és, en primer lloc, un aprenentatge de vida i convivència.

SÍNTESI FINAL

La mirada transdisciplinària, ecoformadora i intercultural de la realitat mostra la importància de valorar la identitat, la creativitat i la corporeïtat com a aspectes fonamentals en l'educació per al desenvolupament personal i per a la ciutadania. Des d'aquesta perspectiva, cal comprendre la identitat com un procés corpori, creatiu, dinàmic, canviant i transcendent, inherent a la condició humana, el qual es narra en el decurs d'una vida que és incerta, dinàmica i canviant. Aquesta mirada de la realitat obre nous horitzons conceptuals i metodològics en l'àmbit

educatiu i en reinventa el sentit, el qual és, o hauria de ser, en primer lloc, un camí d'aprenentatge per a la vida.

BIBLIOGRAFIA

- BAUMAN, Zygmunt (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcàdia.
- BILBENY, Norbert (2002). *Por una causa común: Ética para la diversidad*. Barcelona: Gedisa.
- BOHM, David (1992). *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona: Kairós.
- CASTANER, Marta [et al.] (2006). *La inteligencia corporal en la escuela: Análisis y propuestas*. Barcelona: Graó.
- CHAVARRIA, Xavier (2003). *Competències bàsiques en educació física: Orientacions didàctiques i per a l'avaluació*. Disponible a: <<http://sebastia.capella.en.eresmas.net/web/competencies/Ponencia4.pdf>> [2005, 16/04/05].
- CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ (2003). *Relació de competències bàsiques*. Disponible a: <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc_25861756_1.pdf> [2005, 17/01/05].
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (1998). *Creatividad*. Barcelona: Paidós.
- DAMÁSIO, Antonio (2007). *El error de Descartes*. 3a ed. Barcelona: Drakontos Bolsillo.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2000). *Identificació de les competències en l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- DUCH, Lluís; MÈLICH, Joan-Carles (2003). *Escenaris de la corporeïtat*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- ERIKSON, Erik H. (1977). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- GARDNER, Howard (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA, María Eugenia (2002). *Identidades pedagógicas en educación física*. Disponible a: <<http://www.efdeportes.com/efd49/idenef.htm>> [2003, 28/5/03].
- GIDDENS, Anthony (1997). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- GOLEMAN, Daniel (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GRASSO, Alicia (2001). *El aprendizaje no resuelto de la educación física*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- HERRÁN, Agustín de la (1998). *La conciencia humana*. Madrid: San Pablo.
- KRIHNAMURTI, Jiddu (2005). *Diálogos con David Bohm*. Madrid: ELA.
- LATORRE, Antonio (2003). *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.
- LE BRETON, David (2008). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LIPMAN, Matthew (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MATURANA, Humberto (1996). *Desde la biología a la psicología*. 3a ed. Santiago de Xile: Universitaria.
- (1999). *A ontología da realidade*. Belo Horizonte: UFMG.
- MITJANS, Albertina [et al.] (1995). *Pensar y crear. Estrategias, métodos y programas*. La Habana: Academia.
- MORAES, M. Cândida (1999). *O paradigma educacional emergente*. 3a ed. Campinas: Papirus.
- (2005). «El paradigma educatiu emergent: Algunes implicacions en l'epistemologia i en la didàctica del segle XXI». *Revista Catalana de Pedagogia* [Barcelona], núm. 4, p. 13-41.

- MORAES, M. Cándida (2007). «Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la educación. Fundamentos ontológicos y epistemológicos, problemas y prácticas». A: *Transdisciplinariedad y ecoformación: Una nueva mirada sobre la educación*. Barcelona: Universitas, p. 27-43.
- MORAES, M. Cándida; TORRE, Saturnino de la (2002). «Sentipensar bajo la mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación». *Creatividad y Sociedad* [Madrid], núm. 2, p. 41-56.
- MORIN, Edgar (2001). *Tenir el cap clar: per organitzar els coneixements i aprendre a viure*. 2a ed. Barcelona: La Campana.
- (2000). *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- MORIN, Edgar.; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, R. D. (2003). *Educar en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- MOTOS, T.; ARANDA, L. (2001). *Práctica de la expresión corporal*. Ciudad Real: Ñaque.
- MOTTA, R. (2006). *Complejidad, educación y transdisciplinariedad*. Monterrey (Mèxic): ENS. Moises Saenz.
- NICOLESU, Basarab (2000). *O manifesto da transdisciplinariedade*. Brasília: UNESCO.
- OCDE (2002). «Organisation for Economic Co-operation and Development (2002)». *Definition and selection of competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper*. Disponible a: <http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf>.
- OLLER, Dolors (2007). *Identitat i diversitat: Sabrem conviure en la diversitat?* Barcelona: ESADE, Fundació Lluís Carulla.
- PAREDES, Jesús (2003). *Desde la corporeidad a la cultura*. Disponible a: <<http://www.efdeportes.com/efd62/corpo.htm>> [2004, 29/03/04].
- PINEAU, Gastón (2007). «Estrategias universitarias de investigación transdisciplinaria en formación». A: *Transdisciplinariedad y ecoformación: Una nueva mirada sobre la educación*. Barcelona: Universitas, p. 45-62.
- PORTELA, Henry (2002). *Cómo problematizar la educación física desde la transición del concepto del cuerpo al de corporeidad*. Disponible a: <<http://www.efdeportes.com/efd48/cuerpo1.htm>> [2003, 16/6/03].
- PRADO, David (1988). *Técnicas creativas y lenguaje total*. Madrid: Narcea.
- PRADO, David; CHARAF, Martina (2000). *Relajación creativa*. Barcelona: INDE.
- RAJADELL, Núria; SERRAT, Núria (2005). «El paper de les estratègies d'intervenció educativa en el nou paradigma emergent del segle XXI: emmarcament general i exemplificació didàctica sobre el patrimoni». *Revista Catalana de Pedagogia* [Barcelona], núm. 4, p. 59-73.
- RAJADELL, Núria; TORRE, Saturnino de la (2003). *Creatividad y medio formativo: Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona. [Manuscrit no publicat]
- RIVERA, Jacinto; LÓPEZ, M. del Carmen (2002). *El cuerpo: Perspectivas filosóficas*. Madrid: UNED.
- SALAS, Begoña; SERRANO, Inmaculada (1998). *Modelo educativo: desarrollo de la identidad personal*. Barcelona: EUB.
- (1998). *Aprendemos a ser personas*. Barcelona: EUB.
- TAYLOR, Charles (1996). *Fuentes del yo: La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- TORRE, Saturnino de la (2000). «Estrategias creativas para la educación emocional». *Revista Española de Pedagogía* [Madrid], núm. 217, p. 543-572.

- TORRE, Saturnino de la (2003). *Dialogando con la creatividad*. Barcelona: Octaedro.
- TORRE, Saturnino de la; MORAES, M. Cándida (2005). *Sentipensar*. Málaga: Aljibe.
- (2006). «Investigar en creatividad bajo el pensamiento complejo. Metodología de Desarrollo eco-sistémico». A: *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 2. Málaga: Aljibe, p. 33-71.
- TRIGO, Eugenia (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: INDE.
- VARELA, Francisco. J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor (1997). *De cuerpo presente*. 2a ed. Barcelona: Gedisa.
- VISCHNIVETZ, Berta (1994). *Eutonía: educación del cuerpo hacia el ser*. Barcelona: Paidós.
- WILBER, Ken (2005). *El espectro de la conciencia*. 3a ed. Barcelona: Kairós.
- XIRINACS, Lluís Maria (2000). *Mentalitat i models globals*. Disponible a: <[http://www.pangea.org/~jbardina/xirict01.htm#8.%20Cada%20part%20és%20ella%20mateixa%20\(Principi%20d'identitat\)](http://www.pangea.org/~jbardina/xirict01.htm#8.%20Cada%20part%20és%20ella%20mateixa%20(Principi%20d'identitat))> [2004, 06/08/04].
- YUS, Rafael. (1997). *Hacer reforma: Hacia una educación gobal desde la transversalidad*. Madrid: Anaya.
- ZABALA, Antoni (1999). *Enfocament globalitzador i pensament complex: Una resposta per a la comprensió i intervenció en la realitat*. Barcelona: Graó.

Dades dels ponents de la Primavera Pedagògica 2010

- BENEDICO I MARTÍNEZ, Inma. Enamorada de l'educació i de la creativitat. Aficionada a la dansa. Llicenciada en educació física. Mestratge en psicologia de l'activitat física i de l'esport i en creativitat. Doctoranda en pedagogia. Professora de l'IES Pla Marcell, formadora del Pla Català d'Esport a l'Escola, membre del nucli impulsor del Projecte Educatiu de Ciutat de l'Ajuntament d'Arenys de Munt.
- IGLESIAS I VIDAL, Edgar. Diplomant en treball social i llicenciat en antropologia. Especialitzat en educació intercultural. Ha estat coordinador de diferents equips d'acció social i educativa en l'àmbit de l'educació no formal. Actualment, és professor associat al Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona, professor en un cicle formatiu de grau superior d'integració social i professor d'un postgrau sobre la gestió de la diversitat i les relacions interculturals. Col·labora en entitats socioeducatives i les assessora; realitza tasques de coordinació en l'elaboració de materials didàctics interculturals.
- LAUDO I CASTILLO, Xavier. Pedagog, professor associat de la Universitat de Barcelona i de la Universitat de Girona i consultor de la Universitat Oberta de Catalunya. Forma part del grup MANES, que estudia els conceptes de *identitat*, *ciutadania* i *cultura política* als manuals escolars, i ha publicat diferents articles dins l'àmbit de la teoria, la història i la filosofia de l'educació.
- LUJÁN I ALONSO, Maria. Apassionada per l'educació i l'aprenentatge. Diplomada en magisteri musical. Membre fundadora del centre de lleure Esplai Uraka i sòcia activa de l'associació juvenil 6tres9 de Begues. Ha estat mestra interina d'educació primària en diverses escoles del Baix Llobregat i actualment treballa com a monitora a la granja escola La Farga del Montseny, de Fogars de Montclús.
- RÓDENAS I COBO, Olga. Facultativa pedagoga de la Policia de la Generalitat-Mossos d'Esquadra com a funcionària del Departament d'Interior, Relacions Institucionals i Participació des de l'any 2003. Del 1996 al 2003 ocupà una plaça de professora tutora a la Facultat de Ciències de l'Educació del Centre Associat de la UNED de Terrassa. Fins l'any 1999 treballà com a responsable pedagògica en projectes d'educació per al desenvolupament a diverses ONGD (organitzacions no governamentals per al desenvolupament) i va publicar diversos materials pedagògics. En el moment actual duu a terme la tesi doctoral en ciències de l'educació a la

Université de Rouen (França) i és membre del laboratori CIVIIC (Centre Interdisciplinari de recerca sobre els Valors, les Idees, les Identitats i les Competències en Educació i Formació). La seva darrera publicació ha estat «Rosa Sensat i Vilà (1873-1961)», a *Femmes pédagogues*, París, Fabert, 2009.

TURRÓ I ORTEGA, Guillem. Llicenciat en geografia i història per la Universitat de Barcelona i en filosofia per la Universitat Ramon Llull. Des de fa onze anys és professor de filosofia i sociologia a l'Escola de Batxillerats de la Institució Cultural del CIC. Ha estat també professor d'Elisava, Escola Superior de Disseny. Ha publicat diversos articles (*Ars Brevis, Revista de Girona*) i principalment els següents llibres: *El laberint i la màscara (una aproximació a Nietzsche i a la seva filosofia)*, *Les màscares de l'autenticitat* i, en col·laboració amb altres autors, *Historia de la educación en valores. Volumen II* (Conrad Vilanou i Eulàlia Collelldemont (coord.) i *El llibre del filòsof nouvingut* (M. Pepiol i F. Sauquet).

VILÀ I BAÑOS, Ruth. Doctora en psicopedagogia per la Universitat de Barcelona; la seva tesi sobre comunicació intercultural ha obtingut el Premi Extraordinari de la Universitat de Barcelona, el tercer Premi Nacional del CIDE i una menció especial al Premi Serra i Moret de la Generalitat de Catalunya. Professora i investigadora del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, i membre del Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI), on ha participat en diverses recerques i publicacions entorn de la interculturalitat.

La **Societat Catalana de Pedagogia**, filial de l'Institut d'Estudis Catalans (IEC),
us convida a participar a la

5a Primavera Pedagògica

El present seminari té per finalitat estimular i difondre les recerques i els estudis
dels joves pedagogs i pedagogues de les terres de parla catalana.

Les sessions estan previstes per als dies



24 i 25 de maig de 2012
(18 h a 21 h)



Per a més informació o per a la consulta del **programa del seminari**, contacteu
amb la secretaria de la Societat Catalana de Pedagogia (**935 529 103**, **scp@iec.cat**)
o descarregueu-lo de la pàgina web de la societat (<http://scp.iec.cat>).

