

TE, 44

Temps d'Educació

Universitat
de Barcelona

1r semestre 2013

Núm. 44

Fragments d'història cultural per a una composició
pedagògica: propostes per pensar l'experiència
educativa

Inclusió i persistència acadèmica en joves
immigrants

Temps d'Educació

2013 (1r semestre)
Núm. 44

Fragments d'història cultural per a una composició
pedagògica: propostes per pensar l'experiència
educativa
Inclusió i persistència acadèmica en joves immigrants

Consell editorial

Antoni Sans (*director de l'Institut de Ciències de l'Educació*); Anna Escofet (*degana de la Facultat de Pedagogia*); Albert Batalla (*degà de la Facultat de Formació del Professorat*); Gemma Fonrodona (*vicerectora d'Estudians i Política Lingüística*); Teresa Anguera (*vicerectora de Política Docent i Científica*).

Consell científic

Margarida Cambra (*Universitat de Barcelona*); Àngel Castiñeira (*ESADE, Universitat Ramon Llull*); Iñaki Echebarria (*Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona*); Agustín Escolano (*Universidad de Valladolid*); José Luis García Garrido (*Universidad Nacional de Educación a Distancia*); Mercè Izquierdo (*Universitat Autònoma de Barcelona*); Miquel Martínez (*Universitat de Barcelona*); Roberto Martínez (*Organización de Estados Iberoamericanos*); António Novoa (*Universidade de Lisboa*); Larry Nucci (*University of Illinois at Chicago*); Joan Perera (*Universitat de Barcelona*); Delio del Rincón (*Universidad de León*); Jaume Trilla (*Universitat de Barcelona*); Gonzalo Vázquez (*Universidad Complutense*); Miguel Angel Zabalza (*Universidad de Santiago*).

Direcció

Conrad Vilanou (*Universitat de Barcelona*)

Cap de redacció

Enric Prats (*Universitat de Barcelona*)

Consell de redacció

Elena Cano, Marina Castells, Teresa Lleixà, Francesc Martínez, Núria Rosich

Compaginació i correcció de textos

Fran López i Serveis Lingüístics de la UB

Coordinació tècnica

Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona

Edició i subscripcions

Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona
Pg. Vall d'Hebron, 171 (Campus de Mundet) - 08035 Barcelona
Tel. (+34) 934 035 178; Fax (+34) 934 021 016
Adreça electrònica: economicsice@ub.edu

Preu de la revista: 12 euros

Subscripció anual: 22 euros (2 números)

Temps d'Educació està subjecta a una llicència Creative Commons 3.0 de Reconeixement-NoComercial-SenseObresDerivades.

Podeu consultar la llicència completa a:

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

La revista no es fa responsable de les idees i opinions expressades en els articles.

Per a enviament d'articles, vegeu instruccions a les pàgines finals de la revista.

Adreça electrònica: temps@ub.edu



Temps d'Educació avalua els articles pel sistema de doble cec per pars. La revista està indexada a Raco, CBUC (Universitats de Catalunya), Ulrich (Pro Quest), In-Recs (Universitat de Granada), CARHUS (Generalitat de Catalunya), ISOC (CSIC), Dialnet (Universitat de la Rioja), Latindex (UNAM, Mèxic), ERIH (European Science Foundation), Francis-Inist (CNRS), DOAJ (Open Access), Sociological Abstracts (Pro Quest, Bathesda), OEI (Estados Iberoamericanos), DICE (CSIC), MIAR (UB), RESH (CCHS) i REDINET (MECD).

Aquest número està disponible en versió electrònica a:

<http://www.publicacions.ub.edu/revistes/tempsDEducacio44/>

Disseny de la coberta: Ferran Cartes

Dipòsit legal: B-6.986-1992

ISSN (versió impresa): 0214-7351

Impressió: Gráficas Rey

Tiratge: 100 exemplars

ÍNDEX / CONTENTS

MONOGRAFIA. FRAGMENTS D'HISTÒRIA CULTURAL PER A UNA COMPOSICIÓ PEDAGÒGICA:
PROPOSTES PER PENSAR L'EXPERIÈNCIA EDUCATIVA

MONOGRAPH.

Presentació, 7

Presentation

Eulàlia Colleldemont

Història cultural, història postsocial, pedagogia de la reiteració: entre la recerca de la veritat i el manteniment de la conversa, 13

Cultural history, postsocial history and the pedagogy of repetition: between searching for truth and continuing the conversation

Xavier Laudo

El geni i la condició imprescindible de l'escola: el pas de Pierino da Gamba per Portugal (1948-1950), 33

Genius and the indispensability of school: Pierino da Gamba's passage through Portugal (1948-1950)

Ana Luísa Paz

Les converses: elements per a la història cultural, 49

Conversations and their place in cultural history

Anna Gómez i Mundó

Els infants i la guerra. Consideracions al voltant d'una investigació sobre dibuixos d'escolars durant la Guerra Civil espanyola, 63

Children and war. Considerations in a study of schoolchildren's drawings during the Spanish Civil War

Josep Casanovas i Antoni Tort

Rosa Sensat, la cultura material de l'escola i el material d'ensenyament, 77

Rosa Sensat, the material culture of schools and teaching material

Pedro L. Moreno Martínez

Els manuals escolars com a representacions culturals de la ciutadania democràtica, 101

Textbooks as cultural representations of democratic citizenship

Isabel Carrillo

Pensar l'experiència escolar a través d'imatges amb referents objectuals, 121

A consideration of the experience of school through images with object-based references

Eulàlia Colleldemont i Conrad Vilanou

TRIBUNA. INCLUSIÓ I PERSISTÈNCIA ACADÈMICA EN JOVES IMMIGRATS

TRIBUNE.

Presentació, 137

Presentation

Ruth Vilà i Baños

Joves d'origen estranger, integració i immigració a Espanya, 139

Young people of foreign origin, integration and immigration in Spain

Berta Palou Julian

El paper de la llengua catalana en la inclusió dels i les joves estrangers a Catalunya, 155
The role of the Catalan language in the inclusion of young foreigners in Catalonia

Ruth Vilà, Olga González, Erika López-Dávila i Anna Velasco

Joves immigrants i persistència acadèmica: què en diuen les seves xarxes personals?, 177

Young immigrants and academic persistence: what do personal networks tell us?

Angelina Sánchez Martí i M. Paz Sandín Esteban

Trajectòries d'èxit i continuïtat acadèmica entre joves marroquins a Catalunya, 191

Successful academic careers and persistence in education among young Moroccans in Catalonia

Jordi Pàmies, Marta Bertran, Maribel Ponferrada, Laia Narciso, Mustapha Aoulad Sellam i Vicenç Casalta

TESTIMONIS PEDAGÒGICS / PEDAGOGICAL TESTIMONIES

Una formació: escenaris, persones, lectures, 211

An education: situations, people and interpretations

Xavier Besalú

ESTUDIS I RECERQUES / STUDIES & RESEARCHES

Sigmund Freud: la llum de la posta, 239

Sigmund Freud: the light of sunset

Octavi Fullat

Subjectivitats emergents, política i educació expandida, 259

Emerging forms of subjectivity, politics and expanded education

Rocío Rueda Ortiz i Andrés D. Fonseca

La formació als centres de treball. Tendències de desenvolupament i factors d'èxit per l'eficàcia als cicles formatius, 279

Training in the workplace. Trends in development and factors that increase the effectiveness of vocational training

Óscar Mas Torelló, Berta Espona Barcons, Carla Quesada Pallarès i Natalia García

NOTES DE LECTURA / READING NOTES

MONOGRAFIA

MONOGRAPH

Fragments d'història cultural per una composició pedagògica: propostes per pensar l'experiència educativa

Eulàlia Collelledmont*

Presentació

Una de les primeres qüestions que es plantegen al cercar a través de les fonts fragmentàries del pensament pedagògic és l'absoluta disparitat des de la qual ens veiem abordats. Habitualment formats en la tradició racionalista, pensar a través del que podríem anomenar detalls ens submergeix en l'aporia i en la indecisió de saber com ordenar aquelles troballes que anem efectuant. Tanmateix, i més enllà d'aquesta aparent contradicció entre les nostres expectatives i les nostres accions, si volem repensar la pedagogia des del detallisme caldria poder capgirar l'aporia i reconvertir-la en possibilitat d'investigar des de l'indici. En tant que és probablement només des d'aquest procés que podem ressituar el pensament elaborat des de l'encreuament entre les històries culturals, l'hermenèutica i la fenomenologia i tractar de reprendre punts d'enllaç que permetin reconstruir estructures obertes, tot integrant així el detallisme, el situacionisme i l'estructuralisme.

Podria servir com exemple de les formes de fer d'aquest procés d'entrecruament el recent desenvolupament de la història de l'educació elaborat des d'aquells entorns que estan recollint els rastres del passat educatiu i pedagògic, ja sigui des de la seva conceptualització, ja sigui des de la seva materialització, com ens invita a fer en el seu escrit Xavier Laudo, titulat «Història cultural, història postsocial, pedagogia de la reiteració: entre la recerca de la veritat i el manteniment de la conversa».

Al cap i a la fi és necessari per tal com, amb una primera intenció de conèixer allò que s'esdevingué des de noves veus; amb un ímpetu que entronca amb el col·leccionisme obert que condueix a voler disposar tant de llibres, com de dibuixos, fotografies, objectes usats i no usats en les escoles, músiques i sons... i amb una inicial indefinició de temps i espais –que possiblement complementa a través de la contradicció la reafirmació d'una investigació històrica centrada i controlada–, que porta a voler albergar tant elements del propi entorn com aquells trobats en mercats o botigues externes a la nostra realitat, amb indicació de dates o sense, autors, propietaris o textos sobre la història del propi objecte, i amb una latent sospita que potser allò no és encara el «quid» que estàvem cercant, les estanteries s'omplen i comencem, com també ho feren els antics col·lectors del saber, a compondre una composició imaginària.

I això, al nostre entendre és pertinent i potser urgent atès que, malgrat el lògic component d'imaginari inherent d'aquesta composició feta de petits retalls (tots recordem alguna que altra advertència de l'estil: *...sí però, què volia dir exactament la mestra*

(*) Professora del Departament de Pedagogia de la Universitat de Vic. Actualment dirigeix el Museu Virtual de Pedagogia (MUVIP) de la Universitat de Vic. Les seves investigacions es centren en l'àrea de l'educació estètica i del patrimoni pedagògic i educatiu. Adreça electrònica: eulalia@uvic.cat

amb aquesta frase? o... què cercava amb aquesta activitat?, tot donant per entès que en el seu moment tot era consciència i reflexió), podem pensar que és possible fer una presentació del saber pedagògic que evoqui el significat latent de la pràctica educativa i, per tant, les preguntes subjacents ja no serien sobre «què volia dir exactament?», com si «sobre quins eren els elements que sostenien les pràctiques?», «quines eren les tendències que orientaven l'acció educativa?» o «quines interrelacions de valors es produïen?», en qualitat de preguntes que ens poden explicar els fenòmens no verbalitzats a través de la reflexió dels sistemes de valor, de judici i de control presents en la pràctica educativa (Grosvenor i Lawn, 2001). Quelcom que, com ens convoquen a fer Anna Luísa Paz i Anna Gómez amb els seus respectius articles «El geni i la condició imprescindible de l'escola: el pas de Pierino da Gamba per Portugal (1948-1950)» i «Les converses: elements per a la història cultural», requereix d'accedir a aquells detalls que, si bé foren plenament significats en el seu moment, actualment s'han ocultat en el rerefons dels prestatges del saber d'abans.

Així, i a mode i semblança de les peces artesanals construïdes des de la disparitat d'elements trobats però que mantenen la seva procedència més enllà de les transformacions experimentades, podem pensar que també és possible resseguir les traces de la pràctica educativa.

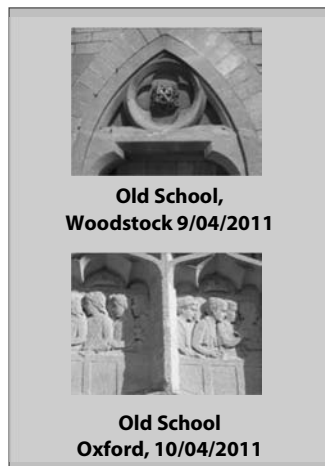
L'escola bressol Montessori de Summertown (Oxfordshire) ens pot servir aquí per visualitzar aquesta idea, no altrament, l'actual escola està instal·lada en l'edifici construït a partir de les peces de l'antiga església del poble que al 1920 foren traslladades a la seva nova ubicació, tot perdent la seva antiga funció però no representació, situació que ens du a copsar la importància que l'escola tenia i té encara per al poble –quelcom que podem extreure tant de l'emplaçament com de l'actual polivalència de l'espai– i, al mateix temps, a veure com estava en deute permanent amb l'església, ja fos com a dependència directa, ja fos a través de l'impacte que tenia en la comunitat.



Summertown Church Hall, 9/04/2011

És cert però, que reconstruir aquesta composició ens cal remetre'ns a una d'estètica que obri els escrits, mostres i exposicions al diàleg sense fi traçat a partir de les representacions, percepcions i interpretacions.

Talment com inviten a fer aquelles pedres del paisatge de l'Oxfordshire que, tot presidint l'entrada del que foren escoles, des d'avui podem pensar que invitava els nens i les nenes a aprendre des de la severitat o des de la serenitat. Així, en la primera, veiem que el portal d'entrada és presidit per una figura geomètrica esculpida que evoca la creu a partir d'una composició simètrica, els relleus fan pensar en una figura que ens observa des de la llunyania. És aquesta una observança que et condueix al silenci i a replegar-se d'esquena tot cercant la protecció del cos. Per contra, el relleu de la segona fa pensar en l'estudi dirigit des del magisteri. Un estudi que requereix silenci i concentració, també serenitat i, en certa mesura, passivitat –només trencada amb el lleuger desplaçament del colze d'un dels nens. Alhora, és suggeridora la distribució de gèneres que s'observa en aquest relleu, especialment si el posem en relació amb els símbols que acompanyen les dues seccions: en les nenes el símbol és el llibre, en els nens el símbol és un animal, que tot i l'erosió del temps s'endevina com un xai. Cultura i natura potser? O... i vinculat amb la tradició eclesial, obediència i bondat?¹



Aquesta revisió probablement respon –o així ho voldria pensar– a aquella crida muda feta per la carpeta disposada en l'estanteria d'un despatx buit i que ens invita a pensar en una recerca realitzada *després del moment de l'etnografia*, així com *després d'aquell moment de la història* que topa amb l'impossibilitat de dir sobre els fenòmens passats de l'educació:

It is difficult to discern changes in educational practice even for a qualitative researcher but for a historian it is almost impossible. Fragments of data emerge from footnotes, reminiscences, pamphlets, oral histories, images and reports. The relationships of these traces of past schooling to pedagogical practices are always indistinct. It is easier to date the arrival of a new textbook in a school or suggest the influence of a book on the basis of the copies sold than it is to try to reconstruct the pedagogical order of, or intentional act in, a classroom; indeed it may be almost impossible. (Grosvenor i Lawn, 2004, p. 377)

Però que, en qualsevol cas, no topa amb la possibilitat d'entreveure, d'evocar, quan no de suggerir:

But, strangely enough, human beings are deeply present in all the photographs: in the great hall of Somerville, in the classroom of Weoley Castle Nursery School, in the Mathematics classroom of Queensbridge School and in the Laboratory of Saltley School. He knows that absence is the most powerful presence. He represents different spaces, inviting us to imagine how they have been occupied. He opens up our imagination, placing the observer in a position of remembering–imagining. (Grosvenor et al., 2004, p. 325)

No en va, els fragments poden ser compresos com a font històrica però, també, com a història:

-
- (1) Seria interessant aquí observar el contrast entre la imatge esculpida amb pedra del portal i el penell de metall situat al capdamunt de la torre superior. Aquesta representa una escena còmica de l'escola constituïda a través d'un mestre, uns pupitres i en el darrer dels pupitres un alumne que en realitat és un animal. Cal assenyalar, a més, que en ambdós casos la procedència és incerta.

This critical practice recognises that photographs exist both in history and as history, that they are products of cultural discourse, that they do not offer a transparent window into the past, that photography constitutes a site of production and representation, and that a photograph must be read not as an image, but as a text, and as with any text it is open to a diversity of readings. (Grosvenor et al., 2004, p. 318)

I així, per exemple, visionar els dibuixos dels infants pot servir per ajudar a comprendre la història de l'escola durant el període de guerra però, alhora, pot ser entès com una via oberta per comprendre una vivència històrica que complementa els fets i esdeveniments estudiats per la història de la ciutat, com ens inviten a fer Antoni Tort i Josep Casanovas a «Els infants i la guerra. Consideracions al voltant d'una investigació sobre dibuixos d'escolars durant la Guerra Civil espanyola».

Les veus en les converses alterades

Com a conseqüència d'això, diríem que, des d'aquesta perspectiva fragmentària, el que volem analitzar són els punts d'enllaç, de continuïtat i de contradicció entre allò que escrigueren els mestres d'una escola, i allò que representaren els infants; entre la visió de l'arquitecte al delinear l'espai i la representació gràfica que en feren els nens i nenes, entre allò que proposaren els pedagogs i pedagogues i l'acció realitzada pels i per les docents o, també, entre allò que proposaven els legisladors i agents dels nous processos i allò que podem observar del que feien a les escoles.

És a dir, que pensem que ens cal poder interrelacionar la història escrita des de dins amb la història escrita des de fora, com ens inviten a fer els textos de Pedro Luís Moreno «Rosa Sensat, la cultura material de l'escola i el material de l'ensenyament» i Isabel Carrillo amb el text «Els manuals escolars com a representacions culturals de la ciutadania democràtica». Metafòricament, atendre les paraules que anuncien un film per començar a realitzar l'estudi visual esdevé doncs, un portal obert i una invitació a pensar des de l'inici d'una relació. Tant és així perquè aquesta nostra ubicació ens pot permetre plantejar preguntes i evitar pensar en aquells fenòmens del passat des del pretèrit, tot cercant així de resoldre aquella disparitat en els temps que nega en si mateixa el ser de la fenomenologia com també de l'hermenèutica per tal com provoca un trencament sense solució de continuïtat entre interpretacions. Així doncs, bé s'acompleix aquella premissa de: «Significantly, time has slipped for the world exhibition's offspring, the museum, and they have lost their future-focused Outlook in education and are more closely connected with the collection, protection and explanation of the past» (Lawn, 2009, p. 7).

D'altra banda, i referent a aquesta relació, podem pensar que caldria trobar aquella complicitat que veiem entre les il·lustracions de Blake i el poema «Ode on a Distant Prospect of Eton College» de Gray. El gravat acompanya visualment el dir del poema, i l'acompanya no només embolcallant-lo de referències visuals, sinó que aquestes esdevenen punts d'obertura i passos oberts per al text.

Thought would destroy their paradise.
No more –where ignorance is bliss.

Veiem doncs en la darrera imatge que, tot acompanyant els versos de Blake, introdueix en el discurs un infant-jove d'expressió innocent amb l'ombra projectada sobre ell d'un personatge que mou les eines del destí (Griegson, 1922, p. 61). D'aquesta manera, i si ens fixem en el detall, ens podem deixar interpel·lar per dues representacions

connectades tot creant una interpretació única feta de l'amalgama de reclams visuals i auditiu que es troben en l'obra. Com inserir en un mateix espai dues o més veus és, doncs, una de les qüestions que se'ns plantegen necessàries en aquest procés de redescobrir les fonts d'ahir per pensar l'avui.

Fet i fet, una de les qüestions centrals en aquest debat és la des-centralitat dels fragments que porten necessàriament a pensar volgutament i pretesament des dels marges: des dels marges temporals però també espacials i de poder. Perquè és només així que podem fer breus incursions al passat tot contemplant les alteracions (o nous sediments) dipositades (o construïdes) sobre la història.

School images, produced under certain common conditions over the years, like the class photograph or staff group, or even the school architectural shot, have defined the way that schools can be seen. (Grosvenor et al., 2004, p. 320)

Redescobrir des de la història de l'educació aquesta solidificació creada a partir dels sediments implica, probablement, molt més que no la mera superposició d'elements que tenen punts en comú o, fins i tot, que responen a una mateixa utilitat i funció, com es proposa en l'article d'Eulàlia Collelledemont i Conrad Vilanou, «Pensar l'experiència escolar a través d'imatges amb referents objectuals». La recollida de dades, a l'igual que la recollida d'objectes, no es pot significar només amb la intenció de fer col·leccions extenses d'objectes quasi iguals, talment com podríem significar en la imatge següent.



Plaça del mercat, Oxford, 7/04/2011

Ans, cal començar a trobar el punt de diferenciació, que s'inicia, necessàriament, amb la identificació positiva de la seqüència, tot introduint així les característiques de fons que ens permeten pensar en el sentit des de la globalitat i passar posteriorment a identificar el fragment o detall (Dyer, 2005). Podríem citar de nou, doncs, la frase reivindicada per autors com Burke, Panofsky, Flaubert o Warburg: «Le bon Dieu est dans le detail» (Burke, 2001, p. 189).

No en va, la reinterpretació, de fet, té molt a veure amb la creació d'aquells films fets a l'inici de segle a fi de mostrar les «bondats d'una educació» o, així mateix, amb la revisió que nosaltres fem del mateix film. Això és, està connectat amb aquella possibilitat de posar en relació el detall amb la seva seqüència, partint però del detall i no de la composició de lloc. La interpretació requereix reprendre les preguntes de:

- Amb quin sentit es feu el film?
- Qui va seleccionar els temes?
- Com es va decidir la seqüència?
- Qui va visionar el film?
- Quin impacte va tenir sobre el públic?

Ens cal, per tal d'atendre aquelles primeres interpel·lacions del visionat –és a dir, per poder copsar la importància de l'obertura inicial amb la imatge–, vehicular la pedagogia amb les relacions de poder. En definitiva, doncs, podem atendre el film des d'una perspectiva d'arrel sociològica o d'arrel estètica. O, perquè no, intentar establir un diàleg entre ambdues perspectives.

Ara bé, el detall, que tant necessari ens és a les nostres col·leccions, pot esdevenir un element que potencii aquella proposta de «Judge the book for its cover» demandada per un cartell ubicat en el terra d'una sala d'exposicions, reclamant des del seu espai frontera una manera diferent d'accedir al saber. Alhora, però, pot convertir la tasca de fer col·leccions en el perdre's desconcertat que nega en si mateix la possibilitat tant de narrativa com de discurs². En definitiva, el fet de disposar de materials com a elements juxtaposats que ocupen tot l'espai destinat a aprendre, a formar-se i a pensar, pot convertir el fer en *el viatjar sense referencialitat*. Per això, cal retornar a l'objecte intentant resoldre les primeres interpel·lacions amb l'acompanyament d'espais perquè vagin emergent noves interpel·lacions i, en conseqüència, noves interpretacions.

Referències

- Burke, P. (2001) *Eyewitnessing. The uses of Images as Historical Evidence*. Londres, Reaktion Books.
- Dyer, G. (2005) *The Ongoing Moment*. Londres, Abacus.
- Griegson, H.J.C. [int.] (1922) *William Blake's Designs for Gray's Poems*. Londres, Humphrey Milford-Oxford University Press.
- Grosvenor, I.; Lawn, M. (2001) «This is who we are and this is what we do: teacher identity and teacher work in mid-twentieth century english educational discourse» *Pedagogy, Culture & Society*, 9(3), p. 355-370. DOI: 10.1080/14681360100200119.
- (2004) «Days out of school: secondary education, citizenship and public space in 1950s England» *History of Education*, 33 (4), p. 377-389.
- Grosvenor, I.; Lawn, M.; Nóvoa, A.; Rousmaniere, K.; Smaller, H. (2004) «Reading Educational Spaces: The Photographs of Paulo Catrica» *Paedagogica Historica*, 40 (3), p. 317- 332.
- Lawn, M. (2009) «Introduction» a *Modelling the future*. Oxford, Symposium books.

(2) Caldria vincular a aquest fet la presència massa recurrent encara de projectes de recerca etno-històrica que es centren en recollir de manera indistinta els materials, amb la voluntat d'aprendre a través del tot, sense preveure que la «globalitat» (o el tot en termes hòlderlinians) no s'expressa a partir de voler abraçar totes les parts, sinó en aprehendre les relacions entre les parts.

Història cultural, història postsocial, pedagogia de la reiteració: entre la recerca de la veritat i el manteniment de la conversa

Xavier Laudo*

Resum

Aquest article fa un balanç de les perspectives historiogràfiques posteriors als girs hermenèutic i lingüístic. S'elabora una introducció al significat epistemològic d'aquests girs i s'estudien els diferents tipus d'història a què han donat lloc: història cultural, història conceptual, història postsocial. També s'introdueix la pedagogia de la reiteració, una metodologia educativa relacionada amb el tractament pedagògic de la història en relació als canvis de paradigma que s'aborden en aquest treball.

Paraules clau

història de l'educació, filosofia de l'educació, història cultural, història conceptual, història postsocial, pedagogia de la reiteració, hermenèutica, postmodernitat

Recepció de l'original: 6 de juny de 2012

Acceptació de l'article: 20 de març de 2013

La història i la perspectiva hermenèutica: teoria general del comprendre, cercle hermenèutic, distància en el temps

L'hermenèutica després de Gadamer es va convertir, a finals del segle xx i fins ara, en la nova *koiné* d'Occident (Vattimo, 2003, p. 61). Segurament els canvis en les maneres d'abordar la comprensió del passat de què parlarem a continuació en siguin una mostra.

El que constata Gadamer és que l'acte de comprendre és la nostra manera de ser al món i que aquest acte no és una opció o pauta d'acció disponibles entre altres per al subjecte sinó la manera de ser del propi *Dasein*, és a dir del nostre ésser i estar en el món (Gadamer, 2003, p. 12). Això implica que qualsevol intent d'estudiar un fenomen estarà necessàriament mediatitzat pel nostre «ser-hi» de cada moment i de cada època. És per això que qualsevol tradició (incloent, per exemple, qualsevol tradició historiogràfica que hagi estudiat un corrent educatiu determinat), s'ha tornat de fet qüestionable en el moment en què emergeix una consciència hermenèutica que vol apropiarse d'una forma diferent d'aquesta tradició. Gadamer proposa com a grans casos exemplars d'aquest procés quan sant Agustí replanteja l'Antic Testament o quan en la Reforma es

(*) Doctor en Pedagogia i Premi Extraordinari de Doctorat de la Universitat de Barcelona (2009-2010), ha estat investigador de l'Internet Interdisciplinary Institute, de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona i de la Secció de Filosofia i Ciències Socials de l'Institut d'Estudis Catalans. Desenvolupa la seva recerca dins el GRIHPPS (Grup de Recerca i Innovació en Història i Pensament Pedagògic i Social) de la Universitat de Barcelona, del qual és membre fundador, i dirigeix el projecte «Ensenyar i aprendre a la universitat del segle XXI: Els paradigmes i concepcions profundes de professors i estudiants» (UBCCSS200033270) que s'està duent a terme a través del mètode fenomenològic. Adreça electrònica: xlaudo@ub.edu

desenvolupa una hermenèutica protestant que pretén comprendre la Sagrada Escripura des de si mateixa enfront del principi de la tradició de l'església romana (Ibid., p. 16).

I és que la gran tesi de Gadamer és que en tota comprensió de la tradició opera el moment de la història efectual. Quan diem «història efectual» estem traduint *Wirkungsgeschichte*, que Gadamer entén com els esdeveniments històrics en tant que efectivament existents i no en el sentit d'esdeveniments narrats. És a dir, fa referència a una realitat en el sentit de la paraula alemanya *Wirklich*, referint la realitat com allò efectivament existent. Però la clau rau que allò efectivament és tant allò produït pel curs de la història com la consciència d'aquest mateix haver-se produït i estar condicionat per ella (Ibid., p. 16). D'aquesta manera, el que Gadamer ve a mostrar és que aquesta història efectual –que és el conjunt dels condicionants contextuals d'aquest en el qual fem la interpretació de la tradició–, és inextricable de la interpretació mateixa i de l'acte de comprensió que duem a terme pel sol fet de tematitzar una qüestió determinada.

La qüestió central de l'hermenèutica filosòfica és la relació de la interpretació amb el temps ja que, com se sol dir, tota comprensió (*Verstehen*) sense un índex temporal es queda muda. Aquestes assumpcions s'aplicaran tant als purs textos com a tot construcció o fenomen que qualsevol ciència humana vulgui estudiar. La manera de fer història que sorgirà d'aquesta nova visió de les coses tindrà la següent divisa fonamental:

Tot comprendre està vinculat per principi al temps, no només a la situació temporal o l'esperit de l'època (*Zeitgeist*) que determinen sincrònicament l'home, no només al decurs i al canvi del temps, la comprensió per Gadamer està lligada retrospectivament (*zurückgebunden*) a la història efectual (*Wirkungsgeschichte*), els orígens no es poden calcular diacrònicament. (Koselleck, 1997, p. 68).

I tot acte de comprendre serà sempre una mediació entre passat i present (Gadamer, 2003, p. 15).

El *cercle hermenèutic* havia estat ja situat en un lloc central de la teoria de la interpretació i la comprensió per Schleiermacher, Dilthey i Heidegger. Gadamer el reprèn i ens recorda la regla hermenèutica que el sustenta:

Comprendre el tot des de l'individual i l'individual des del tot. (...) Aquí com allà subjau una relació circular. L'anticipació de sentit que fa referència al tot només arriba a una comprensió explícita a través del fet que les parts que es determinen des del tot determinen, al seu torn, a aquest tot. (Gadamer, 2003, p. 360).

Part i tot es pressuposen recíprocament per poder ser entesos. Hi ha una «expectativa de sentit» que prové del context que el precedeix i el moviment de la comprensió va constantment del tot a la part i d'aquesta al tot. Segons el filòsof de Heidelberg el cercle hermenèutic és allò que «descriu la comprensió com la interpenetració del moviment de la tradició i del moviment de l'interpret» (Ibid., p. 363). L'anticipació de sentit, l'expectativa de sentit que guia la nostra comprensió ve determinada per la nostra relació amb la tradició a la qual pertanyem, però a la recíproca, aquesta relació amb la tradició està alhora sotmesa a un procés de contínua formació segons cada intèrpret. Per Gadamer això té una conseqüència hermenèutica: l'«anticipació de la perfecció». És a dir, un pressupost formal que significa que només és comprensible el que representa una unitat perfecta de sentit. És una pressuposició que fem cada vegada que llegim un text. Una pressuposició que domina la nostra comprensió i que està, però, en cada cas determinada per algun contingut (Ibid., p. 364).

Gadamer rebut el model epistemològic que proposava l'*autoextinció de l'historiador* com a intèrpret –fórmula proposada per Ranke per preservar l'objectivitat del coneixement– perquè no reconeixia la pertinença de l'intèrpret a una constel·lació de l'entendre (Grondin, 2003, p. 104-109). D'aquesta manera Gadamer rehabilita els prejudicis com a condicions de la veritat, tot entenent la veritat com a concordança entre l'entendre i la cosa, però com una concordança constantment intervinguda per prejudicis que són metafísicament inevitables. Es reconeix, per tant, la historicitat de la pròpia consciència històrica. Tota mirada al passat està condicionada per la nostra situació en el present, el nostre context, els nostres prejudicis i per les nostres preocupacions aquí i ara.

Seguidament, Hans-Georg Gadamer va portar a col·lació el que en l'hermenèutica d'autors anteriors quedava al marge: la distància en el temps com a clau de volta per a la comprensió. En la teoria hermenèutica del romanticisme, la comprensió es pensava com la reproducció d'una producció originària («comprendre l'autor millor del que ell mateix es comprenia»). Però Gadamer va fer evident llavors el que ara ens pot semblar un tòpic: que *quan es comprèn* un text, es comprèn sempre d'una manera *diferent* a la de l'autor que el va escriure, fonamentalment a causa de la distància en el temps. I aquesta distància no és un obstacle que hagi de ser superat ja que, en contra del «pressupost ingenu de l'historicisme: pel qual calia desplaçar-se a l'esperit de l'època, pensar en els seus conceptes i representacions en comptes de les pròpies, (...) es tracta de reconèixer la distància en el temps com a possibilitat positiva i productiva del comprendre» (Ibid., p. 367). Tots reconeixem avui l'experiència personal de sentir la impossibilitat d'emetre un bon judici o deliberar sobre una bona acció perquè la immediatesa ens priva de la suficient distància temporal per trobar patrons més segurs.

Ja és canònica la crítica realitzada per Arthur Danto al model del *cronista ideal*, que ens mostra com algú que pogués recollir perfecte registre del que succeeix en un lloc i moment donats no tindria la perspectiva històrica i la suficient distància del temps com per a atorgar sentit a allò que es descriu. Talment com quan el dia 1 d'agost de 1914 la declaració de guerra austrohongaresa es va estendre a Rússia *no podia* dir-se que allò era el començament de la Primera Guerra Mundial. O de la mateixa manera que el *De revolutionibus orbium caelestium* de Copèrnic no va significar el 1543 cap revolució. No ho faria fins molts anys més tard, ja que amb els coneixements disponibles en aquell moment no es donaven les condicions necessàries per provocar una revolució immediata (Kuhn, 1996, p. 184-244). Per descobrir avui el seu significat cal considerar simultàniament el seu passat i el seu futur, amb la distància suficient en el temps per emetre judicis. Igual que el *topos* hegel·lià de l'òliba de Minerva que només aixeca el vol en el crepuscle. La saviesa i la lucidesa són quelcom que només poden aparèixer un cop la llum enlluernadora del migdia arriba al seu ocàs i llavors, ja amb la pausa de la nit, els fets esdevinguts poden ser ordenats, jutjats i compresos.

Per Gadamer la distància és l'única que permet una expressió completa del veritable sentit que hi ha a les coses. No obstant, això no significa que aquest veritable sentit s'esgoti en arribar a un determinat punt final, sinó que es tracta d'un procés infinit. I no només perquè es puguin anar desconnectant noves fonts d'error sinó perquè constantment apareixen noves fonts de comprensió que fan patents relacions de sentit abans insospitades (Gadamer, 2003, p. 368-369). És la condició hermenèutica de la infinitud del cercle interpretatiu.

El gir lingüístic i les seves conseqüències historiogràfiques

La història és la cerca de respostes a preguntes —així definia Bajtin (1999, p. 367) el «sentit»— i precisament es diu a *Veritat i Mètode* que «la suspensió de tot judici i, a *fortiori*, de tot prejudici, és l'estructura lògica de la pregunta. L'essència de la pregunta és l'obrir i mantenir obertes les possibilitats» (Gadamer, 2003, p. 369). Aquesta és la línia que faran seva i continuaran els historiadors *girlingüistes*, que també podem anomenar postmoderns, ja que assumeixen els principals arguments epistemològics d'aquesta filosofia. Però introduïm abans alguns mots sobre el *gir lingüístic*.

Aquest context filosòfic és el que, batejat per Gustav Bergmann i popularitzat per Richard Rorty (1967), es va denominar *the linguistic turn*. Una forma d'expressar en què consisteix seria afirmar que va suposar per part de l'investigador «deixar de preguntar què és real i què no ho és»¹. Gràcies a això es va elaborar una nova teoria de la veritat com a coherència que suprimia de l'agenda de recerca l'assumpte de «com construir un pont sobre l'abisme que separa el subjecte de l'objecte» (Rorty, 2003, p. 52). Tot això significava deixar de considerar el coneixement humà com a *representació* o *mirall* de la realitat: el que hi ha són descripcions lingüístiques, més o menys útils.

La crítica postmoderna *girlingüista* no confon el sentit factual del coneixement amb l'*explicatiu*. El que fa es distingir entre realitat i objectivitat, entre el que existeix i la manera en que es capta allò que existeix. És a dir, es posa en qüestió l'accessibilitat a la veritat entesa de manera objectivament absoluta, ja que, se sosté, la investigació objectiva, malgrat que perfectament possible i moltes vegades real, només proporciona algunes de les moltes formes de descriure i comprendre (Rorty, 2009, p. 326-327). Així, qualsevol justificació, també les que judiquen sobre qüestions humanes del passat, estan sempre situades i fetes des del punt de vista de la teoria imperant en cada moment, de manera que no resisteix construccions metafísiques que pretenguin substituir l'aparença per la realitat. I «donat que no hi ha manera de predir què requeriran les futures audiències demandants de justificacions, la idea de conèixer la naturalesa del coneixement es torna tant sense esperança com la idea de conèixer la veritat» (Rorty, 2001, p. 40).

Des d'una perspectiva històrica, el gir lingüístic es va caracteritzar per destacar el paper del llenguatge en l'elaboració dels discursos i en la manera d'escriure la història, una parcel·la cap a la qual es va traslladar, a partir dels anys cinquanta, una bona part del debat filosòfic contemporani (Vilanou, 2006). Des que existeix la història com a ciència moderna, l'empirisme positivista de Ranke i també els idealismes com els de Dilthey, sempre s'havia defensat una convicció comuna: la pràctica del mètode *inductiu* basada en *transcriure*, en el cas dels primers, o *en reviure*, en el cas dels segons, esdeveniments del passat. S'assumia aquesta transcripció o *revivència* com la correspondència amb els esdeveniments que realment es van viure, segons una visió clàssica de la metafísica que identifica l'ésser amb la veritat. En aquesta concepció es barregen dos aspectes diferents: d'una banda, la noció d'esdeveniment i, de l'altra, la de veritat, i s'estableix

(1) Respecte als balanços de la influència del *gir lingüístic* en la història de l'educació dels anys noranta, abans de l'emergència del paradigma postsocial, es poden consultar els treballs de Cohen (1991) i Viñao (1996).

una correlació entre tots dos en pretendre que la història dóna una representació –tot i de forma sempre perfectible– d'un succés tal com veritablement esdevingué.

La història tradicional no només confiava en la realitat i la veritat de l'ésser, sinó també en la possibilitat que això pogués ser assumit per un subjecte que podia comunicar-ho i transmetre-ho. Però també el posterior enfocament de la història social, tot basant-se en un mètode *deductiu* i admetent que «tota observació de la realitat està mediatitzada per la perspectiva teòrica des de la qual es realitza [va seguir sostenint] que la teoria i els conceptes eren rèpliques de la realitat» (Cabrera, 2005, p. 35-36). És a dir, ambdues perspectives compartien considerar que els seus mètodes (diferents però igualment científics) eren lingüísticament neutres, transparents i permetien accedir a la realitat. El context girlingüista va permetre aflorar enfocaments com els que abordarem tot seguit.

La mediació lingüística de Hayden White

Històricament, White forma part del moviment de reacció crítica contra els corrents objectivistes i representacionistes del coneixement social i històric² que suposen que el resultat d'una investigació en aquests camps és una representació objectiva de la realitat. El primer argument de White és que les propietats i els significats dels fets històrics no són inherents als fets mateixos, sinó que es constitueixen com a tals durant el transcurs del procés investigador. Rere el que l'historiador fa no hi ha un registre dels fets i les seves connexions sinó l'organització conceptual i significativa d'ells mateixos en funció de les seves preconcepcions («prejudicis» o «expectativa de sentit», diria Gadamer). D'aquesta manera la narració de la història no seria més que el resultat d'incorporar els fets a un patró previ, intervingut lingüísticament, que en cap cas seria una representació derivada dels fets mateixos.

La idea que la relació entre historiador i realitat històrica estava intervinguda ja existia molt abans, clar, però s'atribuïa les més de les vegades a la ideologia subjectiva de l'historiador. White parla, en canvi, de la variable del context cultural al qual pertany l'historiador i que li ve imposada (assumpte que Gadamer també va tractar referint-se a la historicitat de l'historiador i la seva pertinença a una «tradició», i a la qüestió ja examinada de la «història efectual»). Però l'aspecte que més ens interessa de Hayden White és el que té a veure amb la identificació de la variable esmentada (mediadora entre l'historiador i la realitat) amb les estructures lingüístiques. De fet, el seu punt de partida és que tota obra històrica consta de dos nivells: l'explícit de les dades, teories i explicacions o narracions, i l'implícit dels supòsits subjacents assumits i aplicats inconscientment per l'historiador (al qual White denomina *metahistòria*) (Cabrera, 2005, p. 120). També significa —i aquí el paper de Gadamer va ser decisiu dins dels canvis epistemo-

-
- (2) És el cas del «model nomològic-deductiu» defensat per C. G. Hempel (que assimila la història a les ciències naturals) i l'anomenada «visió narrativa de l'explicació històrica» (o realisme narratiu), sostinguda per filòsofs com W. Dray i W. B. Gallie. Ambdues postures presenten diferències substancials però comparteixen el supòsit que l'obra històrica conté representacions objectives de la realitat, ja sigui de les lleis que la regeixen (en el primer cas), o de la connexió existent entre els fets (en el segon). Així ho exposa el propi Hayden White en «The politics of contemporary Philosophy of History», *Clio*, 3, 1 (1973), p. 35-53, i a *Tropics of discourse. Essays in cultural criticism*. Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1978, p. 54-55 i 77 (Cabrera (2005).

lògics consolidats en la segona meitat del segle XX— que «abandonava la visió que hi ha un punt final natural de procés pel qual s'arriba a la comprensió de la matèria, la missa, de la *Ilíada* o de qualsevol altre objecte; una mena de pla en el qual ja hem cavat tan profund que la nostra pala es doblega. No hi ha cap límit a la capacitat d'imaginació humana, cap límit a la capacitat per redescobrir un objecte i posar-lo així en un nou context» (Rorty, 2003, p. 53). De manera que no hi ha un lloc exterior a la història des del qual es pugui pensar la identitat d'un problema al llarg d'un procés de diferents intents històrics per resoldre (Cruz, 2002, p. 227).

Per White, el llenguatge que utilitza l'investigador, contra la visió instrumental i denotativa del llenguatge, no és només un mitjà per presentar resultats sinó que afecta de manera directa a aquests resultats. Perquè el llenguatge implica sempre una estructura prèvia de comprensió de la realitat. A més, White diu que aquests supòsits generals sobre el món humà no són entitats teòriques fruit de l'observació de la realitat sinó pressupostos implícits sobre aquesta que operen com una variable independent del procés de coneixement. De tal manera que «l'historiador opera dins del llenguatge i no a través del llenguatge» (Cabrera, 2005, p. 122). Això vol dir que és el llenguatge el que estableix els criteris de rellevància a l'hora de seleccionar i ordenar els fets, definir les preguntes, etc., i com tot codi, fa possible però alhora posa límits al que pot dir-se sobre la realitat. Amb tot, una cosa és dir que el llenguatge condiona el que es pugui dir sobre la realitat i una altra que ho determina. White manté que «una anàlisi de qualsevol tipus de text ha de tenir en compte la manera com fa servir els diferents codis, a quin paradigma pertany el seu llenguatge, i establir què pot dir sobre el món» (White, 2000, p. 394).

En paraules de Gadamer, «el llenguatge és el mitjà universal en què es realitza la comprensió mateixa. La forma de realització de la comprensió és la interpretació» (2003, p. 467). Així mateix, l'essència mateixa de qualsevol tradició que pretenguem estudiar es caracteritza igualment per la seva *lingüïsticitat*. De manera que el que arriba fins a nosaltres en forma de tradició lingüística no és «el que ha quedat, sinó una cosa que es transmet», per exemple, a través d'un relat directe en què tenen la seva vida el mite, la llegenda, els usos i costums (Ibid., p. 468). Seria un greu malentès, ens diu Gadamer, si per comprendre pretenguéssim desconnectar l'única cosa que fa possible la comprensió:

Pensar *històricament* vol dir en realitat *realitzar la transformació que esdevé als conceptes del passat* quan intentem pensar en ells. Pensar *històricament* comporta en conseqüència sempre una mediació entre aquests conceptes i el propi pensar. Voler evitar els propis conceptes en la interpretació no només és impossible sinó que és un absurd evident. (Gadamer, 2003, p. 476-477)

De fet, subratllant el que s'ha dit, ja va dir Vattimo (2003, p. 61) que, després de Gadamer, l'escaïnada sentència marxiana de l'onzena tesi sobre Feuerbach s'hauria de reformular així: «Fins ara els filòsofs han cregut que només interpretaven el món, però en veritat el transformaven».

Hayden White, igual que Koselleck (1993) feia amb la *Geschichte* i la *Historie*, també distingeix entre la cosa mateixa i la representació que l'historiador fa d'ella: entre esdeveniment (*event*) i fet (*fact*). El primer és un «esdevenir que succeeix en un espai i un temps materials» i el segon «un enunciat sobre un esdeveniment en forma d'una predicció». Sent així que «els esdeveniments ocorren i poden estar més o menys testificats

per les fonts i els fets són construïts conceptualment, figurats a través de la imaginació i només tenen existència en el pensament i el llenguatge» (White, 2000, p. 397). És a dir, que la realitat proporciona les dades però la forma de narrar-les i fins i tot d'objectivar-los varia en funció de l'estructura conceptual en què es disposi en cada cas, de tal faísó que l'historiador no descobreix i representa sinó que tradueix i codifica a través de l'univers lingüístic al qual pertany.

La narració serveix per transformar en una història una llista d'esdeveniments històrics que d'altra manera serien només una crònica. Per White (2000, p. 405) el que fa l'historiador és traduir els esdeveniments en ficcions «totes representacions del passat que poden ser trobades en els escrits dels historiadors –encara que ells puguin molt bé haver basat en fets– poden ser considerades com ficcions». El mateix White (citat a Cabrera, 2005, p. 130) posa l'exemple de l'important i influent historiador Edward Gibbon (1737-1794), que atén la veracitat dels esdeveniments i separa la veritat de la mentida, però du a terme alhora una operació de composició en «tramar-los» com a manifestacions d'un procés històric, en el seu cas, de la «decadència i caiguda» de l'Imperi Romà. Per aquest motiu es diu, i a això s'agafarà fermament l'anomenada història cultural, que «ha de llegir a Ovidi, i no a Gibbon, qui vulgui saber de Roma» (Sánchez Dragó, 2004, p. 166).

Tornant a l'epistemologia, el que segons White implica el concepte de *mediació lingüística* és que la veritat dels esdeveniments no garanteix la veritat de les explicacions. De manera que el «criteri de validesa» no pot dependre del «contingut factual» i les interpretacions històriques esdevenen «incommensurables» (White, 1978, citat a Cabrera, 2005, p. 130). Si es tracta de representar seria lògic i relativament fàcil usar els referents reals per verificar o falsar explicacions, però en produir significats, els recursos a la verificació o falsació empíriques són inviables.

Sobre l'assumpte de la correcció d'una interpretació, el punt de vista de Gadamer és diferent, tot i partir de la mateixa base. I és que per a ell «la vinculació a una situació no significa de cap manera que la pretensió de correcció que és inherent a qualsevol interpretació es dissolgui en allò subjectiu o ocasional» (Gadamer, 2003, p. 477). Segons el filòsof alemany comprendre un text significa saber que segueix sent el mateix text encara que pugui ser interpretat de formes diferents. A més —concreta—, els conceptes interpretatius «es determinen pel fet que desapareixen després del que ells fan parlar a la interpretació», de manera que «paradoxalment, una interpretació és correcta quan és susceptible d'aquesta desaparició» (Ibid., p. 478).

Respecte a les crítiques rebudes pel plantejament de Hayden White, destaca Cabrera (2005, p. 133) la del paradigma objectivista, per patir amb freqüència, per un problema de incommensurabilitat referit a la dificultat per comprendre un paradigma teòric des dels paràmetres d'un altre, de la consegüent tendència a traduir el primer als termes del segon. I és que, en donar per fet que tota realitat és objectiva es tendeix a creure que tota negació de l'objectivitat és sinònima de la negació de la realitat, cosa que no es pot atribuir a Hayden White, que sí reconeix diferències entre fet i ficció, com entre història i literatura. Contra una altra de les crítiques rebudes per White, argumenta Cabrera que certament és una debilitat d'aquesta teoria prendre una concepció del llenguatge excessivament formal però que, en els últims anys, ja s'ha anat forjant una

concepció històrica d'aquest, segons la qual el llenguatge es gesta i transforma en interacció amb el món. De resultes d'això cal resoldre que «el que hi ha en la relació entre historiador i realitat històrica no és el llenguatge com a estructura formal, sinó el llenguatge com a patró conceptual de significats» (Ibid., p. 136). Gadamer comparteix aquesta visió del llenguatge d'acord amb una noció d'aquest com un resultat històric més enllà del seu aspecte formal ja que «veritablement ens quedàrem amb molt poc si apartéssim a vista del contingut que ens transmeten les llengües i volguéssim pensar aquestes només com a forma» (Gadamer, 2003, p. 486).

En síntesi, White estableix que a) hi ha una discontinuïtat lògica entre esdeveniment i explicació; b) el llenguatge fa de mitjancer entre historiador i realitat, i c) el conflicte entre interpretacions no es pot dirimir apel·lant a allò factual. Amb tot, més enllà de Hayden White, això no vol dir que les explicacions històriques siguin vel·leïtats retòriques i literatura de ficció que res tinguin a veure amb la realitat. L'explicació històrica depèn precisament de la realitat, però sempre de la realitat del present i del patró discursiu i les teories imperants en cada present.

La història cultural i la història conceptual

Gir lingüístic i gir cultural són dues expressions que fan referència a dos moviments molt relacionats i coincidents en el temps, de vegades identificats l'un amb l'altre, en l'àmbit de les ciències humanes i socials. La proliferació de «girs» en les darreres dècades podria ser explicada per la teoria de l'acceleració de Koselleck (2003). El nostre interès en aquest article és, més enllà de discutir què significa un «gir historiogràfic», la seva historicitat i superposicions entre ells (Surkis, 2012), és establir una certa diferència i discontinuïtat entre el lingüístic i el cultural, ja que, segons s'han entès, han donat lloc a concepcions, metodologies i pràctiques històriques diferenciades.

Història cultural

Abans de res, farem referència, als dos paradigmes de la investigació social que precedeixen l'aparició dels posteriors paradigmes cultural i postsocial de què parlarem. En primer lloc, trobaríem l'*objectivista-materialista-estructuralista* que està fundat sobre el supòsit que la societat constitueix una estructura objectiva i que, en raó d'això, la posició que les persones ocupen en l'esfera social i les seves condicions socials d'existència determinen la seva consciència i identitat que, al seu torn, proporcionen l'explicació última de la conducta dels agents, individuals o col·lectius. En segon lloc, hi hauria el *subjectivista-idealista-individualista*, un paradigma erigit en oposició al primer i basat en la noció d'individu com a agent històric autònom, autoconscient i font i motivació de les seves pròpies accions i les relacions socials a què aquestes donen lloc (Cabrera, 2003, p. 6-8). Però, com ha dit Taylor, és una falsa dicotomia la que oposa les idees i els factors materials com a agents causals, ja que «el que trobem en la història de la humanitat és més aviat un ventall de pràctiques que són totes dues coses alhora» (Taylor, 2006, p. 47). I és que un cop la societat i l'individu es veuen privats de la seva condició d'entitats naturals, desapareix el dilema i el debat teòric dicotòmic es dissol com a tal (Cabrera i Santana, 2006, p. 191).

Hauria aparegut després, com a resultat del declivi del concepte d'allò social³, un plantejament anomenat *gir cultural* (que en història es va traduir en l'anomenada *història cultural*), que afirma que l'esfera de la cultura no seria un mer reflex de les condicions socials i que exerciria «una funció activa en la configuració dels processos socials i de la pràctica dels agents històrics, proporcionant a aquests els dispositius simbòlics mitjançant els quals interpreten la realitat» (Cabrera, 2003, p. 12).

Amb el *gir cultural*, una nova manera de fer història va començar a prendre força. Són molt nombrosos els referents que s'inclouen sota aquesta tendència, com ara Roger Chartier, Natalie Zemon Davis, Robert Darnton, Peter Burke o Carlo Ginzburg. Els exemples literaris prenen importància dins aquest enfocament, no en el sentit de White, entenent la pròpia història gairebé com a literatura, però sí com a mitjà per a il·lustrar la necessitat de comprendre el passat a través de l'experiència viscuda dels individus, i no de les estructures. El sentit d'una frase com aquesta de Cortázar ho exemplificaria: «El ronroneo de un tango en la memoria me trae más imágenes que toda la historia de Gibbon» (Cortázar, 1992, p. 9).

Carlo Ginzburg, autor paradigmàtic de la història cultural, cita sovint en les seves conferències a Jorge Luis Borges i el seu relat «Pierre Menard, autor del Quijote», per exemplificar la dificultat de la interpretació d'un testimoni. Un mateix text, un mateix fet, pot tenir significats diferents en funció del context al qual pertanyi la seva redacció, la seva realització. Borges, que parla d'un autor que escriu *El Quijote* de Cervantes, idèntic paraula per paraula, però des de la França de tres-cents anys després, ho diu així, a propòsit de la frase d'*El Quijote* «la verdad, cuya madre es la historia»:

Menard, contemporáneo de William James, no define la historia como una indagación de la realidad, sino como su origen. La verdad histórica, para él, no es lo que sucedió; es lo que juzgamos que sucedió. (Borges, 2002, p. 53)

Una significació pragmatista que és *impensable* a l'Espanya del segle XVII. Però el text és el mateix. Recordem que el mateix Borges, comença el seu relat «Ulrica» així: «Mi relato será fiel a la realidad o, en todo caso, a mi recuerdo personal de la realidad, lo cual es lo mismo». No es tracta de «dirigir l'atenció al fet en sí, sinó a la seva vivència, no al molí, sinó al gegant, per creure que el gegant i no el molí, serà el fil conductor que ens ajudi a conèixer i a entendre, i eventualment a compartir, la realitat psíquica d'aquells qui, directament o indirecta, tenen quelcom a veure amb l'esdeveniment en qüestió» (Sánchez Dragó, 2004, p. 167).

Ginzburg, després de dècades d'història col·lectiva, anònima (a la manera de Braudel), torna amb *El queso y los gusanos* la visibilitat al relat dels avatars individuals. Però no es tracta d'una tornada a la història tradicional dels grans militars o governants, sinó a una persona concreta que es suposa que ha registrat dins seu els canvis culturals del segle (Serna i Pons, 2005, p. 116-117). Un únic testimoni, per esbiaixat o dubtós que resulti, acabarà essent valuósíssim, encara que hagi de barallar i enginyar-se les per

(3) La crisi de la noció d'estructura social com a base de la concepció de la societat i dels problemes socials en els quals es va gestar i desenvolupar la Modernitat i l'Estat del benestar ha estat tematitzada, entre d'altres, per Niklas Rose: «The death of the social? Re-figuring the territory of government», *Economy and Society*, vol. 25, núm. 3, 1996, p. 327-356. Vegeu també Best, S.: «Zygmunt Bauman: Personal reflections within the Mainstream of Modernity», *The British Journal of Sociology*, vol. 49, núm. 2, 1998, p. 311-320.

interpretar els seus silencis i tot el que deixa implícit. Ginzburg ho anomenarà *paradigma indiciari*, prenent com a referència Sherlock Holmes, Freud o el mateix pragmatista Charles S. Peirce: establir hipòtesis a partir dels ecos o ressonàncies que apareguin a la ment de l'observador (Ibid., p. 120). Però no ho confonguem; Ginzburg, com la resta d'historiadors culturals, se separa clarament dels postulats de White, s'atèn al concepte clàssic de la veritat com a correspondència i rebutja que la veritat pugui dependre estèticament de la convicció d'un bon relat.

A banda d'això, la història cultural manté que «els significats objectius de la realitat no es fan conscients de manera automàtica, sinó a través de l'experiència pràctica dels actors històrics i els dispositius culturals (com les tradicions i els vocabularis existents)», alhora que manté la convicció que «identitats i interessos estan sempre dins de límits objectius imposats per les circumstàncies materials» (Cabrera, 2007, p. 44). El que es proposava la història cultural, com deia Chartier, era «tenir esquemes generadors de sistemes de classificació i de percepció com autèntiques "institucions socials", incorporant sota la forma de representacions col·lectives les divisions de l'organització social» (Chartier, 1995, p. 552). Però a fi de comptes, encara que l'historiador cultural desafii l'ortodòxia i es desmarqui de «les històries progressives que tendeixen a donar una imatge d'un futur millor» (Cohen, 2008, p. 689), des del seu propi punt de vista, no pot fer més que assumir la inevitable infinitud del propòsit de trobar la veritat dels fets: consignar les seves dificultats i insuficiències en el propi relat històric i esperar que algú altre ho pugui, més endavant, perfeccionar.

Història conceptual

Per una altra banda va aparèixer la *història conceptual* (*Begriffsgeschichte*), que, tot i ser una conseqüència del *gir lingüístic*, exigia un pas previ a la revisió dels discursos que pretendrà la *història postsocial*: atendre els conceptes no buscant la correcció de la seva definició sinó la seva forma de desplegar-se històricament (Vilanou, 2006, p. 36-37). Així la història conceptual s'encarrega d'estudiar el procés a través del qual els conceptes s'han articulats sincrònicament perquè tematitza situacions i diacrònicament quan assumeix la seva modificació. Dit en paraules de Reinhart Koselleck, un dels seus representants més rellevants,

La història conceptual aclareix també la diversitat de nivells dels significats d'un concepte que procedeixen cronològicament d'èpoques diferents. D'aquesta manera va més enllà de l'alternativa estricta entre sincronia i diacronia, remetent més aviat a la simultaneïtat d'allò anacrònic, que pugui estar continguda en un concepte. (Koselleck, 1993, p. 123)

D'acord amb això, la història conceptual tracta d'harmonitzar teòricament la permanència i el canvi del concepte i, «en la mesura que fa això en el medi del llenguatge reflecteix premisses teòriques que també han de complir-se en una història social que es refereixi als "fets històrics"» (Ibid., p. 123). D'aquesta sort, la història conceptual no és una història de les paraules ni dels termes, atès que la *Begriffsgeschichte* parteix d'una premissa segons la qual una paraula es converteix en concepte quan es carrega de connotacions particulars i es condensa en una experiència històrica. D'altra banda, com indica Koselleck, «cada paraula, fins i tot cada nom, indica la seva possibilitat lingüística més enllà del fenomen particular que descriu o denomina. Això és vàlid també per als conceptes històrics, tot i que, en principi, servissin per reunir conceptualment en la seva

singularitat la complexa existència de l'experiència. Un cop encunyat, un concepte conté en sí mateix la possibilitat purament lingüística de ser usat de forma generalitzadora, de formar categories o de proporcionar la perspectiva per a la comparació» (Ibid., p. 124).

Així doncs, la pretensió de la història conceptual rau en redescobrir la riquesa de la història social a través dels conceptes, jugant implícitament un paper d'orientació teòrica per al conjunt de la història:

Els conceptes (*Begriffe*) que encapsulen les situacions, vincles i processos del passat es converteixen, per als historiadors socials que els manegen en el transcurs de la seva activitat científica, en categories formals que estableixen les condicions d'una història possible. Només aquells conceptes que poden al·legar perdurabilitat, un ús persistent i una aplicació empírica, és a dir, els conceptes que poden reclamar-se estructurals, ens permeten veure com una història anteriorment real pot semblar avui una història possible i ser representada així. (Schöttler, 1995, p. 79)

Segui com sigui, fou a principis del segle xx quan va tenir lloc l'intent de conciliació entre història social i conceptual, amb l'objectiu de deixar enrere tant els conceptes procedents de la història de les idees i de l'esperit com la història dels esdeveniments polítics (Koselleck, 2012, p. 11).

La història conceptual és una conseqüència més de la presència del gir lingüístic en el món de la historiografia. Fou Koselleck qui va donar a conèixer l'obra de Hayden White al públic alemany, i ell mateix afirmà que: «sense el llenguatge no pot tenir-se cap experiència ni coneixement del món o de la societat», «la llengua és, per una banda, un indicador de la realitat prèviament donada i, per una altra, un factor d'aquella realitat» (Koselleck, 2012, 45). En definitiva, per Koselleck, la història conceptual produeix enunciats estructurals a partir de les seves premisses teòriques, i és gràcies a l'aplicació d'aquest tipus d'enunciats que hi pot haver una «història social» que procedeixi de la manera que pretén la «història postsocial».

Història postsocial

Si el gruix del debat en ciències socials havia estat secularment assentat «sobre el supòsit inqüestionat que el nexa entre concepte i realitat és sempre de representació», només calia discutir quin era el grau de perfecció d'aquesta. En canvi, el nou paradigma girllingüista de la història postsocial ja no s'orienta a «establir el grau de correspondència entre conceptes i realitat sinó a indagar com i per què [...] aquests conceptes van emergir i van adquirir carta de naturalesa» (Cabrera, 2003, p. 15 i 16).

La crítica fonamental a la *història cultural*, a partir de la qual es proposarà el nou paradigma de la *postsocial history*, és que aquella continua atribuint una autonomia plena a l'esfera cultural, que actua com a estructura social objectiva determinant, encara que no sigui monocausalment, dels pensaments i accions dels éssers humans (Cabrera, 2004, p. 12). Queda així marcada la discontinuïtat entre l'anomenat *gir cultural* i el *gir lingüístic* (un distanciament també marcat per Chartier, 1998), donada la diferència substancial argumentada entre l'«autonomització de l'esfera cultural, entesa com a esfera subjectiva, fruit de la naturalesa racional i la creativitat intel·lectual dels individus d'una banda, i el considerar a la mediació dels conceptes organitzadors de la vida social com un factor actiu en la constitució de la pràctica, per una altra. Sobretot quan es subratlla que aquests conceptes no són creacions intel·lectuals arbitràries o incondicio-

nades, sinó efectes de la transformació pràctica d'altres conceptes precedents» (Cabrera, 2003, p. 26-27).

Per als historiadors postsocials, la història cultural, que és molt més que un retorn a la història tradicional de cuny idealista, manté les divisions de l'organització social com a producte de diferències que són objectives en sostenir que —com deia Chartier (1995, p. 552) més amunt—, les matrius i els patrons que formen les pràctiques històriques ho fan en forma de «representacions col·lectives». Des d'aquest punt de vista, aquesta teoria cultural no va aconseguir superar la dicotomia, exposada més amunt, entre la noció objectivista i subjectivista, ja que va acabar augmentant l'autonomia dels subjectes alhora que mantenia l'existència d'una estructura social objectiva que, entre ambdues —l'explicació intencional i la social—, aconseguen explicar els esdeveniments històrics (Cabrera, 2001b, p. 85).

La metodologia postsocial posa el seu focus d'atenció en la manera com s'articula i configura un determinat discurs, i no tant en l'impacte de les pràctiques o idees que s'hi inclouen. A més, aquest enfocament també supera el concepte de causalitat social que, com a clau de volta de la teoria de l'acció humana de la història social, assumeix que les idees i pràctiques dels individus estan causalment determinades per les seves condicions materials i socioeconòmiques d'existència. El paradigma de la *postsocial history* també rebutja els supòsits de la història tradicional, segons els quals els actors històrics gaudeixen de plena autonomia per crear i actuar en la història. D'aquesta manera, una cosa que s'ha plantejat com a fonament de base d'aquest paradigma és «la idea que les categories organitzadores i analítiques de la vida social com de la societat no són meres representacions o etiquetes de la realitat social, sinó més aviat, *construccions* significatives d'aquesta» (Cabrera, 2003, p. 20). En altres paraules, des de l'enfocament postsocial s'entén que el discurs no és un mitjà de transmissió dels significats de la realitat per part de subjectes racionals que l'utilitzen al seu gust, sinó un component actiu en el procés de constitució d'aquests significats, i esdevé així una autèntica variable independent que configura els processos històrics (Cabrera, 2001a, p. 52). Per a l'historiador postsocial, que també podem anomenar postmodern —etiqueta a la que no fan fàstics—, les categories a través de les quals representem i/o donem sentit «a la realitat social no són un reflex de la realitat sinó un *reialme social específic* amb la seva pròpia lògica històrica» (Cabrera, 2001b, p. 86). Això és el que pretén captar un dels conceptes fonamentals que s'usa en la història postmoderna: *l'imaginari social*.

L'imaginari social de Charles Taylor

Aquest és un concepte àmpliament utilitzat en les ciències socials, primer només en alguns estudis d'antropologia simbòlica però més recentment en molts altres camps com en la sociologia, la ciència política o l'antropologia general. Si bé és cert que no existeix, ara per ara, una teoria compartida al voltant de *l'imaginari social* i es tracta en aquest sentit d'una noció en construcció⁴, la metodologia de la història postsocial fa servir el sentit que Charles Taylor dona al terme.

(4) Així ho ha afirmat Anzaldúa, R. A. a «Lo "imaginario" en Ciencias Sociales. Reflexiones sobre las posibilidades de una noción ambigua». Entre els diferents autors que utilitzen aquest concepte cal destacar a: Michel

Així, s'entén per imaginari social la manera com les persones «imaginen la seva existència social, el tipus de relacions que mantenen unes amb altres, el tipus de coses que ocorren entre elles, les expectatives que es compleixen habitualment i les imatges i idees normatives més profundes subjacents a aquestes expectatives» (Taylor, 2002, p. 107). Un marc de referència o espai de pensament que delimita el possible i l'imaginable, alhora que defineix per defecte el que és impossible d'imaginar. En altres paraules, un imaginari social engloba «la concepció col·lectiva [*common understanding*] que fa possibles les pràctiques comunes i un sentiment àmpliament compartit de legitimitat» (Taylor, 2006, p. 37). De tal manera, en prefigurar les expectatives dels actors històrics, l'imaginari social estableix les condicions de possibilitat de l'acció.

La categoria d'imaginari social és molt similar a la que va elaborar Foucault sota el nom de «camp epistemològic» o *episteme*, referint el conjunt de límits empírics que produeixen i condicionen allò pensable en el pensament d'una època, «a partir del qual resulten possibles coneixements i teories» (Foucault, 2003, p. 7). Però la conseqüència teòrica més important d'aquest punt de vista queda recollirà en aquesta cita:

La pràctica dels subjectes —la manera com aquests responen o reaccionen davant la pressió dels fets de la realitat social—, no està determinada pels fets mateixos, sinó per la forma històricament específica en què aquests han estat dotats de significat mitjançant un cert imaginari social», que actua «en qualitat de mer entorn material o referent factual d'aquesta pràctica», però sense poder de determinació causal. En aquest sentit, la introducció del concepte d'imaginari social com a patró categorial d'organització de la vida social, implica negar el que les reaccions dels subjectes davant unes condicions materials d'existència donades estiguin predeterminades més o menys *a priori*. En síntesi, el que el concurs de l'imaginari social en el procés de coneixement històric suposa és que «tota reacció enfront de la realitat externa depèn sempre de l'imaginari social mitjançant el qual aquesta realitat és aprehesa i dotada de sentit. (Cabrera, 2003, p. 22 i 29)

Es tracta d'adoptar i assumir amb conseqüència una nova noció de *llenguatge* per a les ciències socials⁵.

Per Patrick Joyce i Miguel Ángel Cabrera la història postsocial no implica només un simple canvi d'èmfasi sinó un trencament i una discontinuïtat explícita amb la historiografia anterior, incloent la història cultural (Rigby, 2006, p. 122). De manera que si es tracta d'assolir explicacions a esdeveniments educatius històrics, i no de fer mers inventaris de successos i pràctiques culturals, cal començar per identificar els patrons categorials subjacents que són condició de possibilitat de qualsevol esdeveniment històric, ja sigui col·lectiu o individual. Des de la perspectiva historiogràfica girlingüista postsocial, només així s'aconseguirà explicar l'aparició i desaparició dels fenòmens educatius.

Maffesoli i el seu treball «El imaginario social», a *Imaginarios: horizontes plurales*, d'Avilio Vergara; Jean Duvignaud, *El juego del juego*; Gilbert Durand, *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*, i *Lo imaginario*; i els dos toms de *La institución imaginaria de la sociedad*, de Cornelius Castoriadis.

(5) «Discursive concepts, on the contrary, impose on and transcend subjects and they lie beyond their intentional control. And thus, for example, the modern discursive concepts of liberty, equality, individual, citizenship, or class are one thing, and the ideas of freedom, equality, individuality, citizenship, or class that people forge as a consequence of these concepts being brought into play are something quite different. From which, in turn, it follows that if people can aspire to be free and equal and if they feel like rational individuals or citizens with rights or identify themselves as class, it is because the respective concepts previously existed and were applied to social life. In sum, what new history has done is to adopt a new notion of language, or, to be more exact, to distinguish between the conventional notion of language as a means of communication and the notion of language as a pattern of meanings» (Cabrera, 2001b, p. 87).

La pedagogia de la reiteració: mantenint la conversa

Els girs hermenèutic i lingüístic han obert un nou espai on s'han pogut pensar i desenvolupar la història cultural i la història postsocial de l'educació. Ambdues es volen disciplines científiques en el sentit que aspiren a obtenir un coneixement veraç, tot i que la història postsocial està molt més preocupada per l'epistemologia i per ser coherent amb els pressupostos girlingüístes i postmoderns que assumeix. No obstant, també hi ha altres enfocaments, pedagògics però també inequívocament hermenèutics, que tenen un altre tipus d'aspiracions. Fixem-nos en aquestes paraules de Richard Rorty:

Gadamer desenvolupa la seva idea de *wirkungsgeschichtliche Bewusstsein* (el tipus de consciència del passat que ens canvia) per descriure una actitud interessada, no tant en el que hi ha fora al món, o en el que va passar a la història, com en el que podem treure de la naturalesa i de la història per als nostres propis usos. Quan es té aquesta actitud, l'obtenció de fets correctes (sobre els àtoms i el buit, o sobre la història d'Europa) només té valor propedèutic per trobar una manera nova i més interessant d'expressar-nos a nosaltres mateixos i, per tant, d'arreglar-nos-les amb el món. Des del punt de vista educatiu, en oposició a l'epistemològic o tecnològic, la manera com es diuen les coses és més important que la possessió de veritats. (Rorty, 2009, p. 325)

És el cas de la *pedagogia de la reiteració*, un mètode educatiu consistent en conduir l'educand a experimentar un esdeveniment del passat a través de refer *in situ* un itinerari significatiu. La paraula llatina *iter*, *itineris* significa «camí» (d'aquí vénen les paraules «itinerari», «itinerant», etc.). «Reiterar» remet a tornar a fer el camí, així, el mètode de la reiteració significa caminar per un lloc on ja algú ha passat abans. Sigui aquest algú un personatge o col·lectiu d'interès o fins i tot el mateix educand. El mètode de la pedagogia reiterant és un mètode teòric i històric. Pel costat de la *theoria* antiga té a veure amb aquella actitud de mirar i saber en què els grecs acollien l'ordre del món. Tenint l'exercici teòric no un sentit de mitjà sinó com a objectiu mateix (Gadamer, 2003, p. 544). I per la banda de l'històric perquè la traducció de la paraula grega bé podria ser la de «recerca», a més d'informe, notícia, saber, relat, coneixement, esbrinament... L'*historema* és tant la pregunta que mou la investigació com el relat que la planteja i la resol. Al seu torn, tenint present que el grec *histor* refereix a «testimoni», també fer història o historiari és donar testimoni de quelcom succeït en el passat.

Més generalment, un mètode reiterant (així s'aplica en diferents disciplines científiques) es refereix a prendre de forma repetida un mateix element. En ciències socials s'ha relacionat de vegades amb el tòpic de l'exercici de la crítica, però aquí volem incidir en un sentit més concret, que es singularitza en traslladar físicament sobre el terreny en l'espai on van esdevenir uns fets presos com a tasca d'experiència i investigació (Laudo i Ansó, 2009). Es dona llavors una situació en què els participants es troben en diferent temps però en el mateix espai. Aquest mètode històric de reiteració significa tant investigar, llegir, mirar, recórrer i caminar a peu pel lloc on va passar allò que es tracta de reviu i esbrinar. Un lloc on altres ja han passat però que, també, en moltes ocasions, pot tractar-se d'indrets on alguns de nosaltres hem estat d'una manera diferent: en la qual no ens fixàvem en allò que, durant el transcurs de l'activitat proposada, el mètode de la reiteració ens farà posar l'atenció. Potser perquè passàvem massa de pressa, perquè desconèixiem informació que ara se'ns posa a l'abast... o en definitiva, perquè en el seu moment no vam saber mirar... o vàrem mirar sense veure. Sigui com sigui, el mètode de la pedagogia de la reiteració proposa fer veure i viure avui, en un indret on algu-

na cosa va passar ahir, quelcom de nou per mitjà de les condicions que ens imposa la nova lectura.

És una nova lectura perquè encara que s'hagin pogut estudiar diferents aspectes del tema, mai podrà abordar-se de la mateixa manera com es pot fer *in situ*, (re)caminant el mateix camí. Un petit fragment de Walter Benjamin ens parla d'aquest caminar i experimentar l'autoritat del camí:

La força d'un camí varia segons se'l recorri a peu o se'l sobrevoli en aeroplà. De la mateixa manera, el poder d'un text és diferent quan se'l llegeix que quan se'l copia. Qui vola, només veu com el camí va lliscant pel paisatge i es descabdella davant els seus ulls seguint les lleis del terreny. Només qui recorre a peu un camí adverteix la seva autoritat i descobreix com en aquest mateix terreny, que per l'aviador no és més que una plana desplegada, el camí, en cadascuna dels seus revolts, va ordenant el desplegament de llunyaries, miradors, espais oberts i perspectives com la veu de comandament d'un oficial fa sortir als soldats de les seves files. De la mateixa manera, només el text copiat pot donar ordres a l'ànima d'aquell que l'està treballant, mentre que el simple lector mai coneixerà els nous paisatges que, en el seu ésser interior, va convocant el text, aquest camí que travessa la seva cada vegada més densa selva interior: perquè el lector segueix el moviment de la seva ment en el vol lliure del somiejar, mentre que el copista deixa que el text li doni ordres. La pràctica xinesa de copiar llibres constituïa, llavors, una garantia incomparable de cultura literària, i la còpia, una clau per penetrar en els enigmes de la Xina. (Benjamin, 2005, p. 21)

Seguint al mateix Benjamin (ara com teòric del caminar), la lectura d'una realitat mai pot ser la mateixa quan es sobrevola des de dalt que quan es recorre arran de terra. Però no tant per raó del punt de perspectiva des del qual s'observa, que també és important (i en això abundarà Benjamin en algunes de les seves *Tesis sobre filosofia de la història*), sinó pel diferent tipus d'acció que impliquen les dues formes de considerar un camí o una realitat històrica. En el model de l'aviador es tracta d'un lector allunyat, o d'un estudiant d'òida que es conforma amb escoltar el professor, que té uns objectius d'aprenentatge i que tracta simplement de posar els mitjans necessaris per assolir-los. Però en el model del caminant no es tracta només de prendre un punt de vista més subjectiu o compromès; es tracta sobretot de perdre de vista en certa manera aquests objectius d'aprenentatge, de renunciar en certa manera al control del destí on hom es dirigeix per passar a deixar-se portar pel camí. Com diu el pensador alemany mort a Portbou, per deixar-se dur pels seus revolts, els seus racons, els seus paisatges i experimentar, ara sí, la seva autoritat. Dit en altres paraules: per deixar que sigui el camí el que parli. Per Benjamin, aquesta és l'única manera de penetrar en un enigma.

Precisament, potser un dels tòpics més fèrtils i afortunats d'aquest autor sigui el del raspall de Benjamin. En la seva tesi VII ens diu que a la història cal passar-li el raspall a contrapèl. És cert que aquest tòpic, amb la seva afirmació de la tesi VI «tampoc els morts estaran fora de perill davant l'enemic quan aquest venci», ha estat interpretada en clau d'una història social redemptora, visibilitzadora d'allò invisibilitzat pel poder. Si la història l'escriuen els vencedors (o els vius), els que han perdut en ella (o els morts i la seva memòria) queden a mercè de la ideologia dominant. Però el tòpic benjaminian també s'ha interpretat en clau d'un infinit revisar i interrogar la realitat, passada com present, a través de la crítica i l'experiència (Masschelein i Simons, 2008). Naturalment, com no es pot raspallar ningú que sigui a terra des d'un avió, d'aquí també la reivindicació benjaminiana del model del caminant com el model de qui busca una veritat i una resposta sense haver-la posat i fixat ja abans d'emprendre el camí. Per això la proposta de la reiteració exigeix un acostament diferent al camí, un tipus de lectura més obert i exposat als possibles significats, no previstos amb anterioritat, que puguin sorgir. Un tipus

de lectura d'acord amb la lògica de la pregunta i la resposta i que rau en la incertesa d'allò que hom es pot trobar quan l'elabora.

En aquest sentit, la *pedagogia de la reiteració* és sempre un exercici a contrapèl, cercant una nova interpretació, experiencial en el sentit de viatge incert (Larrosa, 2007), d'un esdeveniment. Té lloc *in situ* i en el present, però buscant crear una mena de consciència temporal entre present i passat, com un forat en el temps que, mentre dura l'activitat, s'està recorrent en una i altra direcció.

Quant al seu compromís, de fet, tota activitat pedagògica de caire històric pot tenir tres grans enfocaments normatius: de compromís amb la veritat, la moral, o l'experiència. Si es compromet amb la veritat, aquesta pot ser única i sòlida o bé plural i líquida. Es pot treballar pedagògicament amb els diferents tipus de veritat. Si la pedagogia es compromet amb la moral, en el sentit d'adherir-se a uns valors, a un judici polític sobre els fets i la bondat de les accions, aquesta pot ser absoluta i forta o bé relativa i dèbil. Finalment, i aquest és el cas de la pedagogia reiterant que aquí exposem, si el compromís és amb l'estètica i l'experiència, aquesta també pot ser tancada o oberta. En la primera variant la intenció educativa és fer viure una experiència molt concreta, buscada prèviament a través d'un disseny lineal. En la segona variant, el disseny és obert, promou la implicació de tots els participants a través d'una responsabilitat de l'activitat per torns, i la definició de l'experiència viscuda resta oberta fins al final.

Rorty (2009, p. 351) defensava «la conversa com el context últim dins el qual cal entendre el coneixement». Pel filòsof pragmatista l'objectiu de la recerca de la veritat s'ha de subordinar a allò que resulta més educatiu i formador: el sentit de continuar una conversa la finalitat de la qual no és reflectir fets amb exactitud, sinó resultar formativa dins les circumstàncies de cada tradició. La pedagogia de la reiteració és un exemple dels fruits pedagògics del gir lingüístic i la postmodernitat. Un plantejament pedagògic que proposa una experiència en el sentit de viatge incert al passat, sense conclusió prefixada. Amb uns continguts variables i amb els objectius de reflexionar, reiterar uns esdeveniments i, sobretot, mantenir la conversa.

Cloenda

Els nous paradigmes historiogràfics que hem abordat en aquest article fan palès que els significats dels esdeveniments, les pràctiques, les idees, etc. són generats activament pel context discursiu i lingüístic al qual pertanyem. Cinquanta anys enrere, es deia que la majoria d'obres d'història de l'educació, per no saber combinar la història dels fets amb la de les idees (identificada amb la història de la pedagogia) amb prou feines tenien valor científic (García Hoz, 1960, p. 82). Avui, després dels girs esmentats, sembla que el focus d'atenció està canviant radicalment de posició, tot i que el temps dirà si l'exercici historiogràfic acaba derivant cap a una banda o l'altra o esdevenint totalment heterogeni.

Per uns es tracta de recuperar les virtuts de la història social sense abandonar els grans beneficis intel·lectuals del gir lingüístic (Sewell, 2005, p. 23), però per d'altres, com Cabrera, el trencament és total i es tracta de fer història d'una manera *radicalment* diferent. Com bé diu Rancière, a la història li cal acceptar la pròpia fragilitat que li atorga la

seva pròpia essència lingüística i el seu parentiu amb els «fabricants i contadors d'històries»:

Res no amenaça la història sinó la seua por davant el que constitueix la matèria sensible del seu objecte: el temps, les paraules, la mort. La història no s'ha de protegir contra cap invasió estrangera. Només necessita reconciliar-se amb el seu propi nom. (Ranciè, 2005, p. 155)

Així mateix, en la història postsocial de l'educació no es tractaria de constatar fets i esperar que aquests parlin per ells mateixos. Tampoc de transformar la societat a través de construir interpretacions ideologitzades del passat. Es tracta d'assajar una comprensió possible de per què succeeix una cosa i no una altra, però sense que una causa impliqui la necessarietat d'un efecte; i atenent a quina classe de discurs i circumstàncies de sentit, combinades amb condicions materials i la voluntat dels subjectes, van donar temps i lloc, és a dir, van fer possible, un esdeveniment. Demanar-se si això és un exercici científic o un mer mantenir la conversa és una discussió estèril: és ambdues coses.

Referències

- Bajtín, M. M. (1999) *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI editores.
- Benjamin, W. (1973) *Tesis sobre filosofía de la historia*. Madrid, Taurus.
- (2005) *Dirección única*. Madrid, Alfaguara.
- Borges, J.L. (2002) *Ficciones*. Madrid, Alianza.
- Cabrera, M. Á. (2001a) *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*. Madrid, Cátedra.
- (2001b) «On language, culture, and social action». *History and Theory* [Wesleyan University], 40, p. 82-100.
- (2003) «La crisis de lo social y su repercusión sobre los estudios históricos». *Pasado y Memoria, Revista de Historia Contemporánea*, núm. 2, p. 4-35.
- (2004) *Postsocial History: An Introduction*. Lanham, Lexington Books.
- (2005) «Hayden White y la teoría del conocimiento histórico. Una aproximación crítica». *Pasado y Memoria, Revista de Historia Contemporánea*, núm. 4, 2005, p. 117-146.
- (2007) «La historia postsocial. Más allá del imaginario moderno», a Ortega López, M.T. [ed.] *Por una historia global. El debate historiográfico en los últimos tiempos*. Granada, Universidad de Granada, Prensas universitarias de Zaragoza, p. 41-72.
- Cabrera, M.A.; Santana, Á. (2006) «De la historia social a la historia de lo social». *Ayer*, 62(2), p. 165-192.
- Chartier, R. (1995) «The World as Representation», a Revel, J. i Hunt, L. [ed.] *Histories. French Constructions of the Past*, vol. I, *Postwar French thought*, Nova York, 1995, p. 546-561.
- (1998) «Why the Linguistic Approach Can Be an Obstacle to the Further Development of Historical Knowledge: A Reply to Gareth Stedman Jones». *History Workshop Journal*, 46, p. 271-272.
- Cohen, S. (1991) «The Linguistic turn: the absent text of educational historiography», *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation* (HSE/RHÉ), 3(2), p. 237-248.
- (2008) «The upside of Presentism», *Paedagogica Historica*, 44(6), p. 677-690.

- Cortázar, J. (1992) *Manual de cronopios*. Madrid, De la Torre.
- Cruz, M. (2002) *Filosofía contemporánea*. Madrid, Taurus.
- Foucault, M. (2003) *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.G. (1997) «Histórica y lenguaje: una respuesta», a Koselleck, R. i Gadamer, H.G. *Historia y hermenéutica*. Barcelona, Paidós, p. 95-106.
- (2003): *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme.
- García Hoz, V. (1960) *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid, Rialp.
- Grondin, J. (2003) *Introducción a Gadamer*. Barcelona, Herder.
- Joyce, P.; Kelly, C. (1991) «History and Post-Modernism», *Past & Present*, 133, p. 204-213.
- Koselleck, R. (1993) *Futuro Pasado*. Barcelona, Paidós.
- (1997) «Histórica y hermenéutica», a Koselleck, R. i Gadamer, H.G. *Historia y hermenéutica*. Barcelona, Paidós, p. 65-94.
- (2003) *Aceleración, prognosis y secularización*. València, Pre-Textos.
- (2012) *Historias de conceptos*. Madrid, Trotta.
- Kuhn, T. (1996) *La revolución copernicana*. Barcelona, Ariel.
- Larrosa, J. (2007) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Mèxic, F.C.E.
- Laudo, X.; Ansó, M. (2009) «La pedagogía de la reiteración en la docencia en Historia de la Educación. La experiencia “¿Quién mató a Walter Benjamin?”», a Berrueto, R. i Conejero, S. *El largo camino hacia una educación inclusiva*. Pamplona, p. 727-736.
- Masschelein, J.; Simons, M. (2008) *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona, Laertes.
- Rancière, J. (2005) *Els noms de la història. Una poètica del saber*. València, Universitat de València.
- Rigby, S.H. (2006) «History, discourse, and the postsocial paradigm: a evolution in historiography?». *History and Theory*, [Wesleyan University], 45, p.110-123.
- Rorty, R. [ed.] (1967) *The linguistic turn. Essays in philosophical method*. Chicago, University of Chicago Press.
- (2001) *¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo*. Mèxic, Fondo de Cultura Económica.
- (2003) «El ser que puede ser comprendido es lenguaje», a Habermas, J.; Rorty, R.; Vattimo, G. et al. *El ser que puede ser comprendido es lenguaje*. Madrid, Síntesis.
- (2009) *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.
- Sánchez Dragó, F. (2004) «Prisciliano entendido como “opera aperta”», *Conferencia inaugural del curso «Prisciliano y el priscilianismo», Universidad Internacional Menéndez y Pelayo (Pontevedra, Septiembre de 1981)*. En Sánchez Dragó, F.: *Historia Mágica del Camino de Santiago*. Barcelona, Planeta, p. 13-46.
- Schöttler, P. (1995) «Los historiadores y el análisis del discurso». *Taller d'Història*, núm. 6, p. 73-88.
- Serna, J.; Pons, A. (2005) *La historia cultura*. Madrid, Akal.
- Sewell, W. H. (2005) *Logic of History: Social Theory and Social Transformation*. Chicago, University of Chicago Press.

- Surkis, J. (2012) «When was the Linguistic Turn? A Genealogy». *American Historical Review*, 117(3), p. 700-722.
- Taylor, C. (2002) «Modern social imaginaries». *Public Culture*, 14(1), p. 91-124.
- (2006) *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona, Paidós.
- Toews, J. E. (1987) «Intellectual History after the linguistic turn: the autonomy of meaning and the irreducibility of experience». *American Historical Review*, 92(4), p. 879-907.
- Vattimo, G. (2003) «Comprender el mundo-transformar el mundo», a Habermas, J.; Rorty, R.; Vattimo, G. et al. *El ser que puede ser comprendido es lenguaje*. Madrid, Síntesis, p. 59-70.
- Vilanou, C. (2006) «Historia conceptual e Historia de la Educación». *Historia de la Educación*, núm. 25, p. 37-70.
- Viñao, A. (1996) «Lenguaje y realidad. El discurso histórico y su aplicación al ámbito histórico-educativo», *Anales de Pedagogía*, 14, p. 157-214.
- White, H. (2000) «An old question raised again: Is historiography Art or Science? (Response to Iggers)». *Rethinking History*, 4(3), 2000, p. 391-406.
- (1978) «Interpretation in history». *Tropics of discourse. Essays in cultural criticism*. Baltimore, Johns Hopkins University Press, p. 51-80.

Historia cultural, historia postsocial, pedagogía de la reiteración: entre la búsqueda de la verdad y el mantenimiento de la conversación

Resumen: Este artículo hace un balance de las perspectivas historiográficas posteriores a los giros hermenéutico y lingüístico. Se elabora una introducción al significado epistemológico de estos giros y se estudian los diferentes tipos de historia a que han dado lugar: historia cultural, historia conceptual, historia postsocial. También se introduce la pedagogía de la reiteración, una metodología educativa relacionada con el tratamiento pedagógico de la historia en relación a los cambios de paradigma que se abordan en este trabajo.

Palabras clave: historia de la educación, filosofía de la educación, historia cultural, historia conceptual, historia postsocial, pedagogía de la reiteración, hermenéutica, posmodernidad

Histoire culturelle, histoire post-sociale, pédagogie de la réitération: entre la recherche de la vérité et le maintien de la conversation

Résumé: Cet article fait un bilan des perspectives historiographiques postérieures aux tournants herméneutique et linguistique. Nous avons élaboré une introduction au signifié épistémologique de ces tournants et étudié les différents types d'histoire auxquels ils ont donné lieu: histoire culturelle, histoire conceptuelle, histoire post-sociale. Nous introduisons aussi la pédagogie de la réitération, une méthodologie éducative en rapport avec le traitement pédagogique de l'histoire en relation aux changements de paradigme qui sont abordés dans ce travail.

Mots clés: histoire de l'éducation, philosophie de l'éducation, histoire culturelle, histoire conceptuelle, histoire post-sociale, pédagogie de la réitération, herméneutique, postmodernité

Cultural history, postsocial history and the pedagogy of repetition: between searching for truth and continuing the conversation

Abstract: This paper analyses perspectives in the study and writing of history after the hermeneutic and linguistic turns. The epistemological meaning of these turns is described and the different types of history that they have given rise to are studied, including cultural history, conceptual history and postsocial history. In addition, we present the pedagogy of repetition: an educational method that focuses on the way history is dealt with in education, in relation to the paradigm shifts addressed in this paper.

Key words: history of education, philosophy of education, cultural history, conceptual history, postsocial history, pedagogy of repetition, hermeneutics, postmodernity

El geni i la condició imprescindible de l'escola: el pas de Pierino da Gamba per Portugal (1948-1950)

Ana Luísa Paz*

Resum

Durant el període 1948-1950 el mestre Pierino Gamba (nascut el 1936) va oferir a Portugal concerts en diverses ciutats. L'objectiu de l'autora en aquest article és recuperar el debat que es va generar al voltant d'aquesta figura de «geni», publicat a la premsa periòdica i en algunes monografies, a fi d'entendre com l'ensenyament musical va passar a veure's des d'una perspectiva que fusionava l'ideal romàntic (que només depèn del talent) i el modern (que manca d'una supervisió pedopsiquiàtrica), des de la qual es va reconfigurar l'estatus del músic a Portugal i va reinscriure –paradoxalment– l'escola de música.

Paraules clau

geni, història de vida, ensenyament artístic de música

Recepció de l'original: 6 de juny de 2012

Acceptació de l'article: 20 de març de 2013

Introducció

El mestre Pierino Gamba, nascut a Roma el 1936¹, visità Portugal entre 1948 i 1950, per encàrrec del Círculo de Cultura Musical, una societat portuguesa de música erudita, i per plaer. Llavors tenia entre onze i dotze anys i anava acompanyat dels seus pares i del seu professor, el mestre Arduini. Pietro Gamba s'havia convertit en una celebritat al voltant dels nou anys, pel fet de, sense estudis musicals, dirigir orquestres com un professional. Va captar merescudament l'admiració de la premsa i inspirà la pel·lícula *La Grande Aurora* (1947), protagonitzada per ell mateix. Després d'una gira per Europa i Sud-Amèrica, es va establir a Madrid l'any 1952, i cap a l'any 1970 emigrà definitivament als Estats Units d'Amèrica.

El tema mereix l'atenció de la història cultural, tant des del punt de vista temàtic, com del plantejament proposat. No només perquè la història de la música ha estat des de fa molt temps reivindicada per aquest moviment historiogràfic (Burke, 1997, p. 18-

(*) Doctoranda per l'Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, becària de la Fundação para a Ciência e Tecnologia, desenvolupa la investigació «*Ensino da Música em Portugal (1835-1930): Uma história de pedagogia e do imaginário musical*». Llicenciada en Història, per la Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, i màster en Sociologia de l'Educació, per la Universidade Nova de Lisboa. Adreça electrònica: apaz@ie.ul.pt

(1) No se sap amb seguretat la data de naixement, per això aquí seguim les indicacions disponibles a la pàgina personal de Piero Gamba <http://www.pierogamba.com/bio.htm> (consultada per última vegada el 30 de febrer de 2013). Els biògrafs portuguesos citen el 16 de setembre de 1937 (Santos, 1949, p. 11; Garcia, 1950, p. 6). També hi ha un article que situa el naixement de Pierino a Milà (Martinho, 1949, p.16). Biògrafs actuals apunten la data del 16 de desembre de 1936, amb la significativa coincidència amb l'aniversari de Beethoven, sense precisar que d'aquest tan sols se'n coneix la data del baptisme: 17 de desembre de 1770.

21), sinó també pel bucle aquí usat que radica en dues premisses suggerides per Michel Foucault, un pensador reclamat pels culturalistes (Burke, 2004, p. 51-76):

- La historiografia pot ésser una història del present, mirant allò evident com una raresa (Foucault, 1975).
- Una formació discursiva es troba dispersa pels diferents discursos que circulen en una època, evidenciant idees dominants –fins i tot en la seva absència (Foucault, 1973, p. 49-50; Foucault, 1976, p. 22, 31).

Trobo aquí la possibilitat teòrica de pensar que, tot i representar el contrari, la idea d'una escola de música estaria present en els discursos sobre el seu contrari, el geni. Paradoxalment, tot essent el geni aquell que prescindeix de l'escola, el que sobre ell es diu fa emergir la idea de l'escola com la solució més desitjable –sinó l'única– per a la formació d'un artista. La visió del geni reinscriu així la imprescindibilitat de l'aprenentatge tècnic adquirit en un context escolar. De fet, el debat publicat sobre Pierino Gamba, en el qual hi participaren diversos especialistes –pedagogs, músics, psiquiatres, periodistes i espiritistes– singularitza un discurs de fusió entre l'ideal romàntic (que només depèn del talent) i el modern (que manca d'una supervisió pedopsiquiàtrica), que reconfigurà el lloc de l'escola especialitzada de música de Portugal com a requisit per a una carrera musical.

Respecte a les fonts documentals, sobre el «cas Pierino» he localitzat tres monografies originals, dues de les quals signades pel periodista Ápio Garcia, i l'altra d'Isidoro Duarte Santos del Centro de Estudos Psíquicos. La biografia elaborada pel pare de l'artista, Pietro Gamba, fou escrita també per aquesta època (Gamba, 1950). Pel que fa a la investigació en la premsa, he conjugat una lectura que comprèn el període de 1948-1950, per a la qual vaig recórrer a les revistes setmanals *O Século Ilustrado* i *Flama*, amb una estratègia més intensiva, focalitzada en els moments en què Pierino estigué a Portugal; amb la intenció de captar detalladament les crítiques i les primeres impressions, he triat diaris com *O Século* i altres rotatius de les ciutats on Pierino va oferir concerts: *Diário de Lisboa* i *Jornal de Notícias* (Porto), *Correio do Ribatejo* (Santarém) i el diari *Beira Alta* (Viseu). El corpus obtingut no reflecteix totes les referències de la premsa, no obstant entre les monografies i la lectura de les crítiques, considerem que el debat queda marcat i circumscrit².

Aquest exercici cerca principalment fer un assaig d'una derivació en la història cultural, experimentant maneres d'utilització i anàlisi de les fonts, preocupant-se en aportar respostes i contextos historiogràfics. És un assaig que no explica, desmultiplica.

La creació d'un misteri de la creació

Per a discutir com a partir de la figura del mestre d'onze anys d'edat Pierino Gamba es va realitzar a Portugal el suposat lligam entre escola i el geni, he recorregut a estudis sobre la genialitat musical. L'objecte de treball no és discutir els supòsits teòrics sobre la construcció (social) del geni, que assumeixo a partir de perspectives tan diferents com

(2) Principalment s'ha deixat de banda la premsa d'altres ciutats visitades durant el primer trimestre de 1949: Coimbra, Aveiro, Braga i Guimarães (Garcia, 1950, p. 4).

les de la Tia de Nora (1995), Anna Lisa Tota (1999) o Catarina Martins (2011). És suficient, per ara, assenyalar que les autores van trobar una relació intrínseca entre la construcció de la història de vida i la consagració de la genialitat, en una relació triangular oculta amb l'escolarització. A partir d'aquest supòsit, he intentat reflexionar sobre la construcció de la biografia de Pierino Gamba en la premsa portuguesa.

Per trobar els lligams entre la història de vida i l'escola, he seguit molt de prop *Genius Explained*, no tant pel seu intent de desmitificar la genialitat –després de tot, és només la conjunció d'una herència social i genètica, un context sociocultural i d'una història de vida estructurada– i sí per l'apunt amb el que el psicòleg musical Michael J. Howe (1999, p. 7) es refereix a l'escola com el lloc on ens familiaritzem amb els genis. L'autor es va centrar especialment en els casos dels nens i nenes prodigi –quan la genialitat es forma precoçment i assoleix el zenit en la infància– en la cerca de paràmetres que permetessin construir un quadre típic dels infants que prossegueixen una carrera d'èxit, mentre que d'altres cauen en l'oblit. El detall analític assolit en la descripció i comparació de biografies d'artistes i pensadors dels segles XIX i XX permet trobar alguns dels llocs comuns de la construcció del «geni» i repensar-los aquí en connexió amb la idea d'escola, fins i tot també, en la seva forma d'*absència*. Amb aquests treballs i els seus arguments com a base, intentarem reflexionar i qüestionar com la figura de Pierino Gamba va incitar el debat de com s'hauria de metoditzar la formació d'un artista.

Pierino Gamba, geni respectat

El mestre Piero Gamba va visitar Portugal per primer cop el desembre de 1948, convidat pel Círculo de Cultura Musical, per oferir concerts als socis de Lisboa i de Porto (Anúncio, 12 de desembre de 1948, p. 3; 17 de desembre de 1948, p. 2). No obstant això, hi ha haver tanta demanda que aviat els diaris anunciaven que la pròpia associació patrocinaria més concerts amb preus accessibles per a tothom (S.A., 21 de desembre de 1948, p. 4; 28 de desembre de 1948, p. 6).

Per seguir més de prop com es va preparar l'opinió pública per a l'arribada de Pierino, és important observar el calendari de notícies. El diari *O Século* s'atribueix ser el primer mitjà periodístic de proclamar a Portugal «l'existència del mestre de 9 anys que sorprenia als mitjans culturals de París» en les pàgines centrals de *O Século Ilustrado* del 14 de juny de 1947 (Martinho, 1949, p. 16-17.). És més, a mida que s'aproximaven els concerts a Lisboa i Porto, la imatge del «gran geni de pam i mig...» es va multiplicar, generant gran expectació: «D'aquí a uns dies arriba a Lisboa Pierino Gamba, famós mestre italià que tot i tenir 9 anys i escaig és un portent de la música» (S.A., 24 de novembre de 1948, p. 1). La qualificació de «petit mestre prodigi» (Anúncio, 2 de desembre de 1948, p. 7), «ja famós 'mestre'» (S.A., 9 de desembre de 1948, p. 3) va continuar augmentant la curiositat dels lectors fins l'arribada del «genial artista d'11 anys», amb la rebuda de la premsa, dels representants del Círculo de Cultura Musical i de la coral infantil Viveiro Musical (S.A., 17 de desembre de 1948, p. 7) a l'andana internacional de l'estació de Lisboa. La mateixa escena es va repetir mesos més tard quan el mestre tornà per a la segona gira. Per exemple, a Santarém, els seus habitants foren informats de l'arribada del «genial mestre d'11 anys» (S.A., 2 d'abril de 1949, p. 1) per a un únic concert el 3 d'abril de 1949 amb l'Orquestra Simfònica de Porto, en el que podrien admirar «la fenomenal memòria i extraordinària sensibilitat de l'infantil director, la

precocitat del qual és un cas seriós que meravella als qui han pogut assistir a un caprici o una fantasia del nen prodigi» (S.A., 26 de març de 1949, p. 1).

Perquè existeixi un geni respectat, reconegut i acreditat per a actuar com a tal, cal que algú assumeixi un seguit d'estratègies perifèriques. A Lisboa i a Porto, la primera aparició de Pierino Gamba es va preparar amb la gran expectativa de la venda d'entrades i la programació de la pel·lícula *La Grande Aurora*. Ràpidament s'afegeixen nous concerts «únics» i les entrades pels concerts, constantment anunciats com a «últims». Va passar el mateix amb les sessions de cinema. Inicialment previstes per dos dies a cada ciutat, la programació dels cinemes Odeón, Palácio (Lisboa) i São João (Porto) hagué de ser alterada ràpidament per la demanda de «milers de persones que tots els dies es queden sense entrades» (Anúncio, 30 de desembre de 1948, p. 3), multiplicada amb la notícia que el protagonista podria estar entre el públic (S.A., 29 de desembre de 1948, p. 4) i de la «circumstància que per a molts era de vegades difícil assistir als concerts» (Anúncio, 27 de desembre de 1948, p. 3). No es tractava només d'avisar de l'arribada, sinó també de crear un ambient propiciador i cristal·litzador d'aquest *estat de geni*.

Les primeres impressions arribaren de Porto i transmeteren críticament un personatge d'excepció:

Tot l'interès de la pel·lícula [...] rau en el protagonista, Pierino Gamba, el nen italià director d'orquestra, que Porto tindrà l'espiritual plaer de veure, d'aquí a poc, en carn i os. I les seves expectatives no seran il·lusòries. Es tracta, realment, d'un fenomen o d'un geni, un artista d'una sorprenent intuïció, que per ell mateix, justifica i explica la pel·lícula. (...) És clar que no es tracta d'una biografia, sinó d'una història escrita per a mostrar-nos les facultats artístiques de Pierino Gamba – que apareix dirigint [...]. No obstant la pel·lícula és essencialment Pierino Gamba i el seu extraordinari talent musical. (B., J. 21 de desembre de 1948, p. 5)

El geni reclama la mirada

«Imponent! (...) És que no hi ha cap altre adjectiu per a classificar i qualificar allò diví quan aquest es corporeïtza i descendeix fins a nosaltres» (Freire, 24 de desembre de 1948, p. 3). Amb aquesta adjectivació es corrobora l'«autèntic miracle» anunciat per Arturo Toscanini (cit. Joaquim, 1949, p. 181). Com hem vist, el públic portuguès estava al cas de l'arribada del peculiar mestre i lògicament ansiós per confirmar amb tots els seus sentits si es tractava d'una exageració o d'un veritable esdeveniment. En els relats exposats es fa referència a aquest dubte que sempre s'esvaïa davant l'infant: «Vam arribar a pensar en un frau, és a dir, d'una possible connivència entre l'orquestra i el realitzador a favor que Pierino pogués dirigir sense partitura», és el que ens explica l'espiritista Isidoro Santos que abans del concert va assistir a la sessió cinematogràfica a l'Odeón. Aquest pensament es va dissipar després davant del «sorprenent infant».

Testimoniar per primera vegada la simple presència d'un infant tan especial era digne d'un text imprès, ja que la seva actuació a l'escenari es resistia, almenys en un primer moment, a qualsevol explicació racional. Un periodista del *Jornal de Notícias* que va assistir a un dels concerts al Tívoli (Lisboa), va declarar no tenir «competència» per a emetre una opinió sobre «la tècnica o els valors musicals», factors irrellevants pel seu objectiu de saber més sobre el «fenomen» del «nen portentós», però les seves paraules no deixen cap dubte sobre el seu diagnòstic:

Meravellós! No n'hi ha, no tinc cap altra paraula per qualificar el què vaig veure al Tivoli: meravellós! Tot el que s'ha escrit als diaris, tot el que jo puc escriure aquí, *não valem um fósforo queimado*³ davant d'aquell fenomen. (...) sobre l'estrada del petit Pierino només hi havia els braços prims esforçant-se en aguantar unes mans que no l'hi pertanyien, i unes cames tan primes com els braços aguantant el pes enorme d'un tronc, el cap del qual era una meravella d'expressió olímpica. El lector advertirà una excessiva repetició de la paraula meravellós. És que no hi ha cap altre adjectiu per classificar i qualificar allò diví quan aquest es corporeïtza al nostre davant. (Freire, 24 de desembre de 1948, p. 3)

Al mateix diari, un altre periodista expressà de manera similar la impressió causada pel mestre en el seu primer concert al Coliseu de Porto:

Fou al Coliseu, ple a vessar de gent. Pierino sorgeix a l'estrada, sense saber com. De tan petit i neulit, la seva figura va passar imperceptiblement entre els violins i els violoncels. I és de fragilitat la primera impressió que es té. Fràgil i melindrós, lleument rosat, amb un vestidet de vellut negre, pantalons molt curts, jaqueteta amb blonda als punys, coll i pit blancs, coturn blanc com la neu sobre la sabata negra.

Però quan la batuta s'alça i comanda i vibra, una energia prodigiosa emana de la seva figura. El geni és així: una força indomable, corpenedora, gegantina que tot ho venç i tot ho domina. (B., R. 24 de desembre de 1948, p. 10)

D'una tasca similar se'n va ocupar João de Freitas Branco, un reputat musicòleg portuguès, encarregat de la pàgina de crítica musical d'*O Século*:

En va vàrem voler allunyar la imatge d'un petit d'11 anys, de calça curta i mitjons, dirigint una orquestra de respectables adults. La idea d'un pur comercialisme, sense cap autenticitat artística, ens dominà fins que, habituada la retina a una escena mai vista, vàrem escoltar el què, aquell que creiem infant, ens volia dir. (Branco, 19 de desembre de 1948, p. 1)

Així doncs hi havia un consens: Pierino tenia una capacitat insòlita –divina?– per a la música⁴. S'introdueix aquí una dimensió de relació amb la veritat, que té una distribució igual en la sospita, però desigual en la capacitat d'emetre judicis. En efecte, la desconfiança d'una falsa pertinença a la galeria dels genis donà a tot el públic el poder per emetre judicis. En aquesta situació es trobava tot aquell que assistia per primera vegada a l'espectacle de Pierino Gamba. Ràpidament, el dubte es va substituir pel diagnòstic d'un estat d'anormalitat, o més exactament d'excepció, garantit per tots aquells que van poder assistir i assegurar la veracitat dels fets. Així, la genialitat inhabilita les regles de la normalitat, tot permetent que en un primer moment una mirada escrutadora, fins i tot indiscreta, es clavi en un individu. Amb el pretext de tractar-se d'un geni que té poders i sabers que ningú entén com els ha adquirit –miracle d'una essència encara per esbrinar– permet un examen en el qual un infant s'instal·la en un escenari, mostrant les seves habilitats.

Implora una mirada especialitzada

Si el geni és en última instància allò que no s'aconsegueix explicar, no hi pot faltar la temptativa científica d'«explicació». «Sí! Davant d'aquell nen d'onze anys, dominant un conjunt de persones que passaven dels 30 anys, moltes ja amb cabells blancs, jo repto a que m'expliquin el fenomen» (Freire, 24 de desembre de 1948, p. 3), desafiava un periodista adepte de la «vida eterna a la Terra». «Diuen que els prodigis de la seva sensibili-

(3) S'ha mantingut l'expressió original a fi de no traïr la càrrega emotiva de l'expressió. (N. de la T.)

(4) Animem als lectors a veure les gravacions de Pierino en acció. A més d'escenes de la pel·lícula *La Grande Aurora*, n'existeixen fragments en línia, entre els quals destaquem la gravació d'un assaig de l'Orquestra de Lamoureux, datat del 1947: <http://www.britishpathe.com/video/boy-conductor> (accés: 25/02/13).

tat rauen en el fenomen dels seus òrgans auditius: sent 150 instruments musicals i aconsegueix distingir-los cada un d'ells», avançava un altre (S.A., 17 de desembre de 1948, p. 7). Sens dubte, els periodistes estigueren atents al conjunt de característiques que convertien aquest infant en algú tan especial: «Pierino dirigeix de tot cor i no falla cap entrada o un detall expressiu. Els seus gestos, sempre adequats al ritme i als efectes agònics, no tenen res de postís o estudiat. Li ve de dins, correspon a la música pressentida» (B., R. 24 de desembre de 1948, p. 10).

Freitas Branco (19 de desembre de 1948, p. 1) considerava que «ser minucios en la indicació de les entrades dels grups de veus i els solistes no és, com tants aficionats creuen, condició indispensable en un gran director d'orquestra», ans atribuïa la seva «personalitat artística plenament desenvolupada» a la veritable raresa que li trobava: la independència de braços. També el crític i compositor Ruy Coelho, pel que fa al primer concert al teatre São Carlos (Lisboa), es confessa aclaparat per la «independència de la seva mà esquerra» només comparable a la destresa de Nikisch en la direcció de la Fil·harmònica de Berlín. Per a ell, però, el tret fonamental d'aquesta «meravella» era l'«autoritat de les actituds, els gestos, la indicació de moviments», combinat amb un «absolut domini de l'orquestra i de les partitures», a les que s'hi unia una «memòria prodigiosa» i una «impecable tècnica de direcció d'orquestra» (Coelho, cit. Santos, 1949, p. 20-24). A partir de cada una de les àrees d'especialització i dels respectius vocabularis, fou possible trobar una descripció tècnica que circumscriuria al mínim la zona de misteri. El mestre, musicòleg i crític musical Manuel Joaquim entrevistà en privat Pietro Gamba, pare del mestre, obtenint un testimoni privilegiat i una versió bastant fidel del que es pensava que era l'explicació del fenomen:

De les facultats extraordinàries del seu fill, la que més m'impresiona és, sens dubte, la memòria intel·lectual i auditiva, que crec que no té igual amb qualsevol nen prodigi de la mateixa edat. Així doncs, m'agradaria saber quantes obres ha memoritzat, o més ben dit, té fotografades al seu cervell? Unes seixanta. (Joaquim, 1949, p. 180)

«Aclaparat per les preguntes, amb aquella sibil·lina intuïció que darrere del geni s'hi amaga un granet de bogeria» també el psiquiatre Barahona Fernandes (cit. Santos, 1949, p. 37), en aquella època director del recentment inaugurat Hospital Júlio de Matos, s'animà a assistir a l'espectacle. Volgué contribuir a l'esclarament:

Si calgués rebatre la hipòtesi de la reencarnació, només caldria recordar el fet, plenament comprovat pel mestre de Pierino, que tot el seu saber musical i la tècnica de dirigir ha estat apresada del magnífic i estimulador professor que és el mestre Arduini. No es creguin els ingenus que Pierino endevina, per una inspiració especial les partitures, els secrets de la direcció d'orquestres tot el coneixement que revela en les seves interpretacions. No, tot li fou pacientment ensenyat, compàs a compàs pel seu comprensiu preparador.

Llavors es tracta d'un autòmat de repetició –diran els escèptics!– Al contrari, Pierino és veritablement el que s'anomena un músic nat, una celebració prodigiosa, les potencialitats del qual floreixen com per encanteri, després que la fecunda ensenyança les hagi vivificat. I després de tres mesos d'estudi, va dirigir l'orquestra en públic per primera vegada, i sis mesos després obtingué un èxit sensacional. L'oïda absoluta, una musicalitat espontània polivalent, que després es desenvolupà en l'àmbit orquestral, sentit de l'harmonia i del ritme, comprensió dels estils i tants d'altres dons, d'aquells dons musicals que no s'aprenen, rebuts, tal i com ha d'ésser, per herència, eclosionen en ell tan abundantment de manera tan completa que s'ha fet possible el miracle –un nen convertit en superhome dirigint amb absoluta seguretat, amb vigor, amb plena comprensió de les obres, 80 professors de música fascinats pel geni que irradia del petit i pàl·lid cos. (Fernandes, cit. Santos, 1949, p. 37)

El quadre clínic publicat per Isidoro Santos porta a l'extrem la intenció científica. En un llarg opuscle dedicat a Pierino Gamba, compilà articles de premsa, rebatent tots els arguments a partir d'estudis espiritualistes de César Lombroso i de la comparació amb altres casos de prodigis. El seu diagnòstic és inequívoc: en Pierino Gamba es manifestaven reminiscències de vides passades (Santos, 1949, p. 121). Ens interessa menys la seva conclusió que no pas l'argumentació utilitzada per rebatre els altres arguments:

Pierino Gamba és un treballador del progrés. El seu cos té 11 anys, però el seu esperit té mil·lennis. Poc li fou transmès pels pares, només caràcters físics que el distingeixen zoològicament. Tota la intel·ligència és obra seva, del seu treball de moltes vides. La tendència musical i l'oïda privilegiada són el resultat de vides passades entregades a l'ideal artístic del seu cor. (...) No és producte de l'herència psíquica. Si aquesta existís, hi hauria molts genis i Rousseau no seria fill d'un rellocter. El què existeix és la llei de l'atracció universal. D'aquí les dinasties de músics, pintors i de mecànics. La funció fa l'òrgan. El cervell del pensador es desenvolupa més que el cervell de l'operari manual. Heus aquí perquè l'esperit de Pierino va escollir una família de músics, on pogués adquirir l'oïda mecànica adequada a les seves tendències i desenvolupar-les amb exuberància, a través de nous esforços i nous entrenaments musicals. Només la llei de la reencarnació justifica la facilitat d'assimilació i de retenció de Pierino Gamba. Llargs treballs d'altres eres li han imprès traces indelebles al periesperit i els seus estudis actuals són una espècie d'automatisme psicològic que s'exerceix sense cap esforç apreciable. (...) Al néixer, portem el producte de la nostra evolució, obtingut en els camps en els quals exercim l'activitat. Aquest producte és el que procuren en els instituts d'orientació professional descobrir en els individus sotmesos al seu examen psicològic... (Santos, 1949, p. 154-156)

Cada un dels especialistes utilitza un vocabulari tècnic per explicar, d'una manera molt propera a la demanda d'una escolarització –la tècnica que Pierino aprèn amb el mestre i que domina sense mestre–, els components i mecanismes que van convertir aquest mestre en un geni, resultant més una corroboració que no pas una explicació. El misteri continua, i amb ell la fascinació.

Una peça única de la creació

La primera característica del geni –i la última a fer-se evident– és la necessitat d'aïllar els genis d'un en un, com si fossin una peça única de la naturalesa, de la divinitat, de la genètica, de la cultura; per relligar-los novament a altres genis del passat, del present i fins i tot preveure el futur del què sembla ser una raça a part.

La imatge de Pierino va ser explorada a la premsa juntament amb altres infants prodigi. Pierino Gamba no va ser l'únic nen prodigi que va visitar Portugal durant aquella època. El 1950, el Coliseu de Porto va acollir l'Orquestra Simfònica do Porto sota la direcció del prometedor mestre Roberto Benzi (Silvestre, 19 de maig de 1950, p. 12-13, 18; 26 de maig de 1950, p. 4). També de pares italians, Benzi nasqué a Marsella el 12 de desembre de 1937. Es va iniciar al solfeig amb el seu pare als 3 anys i al piano als 4, constatant que estava dotat d'una oïda absoluta. Es convertí en mestre el 1948 als 11 anys, després d'algunes classes amb André Cluytens a París. L'exemple del petit mag portuguès Fun-Kin-Kin, del qual se n'expliquen els seus jocs puerils fora de l'escenari (S.A., 10 de setembre de 1949, p. 13). I també li va sorgir una rival directa, la petita Giana de Marco, una «genial directora d'orquestra» de «només 5 anys d'edat», també d'origen italià, i tot i que no pretén competir amb l'aclamat Pierino, (S.A., 4 de març de 1950, p. 18-19); mantingué desperta la curiositat cap el que semblava ser l'època dels infants prodigi:

Potser estigui d'acord amb l'esperit de l'època actual l'agitat esperit dels infants actuals. En tot cas cal eliminar de l'idioma el vell tòpic que diu 'fàcil com un joc de criatures'. Perquè els jocs de criatures de

1950 inclouen ocupacions com escriure assajos filosòfics i dirigir de memòria grans orquestres simfòniques. En aquest món que sembla retrocedir no tardarà a arribar el dia en què 'nen prodigi' serà substituït per l'home prodigi, un home que als 40 anys continuarà essent capaç de dirigir una orquestra o de guanyar un campionat d'escacs. Ens estem apropant a l'època prevista per un humorista en la qual l'experiència, la capacitat de raonament i el desenvolupament intel·lectual seran dons revelats pels nados i s'aniran perdent amb el pas dels anys. El primer pas en aquest camí sembla que ja s'ha fet amb l'actual i superabundant collita d'infants prodigi (...) (S.A., 15 d'abril de 1950, p. 13)

La figura d'un geni es reintegra contínuament en el passat, i en aquest sentit es creen llaços de fraternitat entre individus desconeguts entre si. Amb cada nova aparició d'un geni es dona vida als que fa molt temps que desaparegueren. Amb el pretext de la vida de Pierino, Mozart reneix en els seus gestos i Artur Napoleão, el geni portuguès que va enlluernar al món vuitcentista amb el seu talent pianístic, torna a ser recordat:

No hi ha dubte que molts cops la precocitat del geni s'ha entossudit en entrar en lluita amb la història de la música. Casos reals, coneguts per tothom, estan registrats en les memòries que han deixat els grans artistes de la pauta, en les biografies ressuscitadores dels homes de lletres i, fins i tot en la pròpia iconografia que molts amants de les belles arts insisteixen en conservar.

Mozart, l'extraordinari geni de la música, n'és un cas flagrant i bastant discutit. No volem, intencionadament parlar d'altres, entre aquests Artur Napoleão. Tots els 'infants prodigi' com a membres de la sèrie de directors de la màgia cadent dels acords, van rebre aplaudiments de les generacions més dispars i de les opinions més diverses. (...) Per això s'estableix –sense por del temps que els separa– un paral·lelisme entre les figures de Mozart i Pierino Gamba, ja que en ells existeixen simultàniament dues forces íntimament lligades: riquesa espiritual i assimilació de les tècniques.

Qui veu dirigir a aquest increïble geni de pam i mig només pot veure, amb els ulls de la resurrecció, la llarga sèrie de victòries que envolten les digressions artístiques que el geni de Mozart va realitzar, mitjançant una expressió meravellosa del geni poètic de la música immortalitzada pel geni creador de tan extraordinaris poemes. (Garcia, 1950, p. 5-6).

Aquesta va ser també la percepció d'un altre cronista del *Jornal de Notícias*:

De genis n'hi ha hagut molts. Varem tenir un Artur Napoleão. Però només vam tenir present a Mozart veient Pierino davant de l'orquestra marcant laboriosament el compàs amb la dreta, elevat a l'alçada dels ulls, en els *pianissimo*, la mà esquerra, on hi brilla un anell. Mozart també era així de *piccolo* quan recorria Itàlia tot enlluernant amb el seu geni. I tots creien en la inspiració demoníaca de l'anell que portava igual que Pierino. En ambdós, el premi dels homes pel seu geni era una condecoració. (B.R. 24 de desembre de 1948, p. 10).

Imaginar el geni com una peça única, creada sense lligams a la vida comuna i connectada als seus iguals –en general ja morts– ens fa pensar en una escenificació. Pierino vestit per a l'espectacle forçà el lligam amb la galeria de genis. Aquesta escenificació fou pacientment cuidada per part de la família. El que importa ara és prestar atenció a la manera com el projecte d'emergència de Pierino com a geni, que feia molt temps que s'estava preparant, s'entrelliga amb l'opinió pública.

Un pare desitjós

La biografia de Pierino, narrada en tercera persona pel seu pare, ens mostra una relació que no es limita a la simple projecció de futur pares-fills, ni en una relació estrictament pedagògica, sinó que es desenvolupa en una asimetria que permanentment potencia la vida del geni. Diferencia entre aquell que desitja i aquell que pot complir el desig: aquell que tant desitja ha d'equipar l'altre a qui ha estat donat el do de la vida. Pierino estava més ben dotat per la natura, per les circumstàncies i pel temps de vida que encara disposava. Pietro, pare de Pierino, parla obertament de la seva passió desmesurada per la música, arribant a qualificar-la de «morbosa», doncs «per més que toqués mai

quedava satisfet» (Gamba, s.d., p. 10). Va formar una cadena de fets des de si mateix: «em faltava suport», «aquest meu desig em va portar a fer que en Pierino estudiés piano» (Gamba, s.d., p. 11). Retrospectivament afegeix:

Avui que Pierino és el que és, em paro a pensar en els esdeveniments d'aquells temps. Pot ser que les seves fugides precipitades cap al jardí, cada cop que em veia obrir l'estoig del violí, estiguessin motivades per la ben coneguda habilitat paterna. Els sons que sortien del meu instrument potser el ferien dolorosament i, tot i que la fuga no té res d'heroic, preferia ser un covard a haver de suportar la tortura de sentir-me. (Gamba, s.d., p. 11-12)

Aquell que tant desitjava tocar el violí, no fou suficientment equipat per la natura per a fer-ho; aquell a qui la natura va agrair generosament amb una oïda absoluta no sentia l'impuls de portar-ho a terme. Però la natura es troba després del desig, aquest sí, principi potenciador de qualsevol situació. En efecte, la descripció de com Pietro va convèncer el seu fill s'embolica en un constrenyiment que només un do innat o amb el destí no podrien haver ultrapassat. El menut no s'interessava per la música i «ni tan sols va insinuar cap vocació per l'art dels sons» (Gamba, s.d., p. 11): només el pare alimentava en secret la possibilitat que el fill tingués encara latent la mateixa passió. Però el pare desitjós tenia encara la natura al seu favor ja que va compensar la seva manca de talent amb abundància en la següent generació. Assegurà l'ambient cultural adequat, rodejant la criatura de visites apropiades –diversos músics professionals freqüentaven la casa– que s'enlluernaren i permeteren que Pierino fes una prova davant d'una orquestra de professionals. L'argument de la natura, d'allò que és innat i generador d'una missió, permeté que el pare anhelant no s'aturés, no reculés davant de les dificultats i fes de la desgràcia una gràcia. Durant la tasca, en la més insòlita misèria, la parella lluità per l'educació musical i divulgació del fenomen del fill. A partir del 6 de desembre de 1945, Pietro Gamba va dedicar tot el seu temps i escassos diners a aquest projecte, dels quals només en reservà per allò que tenia a veure amb el confort del propi fill: «arribà l'hora, després d'haver venut moltes coses útils, de desfer-nos dels matalassos de filferro i de dormir a terra; però he de dir, pel meu orgull, que aquests sacrificis eren comparats només per mi i la meua dona, doncs a en Pierino mai li mancà res necessari» (Gamba, s.d., p. 8).

Barahona Fernandes (cit. Santos, 1949, p. 48) es va fixar en les capacitats musicals de la família Gamba. Es deu a la branca materna la transmissió de «certes aptituds, malgrat no haver estat cultivades i inclús reprimides per l'educació», però, per al psiquiatre el pare «un simple aficionat» ha de ser vist com la figura decisiva:

És veritablement extraordinari que hagi reconegut en el fill, fins aleshores desinteressat per la música, les seves qualitats reals latents i hagi intuït que seria un dels grans i precoços directors d'orquestra. Vencent la resistència de Pierino, la incredulitat inicial del professor i l'escepticisme de tots, imposà la seva voluntat i en poc temps despuntava arravatador, volcànic, el talent del seu fill prodigiós. (Fernandes, cit. Santos, 1949, p. 38)

Una el·lipsi del temps

El geni és per definició algú en qui el temps s'ha elidit. Pierino, als 9 anys no tocava cap instrument: «El cant i la música no li interessaven gens ni mica» (Gamba, s.d., p. 10). Després d'una primera lliçó domèstica desencoratjadora, el fort desig del pare per tenir un acompanyant per als seus moments de lleure violinístics el va portar a contractar al mestre Renato Capoci per a fer classes de piano. En dues setmanes, el fill va aprendre

dues o tres sonates de Diabelli i el va escoltar un mestre que va apreciar la seva habilitat (Gamba, s.d., p. 16). Vuit lliçons després, durant el setembre de 1945, «el destí» va enviar a casa dels Gamba el tenor Nino Mazzoti, artista del Teatro da Ópera, que va quedar meravellat amb aquell exemple d'autodidacte, encara que afegís: «T'has de convèncer que el xicot ha d'aprendre la tècnica necessària. Creu-me, en el punt en què ell es troba si el poseu davant de totes les simfonies de Beethoven (digué Beethoven com podria haver dit qualsevol altre) en Pierino, pobret, no sabia per on començar» (Gamba, s.d., p. 16). La conversa va animar el pare Gamba a implorar l'estudi de la primera pàgina de la Primera Simfonia de Beethoven. El fet que va succeir tot seguit, descrit amb la forta densitat dramàtica d'una desavinença entre pare i fill, va acabar amb el petit cedint davant del llibre llançat sobre seu:

Pierino el va obrir per la primera simfonia, tot posant-se sobre l'escriptori de manera que tocava el terra amb el peu esquerre i amb els colzes sobre la tapa del moble i la barbeta entre els palmells de les manetes, va començar a recórrer amb els ulls aquells milers de notes. (...) –És que ... aquesta simfonia és facilíssima –fou la resposta ràpida i alegre de Pierino. (Gamba, s.d., p. 21)

Per la qual cosa de seguida va tocar cinc pàgines. En aquell moment, Pierino havia afermat la seva voluntat d'aprendre música, amb un estudi de qualitat des de llavors. El mateix va intuir el seu pare, segons ens ho explica en retrospectiva:

Des d'aquell memorable dia, Pierino va posar en l'estudi de la música tota la seva voluntat. Si els progressos obtinguts amb tan poca assiduitat havien estat notables, amb aquest nou impuls tingueren un èxit estrepitos. En quatre dies, Pierino estigué en condicions per tocar tota la Primera Simfonia, tant la part melòdica com la de l'acompanyament. (Gamba, s.d., p. 24-25)

Sobre el que aquesta el·lipsi significa –Pierino havia gastat temps, però molt menys que el de qualsevol altre aprenent– convindria escoltar les astutes preguntes de Manuel Joaquim:

Sr. Gamba, com estudia Pierino les obres que ha representat en la seva carrera de director? Per les partitures, reduint les parts orquestrals al piano.

Com ha après a llegir en totes les claus, condició indispensable per a aquest efecte? El setticlavio, que uns aprenem a força de molt treballar en dos o tres anys i molts no arriben a conèixer mai, ell ho va dominar en deu dies.

Quant temps triga en memoritzar, (...) la Cinquena Simfonia? Entre quaranta i quaranta-cinc dies; no obstant, per a la Incompleta no va necessitar més de divuit dies. (Joaquim, 1949, p. 179-180)

El geni no té voluntat, només obligacions

La història que porta Pierino a la glòria, és a dir, al reconeixement públic del seu talent, està llaurada d'elements que testimonien la força del destí a què l'individu està sotmès. Heus els crims de revolta de Pierino, després de la revelació del seu geni per l'amic músic del seu pare: «Els Dimonis s'emportin en Manziotti que va venir ahir a la nit, els Dimonis s'emportin en Beethoven que va escriure les simfonies, que els Dimonis s'emportin a qui va inventar el piano. Precisament a mi m'havia de passar de tenir un pare al que li agrada la música...»

Tot el llenguatge del talent funciona en revelació, que dona a aquest nen «una llum nova, una resplendor que mai havia vist» davant del qual es «sostenia la respiració, amb por de trencar aquella concentració gairebé mística» (Gamba, s.d., p. 26). El do es va revelar –ens explica el pare– no per sí, sinó per altres músics, i en moments graduals.

Centrem-nos en el 5 de desembre de 1945, quan *per casualitat* el mestre Giovanni va passar per casa i Gamba pensà immediatament que aquesta seria l'oportunitat que algú veiés en Pierino, generant una situació graciosa, però decisiva:

El mestre, per fi, es decidí. Absolutament convençut que s'incomodaria només per tocar uns pocs compassos, anava a asseure's al piano, quan Pierino, amb sinceritat, simplement li preguntà si volia asseure's a la dreta o a l'esquerra. (...) I van començar. La introducció es va executar, l'*andamento* dividit en vuit. L'*allegro* va ser atacat en dos. Després d'alguns compassos, la cara del mestre estava més seriosa i greu. Concentrava cada cop més la seva atenció. Ara estudiava i provava el noi. Havia tret el compàs al seu ritme, i el mantenia constantment variat i terriblement brillant, com si al seu costat hi tingués un pianista de la seva força. Però Pierino no mostrava senyals de voler cedir. El mestre se'l mirava amb els ulls com unes taronges. No, no havia vist mai en tota la seva llarga carrera tocar el piano d'aquella manera (...). Pierino convertia en difícils fins i tot els passatges més fàcils. (...) La sorpresa s'havia convertit en admiració i ara l'experimentat artista tocava i plorava. (Gamba, s.d., p. 30-31)

La prova de foc succeí quan Pierino va dirigir per primer cop una orquestra i tingué el seu punt àlgid en aquest passatge:

Pierino, amb un vestidet de llana grisosa, estava dempeus sobre una cadira de braços. Ja no era d'aquest món! (...). El que feia era ja sobrenatural, però Déu volgué donar una prova més de la natura artística excepcional de Pierino. Al dirigir, la batuta li caigué de les mans al tocar el faristol dels segons violins. Em va mirar durant un segon amb una expressió d'angoixa, potser esperant que el renyessin, després amb l'agilitat d'un esquírol va baixar de la cadira i, ja amb la batuta a la mà, sense reflectir ni un instant per on podria atrapar l'orquestra que havia continuat tocant va marcar el compàs en el moviment apropiat, i amb el braç esquerre, que havia estat fins aleshores sense moure's, amb un gest ple d'energia i expressió, el va aixecar per donar l'entrada als violoncel·ls, en el moment just. L'orquestra vençuda deixà de tocar i en un ímpetu espontani d'entusiasme, s'aixecà per aplaudir-lo: «És un director d'orquestra nat, cridava tot plorant el professor Giovanni, abraçant-lo contra el pit. (Gamba, s.d., p. 44-46)

Com més tard clamaria un admirador portuguès: «endavant petit adorable, endavant! (...) el teu destí és fascinar» (Joaquim, 1949, p. 181).

L'edat dels prodigis

Pierino, com a geni que lluita contra el seu destí, és també un nen i per tant pròxim als àngels. Així, ara es troba en moments d'èxtasi musical, ara en moments d'idil·li infantil. Recórrer a la infància per a legitimar el seu estatut de geni és recurrent. A Portugal es va fer famosa una descripció d'ell que el qualificava de «fràgil com el vímet i fort com un gegant» (B., R. 24 de desembre de 1948).

«Es diu que, durant un dels assajos amb l'*Orquestra Sinfónica do Conservatório do Porto*, es va permetre corregir tres parts del segon *andamento* de la Cinquena Simfonia de Beethoven. (...) atent a tota expressió de moviments, sap conduir, dirigir i marcar dins la necessària oportunitat» (Garcia, s.d., p. 15). Manuel Joaquim, que en aquella època comptava ja amb més de cinquanta anys, es va emocionar fins a les llàgrimes, «sobrepassat» davant «del talent del més alt nivell d'un infant» (Joaquim, 1949, p. 169). Encara més, troba en ell no només el talent sinó el saber d'un artista experimentat: «després que Pierino es col·loqués davant dels seus col·laboradors, vaig poder observar que la seva fisonomia traspuava Fe, una de les virtuts indispensable de tot artista» (Joaquim, 1949, p. 169). Tenir la gràcia pueril d'un nen i posseir la força dominadora d'un adult causava una intensa pertorbació durant l'actuació de Pierino:

Fetes les discretíssimes recomanacions, mirada dominadora esperonant als executadors, l'encantadora criatura, en la que es concentrà tota l'atenció, va descriure en l'espai el seu primer gest amb la batuta, començant, mitjançant la sonoritat lluminosa del primer acord, l'acte de major encant vist fins ara a Vi-

seu. La gràcia infantil d'aquella cara blanca havia desaparegut, i al seu lloc sorgí un compenetrat aire de responsabilitat (...). (Joaquim, 1949, p. 169)

Succeí la transfiguració de l'aspecte exterior del petit cos, centre de totes les atencions. Les dèbils forces que se li suposaven al fràgil organisme, es substituïren pel desconegut poder endevinatori que tendeix a animar-lo en les ràfegues d'esforços imprescindibles per al domini de les dificultats del primer moviment, la part més difícil de dirigir, no només de la creació beethoveniana, sinó també de tot el concert. (Joaquim, 1949, p. 172)

L'espectacle de veure Pierino posant-se de puntetes, fer-se gran per aquí i agegantant-se més enllà, davant de tota la massa instrumental, agafant-la a la seva voluntat per insuflar-li l'entusiasme suggestiu i vehement de tots els seus gestos i de la seva mirada espurnejant genialitat, qui ho oblidarà? (Joaquim, 1949, p. 175)

L'actuació d'aquesta «delicada criatura d'onze anys» pertorbà encara més el mestre pel sobtat retorn a la infància i «inclinació pel joc, al qual l'etiqueta no convida». També Manuel Joaquim era pare i, quan duia l'artista italià amb ell cap a Urgeirica (Viseu), va notar que la seva filla i altres dos infants es van fer càrrec ràpidament del 'geni', anant tots junts cap a la plaça. Es va animar Manuel Joaquim a conversar durant un moment amb la mare del prodigi sobre el seu do, «que ni entre els àngels de la cort celestial deuen existir músics com Pierino», quan el va sorprendre de sobre un calfred:

No té aire d'il·luminat, propi de qui es deleix per la bellesa artística, ans deixa veure cert avoriment amb una serra mitjana a la mà esquerra i un martell a la dreta. (...) Serios durant un instant, després es revela Pierino insuportable. Sembla ter bicho carpinteiro! No para ni un moment, l'entremaliat. (Joaquim, 1949, p. 178)

L'encant de Pierino, tots ho afirmaven, consisteix en el ràpid canvi de criatura a adult a través de la música. Quan es trobava en estat d'adult es permetia aquesta avaluació constant, però quan era criatura havia de ser protegit de la mirada de tercers. «Però el que impressiona d'ell (...) és la seva indiferència, el seu cansament i la seva malenconia» es va sorprendre el reporter de *O Século* que el va rebre a l'arribada a Lisboa, sens dubte «pel robatori que li han fet dels plaers simples i ingenus de la infància» (S.A., 18 de desembre de 1948, p. 2). Encara més impressionant és el retrat de la presentació al cinema Odeón (Lisboa):

Sense orquestra per dirigir, sense batuta, tal com qualsevol nen de la seva edat, Pierino va entrar i s'assegué, però... no va poder veure la pel·lícula tranquil, ni fer el que li agradaria fer a qualsevol criatura: veure la pel·lícula i fer preguntes (és inevitable!). De tots cantons, excitadíssimes, noies de totes les edats, senyores-mares i senyores-àvies procuraven acostar-s'hi. Ploïen les demandes d'autògrafs, li oferien flors, li encaixaven la mà – l'acapararen, en suma. Abans del final, Pierino va sortir, va buscar el carrer, on potser no el coneguessin i pogués ser finalment 'només' un noi d'11 anys que vol viure... (S.A., 1948/XII/30, p. 4)

Francine Benoît (1948, p. 4), professora, musicòloga i crítica habitual del *Diário de Lisboa*, es preguntà: «No acabaran esgotant al petit? Tindrà ell sol prou defenses per a durar?». «Aquest nen ha de pertànyer al Patrimoni Nacional Italià (...) i com a tal ha d'ésser protegit d'aquest abús», era l'opinió d'«una musicòloga de Porto» expressada en una carta al periodista del *Jornal de Notícias* (cit. García, s.d., p. 8). Si per a les pedagogues, la infància es sobreposava al geni, per a un altre periodista:

Aquest excés d'intel·ligència revelat precoçment en algunes criatures, no poden arxivar-se als prestatges dels museus on les estranyeses i preciositats s'alineen. Han de sortir al carrer, cap al món, cap a

(5) S'ha mantingut l'expressió original a fi de no traïr la càrrega emotiva de l'expressió. (N. de la T.)

l'aglomerat humà de les grans ciutats on no s'ha vist res semblant des de que Mozart recorria terres sense fi, evidenciant la supremacia de la seva invulgar aptitud. (Garcia, s.d., p. 9)

Aquest era també el parer d'un prometedor psiquiatre: «per molt importants que siguin les pràctiques d'higiene física i mental i de cautela pedagògica – que tots reclamem i el sentit comú obliga – la veritat és que Pierino pertany al públic» (Fernandes, cit. Santos, 1949, p. 39-40).

El geni i la necessitat de l'escola

«Pietro, tu ets un inconscient i un infeliç si no et decideixes per deixar-lo estudiar. Pierino té unes qualitats tals que podrà arribar a ser el pianista més gran del món» (Gamba, s.d., p. 30-31). Amb aquesta frase, suposadament pronunciada pel mestre Giovanni després de l'escena de virtuosisme pianístic que va revelar el nen prodigi, trobem la darrera i més visible plataforma entre el geni i l'escola: la promesa.

Allò més interessant, allò que més ens apassiona en el cas de Pierino, és la qualitat de l'impressionant musicalitat del petit, la seva finor de sentiment, el que ens fa predir amb claredat quina serà la seva formació d'adult. Hi ha qui dirà, qui pensarà que ja s'estan ocupant de l'esmentada formació i completen; no només ens costa d'admetre, sinó que no és en això que veiem la major, la increïble alçada i capacitat mental del xicot – més enllà del seu no menys prodigiós talent com a director d'orquestra. (Benoît, 23 de desembre de 1948, p. 4).

De fet, si Pierino Gamba comença per on altres acaben, tan senyor del seu ofici que pot dirigir qualsevol orquestra simfònica en qualsevol moment, quina evolució es pot esperar? D'aquí a pocs anys haurà assimilat la producció de Bach, el que li falta de la producció de Beethoven, les obres primes d'un Schubert, d'un Brahms, de Wagner –perquè no?– s'interessarà per la música del segle XX, europea o americana, donarà un impuls especial a la música italiana, voldrà tenir una orquestra pròpia, entrenada en el seu sentit de perfecció de la seva fenomenal oïda i de la seva *infalible* memòria actual? Serà compositor? (Benoît, 30 de desembre de 1948, p. 4)

Les paraules de Francine Benoît contenen allò més clar que existeix en el lligam entre la trajectòria del geni, deixat a la sort del seu do i de les seves inversions personals, amb allò que el recorregut escolar aporta a cadascun dels individus, el futur. Per més extraordinàries i excepcionals que hagin estat les execucions del mestre Pierino Gamba durant la infància, la satisfacció amb el present tan sols va lligat a instants (eventualment en la fascinació provocada pels concerts, quan l'impacte del geni atenyia el seu màxim); res el podria alliberar encara de, com qualsevol altre escolar, llaurar-se un futur.

Després de les dues temporades de concerts més fulgurants a Portugal, que van tenir lloc entre el desembre de 1948 i el març de 1949, la premsa va passar de divulgar Pierino «de calça curta» (Ferreira, 16 de setembre de 1949, p. 12) a seguir el seu creixement. Pierino va guanyar força i sobrevisqué a la seva genialitat, com qualsevol estudiant que aprèn per després ultrapassar el seu recorregut escolar.

Referències

- (2 de desembre de 1948) «Anúncio». *Diário de Lisboa*, Lisboa, any XXVIII, n. 9344, p. 7.
- (12 de desembre de 1948) «Anúncio». *Diário de Lisboa*, Lisboa, any XXVIII, n. 9354, p. 3.
- (17 de desembre de 1948) «Anúncio». *Jornal de Notícias*, Porto, any LXI, n. 197, p. 2.
- (24 de desembre de 1948) «Anúncio». *O Século*, Lisboa, any LXVIII, n. 23977, p. 3.
- (27 de desembre de 1948) «Anúncio». *O Século*, Lisboa, any LXVIII, n. 23977, p. 3.

- (30 de desembre de 1948) «Anúncio». *O Século*, Lisboa, ano LXVIII, n. 23980, p. 3.
- B., J. (21 de desembre de 1948) «São João–A Grande Aurora, em italiano». *Jornal de Notícias*, Porto, ano LXI, n. 201, p. 5.
- B., R. (24 de desembre de 1948) «Pierino Gamba–o maestro prodígio dá o seu primeiro concerto no Porto». *Jornal de Notícias*, Porto, ano LXI, núm. 204, p. 10.
- Benoît, F. (23 de desembre de 1948) «Pierino, no Coliseu». *Diário de Lisboa*, Lisboa, ano XXVIII, núm. 9365, p. 4.
- (30 de desembre de 1948) «Os últimos concertos com Pierino». *Diário de Lisboa*, Lisboa, ano XXVIII, núm. 9371, p. 4.
- Branco, J. F. (19 de desembre de 1948) «Pierino Gamba dirigiu em São Carlos». *O Século*, Lisboa, ano LXVIII, n. 23970, p. 1.
- Burke, P. (1997) «Origens da história cultural», a Burke, Peter, *Variedades de História cultural*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000, p. 11-37.
- (2004) *What is cultural history?* Cambridge, Polity Press, 2008.
- De Nora, T. (1995) *Beethoven and the construction of genius: Musical politics in Viena, 1792-1803*. Berkeley, Los Angeles, Londres, University of California Press.
- Ferreira, S. (16 de setembro de 1949) «Êxito triunfal – Pierino Gamba volta à actividade e agora de calças compridas (especial para a Flama)». *Flama*, ano VI, n. 93, p. 12-13.
- Foucault, M. (1973) «Da arqueologia à dinástica», a Motta, Manoel Barros da (org.), *Ditos e Escritos*, vol. IV, *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006, p. 48-60.
- (1975) *Vigiar e punir: História da violência nas prisões*. Petrópolis, Editora Vozes, 2004.
- (1976) *História da Sexualidade*, vol. I *A Vontade de Saber*. Lisboa, Relógio d'Água, 1994.
- Freire, P. (24 de desembre de 1948) «Várias Notas». *Jornal de Notícias*, Porto, ano LXI, n. 204, p. 3.
- Gamba, P. (s.d.) *Revelação de Pierino Gamba contada por seu pai*. Lisboa, Sociedade Industrial de Tipografia.
- (17 de febrer de 1950), «Revelação de Pierino Gamba - excerto do livro Revelação de Pierino da Gamba contada por seu pai», *Flama*, ano VI, n.102, p. 6.
- Garcia, Á. (s.d.[c.1949]) *Pierino Gamba: Mozart do século XX*. Porto, Editorial Onicla.
- (1950) *Pierino Gamba: O génio da música*. Lisboa, Edição de A. C. L.
- Howe, M. (1999) *Genius explained*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Joaquim, M. (1949) «Admirando o génio de eleição de Pierino Gamba». *Beira Alta*, ano VIII, nums. 1-2, p. 167-181.
- Martinho, M. (1949) «Pierino Gamba–Genial maestro de 11 anos comoveu o público de Lisboa». *O Século Ilustrado*, 8 de gener, Lisboa, ano XII, n. 575, p. 16-17.
- Martins, C. (2011) *As narrativas do génio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na Educação e no Ensino das Artes Visuais em Portugal (de finais do século XVIII à primeira metade do século XX)*. Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (tesi doctoral; director de tesi Prof. Dr. Jorge Ramos do Ó).
- S.A. (24 de novembre de 1948) «Pierino Gamba... um grande maestro de palmo e meio...». *Jornal de Notícias*, Porto, ano LXI, n. 178, p. 1.

- (9 de desembre de 1948) «Pierino Gamba, maestro de 11 anos». *Jornal de Notícias*, Porto, ano LXI, n. 189, p. 3.
 - (17 de desembre de 1948) «O maestro de 11 anos–chegou esta manhã a Lisboa para dirigir uma série de concertos». *Diário de Lisboa*, Lisboa, ano XXVIII, n. 9359, p. 6-7.
 - (18 de desembre de 1948) «Pierino Gamba chegou, distante, indiferente e triste». *O Século*, Lisboa, ano LXVIII, n. 23969, p. 2.
 - (21 de desembre de 1948) «O maior maestro do mundo – amanhã, Pierino Gamba, num único concerto, regerá, no Coliseu, com um programa extraordinário, a Orquestra Sinfónica de Madrid. Preços Populares». *Diário de Lisboa*, Lisboa, ano XXVIII, n. 9363, p. 4.
 - (28 de desembre de 1948) «Último concerto – Hoje, grandioso festival de música italiana, com o maravilhoso Pierino Gamba regendo a Orquestra Sinfónica de Madrid, no Coliseu». *Diário de Lisboa*, Lisboa, ano XXVIII, n. 9369, p. 6.
 - (29 de desembre de 1948) «Cinemas: Pierino Gamba manifestou desejos de assistir hoje ao espetáculo do cinema Ódeon». *O Século*, Lisboa, ano LXVIII, n. 23979, p. 4.
 - (30 de desembre de 1948) «'Mesmo sem orquestra e sem batuta' Pierino Gamba foi aclamado num cinema» *O Século*, Lisboa, ano LXVIII, n. 23980, p. 4.
 - (26 de març de 1949) «Pierino Gamba». *Correio do Ribatejo*, Santarém, p. 1.
 - (2 d'abril de 1949) «Pierino Gamba–o genial maestro de 11 anos vem amanhã a esta cidade com a Orquestra Sinfónica do Porto». *Correio do Ribatejo*, Santarém, p. 1.
 - (10 de setembro de 1949) «Fun-Kin-Kin e seu pai, Ling Ching, o actor Octávio de Matos – vão em 'tournée' ao Brasil». *O Século Ilustrado*, Lisboa, ano XII, n. 610, p. 13.
 - (4 de març de 1950) «Um Pierino de saias – Gianela de Marco: a genial regente de orquestra tem apenas 5 anos de idade», *O Século Ilustrado*, Lisboa, ano XIII, n. 635, p. 18-19.
 - (15 d'abril de 1950) «Meninos-Prodígios», *O Século Ilustrado*, Lisboa, ano XIII, n. 641, p. 13.
- Santos, I. (1949) *Pierino Gamba: O menino-maestro à luz da nova psicologia*. Lisboa, Estudos Psíquicos Editora.
- Santos, P. (29 d'abril de 1949) «A genial figura de Pierino da Gamba–entrevista com o grande amigo da Flama», *Flama*, ano V, n. 60, p. 12-13, 19.
- Silvestre, J. (19 de maig de 1950) «A portentosa figura de Roberto Benzi–Criança sedutora», *Flama*, ano VII, n.115, p. 12-13, 18.
- (26 de maig de 1950) «Roberto Benzi na intimidade», *Flama*, ano VII, n. 116, p. 4.
- Tota, A. (1999). *A sociologia da arte: Do museu tradicional à arte multimédia*. Lisboa, Editorial Estampa, 2000.

El genio y la imprescindibilidad de la escuela: el paso de Pierino da Gamba por Portugal (1948-1950)

Resumen: Durante el período 1948/50 el maestro Pierino Gamba (nacido en 1936) ofreció en Portugal conciertos en varias ciudades. El objetivo de la autora en este artículo es recuperar el debate que se generó en torno a esta figura de «genio», publicado en la prensa periódica y en algunas monografías, a fin de entender cómo la enseñanza musical pasó a verse desde una perspectiva que fusionaba el ideal romántico (que sólo depende del talento) y el moderno (que carece de una supervisión pedopsiquiátrica), desde la que se reconfiguró el estatuto del músico en Portugal y reinscribió –paradójicamente– la escuela de música.

Palabras clave: genio, historia de vida, enseñanza artística de música

Le génie et l'indispensabilité de l'école: le cas de Pierino da Gamba pour le Portugal (1948-1950)

Résumé: Durant la période 1948-1950 le maître Pierino Gamba (né en 1936) a offert au Portugal des concerts dans diverses villes. L'objectif de l'auteure dans cet article est de récupérer le débat qui a été généré autour de cette figure de «génie» et publié dans la presse périodique ainsi que dans certaines monographies, afin de comprendre comment l'enseignement musical est passé de se voir d'une perspective qui fusionnait l'idéal romantique (qui ne dépend que du talent) et l'idéal moderne (qui manque de supervision pédopsychiatrique), dans laquelle a été reconfiguré le statut du musicien et réinscrit –paradoxalement– l'école de musique au Portugal.

Mots clés: génie, histoire de vie, enseignement artistique de la musique

Genius and the indispensability of school: Pierino da Gamba's passage through Portugal (1948-1950)

Abstract: From 1948 to 1950, the maestro Pierino Gamba (born in 1936) gave concerts in various Portuguese cities. In this paper, the author aims to return to the debate that was sparked by this figure of «genius» in newspapers and in some monographs. The objective is to understand how music education began to be seen from a perspective that fused the romantic ideal, which depended on talent alone, with the modern ideal, in which there was no child psychiatric supervision. This perspective led to a change in the status of music in Portugal and, paradoxically, to the reintroduction of music schools.

Key words: genius, life history, arts education in music

Les converses: elements per a la història cultural

Anna Gómez i Mundó*

Resum

La intangibilitat pròpia dels principals elements que constitueixen la naturalesa de la conversa no treu que aquesta pràctica sigui una més a tenir en compte per part de la història cultural. En tant que transmissora i generadora de simbòlic, la conversa esdevé l'artefacte, pràctica i representació quasi invisible d'un element cultural de primer ordre que mostra i encarna una manera de relacionar-se amb la realitat i de significar-la. A més, la voluntat de la mateixa història cultural necessita l'assistència de l'experiència de conversar, és a dir, d'acompanyar-se i deixar-se dir per altres, d'atrevir-se a pensar amb rigor, a imaginar, a reprendre narracions i endinsar-s'hi amb la incertesa i obertura que comporta tota pràctica artesanal. Aleshores, cultura i pensament, educació i història es troben en l'espai frontera, marginal i provocador de les converses.

Paraules clau

història cultural, conversa, pensament pedagògic, narrativa

Recepció de l'original: 6 de juny de 2012

Acceptació de l'article: 20 de març de 2013

Habitar el temps fent història

Cada vegada se'ns fa més evident que resseguir la història en la seva totalitat és un propòsit fallit a priori. Admetem la complexitat de les trames històriques, configurades al seu torn per la imbricació de múltiples elements no sempre organitzats per línies de coherència. Sabem, també, que la inscripció històrica d'un individu no es dona al marge del seu context. La dotació de significat de la seva existència està mediatitzada per la relació que manté amb la seva comunitat, amb les coordenades simbòliques que aboquen sentits i finalitats de les seves idees i accions. Així, a l'hora de descriure i valorar les seves pràctiques tal individu es subjecta –esdevenint subjecte– als elements que el temps posa a la seva disposició. Seguint-los al peu de la lletra o desmarcant-se'n amb més o menys mesura, cadascú va habitant el temps fent història.

Al mateix temps, caldria tenir en consideració que el fruit de pensar és l'aproximació a la resposta que busca arribar a desllorigar les preguntes que ens fem mentre habitem el temps. És per això que si considerem el pensament com una de les activitats i creacions humanes que permeten traçar el recorregut històric d'una comunitat, aleshores és pertinent incloure el pensament com un dels components culturals que participen de la història.

(*) Doctora en Pedagogia per la Universitat de Vic. És professora del Departament de Pedagogia de la Universitat de Vic i membre del GREUV (Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic). Com a investigadora, ha desenvolupat recerca entorn de la pràctica i la relació educativa, la investigació narrativa i la memòria educativa. Reparteix la seva docència entre els graus de Mestre i d'Educació Social, amb assignatures de sociologia de l'educació, educació amb persones adultes i seminaris de pràctiques. Adreça electrònica: anna.gomez@uvic.cat

Ara bé, allò que sabem com a resultat del pensament rau, sovint, en el llegat visible d'aquest. Narracions, objectes i estructures donen fe de la capacitat de creació del pensament. No obstant, els recorreguts que ha seguit el pensament abans de concretar-se per a ser presentat gairebé mai poden ser resseguits d'una manera clara mirant l'ordre lògic que se li suposa. La comprensió del llegat del pensament que disposem, d'aquesta dimensió de la història cultural que anhelem comprendre, passa, doncs, per una actitud d'obertura que salti més enllà de l'obvietat que presenta el corpus central. És a dir, per tal de comprendre la creació cultural que aquesta o aquella obra de pensament ens brinda és necessari –encara que enormement dificultós– conèixer les zones ombrívoles, privades, gairebé íntimes, marginals, amb què s'ha construït i amb les quals constantment va revivint i re-configurant-se fins a arribar a altres enunciat, uns enunciat més o menys diferents dels que en un principi van vestir-la.

D'aquí que malgrat sigui una tasca feixuga, ambigua, difícil i a voltes inabastable, posar atenció a allò que envolta el pensament és quelcom indefugible per a qui concep la seva creació com un entramat complex de pràctiques, lògiques i voluntats. Massa sovint, però, la simplificació en l'exposició d'una aportació de pensament esborra tant la seva convivència amb d'altres com els creuaments que s'han mantingut amb d'altres d'anteriors o contemporanis. L'omissió del context en el qual el pensament ha estat engendrat és una via que oculta i desmereix la pluralitat de simbòlics i pràctiques amb les quals s'ha trobat la nova aportació al corpus cultural de la societat.

Conscient del que les idees anteriors plantegen, en el present text proposo fer una aproximació a una de les pràctiques alberg de simbòlic que han passat més desapercebudes malgrat ser bressol i palanca de cultures. Una pràctica intrínsecament lligada a una de les activitats més humanitzadores i comunes de les criatures humanes, això és, la de pensar. Un pensar que és conversa amb una mateixa, amb l'altre i allò altre. Un pensar que aprofundeix, matisa i trenca pensament, i de la història d'aquest podríem aventurar una història de les converses que l'han sostingut, una història de la pràctica de la conversa.

La conversa: un joc artesanal de pensament

Allò destacable de la conversa, però, no queda reclus –que no és poc– en la contribució al pensament i, per tant, a la cultura, sinó la dimensió inherentment cultural que significa la seva pràctica que pot ser qualificada, com anirem argumentant més endavant, d'artesanal.

Del llatí *conversari*, la conversa posa nom al *viure amb companyia*, a *tractar amb algú*. La dimensió relacional que conté l'acció queda clarament recollida en la seva etimologia, i més si incorporem que ens acompanyem d'algú per a tractar-hi d'alguna cosa, per *versar amb* ell al voltant d'alguna qüestió. Conversar ens desplaça, doncs, de la díade a la tríada o més enllà d'ella: la parella que conversa i allò que convoca la trobada d'aquesta.

Ahora, les accions de *viure amb companyia* i de *pensar* ens remetent al ventall divers de formes d'estar en la vida, ens plantegen l'amplitud de possibilitats d'habitar-la. I en cada una d'elles, tant les pràctiques com els artefactes amb els que ens ajudem per a viure-hi, i els significats que els atribuïm per tal de narrar-nos en l'experiència de viure

són tots ells elements culturals que, inscrits en un espai i temps, conserven i transformen els referents culturals del context. Perquè qui conversa fa aparèixer en la narració una nova realitat, crea o manté una expressió cultural de la qual n'és mediador i, a vegades, creador. Així doncs, i partint del supòsit que allò cultural és materialitat però també potència, la inscripció de la conversa com aquell marc amb potencialitat de crear nous elements culturals a partir de l'articulació dels vells amb noves ideacions és del tot pertinent. Conservació i creació cultural es troben en el ventall de funcions que desplega la pràctica de la conversa, una de les pràctiques culturals més sostingudes al llarg dels temps.

L'accessibilitat a la conversa la dota d'una quotidianitat que fa que aquesta esdevingui tant en espais domèstics com en acadèmics, tant en espais públics com en la privacitat de cadascú. No només l'accessibilitat a la conversa n'impulsa la pràctica, sinó que en origen, caldria considerar-la com una de les accions amb la que tot ésser humà dona resposta a la necessitat vital d'estar en relació.

La necessitat que els éssers humans tenim de narrar-nos i comprendre la realitat que habitem és el que fa intuir que, malgrat la intangibilitat de la conversa, aquesta ha existit de temps ha. I és que la pràctica de la conversa és un dels marcs d'experiència al qual tenim accés tots els éssers humans indistintament del nostre sexe, estatus social, formació acadèmica, poder adquisitiu o de l'edat que vivim. La paraula primera de la llengua materna, la que sempre aprenem en relació amb algú altre, ens ensenya la concordança entre el que és i la paraula que la nombra. I d'aquí es desplega un altre aprenentatge absolutament meravellós i que ens acosta a iniciar-nos en la pràctica de conversar: el de saber que el llenguatge ens posa en relació amb l'altre i allò altre, això és, que no és quelcom que acabi en si mateix, sinó que és passatge de relació viva¹. La potència simbòlica del llenguatge es troba tant en la seva capacitat de dir la realitat com en la de crear-la, ja que és amb ell que anemificant el món, la nostra existència, construint i vivint en una realitat simbòlica que pot quedar-se estàtica reproduint allò donat o esdevenir mal-leable i fundadora de sentit en funció del llenguatge que tinguem a disposició. El simbòlic del llenguatge, doncs, és allò omnipresent en les narracions amb les quals dotem de sentit la realitat, en les que aprenem i conversem amb els llenguatges que ens acosten una mica més a la part innombrable de la vida, fent-nos conscients del misteri i la incertesa que la constitueixen. I amb el llenguatge que balbucegem entrem de ple a conèixer i a participar d'un element cultural de primer ordre, això és, amb un dels elements més potents del marc simbòlic per on deambularem al llarg de la vida, de la nostra història i també en la del pensament: «el lenguaje que utilizamos para analizar la mezcla cultural, el hibridismo o la traducción también forma parte de toda una historia cultural» (Burke, 2010, p. 90).

La conversa en tant que forma i joc de llenguatges esdevé, en conseqüència, una de les portes al pensament. Porta i passatge, ambdues, perquè és en la conversa quan assagem altres maneres de portar l'experiència a la paraula, i també és en la conversa

(1) Coincideixo amb Remei Arnaus (2010, p. 171) en la significació que atorga a la llengua materna més enllà de ser la llengua que hem après de la mare o de qui per ella: «Más bien hablo de lengua materna como estructura simbólica de la relación con el mundo, ya que la lengua la aprendemos junto a una relación que nos sostiene y nos cuida, regalándonos así un orden de sentido de estar en el mundo.»

quan descobrim que els altres narren amb nous tons el record de la nostra experiència. En definitiva, la pràctica de la conversa és una experiència d'aprenentatge que combina paraula i pensament:

Hay una cierta relación entre pensamiento y lenguaje como expresión del proceso del pensamiento en sí y el carácter concreto de la realidad del que habla, piensa y habla, habla y piensa. Podríamos incluso inventar un nuevo verbo, "hablar-pensar" o "pensar-hablar". Creo que mi lenguaje y mi pensamiento son una unidad dialéctica. Están profundamente arraigados en un contexto. La pedagogía debería asumir el rol de ayudar a reformular este pensamiento. (Freire, 1990, p. 183)

Curiós, interessant i imprevisible és també el camí que recorre una conversa; cadascuna dibuixa un recorregut que sacseja planificacions i rutes marcades per conduir els interlocutors per terrenys verges i tortuosos. I és que la narració compartida que esdevé conversa va articulant-se per unes coordenades que són fugues de les marques delimitades d'altres activitats humanes. Com l'activitat de tot artesà, és inaugurada amb l'interrogant obert de cap on durà l'atenció i escolta, la total implicació del cos que requereix la voluntat de caminar la proposta d'elaboració de quelcom, sigui un instrument o un anell, sigui una reflexió o un nou plantejament teòric.

Més encara: en la conversa, l'element imprevisible no es troba tant sols en el seu discórrer, sinó també en l'esdeveniment que la pot inaugurar o en el que pot aparèixer enmig de la narració, girant-ne el rumb o il·luminant la zona ombrívola per on s'havia maldat d'orientar-se. El desconcert que provoca l'esdeveniment obre la porta de l'espai desconegut que és el no saber, la pèrdua. I en el sentir-se perduda, la criatura respon amb una fugida o amb un saber sostenir-s'hi mostrant una manera de relacionar-se amb la realitat, de significar la seva existència, mostrant cultura².

De la mateixa manera que passa en la pràctica de la conversa, la pràctica artesanal no acaba en l'artefacte manufacturat. Aquest n'és un més i mai idèntic a l'anterior. L'exclusivitat, la impossibilitat de repetir-se és l'empremta artesanal de les activitats que, com la conversa i la pràctica educativa, impliquen de ple els individus en propostes que van més enllà de la materialitat³.

Precisament, aquesta part intangible és un dels components que fan de la conversa una ocasió per a la relació amb allò altre de l'altre sense poder caure en una apropiació individual, ja que el que en la conversa circula està *entre* les dues, quatre o sis conversadores; és una pràctica que permet, per tant, estar amb l'altre sense capturar-lo ja que, si

-
- (2) Al llarg del text em referiré a cultura amb la proposta amb la qual Peter Burke (Burke, 2010, p. 66) apunta el seu significat: «Quisiera, eso sí, definir el término "cultura" en sentido amplio, de manera que englobe actitudes, mentalidades y valores, así como la forma en que éstos se expresan o adquieren un significado simbólico cuando se encarnan en artefactos, prácticas y representaciones.»
 - (3) Per mi, l'espai artesanal de la pràctica educativa és aquell que pren forma de narració, l'espai en el qual una i altre, un i altra es relacionen, s'escolten, es vinculen, es narren i poden, més endavant, narrar l'experiència d'haver-se narrat, comunicar-la des de la singularitat de cadascú: «La narración es también, por decirlo así, una forma artesanal de la comunicación. No se propone transmitir el puro 'en sí' del asunto, como una información o un reporte. Sumerge el asunto en la vida del relator, para poder luego recuperarlo desde allí. Así, queda adherida a la narración la huella del narrador, como la huella de la mano del alfarero a la superficie de su vasija de arcilla. Los narradores son proclives a empezar su historia con una exposición de las circunstancias en que ellos mismos se enteraron de lo que seguirá, si ya no lo ofrecen llanamente como algo que ellos mismos han vivido.» (Benjamin, 2008, p. 71)

ho féssim, hauríem eliminat el que ens és, precisament, indispensable per a la conversa. L'altre desapareixeria, i la conversa finiria:

Pues no se trata de apropiarse de saberes, sino de que los saberes se apropien de la manera de ser, de que el carácter individual se deje herir por nuevas marcas; pues un saber que invita a vivir según lo aprendido es un saber basado en una relación emotiva. (Salinas, 2010, p. 71)

En la llibertat de pensament que permet la conversa, el constrenyiment es cenyeix en el marc del saber que es disposa i de l'autorització que cadascú es dóna per jugar-hi. Amb tot, sigui quin sigui el marge dels dos elements que cada persona i al llarg dels temps s'hagi tingut a disposició, és sensat considerar el valor rellevant que la conversa ha tingut en la configuració de la història, tant en la participació en l'artesanía dels entramats culturals com en els processos de transmissió.

La dimensió cultural de la conversa

Antes de ser elevada al rango de relato literario o histórico, la narración se practica primero en la conversación ordinaria en el marco de un intercambio recíproco. (...) Nuestra relación con el relato consiste, en primer lugar, en escucharlo: nos cuentan historias antes de que seamos capaces de apropiarnos de la capacidad de contar y a fortiori de la de contarnos a nosotros mismos. (Ricoeur, 1999, p. 20)

Escotar i narrar són dues accions inherents a la conversa. Ricoeur ja assenyala com en l'origen del relat, també el de la història cultural, hi ha una conversa que és en tant que esdevé trobada d'intercanvi d'històries, d'experiències que van narrant-se amb l'enfilall d'interseccions que constitueixen la conversa. És en aquest caràcter de *trobada amb* on apareix la possibilitat de la novetat, de la ruptura en la claredat del discurs i de la seva coherència fins al moment. Dit d'una altra manera, la trobada esdevé esdeveniment; la conversa és en si un esdeveniment que al seu torn pot engendrar-ne de nous i, amb aquest element ontològic, participa així en la història cultural: «Un encuentro es un acontecimiento, y eso nos lleva a considerar el posible lugar en la historia cultural de los relatos de los acontecimientos» (Burke, 2006, p. 149).

Ara bé, qualsevol creuament de paraules és una conversa? La comunicació oral entre persones és sempre una conversa? Més ben dit: és el mateix comunicar que conversar? Joan Fuster, qui dedicà part del seu temps a pensar l'experiència de conversar, apunta matisos significatius que destrien la conversa d'altres pràctiques:

El terme "conversa", en efecte, sol admetre aquesta accepció lleument restringida: es tracta d'una forma de "parlar-nos", no massa mediatitzada per la premsa, i amb temes que, fins i tot partint del més trivialment anecdòtic, apunten a qüestions més vastes o penetrants. I la veritat és que no resulta freqüent de trobar enlloc massa "conversadors" de bona pasta. Hi ha un "art de la conversa" que pocs posseeixen o aprenen. No és la mateixa cosa parlar que conversar, i tan abundants com els garlaires són d'escassos els conversadors. (Fuster, 1967, p. 28)⁴

La xerrameca i el monòleg adoctrinador sense rèplica poden confondre's en una pràctica de conversa, talment li passa a l'interrogatori que busca trobar allò que vol trobar o a qui instrueix amb les arts de l'alliçonament quan vol convèncer l'altre. Fins i

(4) L'escassetat de conversadors de la que es queixa Fuster remet al preocupant declivi d'experiència comunicable que ja exposà Benjamin: «Cada vez más raro es encontrarse con gente que pueda narrar algo honestamente. Con frecuencia cada vez mayor se difunde la perplejidad en la tertulia, cuando se formula el deseo de escuchar una historia. Es como si una facultad que nos parecía inalienable, la más segura entre las seguras, nos fuese arrebatada. Tal, la facultad de intercambiar experiencias.» (Benjamin, 2008, p. 60).

tot hi ha qui qüestiona la pretensió de guanyar l'altre en el joc discursiu, un objectiu que pervertiria un dels elements constitutius de la naturalesa de la conversa:

La conversación con uno mismo es más libre que la que se dirige a otros. En la conversación con uno mismo no hay que defender una opinión contra las opiniones de los demás, y además tratar de salir ganando. Si hablo con otros enseguida me domina una opinión. Tengo que movilizar todo lo que apoya esa opinión y reprimir todo lo que podría debilitarla. Al dirigirme a otros me limito a frases que suenan como si tuviera razón. Y cuanto más suenan las frases a "tener razón", más alejadas están del lenguaje al que me abandono cuando hablo conmigo mismo. (Walser, 2006, p. 35)

Si observem els elements que fan que una conversa sigui conversa, si som sensibles a les condicions que es necessiten per tal que aquesta pràctica pugui ser anomenada conversa, serà més fàcil evitar tal confusió i, alhora, podrem copsar la dimensió cultural que porta cada component de la conversa i que la fa ser un element a prendre en consideració per part de la història cultural.

A tall de mostra, exposaré part del conjunt de condicions que posa la pràctica de la conversa per tal de poder desenvolupar-se com a tal, condicions que permeten considerar-la com a pràctica cultural.

En primer lloc, i com una exigència ineludible alhora que no imposable, l'assumpció d'una actitud ètica que esdevé imprescindible: prendre's seriosament l'altre, prendre's seriosament l'interlocutor. La consideració respectuosa vers qui gràcies a ella, a ell, puc entrar en el joc de pensament és fonamental per tal que la conversa es mogui en els mínims d'honestat; fingir atenció i consideració falseja la pràctica d'intercanvi. Elias Canetti ho expressa ben clar quan narra el lloc que les converses van tenir en el seu procés d'aprenentatge, anomenant-les com «l'aprenentatge silenciós d'aquells anys, encara que en fossin emprades tantes, de paraules». La seva experiència en la pràctica de conversar el porta a afirmar la condició que hem plantejat amb aquestes paraules: «El respecte per les persones comença amb el fet de prendre en consideració les seves paraules» (Canetti, 2001, p. 247). Així doncs, qui parla en la conversa també escolta l'altre. No passa de llarg les paraules que li estén l'altre, sinó que juga en relació amb elles, amb responsabilitat, i és aquest l'espai de l'*entre* on va germinant allò nou i desconegut, on la mixtura resultat de saber i no saber pren cos, on trobem l'espai d'hibridació. I així trobem que en la frontera entre allò compartit i allò inventat de nou hi rau la fecunditat de la narrativa conversa.

L'escolta respectuosa bressola en un temps plural. El temps multiplica els seus plans i ja no és un sinó tants com relats van apareixent i combinant-se en uns de nous. El relat que escolto, el relat que es trenca en mi, el que vaig articulant amb els bocins i les noves llavors, el que desplego més enllà de mi... És clar, per tant, que el temps de les converses no vol ni pot ser prescrit d'antuvi. El temps amic de les converses no vol presses, perquè aquest ha de sostenir un relat que té un altre temps que és plural i únic en cada cas. Perquè els temps de les narracions –com ho són les converses– no es poden precipitar sota pressions alienes a elles. Encara més, per la dimensió d'infinitud de les converses (una conversa no acaba al tancar el llibre ni al moment d'acomiarar-nos de les interlocutores) aquestes sempre són narracions que s'estenen més i més enllà. Les portes d'entrada de noves reflexions, els viratges que porta en si el caminar errant del pensa-

ment, ens col·loca en un *temps altre* que cada individu i comunitat va coneixent i vivint amb més o menys acceptació i inventiva⁵.

Tal vegada, el testimoni més visible de la pràctica de la conversa es troba en els espais on es desenvolupa. Entrellaçada amb el fet que en les diferents esferes de la realitat humana la conversa pot ser desplegada versant d'una i altra qüestió hi ha, com ja hem vist, la seva contribució a la manera diversa d'estar al món i de relacionar-s'hi. Espais i temps de conversa intangible han deixat, per tant, materialitats i pràctiques tangibles. Així, arquitectures i costums, mobles i hàbits han participat dels paisatges culturals de les diferents comunitats. Alguns amb la voluntat explícita d'acollir-la (salons i biblioteques) i d'altres com a marcs incitadors d'ella (safareigs o cafès), cada entramat històric pot posar de relleu part de la petja que la pràctica de la conversa ha deixat en ell. És en aquest sentit que els contextos de conversa esdevenen *textos culturals*, i constitueixen part del patrimoni simbòlic de cada comunitat. Tant és evident el fet que les pràctiques no es poden aïllar del context on estan incardinades com que no es poden pensar de manera plana i desconnectada, al marge del context on han estat desplegadas. No obstant, aquest és un altre dels punts que les fa difuses i alhora imprescindibles si es pretén resseguir i comprendre la història cultural. Sabem que hi són, però alhora els seus elements més característics s'esmunyen del mode de rastreig tradicional.

Fins ara hem enunciat alguns elements rellevants constitutius de la conversa: el respecte vers les paraules de l'altre i la responsabilitat assumida en relació a les pròpies són mostra de l'actitud ètica amb la qual poder transitar en la pràctica de la conversa⁶; una pràctica amb una evident dimensió relacional que representa una expressió d'habitar el temps d'existència implicant-se en una transformació de si des del deixar-se tocar. El caràcter transformador de la conversa fa pensar, doncs, en la convivència de la continuïtat de la seva pràctica i en les discontinuïtats (de temps, d'espais, eixos a partir dels quals versar i de les persones participants) que provoca tant en els individus com en les comunitats que en són context. I amb els elements rellevants, és més possible observar de quina manera tant el pensament que ha aportat la conversa com el context temporal i espacial que l'ha acollit representen i construeixen noves formes culturals.

La naturalesa de les converses, amb la seva dimensió narrativa que surt de la linealitat amb la introducció de girs, interpretacions i potència simbòlica que va mudant el context on es desenvolupa, fa que no es pugui anunciar un únic model exhaustiu de conversa. Cada una de les relacions que mantenim té la seva singularitat, es sosté en un

- (5) Ocupar el temps conscientment, reservar-nos temps per a conversar, establir-nos en el valor de la immediatesa i la rapidesa o en el de l'assossec; contemplar en el quotidià els espais de temps per a la trobada oberta amb l'altre llegint-lo, parlant-li o parlant-nos vivint «l'aprenentatge silenciós» configura una relació amb el temps, configura cultura.
- (6) El rigor, l'atenció, la disposició i la responsabilització emanen de la manera d'estar en relació, i aquest detall és important perquè, si no, seria el mateix que parlar en una llengua sense ningú dins, sense un subjecte singular, i quan això passa l'experiència encarnada –allò que inaugura i sosté el relat de la conversa– no té per on entrar. Pablo Oyarzun va escriure al pròleg de *El narrador*: «...los sujetos se constituyen intersubjetivamente, en la constante exposición a la alteridad; esta inter-subjetividad sólo es posible en y por la comunicación, y esta comunicación, por ende, es esencialmente un intercambio de narrativas. Toda experiencia es, en este sentido, experiencia común. Desde el punto de vista del concepto de narración que elabora Benjamin, este 'devenir-común' está configurado por dos momentos: el de las experiencias que se comparten a través de la narración y sus contenidos, y el de la experiencia que se comparte en virtud de la común escucha.» (Benjamin, 2008, p. 13).

codi més o menys íntim i intransferible, i el ventall de llenguatges amb els que uns i altres podem comunicar-nos a l'hora d'intercanviar experiències, preguntes, emocions i sabers és d'una riquesa extraordinària. Una raó de pes per valorar que la naturalesa pròpia de la conversa no fa viable la seva historització completa i, no obstant, per tot hi ha indicis de la seva existència...

La història cultural: una conversa

Pensament i llenguatges, cultura i pensament, cultura i pràctica de la conversa; parelles que es troben com fils nuats, nusos que no es deixen desfer. Com la mateixa conversa, la història cultural esdevé híbrida i complexa, robusta tot i les seves fragilitats de punts cecs i en la debilitat de les proves que podem aportar com a evidències. De fet, el component hermenèutic de la història cultural no deixa de ser una narració teixida amb la conversa dels significats de les pràctiques, artefactes i representacions de les comunitats humanes.

Potser és en aquest punt on apareix de manera més lúcida l'íntima relació de la història cultural i la pràctica de la conversa. No només per ser element d'estudi la conversa interessa a qui relata la història cultural, sinó també per ser ella un dels camins que permet alimentar tal relat. Així és, la conversa forma part de l'experiència investigadora; d'ella ens ajudem per a endinsar-nos i tibar de l'interrogant que interpel·la la nostra curiositat perquè té la potència de transportar els interlocutors que li donen vida cap a un punt que els allunya de les vores del saber, del que podem dir. El trànsit de la conversa desplaça a partir de la pregunta, de l'apunt llançat per l'altre, a partir de l'esdeveniment inesperat que qüestiona el coneixement de la realitat disponible fins aleshores; i condueix a tocar allò desconegut, inèdit o indescriuible fins al moment.

La conversa és una via per a viure i donar a conèixer una experiència d'investigació, com, sense anar massa lluny, va ser el cas de l'elaboració de la meua tesi doctoral (Gómez, 2011). Hi vaig prendre consciència que per tal de tirar endavant la comprensió de les preguntes de recerca vivia en una conversa contínua tant amb el coneixement disponible com amb les educadores amb qui pensava la pràctica educativa. I sempre, dia i nit, estava en conversa silenciosa, en una narració construïda des de i amb les converses establertes tant en la lectura com en l'escriptura. És per aquest motiu que, sense haver de deixar de banda les preguntes d'investigació –la conversa forma part de la pràctica educativa d'una manera central–, vaig dedicar certa atenció a les converses, en què consistien, quines dimensions tenien i quin havia estat el lloc que havien ocupat tant en el món educatiu com en l'activitat investigadora. Certament, potser per l'obvietat i familiaritat que en tenim, no ha estat massa central en la bibliografia acadèmica, però no obstant, quan els ulls afinen és freqüent trobar reconeixement explícit al lloc que les converses han tingut en processos de construcció de coneixement, posant de relleu la complicitat de narració i pensament, de converses i construcció de coneixement⁷. I bé,

(7) Un dels autors referents de la Nova Història Cultural com és Peter Burke inclou la possibilitat d'haver conversat com a motiu d'agraïment en un dels seus últims llibres, que encapçala dient: «Llevo tantos años dando clases y conferencias sobre historia cultural que es difícil recordar quién hizo aquel útil comentario o esa provocativa pregunta, pero lo que sé es que he aprendido mucho de la conversación y de los escritos de varios de los historiadores discutidos en este libro» (Burke, 2006, p. 13).

si la conversa és una via per a desenvolupar un projecte d'investigació, és sensat pensar que també és camí d'aprenentatge i via per a ensenyar el que hi ha i el camí per anar més enllà. El vincle de la pràctica de la conversa amb l'experiència formativa és, doncs, ben estret.

Al resseguir la història del pensament considerant la pràctica de la conversa com a part inherent a ella hem trobat que l'oralitat, l'escriptura i la lectura són experiències que convoquen la conversa. A mode d'exemple, és il·lustratiu el fet d'adonar-nos que una de les maneres que permet acostar-nos a la comprensió del pensament és la que trobem en les cites i les anotacions escrites al marge dels textos. En aquests marges bé hi podríem trobar les converses que ha suscitat o les que l'han impulsat. De fet, les cites i les anotacions que s'afegeixen al text original de les pàgines d'un llibre no deixen de ser la petja visible que testimonia el llegat invisible de les converses mantingudes amb allò que les paraules del text pretenen exposar, tant pel caràcter provocador o insinuant que els reconeixem com per la troballa o dimensió poètica que signifiquen (Gómez, 2007). Els textos deixen que entris en conversa amb ells: «Toda lectura reproduce un diálogo real o insinúa otro posible, lateral al texto. Son ramificaciones del camino principal, vías de emergencia que se van abriendo para darle acceso desde otros puntos.» (Martín Gaité, 2002, p. 636). Els escrits obliguen a conversar amb l'altre de tu, amb l'experiència a comunicar; la conversa oral no és sinó amb l'altre que no només acompanya sinó que també participa de la trama narrativa, habitant el temps, habitant història:

A este arte de lectores, le ha sido útil compararse con otros. Por ejemplo, el arte de los conversadores: las retóricas de la conversación ordinaria constituyen prácticas transformadoras de 'situaciones de habla', de producciones verbales donde el entrecruzamiento de posiciones locutoras instaura un tejido oral sin propietarios individuales, las creaciones de una comunicación que no pertenece a nadie. La conversación es un efecto provisional y colectivo de competencias en el arte de manipular 'lugares comunes' y de jugar con lo inevitable de los acontecimientos para hacerlos 'habitables'. (Certeau, 2007, p. LII)

En tant que pràctica humana, la lectura i l'escriptura són espais per al pensament d'allò viscut o ideat; d'aquí que pugui pensar que en la conversa s'hi troba un marc idoni per a posar en moviment el record de l'experiència quotidiana, sigui en l'oralitat o en el silenci de l'escriptura i la lectura: «No hay nada en la vida cotidiana de los seres humanos que no pueda convertirse en alimento para el pensamiento. (...) El pensamiento siempre implica recuerdo; todo pensamiento es, en sentido estricto, un repensamiento» (Arendt, 2002, p. 100).

La conversa –en tant que pràctica de narració i pràctica mobilitzadora de pensament– estableix un fort vincle amb el record. Aquest passar pel cor que és recordar, el visitar de nou esdeveniments passats resguardats en l'espai del record és un dels recorreguts que va fent i desfent qui s'interessa per les vicissituds de les cultures. Des de l'acord o la disconformitat, però amb la complicitat d'estar amb algú que sent el gust de conversar, pensament i narració avancen habitant un espai que temps més tard serà experiència gràcies a l'assistència del record.

Les possibilitats de la història cultural per fer pedagogia

Tant a la pràctica de la conversa com a l'esdevenir de la història cultural, és possible observar unes qualitats compartides amb la pràctica pedagògica. Igualment, la pedagogia pot tenir en compte l'aportació que la història cultural faci de les converses per a pensar i actuar millor en la pràctica educativa, tot continuant al mateix temps essent un àmbit d'interès per a la història cultural.

Les qualitats compartides que prendré en consideració per a orientar les possibilitats que una i altra àrea de coneixement tenen d'alimentar-se amb el nexa de la pràctica de la conversa són tres: l'obertura que li és característica, la pràctica de llibertat que significa i l'espai de frontera que ocupa.

La combinació d'atenció i obertura a què ens obliga la conversa és, precisament, un dels trets que fa que parli de l'educació com un ofici que es mou en un taller artesà de narracions sostingudes entre converses, orals i silencioses. Incorporar el caràcter eminentment obert de tota conversa implica no utilitzar-la per a objectius finalistes, per a conclusions històriques tancades en elles mateixes, com tampoc ho és l'experiència formativa que viu cada persona⁸. També l'obertura planteja la infinitud dels temps i els espais, tant en el procés d'historització com en l'educatiu, i exigeix, per tant, una disposició de viure en un moviment que eviti l'enquistament autocomplaent. Aprendre a obrir-nos a altres temps més enllà dels que ens són donats de manera acotada, rígida i fixada és un dels desafiaments que la conversa –que obre, vehicula i es mou– posa davant la història i la pedagogia. No obstant:

Pero ya no hay poesía en la educación. Ésta, a golpes de prosa, anula las pausas que precisa la formación, no permite que la biografía, cuidando de sí, cuide del mundo. Tampoco hay oralidad, todo es texto, letras sin gargantas, y además, no para los oídos del sentimiento, sino para los ojos expertos. Sin voces vivientes en la atmósfera, todo es fijación escrita que separa las vivencias concretas del saber, para hacer de la biografía un tema más, no la amorosa inquietud que nos hace ser. (Salinas, 2010, p. 72)

Sostenir l'actitud d'obertura és una pràctica de llibertat. La dimensió relacional de la llibertat, la confiança que l'origina i l'acompanya i la relació activament passiva que manté amb la incertesa són mostres de com la llibertat es troba en la pràctica de la conversa. Una manera lliure d'estar en el món que continua escassejant. Com antany, la relació amb la incertesa no gaudeix de bona salut:

Actualmente la gente experimenta un fuerte horror frente a lo desconocido, horror a encontrarse con sucesos que no pueden nombrar, para los cuales carecen de referentes lingüísticos, de palabras. Los seres humanos no pueden sobrevivir si no pueden situar los sucesos confiriéndoles un nombre, encajándolos en el interior de su fondo de símbolos comunes. (Elías, 1994, p. 217)

El diàleg obert amb l'altre arriscant els propis límits no és instruïble d'una manera automàtica, sinó decisió de cadascú. No pot prescriure's, com tampoc pot obligar-se la troballa científica ni l'aprenentatge de cap criatura. És un acte lliure. La planificació recula en una posició d'orientació, admetent que l'esdeveniment amb la seva incertesa

(8) Tant sols per l'incompliment d'aquests trets, la iniciativa d'incorporar les converses com a estratègia publicitària tal i com ha fet darrerament una entitat financera del país queda desmerescuda d'entrada. La instrumentalització, les acotacions de temps, la fragmentació del relat i l'arbitrarietat d'accés a través de la premsa i dels suports digitals desqualifiquen que tal escenificació pugui ser presentada com a conversa.

i el risc d'endinsar-s'hi pot aparèixer en qualsevol moment. En aquest sentit, la multiplicat de significacions d'un esdeveniment històric i la varietat d'usos d'un conjunt d'artefactes obren un ventall d'hipòtesis amb les quals cal valentia i confiança per valorar-les amb rigor i imaginació, amb disposició de sortir dels límits coneguts i habitar espais limítrofs.

La presència discreta en testimonis tangibles de la conversa, aquesta pràctica que és passatge *entre*, insinua l'espai limítrof que ha ocupat en les diferents narratives. Com el comiat al portal de casa, la conversa habita aquests llindars fronterers, com també s'hi col·loquen investigadors i investigadores curioses, inconformistes i esperançades que busquen anar més enllà de l'experiència disponible sabent que sempre es quedaran en aquella zona borrosa, mai superant-la, ja que mentre el coneixement va aprofundint-se els marcs van eixamplant-se:

Estos señaladores, al igual que el marco de madera de un cuadro, presumiblemente no son ni parte del contenido de la actividad propiamente dicha ni parte del mundo externo a la actividad, sino más bien ambas cosas, internos y externos, condición paradójica a la que ya se ha aludido y que no ha de eludirse sólo porque no sea fácil pensar sobre ella con claridad. (Goffman, 2006, p. 262)

Amb les qualitats, s'han apuntat objeccions a la pràctica de la conversa al·ludint diferents aspectes que la dificulten o la perverteixen tant en els espais acadèmics com en la quotidianitat i en la pràctica educativa. Però tot i els obstacles que avui viu la possibilitat d'entrar en conversa, aquesta és fonamental en els espais de formació i en els processos d'investigació històrica. Del lloc que aquest tipus de narrativa ocupi en els processos de formació dependrà la possibilitat d'estar en disposició de poder viure l'experiència d'aprendre, l'experiència d'investigar; de poder viure'ns en experiències educatives i de memòria de la història cultural que no neguin ni tapin els processos d'hibridació amb els quals cada criatura i comunitat humana ha significat i significa la realitat.

"Parlant la gent s'entén", diuen. Jo crec que, en general, la gent s'entén molt poc. Ara bé: l'única manera possible d'entendre's és parlant. Només que això de 'parlar' –de parlar per entendre el proïsme i per fer-se entendre per ell– no és cosa que es produeixi sempre en condicions mitjanament favorables. Si fem un recompte i una estimació de les paraules que al cap del dia encreuem amb la gent del nostre entorn, i n'analitzem l'abast i l'eficàcia, comprovarem que a penes ens han servit per a res. En realitat, sí, ens han servit per a molt: per a donar una ordre o un encàrrec, per a referir un acudit o una notícia, per a precisar un negoci o una nimietat familiar, i d'altres operacions de tràmit social, que, certament, constitueixen la part més voluminosa i urgent de la nostra vida pràctica. Però, ben mirat, tot això és encara <anterior> al propòsit i a la necessitat d'"entendre'ns": d'entendre'ns els uns als altres, i d'entendre plegats els problemes i les esperances que tinguem en comú. (Fuster, 1967, p. 27)

Entendre plegats, vinculats en relacions educatives, en relacions de convivència i de construcció de significats de la nostra realitat, enumerant els problemes i les esperances que tinguem en comú és part del que ocupa la pedagogia i de la història cultural, totes elles compartint amb la resta de disciplines que toquen de ple el sentit de l'existència humana.

Entendre plegats des de la diversitat de maneres d'estar i sentir el món és allò que podem atendre amb la conversa, com així ha estat de temps ençà. La invitació seria, doncs, ser sensibles als espais i activitats que permeten la pràctica de conversar per així seguir habitant el temps fent cultura dotant-nos de generositat, obertura, confiança i llibertat, per així seguir sent subjectes històrics des de l'espai frontera de la conversa.

Referències

- Arendt, H. (2002) *La vida del espíritu*. Barcelona, Paidós.
- Arnaus, R. (2010) «El sentido libre de la diferencia sexual en la investigación educativa» a Contreras, José; Pérez de Lara, Núria (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata, p. 153-174.
- Benjamin, W. (2008) *El narrador*. Buenos Aires, Metales pesados.
- Burke, P. (2006) *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona, Paidós.
- (2010) *Hibridismo cultural*. Madrid, Akal.
- Canetti, E. (2001) *La torxa a l'orella*. Barcelona, Proa.
- Certeau, M. (2007) *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. Mèxic, Universidad iberoamericana.
- Elías, N. (1994) *Conocimiento y poder*. Madrid, La piqueta.
- Freire, P. (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Paidós.
- Fuster, J. (1967) *L'home, mesura de totes les coses*. Barcelona, Edicions 62.
- Goffman, E. (2006) *Frame analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid, Siglo XXI i CIS.
- Gómez, A. (2007) «La cita: punt de partida, acompanyant i fita en l'elaboració de textos». *Papers d'educació* (Vic, Universitat de Vic), núm. 5. Document electrònic.
- (2011) *Entre Converses: una recerca narrativa en pràctiques d'educació social*. Tesi Doctoral. Consultable a <http://www.tdx.cat/handle/10803/9324>
- Martín Gaité, C. (2002) *Cuadernos de todo*. Barcelona, Círculo de Lectores.
- Ricoeur, P. (1999) *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid, Ed. Universidad Autónoma de Madrid – Arrecife.
- Salinas, H. (2010) «El antiguo tiempo de los artesanos» a Moreu, Ángel; Salinas, Héctor [ed.] *Iduna. Seminario de Pedagogía Estética*. Barcelona, Publicacions UB, p. 65-86.
- Walser, M. (2006) «Sobre la conversación con uno mismo» a Maaschelein, Jan; Simons, Marten (eds.) *Mensajes E-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona, Laertes, p. 31-43.

Las conversaciones: elementos para la historia cultural

Resumen: La intangibilidad propia de los principales elementos que constituyen la naturaleza de la conversación no quita que esta práctica sea una más a tener en cuenta por parte de la historia cultural. En tanto que transmisora y generadora de lo simbólico, la conversación se convierte en el artefacto, práctica y representación casi invisible de un elemento cultural de primer orden que muestra y encarna una manera de relacionarse con la realidad y de significar la misma. Además, la voluntad de la misma historia cultural necesita la asistencia de la experiencia de conversar, es decir, acompañarse y dejarse decir por otros, de atreverse a pensar con rigor, a imaginar, a retomar narraciones y adentrarse con la incertidumbre y apertura que conlleva toda práctica artesanal. Entonces, cultura y pensamiento, educación e historia se encuentran en el espacio frontera, marginal y provocador de las conversaciones.

Palabras clave: historia cultural, conversación, pensamiento pedagógico, narrativa

Les conversations: éléments pour l'histoire culturelle

Résumé: L'intangibilité propre des principaux éléments qui constituent la nature de la conversation n'empêche pas que cette pratique soit une de plus à prendre en compte par l'histoire culturelle. En tant que transmetteur et génératrice de symbolique, la conversation devient l'artefact, la pratique et la représentation quasi invisible d'un élément culturel de premier ordre qui montre et incarne une manière de se mettre en rapport avec la réalité et de la signifier. En outre, la volonté de l'histoire culturelle même nécessite l'assistance de l'expérience de converser, c'est-à-dire d'accompagner et de se laisser dire par d'autres, d'oser penser avec rigueur, d'imaginer, de reprendre des narrations et de s'y enfoncer avec l'incertitude et l'ouverture que comporte toute pratique artisanale. Par conséquent, culture et pensée, éducation et histoire se trouvent dans l'espace frontière, marginal et provocateur des conversations.

Mots clés: histoire culturelle, conversation, pensée pédagogique, narration

Conversations and their place in cultural history

Abstract: The intangibility of the main elements that determine the nature of conversation does not detract from the fact that this practice should also be considered in cultural history. As a transmitter and generator of symbolic expression, conversation is the almost invisible artefact, practice and representation of an important cultural element, which demonstrates and embodies a way of relating to and interpreting reality. To achieve its aims, cultural history needs support from the experience of conversing, that is, of sharing and letting others speak for you, of daring to think rigorously, of imagining, of taking up narratives again and immersing oneself in the uncertainty and openness involved in all traditional practices. Thus, culture and thought, education and history meet in the frontier, marginal and stimulating space of conversations.

Key words: cultural history, conversation, educational thought, narrative

Els infants i la guerra. Consideracions al voltant d'una investigació sobre dibuixos d'escolars durant la Guerra Civil espanyola

Josep Casanovas*
Antoni Tort**

Resum

El present article reflexiona sobre el paper i la rellevància de les produccions infantils per al millor coneixement de fets històrics i de com la infància ha de tenir un lloc en l'explicació i la interpretació culturals de les nostres societats. En concret, el text recull alguns elements resultants d'una recerca en curs per part del GREUV (Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic), que analitza els dibuixos de guerra realitzats per nens i nenes de l'escola barcelonina Grup Escolar Lluís Vives, durant el període de la Guerra Civil (1936-1939). El material analitzat ajuda a entendre la vida escolar, la vida quotidiana i la visió de la guerra que tenen els autors dels dibuixos, la qual cosa permet aprofundir i complementar el coneixement històric d'aquella contesa des d'una perspectiva social, cultural i educativa de gran interès.

Paraules clau

Guerra Civil, dibuixos escolars, imatge, representació i coneixement històric, història cultural, infància i guerra

Recepció de l'original: 6 de juny de 2012

Acceptació de l'article: 20 de març de 2013

Introducció

Les recerques que utilitzen la imatge com a font documental formen ja en aquest moment un corpus que ens permet identificar quines són les possibilitats d'aquests materials; així mateix, ens permeten discernir les diferents aproximacions metodològiques que orienten les esmentades investigacions. En història de l'educació, encara que més recents, també coneixem diferents treballs que inclouen aquest tipus de material, ja sigui per obrir vies complementàries de comprensió al voltant de la infància i de l'educació, ja sigui per aportar noves perspectives (Braster et al., 2011). Això ha comportat que ja en aquest moment puguem afrontar diverses aproximacions a les representacions gràfiques segons la forma material (fotografia, mapa, quadre, gràfic, mural, dibuix, imatge mòbil amb text o sense...), la utilitat (font documental, propaganda eticopolítica, ornament...), el context o propòsit (exercici escolar, dibuix lliure...), o la funció (il·lustració de contrapunt, de complement, de referència...) (Colleldemont, 2010).

(*) Professor titular de la Universitat de Vic, on actualment és vicedegà de la Facultat d'Educació. Doctor en Història per la UB i membre del GREUV (Grup de Recerca Educativa de la UVIC). Adreça electrònica: josep.casanovas@uvic.cat

(**) Professor titular de la Universitat de Vic. Doctor en Pedagogia per la UB i membre del GREUV. Autor de nombroses publicacions sobre escolarització i territori, història de l'educació, interculturalitat i educació, escola i comunitat, i sobre educació i opinió pública. Adreça electrònica: antoni.tort@uvic.cat

La història cultural ha situat en el centre de la reflexió històrica la necessitat de comprendre la relació de la societat amb les seves idees, símbols i representacions. En aquest procés, les imatges ens són d'una gran importància. Considerades durant temps un document menor i posteriorment un de complementari, avui han esdevingut elles mateixes objecte d'estudi i font independent i rellevant en l'anàlisi d'una determinada realitat social. No obstant això, encara hi ha força buits a l'hora de considerar les històries redactades, dibuixades i representades pels propis infants. Unes produccions que poden convertir-se en un element de gran interès per a la reconstrucció de les experiències formatives d'aquells infants. Des de la perspectiva de la història cultural, en el camp educatiu, cal considerar, com assenyala encertadament Sandra Carli, la noció d'infantesa no pas com a supòsit, situat en un lloc ideal i ahistòric. Cal evitar la retòrica en què sovint la pedagogia i la política han col·locat la infantesa, que no és el lloc o el mite al qual es retorna per evitar la història. Al contrari, tenir en compte la infantesa implica situar-se en unes determinades coordenades històriques, polítiques i culturals (Carli, 2002).

Recollir, doncs, les produccions dels mateixos infants en un període significatiu de la nostra història, com és el de la Guerra Civil, suposa respectar i reconèixer la cultura de la infantesa com una part inseparable del conjunt de visions que una societat ens ofereix en relació a com viu i com experimenta un moment determinat i crucial. Un reconeixement que no té només una clau de lectura pedagògica sinó que té a veure amb la constatació que els infants, com els adults, són persones que viuen des de múltiples facetes la tràgica experiència de la guerra:

Nens i nenes varen trobar-se implicats en la guerra de diferent manera, en qualitat de víctimes i testimonis, però també com a actors, com a fills i filles i germans i germanes dels homes cridats a combatre, com a membres de les famílies que rebien tots els impactes del conflicte en la seva vida quotidiana, com a destinataris de missatges publicitaris i propagandístics dirigits específicament cap a ells, i com a imatges usades cada vegada més freqüentment, en els missatges destinats als adults. (Gibelli, 2005, p. 40)

És en coherència amb aquest plantejament que en aquest article volem mostrar alguns dels resultats de la investigació en curs al voltant dels dibuixos de guerra realitzats per nens i nenes del centre escolar barceloní Grup Escolar Lluís Vives durant el període de la Guerra Civil¹. El nostre interès era i és doble: d'una banda, identificar els elements emblemàtics de les representacions dels dibuixos d'aquests nens i nenes durant la guerra; d'altra banda, contrastar aquests resultats amb col·leccions semblants per tal de poder identificar com els infants interaccionen amb els conflictes que viuen mitjançant els dibuixos i il·lustracions, amb el testimoni de les experiències que ells han viscut.

Si bé és cert que estem assistint a una recent recuperació d'aquests testimonis gràfics, en part ocasionada per la distància entre els moments històrics analitzats i l'actualitat i, en part, a l'eclosió de les investigacions que tenen com a font documental els testimonis vivencials dels episodis estudiats, considerem que encara és responsabilitat dels investigadors de diferents àmbits (psicologia infantil, història de l'educació, legisla-

(1) Projecte «Documentación, interpretación y difusión digital del patrimonio educativo producido entre 1936-1939 en las escuelas de Barcelona. Los dibujos de la infancia» desenvolupat pel GREUV –Grup de Recerca Educativa de la Uvic– conjuntament amb el MUVIP –Museu Universitari Virtual de Pedagogia–, ambdós de la Uvic. El projecte té el suport de la «Dirección General de Investigación y Gestión del Plan Nacional I+D+I» (Ref. EDU2010-20280).

ció sobre els drets de l'infant...)² reconèixer allò que els nens i les nenes ens van dir, amb l'ús de diferents formes de narrar, moltes d'elles en el si de l'experiència escolar, però altres en els seus espais domèstics i d'intimitat³. Com també és responsabilitat d'aquells centres que conserven el patrimoni educatiu i de cultura de la infància recuperar aquests materials i posar-los a disposició tant de la investigació com de la ciutadania. Explorar els complexos fenòmens que constitueixen l'experiència infantil en determinats contextos, és un repte també per a una història cultural de l'educació.

Els dibuixos de la guerra dels escolars del Grup Escolar Lluís Vives

Així doncs, la nostra investigació parteix de les línies mestres següents:

- Analitzar els elements psicològics⁴, pedagògics⁵ i sociològics⁶ presents en els estudis des de la perspectiva de la història cultural.
- Aprofundir en les aportacions de la població infantil al bagatge de coneixements pedagògics i històrics en relació als períodes de guerra.

Per tal de respondre a aquests reptes, s'ha procedit a una anàlisi de contingut que ressenya elements formals dels dibuixos, aspectes psicològics, qüestions militars i socials, perspectives pedagògiques, dimensions ètiques i polítiques que sorgeixen del Fons de Dibuixos de l'IMEB, una breu síntesi del qual exposem aquí pel que fa a l'anàlisi de contingut al voltant de la representació de la politització del carrer i de la representació de la guerra. Com ja s'ha esmentat, també hem volgut tenir en compte, tot esperant de fer més endavant una anàlisi comparativa més completa, altres col·leccions de dibuixos similars, com les dels dibuixos d'escolars de les escoles de Nantes (1914-1918) i d'escolars de Sainte-Isaure et Lepic; i la col·lecció de dibuixos de nens i nenes evacuats durant la Guerra Civil.

-
- (2) L'ús de les col·leccions de dibuixos infantils amb el propòsit de sensibilitzar la població internacional sobre les vivències de la infància en temps de guerra es remunten a inicis del segle XX, amb els treballs de pedagogs i psicòlegs, com Hollebecque, Kik, Rémy, sobre la vida de la infància durant la Primera Guerra Mundial. Posteriorment, és en la Guerra Civil espanyola que aquests treballs es varen reprendre a partir d'exposicions patrocinades per grups com el de *Spanish Child Welfare Association of America*. Durant el període de la Segona Guerra Mundial, les col·leccions més analitzades i exposades seran les dutes a terme pels nens dels camps de concentració, tant a Alemanya com en els països ocupats. Aquesta línia va ser continuada en les diferents conteses que hi ha hagut durant la segona meitat del segle XX. D'aquesta manera, i si bé els motius que han condicionat cada col·lecció són diferents, es pot resseguir una història de la infància en temps de guerra segons les narracions que aquests protagonistes han construït. Una història de la infància que considerem que ha de tenir cabuda, no només en biblioteques i arxius nacionals sinó també en els museus d'educació i pedagogia.
- (3) Alguns exemples als quals ens referirem més endavant són: Brauner i Brauner (2001), (2003); Guyvarc'h (1993); Pignot (2004); Audoin-Rouzeu (2006); Gallardo (2012); i sobre el tema paral·lel de dibuixos de nens i nenes en camps de concentració: Stargardt (1998).
- (4) Cal assenyalar ací el treball de doctorat que està duent a terme Núria Padrós: *Aprendre psicologia a través del dibuixos*. Treball que es realitza en el marc del projecte de recerca ja citat a la nota 1.
- (5) Investigacions ja presentades en els congressos de la SEDHE (Gómez i Collelldemont, 2011) i, al novembre, al congrés de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana (comunicació: Carrillo, Collelldemont (2012) «El Grup Escolar Lluís Vives de Barcelona. Les representacions infantils de la guerra civil com a expressió de valors»).
- (6) Cal assenyalar el treball de doctorat que està duent a terme Anna Galceran, *Estudi i interpretació dels dibuixos realitzats per l'alumnat del Grup Escolar Lluís Vives durant la Guerra Civil*, també en el marc del projecte de recerca esmentat.

L'anàlisi dels dibuixos ha partit de la consideració de diferents dimensions, començant per les seves característiques formals i continuant amb els elements de contingut que descriuen la vida escolar durant el període bèl·lic. Hem posat l'accent especialment en aquelles qüestions més rellevants de l'anàlisi de les diferents sèries que tenen, com a element central, la vida quotidiana als carrers barcelonins i les escenes de guerra⁷, a fi de poder relacionar els resultats amb sèries d'altres dibuixos amb la mateixa temàtica fets per altres nens i nenes que van viure en situació de conflicte, com són els de França durant la Primera Guerra Mundial i dels nens i nenes refugiats espanyols durant la Guerra Civil.

Val a dir que les imatges dels infants, fetes per ells, o sobre ells, creix a mesura que els conflictes bèl·lics s'acosten al nostre temps:

La Segona Guerra Mundial del segle va començar a Europa i els infants hi varen quedar atrapats. Mentre les imatges de denúncia de la Primera Guerra Mundial evoquen els soldats coberts de fang a les trinxeres, les imatges centrals de la Segona són les dels infants: els nens de Londres voltant desolats per les ruïnes de l'East End, o el nen amb la gorra que aixeca les mans sota l'amenaça de les armes al ghetto de Varsòvia o inclús les files de reclutes infantils en posició de revista per un Hitler enfosquit proper a la seva fi. (Bourke, 2001, p. 18)

El mateix podríem dir del tràgic pròleg a la Segona Guerra Mundial que fou la Guerra Civil.

Per tal d'acotar els elements d'anàlisi, així com per a establir alguns dels identificadors bàsics dels dibuixos dels nens i nenes en moments de conflicte, del fons de dibuixos de l'IMEB s'han recopilat 236 dibuixos —musealitzats tots ells en el MUVIP⁸—, s'ha procedit a fer una primera anàlisi serial de la mostra seleccionada i hem entrat en detall amb els elements que apareixien en els dibuixos més singulars, ja fos per representativitat com per la seva expressivitat⁹. De manera que, per a l'anàlisi dels dibuixos s'ha transferit la informació obtinguda a un quadre síntesi que contempla els camps següents:

-
- (7) En conseqüència, las sèries seleccionades segons els títols aportats pels responsables del IMEB han estat:
Sobre paisatge urbà: Les cues. La premsa. Refugiats, refugis. Cases. La fira del llibre. La sortida de l'escola.
Sobre transports: El tren. Els tramvies. Els carros.
Sobre oficis que es duen a terme en la via pública: Botigues, mercats. Els bolets. Les castanyeres. L'home de la regalèsia. L'escombriaire. L'home del pirulí. Músics.
Sobre jocs: Jocs d'infants: varis. Jocs de bales. Jocs de cordes.
Sobre escenes de guerra: Escenes de guerra. Avions i situacions de guerra.
 - (8) Tots els dibuixos analitzats i referenciats són accessibles al Web www.uvic.cat/muvip
 - (9) Cal destacar que la decisió d'iniciar l'estudi amb l'establiment d'una gramàtica de continguts per a prosseguir amb l'estudi del detall d'algunes de les singularitats presents en els dibuixos es va prendre en el marc dels seminaris de recerca del 2011.03.08: «L'exploració de metodologies a partir de l'anàlisi d'imatges» i del 2011.11.22: «Conversant amb Burke». Les decisions metodològiques d'analitzar el fons des d'una perspectiva gramatical, interpretar-lo des d'un enfocament fenomenològic i hermenèutic i comprendre des d'una visió històrico-política i des de la història del subjecte i l'objecte estan publicades a les actes del *XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (Gómez i Collell demont, 2011).

Sèries	
Dibuixos	
Tema	
Edat	
Gènere	
Representacions de l'impacte en la vida quotidiana	Violència al carrer Manifestacions polítiques: pintades La militarització de la població civil Símbols revolucionaris Ocupació i/o resistència Racionament d'aliments
Representacions de la guerra	Representacions militars i paramilitars: banderes i fortificacions Ferits en els raids aeris, refugis Bombardeigs i batalles

Posteriorment, i segons els resultats obtinguts, s'han revisat els dibuixos de les sèries provinents dels altres conflictes, per trobar les similituds i diferències en els aspectes de «politització de la ciutadania», «militarització de l'entorn social», «conseqüències en la qualitat de vida dels ciutadans» vinculats a l'anàlisi de la vida quotidiana i, finalment, «realisme i coneixement», i «utopies, desitjos i temors» en relació a les batalles en les escenes de guerra. En conseqüència, s'ha construït un segon quadre sintètic:

Col·lecció	
Comentaris a la col·lecció	
Dibuixos	
Edat	
Gènere	
Representacions de l'impacte en la vida quotidiana	La política en la vida quotidiana La militarització de la població civil Conseqüències en la qualitat de vida (racionament, refugiats...)
Representacions de la guerra	Realisme i coneixement Utopies, dissenys i pors

A partir d'aquest procés de categorització i anàlisi, podem presentar algunes valoracions sobre el seu contingut.

La política i la guerra a través dels dibuixos dels escolars

La representació de la política

L'inici de la Guerra Civil a Catalunya va venir acompanyat d'un procés revolucionari. Com és sabut, el 19 de juliol de 1936, les tropes revoltades a Barcelona contra el govern legal de la República van ser derrotades al carrer per membres dels sindicats, els partits d'esquerres i les forces de l'ordre públic fidels al govern autònom de la Generalitat. Aquesta ocasió va permetre a la CNT-FAI, el principal sindicat obrer a Catalunya, fer-se amb el poder i, sense eliminar les institucions democràtiques, iniciar un procés revolucionari, amb la creació dels comitès antifeixistes, la formació de grups de milicians armats, la persecució dels enemics de la revolució i unes transformacions econòmiques que van tenir com a símbol la col·lectivització de l'economia. La revolució és un aspecte destacable dins d'una guerra que enfrontava els republicans contra els franquistes alçats en armes, els rojos contra els feixistes, en la terminologia de l'època. Aquest aspecte diferencia la Guerra Civil a Catalunya d'altres conflictes bèl·lics on no es va produir una revolució en la rereguarda.

El procés revolucionari experimentat a Catalunya, dirigit pel sindicat anarquista CNT-FAI, va tenir un impacte clar en la vida quotidiana. Els alumnes de l'escola Lluís Vives, del barri obrer de Sants, representen en els seus dibuixos sobre la Barcelona del moment, alguns elements d'aquesta revolució, entre els quals destaquen una politització de la vida ciutadana i una presència d'elements revolucionaris, com ara milicians i col·lectivitzacions.

Tanmateix, la politització de la societat és anterior a l'inici de la Guerra Civil. El final de la dictadura del general Primo de Rivera i la proclamació l'any 1931 de la Segona República espanyola, van ser uns anys d'agitació política, que va seguir durant la Guerra Civil. Enmig d'aquesta politització de la vida pública, observem un canvi d'actors en l'escena política catalana. Per tant, si la proclamació de la República a Catalunya va ser obra d'Esquerra Republicana de Catalunya (ERC), durant la Guerra Civil aquest partit va passar a un segon pla, i va ser desbordat pel poder dels comitès antifeixistes dirigits per la CNT-FAI. Un segon pla que no exclou que Lluís Companys, d'ERC, presidís el govern de la Generalitat durant tots els anys que va durar el conflicte bèl·lic.

En molts dibuixos d'escenes al carrer, trobem sigles d'organitzacions polítiques i sindicals, entre les quals sobresurten les de la CNT-FAI¹⁰. La major presència de les sigles de l'organització anarquista és una mostra de la seva preeminència al carrer. En canvi, no trobem en cap dibuix referències al partit que dirigia el govern autònom. Sens dubte, perquè havia perdut el control dels carrers, un fet que es notava més en un barri obrer com el de Sants, ja que el poder que conservava ERC era de tipus institucional, sobre el qual no hi ha representacions en els dibuixos dels escolars de l'escola Lluís Vives. Hi ha algunes representacions, molt poques, de catalanitat, a través de banderes, que podem associar en part al govern catalanista d'ERC¹¹, però són molt reduïdes. Per

(10) Dibuixos amb referència 41, 42, 54, 61, 66, 74, 100, 128, 170, 208, 213 i 471.

(11) La presència de la bandera republicana la trobem en les escenes de guerra dels dibuixos amb referència 60, 62, 63, 83, 86, 178, 210 i 410.

tant, podem entendre que els escolars representen, en els seus dibuixos, als qui són més visibles al carrer i deixen de banda el poder institucional, que compta amb altres canals de visibilitat més formals.

Les organitzacions que podem situar en l'òrbita socialista i comunista també tenen certa presència en els dibuixos d'escenes de carrer. Les seves sigles apareixen en menor mesura que les dels anarquistes i sovint estan barrejades amb les sigles del sindicat anarquista. Entre les que més apareixen representades hi ha les del sindicat socialista Unió General de Treballadors (UGT)¹². Malgrat les moltes disputes que hi hagué entre els dos principals sindicats obrers, l'anarquista CNT i el socialista UGT, no hem vist dibuixats signes de conflicte aparent entre aquestes dues organitzacions obreres. Les disputes per les diferents estratègies entre sindicats, que a Catalunya es van concretar entre els anarquistes que volien fer la revolució i els socialistes que volien primer guanyar la guerra i després, en tot cas, fer la revolució, no queden plasmades en els dibuixos.

En aquests apareixen alguna vegada, però poc, altres sigles, com les del POUM¹³ i els del PSUC¹⁴, dos partits enfrontats. El primer va ser proscribit a partir dels fets de maig de 1937, mentre que el PSUC va comptar amb el suport dels comunistes de la Unió Soviètica. Sorpren que la sigla del PSUC només surti escrita dues vegades, perquè a partir del 1937, el PSUC i la UGT van ser les organitzacions que van prendre el poder a Catalunya, en detriment de la CNT-FAI. Pot ser que hi hagi menys dibuixos d'aquesta etapa de la Guerra Civil, però aquest fet també confirmaria la poca presència en els dibuixos del poder més institucional, en contrast amb la visibilització de qui tenia el domini dels carrers.

La representació de la revolució pels escolars del Lluís Vives està, doncs, implícita en els seus dibuixos. Un aspecte a destacar és que les representacions de la revolució en els dibuixos transmeten una cara poc conflictiva d'aquesta revolució. Segurament no podria ser d'una altra manera (les detencions, persecucions o assassinats d'aquest període es produïen en general fora de l'entorn quotidià dels infants que dibuixen) però aquesta imatge de la revolució contrasta amb la visió que durant el franquisme es va transmetre de la revolució, com un període de desordre i caos absolut. Una imatge, la dels dibuixos infantils, propera a la revolució romàntica, plena de bones intencions que varen difondre els brigadistes internacionals, que van anar a lluitar a la Guerra Civil contra el feixisme, amb George Orwell i el seu conegut llibre *Homage to Catalonia* publicat al 1938, com a exemple més evident.

Entre els dibuixos del fons estudiat trobem mostres de comerços col·lectivitzats, és a dir, regits pels obrers, que funcionen amb tota normalitat¹⁵. També destaca la presència de milicians al carrer, ja sigui en actitud de control i d'ordenació de la vida pública, tot i que sigui de forma distesa¹⁶.

(12) Dibuixos amb referència 54, 56, 74, 100, 128, 205, 470 i 471.

(13) Dibuixos amb referència 120 i 128.

(14) Dibuixos amb referència 100 i 120.

(15) Explícitament, dibuixos amb referència 40, 41 i 74.

(16) Dibuixos amb referència 47, 42, 46, 55, 68, 71, 74, 170, 171, 355, 361, 368, 370, 375, 376, 378, 412, 413 i 485.

A les cues de racionament per aconseguir queviures¹⁷, en alguns dibuixos apareixen baralles entre les dones que esperen el seu torn¹⁸. Destaca que en aquells dibuixos on hi ha un milicià controlant la situació, es transmet una imatge d'ordre, d'un ordre que sembla més una necessitat que una imposició. En alguns dibuixos de la sèrie «La sortida de l'escola», sobresurt la figura del milicià que, davant les portes del recinte escolar, recull els seus fills en acabar l'escola¹⁹. Aquesta representació, a més de mostrar el desig de l'alumne de ser recollit pel pare, absent per estar mobilitzat, ens mostra que les famílies dels escolars formaven part del grup social que lluitava contra els militars revoltats i, per tant, favorables a la causa republicana i al procés revolucionari que es vivia als carrers.

La representació de la guerra

Derrotada la revolta militar a Catalunya, el front de guerra més proper a Barcelona es trobava a la regió veïna d'Aragó, lluny de la capital catalana. Un front que durant els dos primers anys de guerra es va mantenir de forma estable, ja que les principals batalles es produïen en altres parts de la península Ibèrica. Aquesta distància fa que els escolars de Barcelona tinguessin un coneixement indirecte del camp de batalla i que les seves representacions de la guerra siguin imaginades: aquestes responen més bé als tòpics sobre els conflictes bèl·lics que sobre la realitat del moment. En canvi, els escolars barcelonins sí que van viure de primera mà la guerra a la rereguarda amb contundència, especialment a través dels bombardejos de l'aviació enemiga contra la població civil. En la Guerra Civil, l'aviació comença a bombardejar objectius civils de forma massiva, una pràctica que després es va continuar durant la Segona Guerra Mundial. No en va, la Guerra Civil va ser l'avantsala de la Segona Guerra Mundial.

Les escenes de guerra²⁰ mostren una concepció simple del front de batalla. S'hi distingeix dos bàndols clarament, la de l'exèrcit propi i el de l'enemic, els nostres i uns altres desconeguts, els bons i els dolents²¹. Una simplicitat que no atribuïm només a una mentalitat infantil d'escolars, sinó que era pròpia de la polarització en dos bàndols, molt present en la societat del moment. Una simplicitat que al mateix temps, combinada amb la distància i el desconeixement del context on es produeixen les batalles, provoca que en alguns casos aquests dibuixos poden passar per escenes d'altres guerres, tal és així que en el fons analitzat hi ha un dibuix amb ressonàncies al Far West americà²². En aquest sentit també destaca que apareixen dibuixades fortificacions que semblen més aviat forteses medievals que búnquers utilitzats en la guerra moderna²³. Hem de matisar que una de les casernes militars més pròximes a l'escola era el castell de Montjuïc, fortificació de l'edat moderna que domina la ciutat de Barcelona. És probable que, en aquests casos, els escolars representin aquest castell en comptes d'evocar una fortalesa medieval. Sigui com sigui, aquestes representacions de forteses en

(17) Dibuixos amb referència 38, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 51, 57, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75 i 185.

(18) Dibuixos amb referència 42 i 43.

(19) Dibuixos amb referència 355, 361, 368, 370, 375, 376 i 378.

(20) Dibuixos amb referència 51, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 127, 128, 129, 130, 203, 204, 205, 379 i 522.

(21) Dibuixos amb referència 60, 61, 62 i 63.

(22) Dibuixos amb referència 61, 62 i 63.

(23) Dibuixos amb referència 61, 62, 63 i 64.

forma de castell són una mostra més de la distància que separava els escolars del front de batalla i també de les característiques pròpies del dibuix infantil.

Aquesta simplicitat conceptual de les batalles contrasta amb el coneixement que tenien els escolars de les armes utilitzades en la guerra. Al front de batalla, els escolars dibuixen armes de forma molt detallada, com ara tancs, canons o metralleres, fet que demostra un contacte més directe amb l'armament utilitzat en la guerra²⁴. Entre les armes utilitzades durant la guerra, cal destacar els dibuixos d'avions de combat. En el fons utilitzat hi ha una sèrie completa de dibuixos d'avions, que també apareixen representats en escenes de batalla i altres dibuixos. Aquest fet demostra una atracció dels nens i nenes per l'aviació, que en alguns casos arriba a la fascinació.

A diferència d'altres col·leccions, el fons de dibuixos analitzat no ens permet constatar grans diferències entre nens i nenes en la representació de la guerra. Aquest és un aspecte sobre el qual ens agradaria aprofundir, però en no poder saber l'autoria de molts d'aquests dibuixos, no en podem distingir diferències significatives.

Mort i guerra estan estretament relacionades. La mort és un tema que sovint queda fora de l'escola, no s'aborda directament. Per aquesta raó, és interessant conèixer en un context bèl·lic, on la mort és més habitual, com és representada per l'alumnat d'una escola. En el fons analitzat trobem morts només al front de batalla, representats de forma realista amb sang abundant²⁵. En canvi, no hi ha representacions de mort a la ciutat, on a causa dels bombardejos la mort també era un fet quotidià. La distància, durant un temps almenys, entre el front i la rereguarda a la ciutat, també es manifesta en aquesta qüestió.

Malgrat que la majoria d'escenes de batalla són de difícil contextualització, és veritat que el fons de dibuixos analitzat també recull algunes escenes de guerra recognoscibles. Això no exclou que continuï havent certa distància o grau d'imaginació entre la representació de la guerra i la realitat. Així per exemple, trobem una escena de batalla naval on uns avions republicans ataquen i comencen a enfonsar el creuer de guerra franquista *Canarias*²⁶. En el dibuix, hi ha escrit aquest nom en el vaixell. De fet, el *Canarias* va ser un creuer que va assetjar la costa catalana i va bombardejar poblacions del litoral. No va ser enfonsat per l'exèrcit republicà, sinó que va estar actiu fins a la postguerra. En aquest dibuix es barreja un vaixell de guerra real, amb elements imaginats, com ara que el vaixell té uns grans pals poc adequats en un vaixell de guerra, o que va ser enfonsat.

Una altra escena reconeixible en els dibuixos és la batalla que es lliura a Madrid, que va mantenir una forta resistència que va impedir la ràpida conquesta de la ciutat desitjada pel general Franco. Hi ha un dibuix²⁷ que mostra una població destruïda, però que per les ruïnes es diria que és un poble i no les restes de la capital d'Espanya. El dibuix

(24) Dibuixos amb referència 59, 60, 61, 62, 63, 64, 77, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 203 i 411a. Així mateix, cal destacar que en sèries com la intitulada «les joguines» que no han estat objecte d'aquest anàlisi, també hi apareixen dibuixades les armes amb molt de detall i precisió.

(25) Dibuixos amb referència 61, 62 i 63.

(26) Dibuix amb referència 61.

(27) Dibuix amb referència 81.

sembla un cartell de propaganda política, molt a l'ús en aquest moment, i és una mostra més d'un front de batalla imaginat.

La presència de refugis antiaeris en molts dibuixos, encara que no representin directament escenes de batalla, és un dels aspectes més significatius en la relació entre guerra i infància²⁸. Per protegir la població dels atacs aeris sobre Barcelona, es van construir nombrosos refugis sota terra i amb aquesta finalitat també es van utilitzar els túnels del metro. Entre els dibuixos analitzats podem apreciar sovint refugis que formen part d'altres escenes, com un element habitual en el paisatge de la Barcelona del moment. Altres escenes ens mostren persones reunides a l'entrada d'un refugi, observant el cel; també hi ha imatges de dones, nens i ancians al llit a les andanes del metro, tot esperant que finalitzi l'alarma. Les representacions d'avions bombardejant són més escasses²⁹; les que trobem mostren més l'amenaça que representava ser víctima d'un bombardeig que una il·lustració realista d'un atac aeri. En aquest sentit, la por de ser víctima d'un bombardeig és molt present entre la població civil i, especialment, entre els nens. Els bombardejos a Barcelona es converteixen en una cosa habitual; algunes fonts escrites, com el diari d'una nena barcelonina, que estava escolaritzada en una altra escola de la ciutat, recullen perfectament la quotidianitat dels bombardejos, la destrucció per les bombes d'una escola de Barcelona, la por, etc. (Martorell, 2009).

En conclusió, els dibuixos dels escolars del centre Lluís Vives representen aquesta por de ser víctima d'un atac aeri, fet que queda perfectament representat en un dibuix d'un bombardeig sobre una nena a l'entrada d'un refugi, la qual exclama en català «Ai que estan a sobre...»³⁰. Un dibuix situat en un context rural i no en una gran ciutat urbana com Barcelona. L'important és la por de ser víctima i menys la precisió del context.

Contrastos i continuïtats entre els materials de les diferents col·leccions

Com es van construir aquestes col·leccions? La història de l'atenció a la infància en temps de guerra, en moments que aquests nens i nenes estaven vivint situacions més o menys límit, és plena de noms propis. Ha estat en part a causa de la voluntat d'aquests «amics de la infància» que els nens i nenes van poder expressar les seves vivències, desitjos i temors mitjançant les representacions gràfiques. I també ha estat causa de l'interès que han mostrat els responsables d'arxius i museus que han pogut preservar aquests materials.

L'origen d'aquestes col·leccions³¹ indica també que, més enllà dels objectius terapèutics i/o educatius (Brauner i Brauner, 2003) que hi havia en alguns casos, els dibuixos

(28) Dibuixos amb referència 51, 77, 80, 85, 127, 128, 129, 130, 204, 205 i 522.

(29) Dibuixos amb referència 80, 81, 85, 127, 203, 204 i 205.

(30) Dibuix amb referència 80.

(31) Les col·leccions són:

1. Col·lecció de l'Arxiu de Nantes. Els dibuixos recopilats en l'obra de Guyvarc'h (1993) varen ser realitzats amb motiu d'una interpel·lació llançada per una demanda de la municipalitat per tal de mobilitzar l'alumnat en el procés de «mobilització total» que havia estat proposat des de l'ajuntament de Nantes durant la Primera Guerra Mundial. El fons, per tant, està format per 147 dibuixos de temàtica suggerida i incentivada des de l'escola, la qual, al seu torn, interviendria en la selecció de dibuixos a conservar. En aquest sentit, s'ha de tenir present que les representacions gràfiques d'aquests nens i nenes van ser «legitimades»

dels nens, per la seva capacitat d'interpel·lar, van ser en la seva majoria utilitzats com a instrument de conscienciació i/o de publicitat. Això és especialment manifest en les col·leccions franceses de la Primera Guerra Mundial, com assenyalen Pignot i Guyvarc'h. Unes col·leccions que, a més, són mostra de la mobilització que hi va haver entre els escolars, en la qual els nens i nenes eren interpel·lats a expressar el seu patriotisme. Una mobilització que, en el cas de Catalunya, no es va produir ja que hi havia dues maneres enfrontades d'enfocar aquest tema –educar des de la guerra o educar malgrat la guerra– i cada escola i cada docent va optar per una o altra opció i que, en el cas de l'escola de la col·lecció estudiada, es va optar per l'ambigüitat³². Justament aquesta divergència s'observa en la manca de dibuixos sobre instrucció militar i paramilitar a la col·lecció IMEB-MUVIP, aspecte que contrasta clarament amb les col·leccions franceses.

Així mateix, els usos d'aquestes col·leccions són indicatius també d'una «quasi perpètua» mobilització de la infància amb la finalitat de fer veure els efectes de la guerra i del conflicte, com a situació de negació de drets bàsics. La ideologització d'aquestes col·leccions de dibuixos –com veiem en les seleccions de dibuixos a estudiar, en els que apareixen més profusament els dibuixos de temàtiques dures i desapareixen les escenes o dibuixos «neutres»– és, per tant, un dels elements que cal repensar en tractar amb aquest material.

D'altra banda, entre les característiques que destaquen del fons de dibuixos procedents del Grup Escolar Lluís Vives, hi ha la representació de la revolució experimentada a Barcelona. Sense cap dubte aquest fet marca una diferència amb els dibuixos d'escolars en altres situacions bèl·liques on la guerra no va ser acompanyada d'un procés revolucionari. Fins i tot dins de la mateixa Guerra Civil, en les altres zones republicanes no es va produir un procés revolucionari de la mateixa intensitat que a Catalunya.

per les persones adultes i que, per tant, certes dissidències en les representacions –en cas que n'hi hagués– probablement van ser silenciades en el moment. Les 45 escoles de la zona de Nantes van intervenir amb dibuixos, redaccions, cartes, ajudes... que van ser inclosos en els 215 «rapports» dirigits a la inspecció. 1914-1915: X escoles de nens (7 dibuixos); 1915-1916: 3 escoles de nens (13 dibuixos); 1916-1917: 3 escoles de nens (9 dibuixos); 1917-1918: 4 escoles de nens, 3 escoles de nenes, 1 escola bressol (44); 1918-1919: 2 escoles d'infants, 4 escoles de nenes (41). Aquests dibuixos es mostraren a l'exposició «De l'école à la guerre», organitzada a París per la Ligue française de l'enseignement, 6-20 maig de 1917. En aquesta exposició es van mostrar dibuixos de dues escoles de nens i una de nenes i diferents dibuixos de les escoles bressol. El fons es conserva als Arxius municipals de Nantes.

2. Col·lecció presentada en l'obra de Pignot (2004) que mostra 121 dibuixos realitzats per l'alumnat d'entre 6 i 13 anys de les escoles de Sainte-Isaure i Lepic i estan col·leccionats al Musée de Montmartre. En aquesta ocasió els dibuixos es van realitzar en el marc de les classes sota les instruccions dels mestres i les mestres, i moltes vegades acompanyaven les redaccions. L'autora ha presentat els dibuixos en sèries temàtiques segons la interpretació dels dibuixos que efectua.

3. Col·lecció de dibuixos de la Biblioteca Digital Hispànica (Biblioteca Nacional d'Espanya). El fons prové de les exposicions que durant la guerra es van realitzar als EUA i Anglaterra per tal de recaptar fons per fomentar la cooperació econòmica amb les colònies escolars. Els dibuixos van ser exposats sota l'auspici de la Spanish Child Welfare Association of America. Aquesta col·lecció no presenta sèries temàtiques i en ella trobem dibuixos amb diferents motius: des de flors i animals fins dibuixos sobre l'evacuació, sobre colònies, sobre escenes de guerra, batalles. El fons és accessible a:

<http://bdh.bne.es/bnearch/Search.do?sessionId=D161F0563B593AAA00B00014ECD5180B?destacadas1=Dibujos+de+los+n%C3%B1os+de+la+Guerra&home=true>. Un treball sobre els estudis referits a l'evacuació és l'obra de Gallardo (2012).

- (32) Així per exemple, els dibuixos contrasten amb la redacció de 1936: «Escenes de Guerra» publicada a la revista escolar: *Vives. Publicació del Grup Escolar Lluís Vives*.

La politització de la societat, presentant un esquema complex és, per tant, un dels aspectes més característics d'aquesta col·lecció que contrasta amb les imatges en què es representen clarament dos bàndols, un fet molt present en les altres col·leccions –en els dibuixos de les col·leccions franceses, s'observen clarament la confrontació entre països i, en els custodiats per la Biblioteca Nacional, les dues faccions de la Guerra Civil–. És a dir, mentre en les col·leccions de la Guerra Civil apareixen les diferents sigles polítiques dels partits implicats en el conflicte, en les col·leccions franceses apareixen les banderes com símbols patriòtics.

Com a conclusions, per tant, destacaríem que:

- Els nens i les nenes viuen la guerra des de la rereguarda a través de l'escassetat d'aliments i altres provisions, de l'absència del pare que està al front, de la por. Aquestes característiques estan presents en la majoria de representacions infantils.
- A la Guerra Civil es posa en pràctica el bombardeig sistemàtic de l'aviació sobre població urbana, fet que marca una diferència respecte a conflictes anteriors com la Primera Guerra Mundial, quan es van realitzar aquests atacs amb menor intensitat, però que igualment varen impactar als infants, com podem deduir dels seus dibuixos.
- El refugi antiaeri està molt present en els dibuixos. Les diferències radiquen que, en els dibuixos de la Primera Guerra Mundial, els refugis són espais condicionats com refugis (com és el cas de les galeries del metro) mentre que en els dibuixos de la Guerra Civil, també hi ha construccions a propòsit.
- El tema dels bombardejos i refugis –presents en totes les col·leccions– contrasta amb l'absència de representacions de ferits o morts a la rereguarda. En aquest sentit, la col·lecció IMEB-MUVIP es diferencia de les altres col·leccions ja que en aquestes, les víctimes apareixen més explícitament.
- Sorpren també que la mort, tan pròxima en uns moments de guerra, és representada en els dibuixos dels escolars barcelonins de manera distant. Els dibuixos analitzats no ens mostren morts ni com herois, ni com a víctimes pròximes, sinó que els morts són persones llunyanes en el front. Aquesta imatge distant de la mort no coincideix amb les representacions d'altres conflictes, en què la mort és el motiu de diferents dibuixos, com ara el dels «nens herois» o els afusellaments de població civil.

En síntesi, podem concloure que els nens i nenes viuen, com persones que són, les conseqüències de la guerra en tota la seva magnitud i des de la seva perspectiva, que queda patent en els diferents dibuixos, tant en els que fan referència a la Guerra Civil com els relatius a d'altres conflictes bèl·lics. Per això, accedir-hi ens permet descobrir com aquests nens i nenes visqueren la guerra, ampliant així la nostra comprensió de la infància i de l'educació en temps de guerra. I al mateix temps ens permet enriquir el coneixement de determinats moments històrics gràcies també a l'aportació d'una part de la població que els va viure. Una infància que no ha de ser vista només com a subjecte passiu dels esdeveniments del nostre món, passats i presents.

Referències

- Audoin-Rouzeu, S. (1936, maig) «Escenes de Guerra». *Vives. Publicació del Grup Escolar Lluís Vives* (Barcelona, Grup Escolar Lluís Vives) (1).
- (2006). «Enfances en Guerre au 20^e Siècle: Un Sujet?». *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 1(89), p. 3-7. DOI: 10.3917/ving.089.0003.
- Bourke, J. (2001). *The Second World War. A People's History*. Oxford, Oxford University Press.
- Braster, S.; Grosvenor, I.; del Pozo Andrés, M.M. [eds.] (2011). *The Black Box Schooling. A cultural History of the Classroom*. Brusseles, Peter Lang.
- Brauner, F.; Brauner, A. (2001). *L'expression dramatique chez l'enfant: pris dans une guerre, handicapé mental*. París, Groupement de Recherches Pratiques pour l'Enfance.
- Brauner, A.; Brauner, F. (2003). *Ho disegnato la guerra. I disegni dei bambini dalla Prima guerra mondiale a desert Storm*. Trento, Erickson.
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Carrillo, I.; Collelledmont, E. (2012). «El Grup Escolar Lluís Vives de Barcelona. Les representacions infantils de la Guerra Civil com a expressió de valors» a AA.VV. *XX Jornades d'Història de l'Educació. Cohesió social i educació*. Girona: Universitat de Girona, Col. Diversitats 78, 2012, p. 207-224.
- Carrillo, I.; Collelledmont, E.; Martí, J.; Torrents, J. (2011). *Los museos pedagógicos y la proyección cívica del patrimonio educativo*. Gijón, Trea.
- Chartier, R. (1999). *El mundo como representación*. Barcelona, Gedisa.
- Collelledmont, E. (2010). «La memoria visual de la escuela». *Educatio Siglo XXI*, 28 (2), p. 133-156.
- Gallardo, J.A. (2012). *El dibujo infantil de la evacuación durante la Guerra Civil Española (1936-1939)*. Málaga, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Gibelli, A. (2005). *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*. Torino, Einaudi editore.
- Gómez, A.; Collelledmont, E. (2011). «El arte de enseñar: una práctica pedagógica compartida» a Celada, P. [ed.] (2011) *Arte y oficio de Enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Burgos de Osma, SEDHE–Universidad de Valladolid–CEINCE, p. 145-151.
- Guyvarc'h, D. (1993). *Moi Marie Rocher. Écolière en Guerre. Dessins d'enfants. 1914-1919*. Rennes, Apogée.
- Martorell i Gil, E. (2009). *Amb ulls de nena. El dietari de la guerra a la reraguarda*. Barcelona, Ara Llibres. Edició de Salvador Domènech.
- Pignot, M. (2004). *La guerre des crayons: quand les petits Parisiens dessinaient la Grande Guerre*. París, Parigramme.
- Ragache, G. (1997). *Les enfants de la guerre. Vivre, survivre, lire et jouer en France 1939-1949*. París, Perrin.
- Stargardt, N. (1998). «Children's Art of the Holocaust». *Past & Present*, 161(1), p. 191-235.
- Tuttle Jr. M. W. (1993). *Daddy's gone to War. The Second World War in the Lives of America's Children*. New York/Oxford, Oxford University Press.

Los niños y la guerra. Consideraciones en torno a una investigación sobre dibujos de escolares durante la Guerra Civil española

Resumen: El presente artículo reflexiona sobre el papel y la relevancia de las producciones infantiles para el mejor conocimiento de hechos históricos y de cómo la infancia debe tener un lugar en la explicación y la interpretación culturales de nuestras sociedades. En concreto, el texto recoge algunos elementos resultantes de una investigación en curso por parte del GREUV (Grupo de Investigación Educativa de la Universidad de Vic), que analiza los dibujos de guerra realizados por niños y niñas del colegio barcelonés «Grupo Escolar Lluís Vives» durante el periodo de la Guerra Civil Española (1936-1939). El material analizado ayuda a entender la vida escolar, la vida cotidiana y la visión de la guerra que tienen los autores de los dibujos, lo que permite profundizar y complementar el conocimiento histórico de aquella contienda desde una perspectiva social, cultural y educativa de gran interés.

Palabras clave: Guerra Civil Española, dibujos escolares, imagen, representación y conocimiento histórico, historia cultural, infancia y guerra

Les enfants et la guerre. Considérations autour d'une recherche sur les dessins d'écoliers durant la Guerre civile espagnole

Résumé: Le présent article réfléchit sur le rôle et l'importance des productions infantiles pour une meilleure connaissance des faits historiques, et sur comment l'enfance doit avoir une place dans l'explication et l'interprétation culturelles de nos sociétés. Plus concrètement, le texte recueille quelques éléments résultant d'une recherche en cours du Groupe de Recherche éducative de l'Université de Vic (GREUV), qui analyse les dessins de guerre réalisés par des enfants, garçons et filles, de l'école barcelonaise «Grup Escolar Lluís Vives», durant la période de la Guerre civile espagnole (1936-1939). Le matériel analysé aide à comprendre la vie de l'école, la vie quotidienne et la vision de la guerre qu'ont les auteurs des dessins, ce qui permet d'approfondir et de compléter la connaissance historique de ces événements dans une perspective sociale, culturelle et éducative de grand intérêt.

Mots clés: Guerre Civile Espagnole, dessins d'écoliers, image, représentation et connaissance historique, histoire culturelle, enfance et guerre

Children and war. Considerations in a study of schoolchildren's drawings during the Spanish Civil War

Abstract: In this paper, we reflect on how creations by children can play an important role in increasing understanding of historical events and of how childhood should have a place in the cultural explanations and interpretations of our societies. Specifically, the text describes some of the results of an on-going study by the Education Research Group at the University of Vic (GREUV). The study analyses drawings of war created during the Spanish Civil War (1936-1939) by children from a Barcelona school called Grup Escolar Lluís Vives. The material that was analysed helps us to understand the school life, daily life and the view of war of the children who created the drawings. This adds to and deepens our historical knowledge of the Civil War from a social, cultural and educational perspective of great interest.

Key words: Spanish Civil War, schoolchildren's drawings, image, representation and historical knowledge, cultural history, childhood and war

Rosa Sensat, la cultura material de l'escola i el material d'ensenyament

Pedro L. Moreno Martínez*

Resum

Aquest article estudia el material d'ensenyament com un dels components més significatius de la cultura material de l'escola, en les idees pedagògiques i les pràctiques escolars desenvolupades per una de les mestres més emblemàtiques de les primeres dècades del segle xx, Rosa Sensat i Vilà. Amb tal finalitat, procedim a delimitar conceptualment el terme material d'ensenyament, presentar unes notes biogràfiques sobre Rosa Sensat, indagar la importància que en les seves concepcions educatives van tenir els viatges pedagògics, i analitzar el seu pensament pedagògic sobre el material d'ensenyament i la seva aplicació a l'escola, en concret, a la secció de nenes que va dirigir a les Escoles de Bosc de Montjuïc a Barcelona.

Paraules clau

Rosa Sensat, material d'ensenyament, cultura material, Espanya, Catalunya, segle xx, viatges pedagògics, Escoles de Bosc, Escola Nova

Recepció de l'original: 22 de novembre de 2012

Acceptació de l'article: 6 de març de 2013

Introducció¹

El procés de renovació de la historiografia educativa, dut a terme al llarg de les últimes dècades del passat segle, va experimentar un nou impuls a partir de mitjans de la dècada dels noranta. La proposta seminal, formulada per l'historiador francès Dominique Julia, en 1995, considerava la cultura escolar com a objecte històric. Julia definia la «cultura escolar» com «un conjunt de normes que defineixen els sabers a ensenyar i els comportaments a inculcar, i un conjunt de pràctiques que permeten la transmissió i l'assimilació d'aquests sabers i la incorporació d'aquests comportaments» (1995, p. 354). Els historiadors belgues Marc Depaepe i Frank Simon no van trigar a subratllar les potencialitats que aquest enfocament historiogràfic oferia per ajudar a desxifrar les claus d'aquesta «caixa negra» que constituïa la realitat quotidiana dels centres docents (1995, p. 11). Aquesta nova tendència historiogràfica, que ha contribuït a diversificar i enriquir encara més les mirades des de les quals els investigadors han abordat el coneixement del passat dels fenòmens educatius, ha gaudit d'una àmplia acceptació i ha experimentat un fecund i creixent desenvolupament en el concert internacional al llarg dels últims quinze anys (Grosvenor, Lawn, Rousmaniere, 1999; Viñao, 2002; Popkewitz,

(*) Doctor en Filosofia i Ciències de l'Educació, Secció Pedagogia, per la Universitat de Múrcia. Professor Titular d'Universitat de l'àrea de Teoria i Història de l'Educació, a la mateixa Universitat. Vicepresident de la Sociedad Española de Historia de la Educación. Adreça electrònica: plmoreno@um.es

(1) Aquest treball s'ha dut a terme gràcies a l'ajuda concedida per la Fundació Sèneca – Agència de Ciència i Tecnologia de la Regió de Múrcia en el marc de l'II PCTRM 2007-2010, dins del projecte d'investigació ref. 11903/PHCS/09, sobre «El patrimoni històric-educatiu de la Regió de Múrcia. La memòria dels docents».

Franklin, Pereyra, 2003; Lawn, Grosvenor, 2005; Escolano, 2007; Lawn, 2009; Meda, 2011).

Les potencialitats que la cultura escolar representa per desenvolupar una comprensió holística i oferir una anàlisi hermenèutica de la realitat passada de l'educació també han estat objecte d'atenció per part d'historiadors espanyols. Antonio Viñao precisava que la cultura escolar «estaria constituïda per un conjunt de teories, idees, principis, normes, pautes, rituals, inèrcies, hàbits i pràctiques (formes de fer i de pensar, mentalitats i comportaments) sedimentades al llarg del temps en forma de tradicions, regularitats i regles de joc no posades en dubte, i compartides pels seus actors, en el si de les institucions educatives» (2002, p. 73). Una cultura escolar els elements conformadors més visibles de la qual el componien els actors (els professors, els pares, els alumnes, i el personal d'administració i serveis); els discursos (llenguatges, conceptes i maneres de comunicació utilitzats al món acadèmic i escolar); els aspectes organitzatius i institucionals (les pràctiques i rituals de l'acció educativa, la marxa de la classe i les maneres organitzatives formals), i la cultura material que aglutinaria «el seu entorn físic i material i els objectes (espais edificats i no edificats, mobiliari, material didàctic i escolar, etc.)» (Viñao, 2002, p. 75). Així doncs, no és possible extreure quirúrgicament un element i analitzar-ho independentment de la resta, de les relacions mútues que comparteix amb cadascun d'ells i de tots entre si. No és el nostre propòsit. No obstant, les limitacions lògiques imposades a un treball d'aquesta índole ens porten a abordar el tema que ens ocupa, prioritzant una determinada mirada de la cultura escolar, vinculant-la a un component particular d'un dels seus elements, de la cultura material de l'escola, com és el material d'ensenyament.

Els espais on es desenvolupen les activitats educatives, el mobiliari escolar o els objectes quotidians existents a les escoles, com el material d'ensenyament, no són figures pretèrites inertes, sinó elements la presència dels quals està indissociablement unida a la història del currículum, a la història mateixa de l'escola. Són mitjans i objectes carregats de significats, petjades del passat que ens informen de la intrahistòria dels processos educatius, les pràctiques, les metodologies d'ensenyament, l'organització de les escoles, les relacions entre els alumnes, els docents, les administracions, la institució escolar i la societat. Són una part central de la cultura de l'escola (Hernández Díaz, 2002, p. 225-227).

Cap a la delimitació terminològica del material d'ensenyament en el context de la cultura material de l'escola

L'examen de la historiografia educativa permet constatar que, en els últims anys, els investigadors han anat centrant la seva atenció prioritària en l'estudi dels espais escolars enfront de l'escassa tasca desenvolupada en l'anàlisi històrica dels restants elements de la cultura material de les institucions educatives com són, especialment, el mobiliari i el material d'ensenyament.

Com vàrem posar de manifest en un treball anterior, les majors dificultats amb les que ens enfrontem per a delimitar terminològicament i conceptualment els components fonamentals de la cultura material de les institucions educatives, les trobem al tercer d'ells, en el material d'ensenyament (Moreno Martínez, 2007, p. 47-52). En primer

lloc, per la dispersió de termes utilitzats en els manuals pedagògics del primer terç del segle xx per al·ludir a algun tipus o modalitat d'aquesta classe de materials (mitjans auxiliars, material il·lustratiu, material auxiliar, mitjans d'ensenyament, material instructiu, material aplicat, representacions, material adquirit, material format, útils, etc.). Una de les dues denominacions que amb més freqüència es repeteixen és la de «material escolar». El *Diccionari de Pedagogia* de l'editorial Labor va optar per aquesta expressió indicant que incloïa «aquells mitjans d'ensenyament dels quals se serveix el mestre per a la seva missió, independentment dels auxiliars gràfics, és a dir, aquells que tenen caràcter il·lustratiu, els tècnics, instruments, utensilis, etc., i al mateix temps els que podríem anomenar "mitjans d'instrucció", és a dir, aquells que, feta també abstracció dels llibres, assisteixen a l'alumne en la prossecució del procés instructiu, explicant entre ells els instruments que serveixen per als exercicis tècnics de tota mena» (Sánchez Sarto, 1936, p. 1983). Segons la definició esgrimida per aquest *Diccionari*, el material escolar englobava dos grans grups de recursos en funció de l'usuari. El primer d'ells abastaria el material emprat pel mestre en l'ensenyament, amb la particularitat d'incloure-hi els objectes relacionats amb la imatge (gravats, projeccions lluminoses – fixes i mòbils –, etc.) i els aparells corresponents als quals els donarà el tractament de material «auxiliar» per estimar que la idea de «escola activa» o «escola del treball» requeria la transformació dels «mitjans intuïtius», en «mitjans de treball». El segon inclouria el material emprat per l'alumnat, al que denomina, concretament, «mitjans d'instrucció», proposant una consideració particular per als manuals escolars (Sánchez Sarto, 1936, p. 1988).

La segona formulació, la més utilitzada, com ho fes el propi Cossío, va ser la de «material d'ensenyament». No obstant això, el grau de concreció o precisió conceptual d'aquesta denominació no és superior a l'observada a l'anterior. És més, l'enunciació realitzada del material d'ensenyament vindria a coincidir, en línies generals, amb l'efectuada pel *Diccionari* de Labor amb el terme «material escolar». Els manuals de pedagogia no solen anar més enllà de relacionar les classes de material, les seves característiques o les condicions que ha de reunir, sense utilitzar categories de classificació equiparables entre si, d'unes obres a unes altres, ni establir criteris previs que li permetin justificar la «tipologia» proposada en cada cas (Valls Anglés, 1928; Blanco Sánchez, 1927, p. 78-98; Solana, 1931, p. 84; Gil Muñiz, Pertusa Pérez, 1935, p. 417-484). Així doncs, podem afirmar que, més enllà de les limitacions apuntades, el significat dominant atribuït pels autors de manuals pedagògics del primer terç del segle xx al nostre país als termes «material escolar» i «material d'ensenyament» és coincident².

Aquest article pretén dur a terme un estudi sobre el material d'ensenyament, com un dels components més significatius de la cultura material de l'escola, en les idees pedagògiques i les pràctiques escolars desenvolupades per una de les mestres més emblemàtiques de les primeres dècades del segle xx, Rosa Sensat i Vilà.

(2) Autors actuals assenyalen que «en un sentit ampli s'entén per [«materials»] qualsevol instrument o objecte que pugui servir com a recurs per a què, mitjançant la seva manipulació, observació o lectura s'ofereixin oportunitats d'aprendre alguna cosa, o bé amb el seu ús s'intervingui en el desenvolupament d'alguna funció de l'ensenyament» (Gimeno Sacristán, 1991, p. 10).

Notes biogràfiques

Rosa Sensat i Vilà va néixer el 17 de juny de 1873 a El Masnou (Barcelona). Filla de Jaume Sensat i Maristany, capità de corbeta, i Josepa Vilà i Riera, brodadora, va quedar òrfena de pare als 9 anys d'edat. La seva mare, malgrat la difícil situació econòmica familiar generada, atenent a l'interès de la seva filla per l'estudi, comptaria com a professor particular per a contribuir a la seva formació amb el senyor Llopis, avi del que seria geòleg i catedràtic d'universitat Noel Llopis i Lladó. Un docent renovador, amb procediments d'ensenyament moderns i actius, que s'ocuparia tant de convèncer a Josepa Vilà que la seva filla Rosa estudiés magisteri com de preparar-la per al seu ingrés a l'Escola Normal de Barcelona a la qual accediria als dotze anys. A la Ciutat Comtal assistiria al Col·legi Barceloní regentat per la professora Àngela Vallès³. Va obtenir el títol de Mestra de Primer Ensenyament Superior, als quinze anys, amb la màxima qualificació. Ampliaria els seus estudis a Madrid realitzant, en 1892-93, el curs corresponent al grau de Mestra Normal a l'Escola Central, amb professors de la talla de Torres Campo, Lázaro Ibiza o Concepción Saiz, aconseguint superar, en un sol any, les vint-i-dues assignatures de les quals constava.

La seva activitat docent la va iniciar abans de complir els setze anys d'edat, com a mestra suplent a l'escola elemental de nenes de la seva població natal, El Masnou, on romandria des del 29 de març de 1889 fins al 13 de setembre de 1892. Per oposició, va guanyar la plaça de mestra de l'escola pública de pàrvuls de Girona al 1892, destinada fins al juliol de 1896, data en la qual va accedir, per concurs, a una plaça de mestra auxiliar de pàrvuls a Madrid, que exerciria fins l'agost de 1900. Aquesta segona estada a Madrid va constituir un moment determinant per a la seva futura trajectòria professional. Si bé, d'una banda, li va resultar decebedor l'estat que presentaven les escoles públiques de pàrvuls madrilenyes, amb aules massificades, professors amb escassa formació i mètodes rutinaris, no obstant, gràcies a Agustín Sardá, entra en contacte amb la Institució Lliure d'Ensenyament, coneix a Francisco Giner de los Ríos i Manuel B. Cossío, assisteix als cursos de química i botànica del Museu Pedagògic i les conferències de l'Ateneu, pren part en les excursions dominicals de la Institució i es relaciona amb un selecte grup de persones de la cultura i la política madrilenyes. Rosa Sensat consolida, durant aquesta etapa, les seves relacions amb el moviment de renovació pedagògica propi dels cercles institucionistes.

En les oposicions convocades a Escoles Normals en el curs 1899-1900 va guanyar una plaça de professora numerària de Labors a l'Escola Normal d'Alacant, en la que

(3) Àngela Vallès no només l'admetria en el col·legi privat que regentava, el més prestigiós dels que a la Barcelona del moment es dedicaven a la preparació d'alumnes per a l'Escola Normal, sinó que també l'acolliria al seu domicili particular. La convivència amb Àngela Vallès, el seu marit David Ferrer –mèdic i professor en l'Institut de Barcelona– i la seva família seria determinant per al futur acadèmic, professional i personal de Rosa Sensat. Amb ells s'aficionaria a les ciències naturals, especialment a la botànica, coneixeria a Agustín Sardá i Llaveria, professor de l'Escola Normal Central de Madrid, orientarien la seva carrera futura i es casaria, en 1903, amb el seu fill, David Ferrer Vallès. Per a l'estudi de la trajectòria biogràfica de Rosa Sensat, pot consultar-se, a més de l'extens i excel·lent relat efectuat per la seva filla, Àngels Ferrer, sobre la mateixa en l'entrevista efectuada per Josep González-Agàpito (1989, p. 15-34), els treballs de Carmen Diego Pérez (1996), Fabrici Caivano (2000), Buenaventura Delgado (2000, p. 62-64), José Mariano Bernal Martínez (2001, p. 257-264), Esther Cortada Andreu (2004) o M^a Angeles Delgado Martínez (2009, p. 332-334).

exerciria el seu magisteri des del 20 de juliol de 1900 fins al 14 de setembre de 1904, ocupant-se, en realitat, d'impartir assignatures de Física, Química i Història Natural⁴.

Com a professora de ciències de la Normal d'Alacant realitza excursions, estableix itineraris naturals, organitza col·leccions amb les seves alumnes, proposa activitats pràctiques, relaciona les classes de Química amb les visites a fàbriques, indústries i laboratoris, i intenta, en definitiva, infondre a les futures mestres una concepció dinàmica i moderna de l'ensenyament de les ciències. (Bernal Martínez, 2001, p. 258)

Casada amb David Ferrer Vallès des de 1903, i nascuda la seva filla Àngels al maig de 1904, sol·licita el trasllat a Barcelona. Renuncia a una categoria professional superior i retorna amb la seva família, incorporant-se a l'escola de Sant Martí de Provençals al curs 1904-1905 i, posteriorment, en 1908, a l'escola pública unitària de la Diagonal. L'acció pedagògica desenvolupada en aquestes escoles, especialment a partir de 1908, moment en el que ja s'havien iniciat els seus viatges pedagògics a l'estranger, com analitzarem posteriorment, juntament amb les influències que en ella van exercir les idees de Giner de los Ríos, Cossío i la ILE, evidenciaven la seva inquietud i compromís amb la renovació profunda de l'escola pública.

La seva activitat pedagògica més destacada la duria a terme al llarg dels seus vint-i-cinc últims anys de vida professional. En primer lloc, a càrrec de la direcció de la secció de nenes de les Escoles de Bosc de Montjuïc, des de la seva creació el 1914 fins al 1931. Un centre modèlic i emblemàtic que representava i simbolitzava l'inici de la magna obra efectuada per l'Ajuntament de Barcelona en favor de la renovació de l'escola pública (González-Agàpito, 1992, p. LIII). La primera escola a l'aire lliure catalana que va constituir «un dels projectes renovadors més paradigmàtics d'aquesta època i que més va servir de referent, no tan sols a Catalunya, sinó també al País Valencià i a les Balears» (González-Agàpito, Marquès, Mayordomo, Sureda, 2002, p. 155). En segon lloc, assumint la direcció del centre escolar Milà i Fontanals, un dels grans grups escolars construïts per iniciativa del consistori barceloní, des de la seva obertura el 1931 fins a la seva jubilació.

Rosa Sensat va desenvolupar una notable tasca de difusió de les seves idees, les seves experiències renovadores i, en definitiva, del moviment de l'Escola Nova, mitjançant conferències, participació en cursos, escoles d'estiu i congressos, com el Congrés de Primer Ensenyament (Barcelona, 1909-1910), el I Congreso Español de Higiene Escolar (Barcelona, 1912) (Sensat, 1913), el Congrés Nacional d'Educació (Palma de Mallorca, 1920)⁵, el III Congrés Internacional d'Enseignement Ménager (París, 1922) (Sensat, 1922a), el quart Congrés Internacional d'Education Familiale (Lovaina, 1930) (Sensat, 1930a), o el VI Congrés Mundial d'Educació Nova (Niça, 1932)⁶. Els seus escrits van ser un

-
- (4) L'assumpció de tals matèries li portaria a sol·licitar al ministeri, a finals de 1900, sense èxit, l'expedició del títol administratiu de professora numerària de Ciències en aquesta Escola («Expedient laboral de Rosa Sensat i Vilà». Arxiu General de la Universitat d'Alacant). Segons consta en una carta dirigida per Rosa Sensat a Francisco Giner de los Ríos, remesa el 7 d'octubre de 1901, en el curs 1901-1902 li van assignar quatre assignatures: Física, Higiene, Tècnica industrial i Antropologia i Psicogenia (Delgado, 2000, p. 63).
- (5) Si bé aquest congrés no va arribar a celebrar-se, la comissió organitzadora va decidir publicar un text en el qual es recollien, entre altres informacions, les conclusions aportades pels ponents, com les corresponents a Rosa Sensat (1921).
- (6) Com assenyalaria Martí Alpera, en una ressenya del congrés, «d'Espanya, la gairebé totalitat dels congressistes són catalans. La Generalitat de Catalunya ha enviat una delegació nombrosa, en la qual figuren per-

mitjà destacat per propagar les seves concepcions educatives, les seves pràctiques i els ideals de l'Escola Nova. D'una banda, mitjançant la divulgació d'una sèrie d'articles en revistes pedagògiques i professionals, de les quals cal destacar els treballs inclosos a les pàgines de la publicació que va dirigir Lorenzo Luzuriaga, la *Revista de Pedagogía* (Sensat, 1922b, 1926, 1929a, 1929b, 1930b, 1932, 1933a, 1934a), així com en d'altres publicacions periòdiques com *La Vida en la Escuela. Suplemento a la Revista de Pedagogía* (Sensat, 1924), la *Revista de Psicología i Pedagogía* (Sensat, 1933b) o *Claror* (Sensat, 1935). Així mateix, prendria part en obres col·lectives (Vigneaux, Sensat, Cortés, et al., 1912; Sensat, 1916; Sensat, 1918), col·laboraria anònimament en memòries institucionals (Ajuntament Constitucional de Barcelona, 1914) i publicaria diversos llibres de la seva autoria exclusiva (Sensat, 1923, 1927), dels quals cal destacar *Hacia la Nueva Escuela* (1934b). Al seu torn, va col·laborar a l'obra cultural de la Mancomunitat de Catalunya i a l'Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona.

Malgrat estar jubilada a petició pròpia des del 25 d'abril de 1938, en finalitzar la Guerra Civil va ser expedientada per la Comissió Depuradora de Magisteri de Barcelona⁷. El seu delicte, com el de gran part dels docents denunciats, consistia en haver contribuït al desenvolupament del moviment de renovació pedagògica català, participar a les escoles d'estiu, difondre les seves idees pedagògiques i buscar, en definitiva, un model d'escola d'acord amb els requeriments dels ciutadans. La Comissió Depuradora va pretendre confiscar i eradicar de la memòria de l'escola del nou règim franquista els principis de l'Escola Nova (González-Agàpito, Marquès, 1996, p. 34-36). A Rosa Sensat se li instruiria expedient de jubilació forçosa, la qual cosa tenia com a conseqüència un minvament econòmic en la seva pensió i una deplorable humiliació moral a una mestra que havia dedicat mig segle de la seva vida a la modernització de l'escola pública (Bernal Martínez, 2001, p. 262-264). Rosa Sensat moria a Barcelona, l'1 d'octubre de 1961, als 88 anys d'edat.

Els viatges pedagògics de Rosa Sensat

La consciència de l'endarreriment espanyol i l'actitud regeneracionista a les acaballes del segle XIX van constituir dos dels factors detonants que van impulsar a una minoria inquieta a conèixer les experiències renovadores d'altres països amb el propòsit d'impulsar reformes o innovacions educatives al nostre país. En contra del que succeï en les últimes dècades del segle XIX, període en el qual els viatges pedagògics empresos per mestres de primer ensenyament en exercici van ser una pràctica gairebé inexistent, els inicis del segle XX van portar noves oportunitats. La més prolífica de totes elles es derivaria de la creació, per part del Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts, en 1907, de la Junta per a l'Ampliació d'Estudis i Investigacions Científiques (JAE). La sortida de professionals de l'ensenyament propiciat per la JAE va suposar, en l'àmbit de la pedagogia, un enriquiment sense precedents. Les ajudes oficials possibilitarien que, de les 280 persones pensionistes relacionades amb el món de l'educació entre 1907 i 1936, el grup més nombrós format per 85 pensionistes, el 30,4% del total, estigués format per

sones de la qualitat intel·lectual de Joaquim Xirau, Estalella, Margarita Comas, Galí, la inspectora senyora Herrera i mestres tan distingides com les senyores Sensat i Rubiés» (1932, p. 1159).

(7) «Expedient de depuració de Rosa Sensat Vilá». Arxiu General de l'Administració, Secció Educació, lligall 7.486.

mestres de primer ensenyament (Marín Eced, 1990, p. 142). Entre els beneficiats per aquestes ajudes trobem persones molt prestigioses que, al llarg de la seva carrera professional, van exercir com a mestres i van assumir càrrecs relacionats amb la direcció de grups escolars, la inspecció escolar o l'activitat docent en Escoles Normals entre els quals cal esmentar Josep Xandri Pich, Àngel Llorca, Luis Álvarez Santullano, Antonio Ballesteros, Matilde García del Real, Josep Capó Valls, Eladio García Martínez, Antonio Gil Muñoz, Lorenzo Luzuriaga, Rodolfo Llopis, Antonio Juan Onieva, Pere Rosselló, Concepción Sáinz-Amor, Ezequiel Solana, Félix Martí Alpera o Rosa Sensat.

Rosa Sensat va dur a terme tres viatges pedagògics a l'estranger. El primer d'ells, efectuat en 1908 i pagat del seu propi peculí, va ser un viatge privat en el qual, acompanyant el seu espòs per motius professionals, va tenir l'oportunitat de visitar escoles d'Alemanya, Bèlgica i França, en concret, de Berlín, Dresden, Leipzig, Colònia, Brussel·les i París (González-Agàpito, 1989, p. 33). El segon dels seus viatges va ser degut a una iniciativa endegada per un grup de mestres, homes i dones, de Barcelona que van demanar i aconseguir una subvenció del seu Ajuntament. Set dones i set homes –tots mestres– van dur a terme, com ells ho denominaren, «un viatge d'investigació escolar» (Vigneaux, Sensat, Cortés, *et al.*, 1912, p. 3-4). Les mestres i els mestres viatgers, en justificar les finalitats del seu periple pedagògic per les escoles d'Europa, explicaven el següent:

La nostra obra es va pensar i es va fer [...] perseguint sempre el bé de l'ensenyament i la classe, però demostrant també que el mestre espanyol vol saber, vol estudiar, vol tenir experiència, vol descobrir per si mateix els seus errors, vol canviar els motlles antics en què ha viscut, per causes ben sabudes, i reemplaçar-los amb lleis noves i costums moderns que transformin radicalment el trist estat de la seva estimada pàtria. (Vigneaux, Sensat, Cortés, *et al.*, 1912, p. 3)

Els docents barcelonins van visitar, en només 19 dies, uns trenta centres escolars de França, Suïssa i Alemanya, de ciutats com Tarascó, Lió, Ginebra, Lausana, Berna, Lucerna, Zurich, Estrasburg, París i Tolosa de Llenguadoc⁸.

Rosa Sensat demanaria una pensió a la JAE per dur a terme el seu tercer viatge, el 5 de febrer de 1912, amb la finalitat d'estudiar, segons explicitava a la seva sol·licitud, a Bèlgica –Brussel·les–, Alemanya –Colònia– i Suïssa –Ginebra i Zurich–, «l'organització de les escoles de primer ensenyament en general, i especialment la metodologia emprada en elles per a l'ensenyament de les Ciències físico-químiques i naturals, manera de formar col·leccions, ordenar museus, gabinets i laboratoris i realitzar excursions destinades a l'estudi de la Natura» (Ib.). La JAE li va concedir la pensió sol·licitada per dur a terme el viatge amb una durada prevista de sis mesos que, en realitat, es completaria en cinc mesos i vint dies. Durant la seva estada a Bèlgica, Suïssa i Alemanya visitaria centres d'ensenyament primari, escoles normals i museus, amb algunes variacions respecte al pla inicialment proposat. L'itinerari final la conduiria a Brussel·les, Ginebra, Lausana, Neuchâtel, Zurich, Berna, Munich i Estrasburg. La seva estada per terres foranes li permetria, fonamentalment, participar en cursos sobre metodologia d'ensenyament de les ciències a diverses escoles normals, conèixer l'aplicació d'aquesta metodo-

(8) Rosa Sensat al·ludiria a ambdós viatges, com a part dels mèrits que avalaven la seva aspiració de ser becada per la JAE, a la sol·licitud presentada davant la mateixa el 5 de febrer de 1912, («Sol·licitud de Rosa Sensat a la JAE, Barcelona, 5 de febrer de 1912». Arxiu de la Junta per a Ampliació d'Estudis, expedient 137-439). Expedient accessible *online* a http://archivovjae.edaddeplata.org/jae_app/, consultat 17 de febrer de 2013.

logia, a la pràctica, en les institucions visitades, seguir estudis pedagògics a institucions com, per exemple, la dirigida pel doctor Ovide Decroly a Brussel·les o a l'Institut Rousseau de Ginebra, assistir a conferències de botànica, química i pedagogia en diferents universitats, etc. (Marín Eced, 1990, p. 328-330). Rosa Sensat va remetre a la Junta, tres anys després del seu retorn, el 25 de setembre de 1915, la Memòria del seu viatge sobre «Metodologia de l'ensenyament de les ciències físico-naturals»⁹.

Figura 1. Escola Normal de Lausana



Font: Vigneaux, Sensat, Cortés, et al., 1912, p. 196

Dels seus viatges a l'estranger es va publicar la *Memòria* corresponent al segon d'ells. Es tractava d'una obra col·lectiva subscrita per les mestres i els mestres que hi van participar¹⁰. Si bé la curta durada del viatge no va permetre dur a terme un detallat estudi de les institucions visitades, els excursionistes compensaren la brevetat de la sortida amb una distribució efectiva de tasques que en propiciaria l'aprofitament.

Uns es van encarregar dels edificis, d'altres del material d'ensenyament, d'altres del mobiliari, d'altres dels programes, d'altres de mètodes i sistemes, d'altres del professorat, d'altres de lleis i reglaments, d'altres de treballs manuals, d'altres de l'ensenyament privat, d'altres d'obres post i circumescolars, etc.» (Vigneaux, Sensat, Cortés, et al., 1912, p. 4).

-
- (9) Encara que en l'arxiu de la JAE no consta l'escrit corresponent, va haver de remetre a aquest organisme, després del seu retorn, amb antelació a l'enviament definitiu de la seva Memòria, el «índice de trabajos» que estava preparant per a la mateixa, com així es plasmaria en la *Memòria* de la JAE en la qual s'assenyalava que «La Sra. Sensat ha presentado a su regreso el siguiente índice de trabajos: Bélgica. La escuela primaria de Bruselas, principios educativos que la informan; las Ciencias físico-químicas y naturales, estudio del programa y su interpretación en la práctica; excursiones, su reglamentación; cuadernos de excursiones. Escuelas Normales; direcciones generales referentes a la enseñanza de Ciencias; observaciones recogidas en la Escuela Normal de Maestras de la Villa y en las del Estado; las prácticas de enseñanza; diversas lecciones en la Escuela de aplicación, cuadernos de preparación de lecciones; laboratorios; colecciones y herbarios; excursiones, escuela del Dr. Decroly, museos, material; bibliografía. –Suiza. Escuelas primarias; Instituto Rousseau; Normal de Lausana; libros, material; Museo del Cantón de Vaud; escuelas secundarias y *ménagères*; escuela secundaria de Neufchâtel; escuelas de Zurich; Museo Pestalozzi. –Alemania. Munich; Estrasburgo: establecimientos de enseñanza» (Junta per a l'Ampliació d'Estudis i Investigacions Científiques, 1914, p. 146-147). Com també deduiria Teresa Marín Eced, «pensamos que faltan importantes documentos en su expediente» (Marín Eced, 1990, p. 330).
- (10) Els docents en qüestió van ser Celestina Vigneaux, Rosa Sensat, Dolores Cortés, Blanca Martín, Ángeles Moncunill, Maria Carbonell, Mercedes Padrós, Fernando Gordillo, Basilio Jiménez, Vicente Pinedo, Blas Ver-net, Esteban Isern, Llorenç Jou i José Udina Cortiles (Vigneaux, Sensat, Cortés, et al., 1912, p. 1).

Les aportacions directes de Rosa Sensat a la *Memòria* corresponen, pel que sembla, amb els apartats referents a «Programes, horaris, treballs escolars» (Vigneaux, Sensat, Cortés, *et al.*, 1912, p. 119-139) i l'«Escola Normal de Lausana» (Vigneaux, Sensat, Cortés, *et al.*, 1912, p. 195-197)¹¹.

Segons els mestres de Barcelona, entre la jerarquia de factors que més incidien en la tasca de l'escola es trobaven, en ordre de prelación, l'organització escolar, l'edifici, la formació del mestre, el material d'ensenyament, el suport de la família, l'ambient social, etc. (Vigneaux, Sensat, Cortés, *et al.*, 1912, p. 109-110). Així doncs, el material d'ensenyament va constituir un dels elements objecte d'estudi durant el viatge. D'una banda, hi dedica una atenció expressa al capítol dedicat al «Mobiliari i el material», que englobaria tres apartats referits al mobiliari escolar, el material d'ensenyament i el llibre de text. Prenent com a punt de partida els catàlegs de cases comercials especialitzades tan importants com Hachette, Delagrave, Armand Colin, Bouret, Deroylle et fils, Monrocoq de París; Wolkmar, de Leipzig; Pichler veuve et fils, de Viena; Justhus Perthes, de Gotha; Messer i Merting, de Dresden; Günzel, de Kötzschenbroda; Lebègue, de Brussel·les; E. Paravia, de Torí; M. Virginio Zoboli, de Mòdena, o A. Müller de Berlín, així com els materials observats als centres i les exposicions escolars permanents o museus pedagògics com els de Lausana, Berna o Zurich, els mestres catalans amb evidents signes d'amargor manifestaven «que, desgraciadament, les nostres escoles, amb els pocs recursos de que disposen, han de trigar molt, si és que arriben, a adquirir una mica del bo que tenen les de l'estranger» (Vigneaux, Sensat, Cortés, *et al.*, 1912, p. 102). A la *Memòria* explicitarien exemples d'aquells materials que consideraven més ressenyables per a les diferents matèries. Tampoc faltarien, en alguns casos, a les descripcions realitzades dels centres escolars visitats, detallats i laudatoris relats de les col·leccions de materials amb les que explicaven centres com, per exemple, el grup escolar S. Johannnschule d'Estrasburg o determinades escoles de Ginebra.

Rosa Sensat també al·ludiria, directament o indirectament, al material d'ensenyament a l'apartat que va redactar per a la mencionada *Memòria* titulat «Programes, horaris, treballs escolars». Manifestava, amb modèstia i cautela, que, degut a l'heterogeneïtat dels centres i institucions culturals visitats i el temps disposat per fer-ho, no era possible oferir un estudi sistemàtic, ni expressar afirmacions categòriques. Remarcava que es limitava a presentar «notes soltes, com moments de la vida escolar [...], com a impressions rebudes» (Vigneaux, Sensat, Cortés, *et al.*, 1912, p. 119). Així, de les escoles franceses, que van poder visitar encara en plena activitat acadèmica abans de l'inici de les vacances estivals, destacaria que l'ensenyament era, dins el possible, intuïtiu i pràctic, que tot el que el nen podia fer materialment se li deixava a la seva iniciativa i habilitat. També subratllaria que, per a l'ensenyament de les ciències físiques i naturals (llicions de coses), disposaven tant de petites col·leccions compostades pels propis deixebles, recollides en els passejos escolars, com d'un bon material per presentar a l'alumne l'objecte o la seva representació gràfica. Destacaria que, per als continguts d'algunes

(11) Tals treballs van ser alguns dels mèrits adduïts i aportats per Rosa Sensat en la sol·licitud presentada davant la JAE, a la qual urgiria a la seva ràpida devolució per lliurar-los a la impremta que, en aquells dies, estava editant la *Memòria* del viatge («Carta de Rosa Sensat a José Castillejo, Barcelona, 30 de març de 1912», en Arxiu de la Junta per a Ampliació d'Estudis, expedient 137-439). Expedient accessible *online* a http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/, consultat 17 de febrer de 2013.

matèries, com la geografia, certs aprenentatges s'adquirien mitjançant activitats i exercicis d'intuïció i observació, tot i que per a l'ensenyament de les ciències lamentava que, rares vegades, es duguessin a terme experimentalment, la qual cosa atribuïa a la falta d'espais específics, l'absència de mobiliari adequat o l'escassetat dels aparells precisos.

Rosa Sensat va redactar la Memòria del tercer dels seus viatges pedagògics requerida per la JAE que, contràriament al que cabia esperar, no seria publicada en els *Anales*. Lamentablement, aquell document tampoc es va conservar doncs, segons manifestava la seva filla, Àngels Ferrer, va ser pastura de les flames en un incendi ocasionat a l'arxiu d'aquest organisme (González-Agàpito, 1989, p. 38). No obstant això, el mestre, periodista i escriptor Juan Benimeli, a partir de les anotacions o esborranys que Rosa Sensat devia conservar, va redactar el text manuscrit inèdit: *Notes pedagògiques de la Memòria de Rosa Sensat del seu viatge a l'estranger*¹². En aquestes *Notes*, encara que incompletes, Benimeli sembla transcriure o extreure, seguint un desenvolupament pràcticament mimètic a l'índex de treballs aportat per Rosa Sensat a la JAE, les impressions que ella inclogués en la seva Memòria del viatge dut a terme, d'octubre de 1912 a març de 1913, per les escoles i institucions culturals de Bèlgica, Suïssa i Alemanya (Junta per a Ampliació d'Estudis i Investigacions Científiques, 1914, p. 146-147)¹³.

El material d'ensenyament estarà present a aquestes *Notes*. S'hi al·ludirà a l'ensenyament de les ciències físiques i naturals i a la importància que tenia comptar, entre d'altres factors, amb un material adequat o la conveniència de dur a terme lliçons experimentals. És més, s'assenyalava que calia començar per un mètode d'iniciació fundat en l'experiència que posés el deixeble en contacte amb els fets i les coses, per la qual cosa el material més apropiat era la realitat mateixa. Es postil·lava que «avui, per fi, es prefereix al costós material científic de gabinet, el senzill i rudimentari construït pel mestre i pels mateixos nens, amb objectes i utensilis d'ús corrent i de poc cost» (Benimeli, s. a., p. 5). Especial atenció prestaria a la *École de l'Hermitage* que, creada per Ovide Decroly, es va convertir en un dels centres educatius experimentals que major influència van exercir en el seu moment, i tanta admiració despertaria en Rosa Sensat i que ella i, especialment, Anna Rubiés, contribuirien a difondre pel nostre país (Sureda, 2010, p. 256-258). De cap institució, com d'aquesta, s'ocuparia amb tanta profusió de la seva cultura material, dels seus espais, la decoració i ambientació de les seves aules, el seu mobiliari o el material d'ensenyament al mateix temps que de les concepcions psicològiques i pedagògiques imperants en la mateixa.

Sembla que el principi més admès respecte a l'ús del material d'ensenyament és que no ha d'haver-hi en les classes quadres i objectes que distreguin al nen; no obstant això, bo és que el professor tingui a mà tot el material que ha de servir-li per al seu treball. Cada classe serà, doncs, un petit museu format pel mestre i els nens i amb objectes portats per ells mateixos. Al voltant del mestre i els infants ha d'haver-hi, doncs, les coses que puguin necessitar pel seu treball. Té el museu una altra utilitat i és que ensenya a classificar sota un ordre intel·lectual, a anar amb compte de les coses i a respectar-les perquè són obra seva. (Benimeli, s. a., p. 19)

(12) Agraïm a la seva filla, Maruja Benimeli Nogués, fer-nos partícips d'aquest i altres treballs del seu pare. Com ja vam tenir oportunitat de referir en un altre estudi, Juan Benimeli també va redactar una biografia, igualment inèdita, de Félix Martí Alpera (Moreno Martínez, 2011, p. X).

(13) Les *Notes* de Benimeli finalitzarien abordant, dins de l'apartat relatiu a «Les escoles secundàries o ménagères», l'escola superior i gimnàs de Lausana. L'índex de treballs detallat presentat per Rosa Sensat a la JAE pot veure's en la referència a peu de pàgina número 10.

Amb tals premisses és fàcil comprendre les múltiples al·lusions a l'existència de prestatges al voltant de les aules, amb animals dissecats i en alcohol, minerals i fòssils trobats en les excursions, una col·lecció d'aparells de física construïts pels alumnes, una premsa hidràulica feta amb una caixa de tabac, etc.

[A l'escola del Dr. Decroly] l'alumne exerceix un actiu paper, desenvolupa d'una manera harmònica les seves facultats i potències i intervé en la construcció d'un material d'ensenyament senzill, que és el més apropiat per a esperits en formació que no poden abastar la complexitat de certs mecanismes. Estudia els éssers i les coses en el seu mitjà natural i no a través de llibres i d'imatges que no sempre donen idea fidel del que expliquen o representen, i d'aquesta manera prepara al nen per a la vida, llançant-lo cap a ella ben imposat de les seves realitats. (Benimeli, s. a., p. 21)

Rosa Sensat reconeixeria i destacaria anys més tard, referint-se als seus viatges pedagògics, la profunda influència que causaria en ella la visita a l'escola del carrer de l'Ermitege de Brussel·les

Les seves sales de classe, arsenal d'objectes aportats pels alumnes, són una mostra evident que allà hi regna un esperit d'investigació i estudi i que l'ensenyament és viu i real. L'espectacle d'aquelles taules plenes de minerals, de petxines, de retalls de diaris, de dibuixos i d'estampes; aquells prestatges suportant aquaris i terraris; aquells infants treballant lliurement enmig d'aquell material viu, que era la naturalesa mateixa a l'abast de les seves mans, portada a l'escola per les seves pròpies i pel seu propi afany de recerca i descobriment, va influir profundament en el meu esperit i va ser, sens dubte, suggeridor de moltes de les meves inspiracions futures. (Sensat, 1934b, p. 9-10)

Els viatges pedagògics li van permetre reforçar i ampliar la seva formació, li van possibilitar l'oportunitat d'observar i conèixer personalment la plasmació d'algunes de les iniciatives més destacades del moviment internacional de l'Escola Nova. L'experiència viatgera li facilitaria un coneixement més profund i directe de les idees pedagògiques, la situació d'un ensenyament primari modern perfectament estructurat, així com les pràctiques educatives innovadores impulsades per les corrents de renovació pedagògica europees.

El material d'ensenyament en les concepcions pedagògiques de Rosa Sensat

Les línies mestres del que arribarien a ser tant les concepcions pedagògiques com el material d'ensenyament de Rosa Sensat estaven clarament esbossades quan la mestra del Masnou comptava amb poc més de vint-i-cinc anys d'edat. L'obtenció del grau de Mestra Normal a l'Escola Central de Madrid en el curs 1892-93, als vint anys, i el seu posterior retorn a aquesta ciutat, en qualitat de mestra auxiliar de pàrvuls, de juliol de 1896 fins a agost de 1900, van ser determinants en la seva formació, en permetre-li conèixer en profunditat els principis pedagògics i les experiències renovadores afavorides per entorns institucionistes.

Amb la finalitat de presentar-se a les oposicions a professores numeràries d'Escoles Normals convocades en el curs 1899-1900, encara que finalment, com sabem, la plaça a la qual va optar i va guanyar va ser de l'especialitat de Labors, Rosa Sensat va redactar una «Memòria i Programa de Ciències físiques i naturals»¹⁴. En aquesta, es formulaven les seves concepcions pedagògiques sobre el que havia de ser l'ensenyament de tals

(14) Sensat, R.: «Memòria i Programa de Ciències físiques i naturals». Madrid, 26 de juliol de 1899, document manuscrit en Arxiu General de l'Administració, Secció Educació, caixa 6.166.

matèries a les escoles normals, així com la seva aplicació al primer ensenyament. Les seves pretensions eren preparar l'alumna, la futura mestra, per a la vida, perquè pogués completar per si mateixa la seva educació científica, «despertar el seu interès i el seu amor per ella, desenvolupar el seu esperit d'observació, infondre-li l'hàbit de reflexió, ensenyar-li a llegir a la Natura i als llibres. És a dir, donar-li el domini dels útils comuns per aprendre, i el desig de saber; [...] aquest és l'ideal al que aspirem». La jove opositora referiria entre les fonts de coneixement necessàries per a l'ensenyament, les fonts fonamentals i auxiliars, els mitjans heurístics i els «mitjans materials d'instrucció», subratllant que la «font de coneixement més important, base i fonament de les ciències naturals, és la Natura».

Entre els mitjans materials d'instrucció o estudi destacaria els procediments d'observació i d'experiència, postulant «que no es parli d'una planta, d'un animal, d'una pedra, d'un fenomen natural sense presentar-ho sensiblement a l'intel·lecte de l'educand». Per afavorir tals procediments d'aprenentatge proposaria, entre altres activitats, la realització d'excursions al camp, posant a l'alumne en «presència de la naturalesa», i un ampli elenc de visites a fàbriques, tallers, museus d'història natural, gabinets de física o laboratoris químics. En el casos que no fos possible tenir «a la vista» els objectes, recomanava recórrer a la iconografia o a la seva representació gràfica. Els principis de la metodologia aplicada a l'assignatura i els seus procediments didàctics a l'escola primària havien de caracteritzar-se per «sobrietat de contingut, ordre cíclic i progressiu, tendències sistematitzadores, caràcter pràctic i pedagògic». També recomanaria, sense excloure el mètode deductiu, l'ús preponderant de l'inductiu, partir dels fets i casos particulars per arribar als principis generals, començar per l'estudi dels animals i les plantes més conegudes i de la localitat, l'ensenyament intuïtiu o l'experimentació. Quant als recursos materials per a la realització d'experiments, requeriria disposar d'objectes comuns, familiars i econòmics, que tothom coneixia i tenien a mà, amb els que es pogués comptar fins i tot en el «més apartat llogaret». Es tractava «de fer la Física sense aparells i la química sense laboratori. No fan falta, doncs, per a l'objecte que ens proposem, ni motors, ni forns, ni màquines elèctriques, ni alambins, ni càpsules de platí, etc., [...], fa falta, sí, abundant material per enginyar-se en la construcció d'aparells i per practicar experiments», formar col·leccions, herbaris, etc.

El pensament de Rosa Sensat estava, en gran mesura, en sintonia amb el que uns anys més tard exposaria, un dels seus mestres, Manuel B. Cossío, a la cèlebre conferència *El mestre, l'escola i el material d'ensenyament*, pronunciada a Bilbao en 1905. Com expressà Cossío, el material d'ensenyament constituïa un fetitxe per als docents, a la manca del qual atribuïen la falta d'èxit de la seva activitat i del que esperaven, ingenuament, la immediata transformació i millora de l'escola. Per al director del Museu Pedagògic Nacional «no és el que importa que el material sigui poc o molt, pobre o ric, gran o petit: el que interessa és que sigui *adequat* a aquella obra de l'educació, *activa i forjadora*, [...] i per *adequat*, en aquest sentit, entenc *viu*; i viu vol dir pel que fa a l'escola primària, fabricat en ella, com a obra del treball comú de mestre i deixeble» (Cossío, s.a., p. 19). El primer material d'ensenyament havia de ser la realitat mateixa. Un material gratuït que només requeria l'esforç d'interpretar i d'utilitzar metòdicament. El material consistent en aparells o representacions gràfiques havia de ser vivificat, construït en la pròpia classe; només d'aquesta forma l'alumne seria capaç de penetrar en les lleis naturals que els objectes representaven. Cossío propugnava, com també faria Rosa Sensat,

una escola activa en la qual s'aprengués fent, al principi de la qual havia de respondre i supeditar-se el material d'ensenyament: «no és primer el material, deïa, sinó l'esperit del mestre que ha de vivificar-ho» (Cossío, s. a., p. 20).

A la conferència de Cossío al·ludiria Rosa Sensat en un moment molt avançat de la seva vida personal i professional, als seixanta anys d'edat, el 1933, en un esplèndid article sobre «Els estudis de la naturalesa a l'escola primària». La llavors directora del Grup Escolar Milà i Fontanals denunciava la pervivència dels procediments i maneres de l'escola llibresca i passiva que, en moltes escoles, seguia reduint l'ensenyament de les ciències naturals a la simple enumeració de caràcters, a una nomenclatura seca i àrida i un col·leccionisme de vitrina. Defensava i justificava el gran valor educatiu de les ciències naturals, tot advocant per una escola activa, per a l'estudi i l'observació directa de la naturalesa.

Igual que expressà Cossío en 1905, en general Rosa Sensat també referiria un quart de segle després que un dels principals prejudicis esgrimits pel magisteri cap a l'ensenyament d'aquesta disciplina residia, precisament, en la falta de material. Entre les obsessions del mestre estava la creença que sense complicats i costosos aparells i sense grans laboratoris, ni podien exposar-se els principis científics, ni introduir-se els mètodes experimentals. Rosa Sensat seguiria propugnant l'experimentació personal com l'única forma viva i eficaç d'aprenentatge, mitjançant l'ús d'aparells senzills construïts pel nen, com la manera de fer que l'educand veïés i comprengués els fenòmens naturals

Tot el material que es posarà, doncs, a l'abast del nen i amb abundància serà fusta, cordes i bramats, fil·ferros, taps de suro, trossos de cartró, llaunes velles, claus, rodets, desapropitaments de totes classes que juntament amb algun material de vidre de poc cost (tubs, ampolles, flascons i cassoletes, gresols, gibernells, llimes, teles metàl·liques) i algun producte químic. (Sensat, 1933a, p. 393)

Quant a la ciència biològica, el millor material era la realitat mateixa; en una primera fase interpretant-la mitjançant l'observació directa de la naturalesa i, en una segona, a l'aula analitzant, classificant, ordenant, induint d'ella lleis generals i principis científics. L'excursió era el mitjà apropiat per possibilitar el contacte immediat amb el mitjà natural, però també l'oportunitat «per recollir materials de treball, [...]. Omplim la classe de flors, d'aquaris amb aigües transparents, plantes i peixos irisats, d'insectes en evolució, de trossos de roques i fòssils dels estrats veïns i farem entrar en ella una llum insospitada, fent sentir als nens el goig de la naturalesa» (Sensat, 1933a, p. 396). Rosa Sensat no només estava expressant un desig de com havia de ser l'escola, sinó que estava relatant la seva pròpia experiència, la manera com concebia i havia estat duent a terme els estudis de la natura a les escoles que havia regentat.

El material d'ensenyament en les pràctiques pedagògiques de Rosa Sensat

Del pas de Rosa Sensat per diferents nivells educatius i diversos centres escolars, aquell en el que va romandre la seva etapa professional més dilatada i fecunda, que va compartir amb les condicions més apropiades per desenvolupar les seves concepcions pedagògiques i un decidit i important suport institucional a l'obra empresa, va ser el període en el que va dirigir la secció de nenes de les emblemàtiques Escoles del Bosc de Montjuïc. Una iniciativa singular que, promoguda per la Corporació Municipal de Barcelona,

a proposta de Hermenegildo Giner de los Ríos el 1913 (Ajuntament de Barcelona, 1922, p. 12), quedava inaugurada el 8 de maig de 1914. Amb ella, Barcelona se sumava al moviment europeu a favor de les escoles a l'aire lliure que, amb finalitats higièniques i de renovació pedagògica, s'havia iniciat a Alemanya, en la Waldschule de Charlottenburg, a les proximitats de Berlín, el 4 d'agost de 1904, i aniria estenent-se gradualment per altres països del vell continent (Châtelet, Lerch, Luc, 2003; Châtelet, 2008).

**Figura 2. Escola del Bosc de Montjuïc:
façana orientada a llevant del pavelló destinat a aules**



Font: Ajuntament de Barcelona, 1922, s.p.

Les primeres escoles a l'aire lliure de Barcelona estaven enclavades en un «lloc immillorable» (Sensat, 1934b, p. 22), no lluny de la ciutat, però en plena muntanya, al parc de Montjuïc, a una altura de 82 metres sobre el nivell del mar, entre frondoses arbredes, ocupant els edificis que componien l'antiga torre Laribal, adaptades, en un primer moment, per l'arquitecte Antoni Falguera. Les Escoles de Bosc comptarien inicialment, entre les seves edificacions, amb diferents pavellons amb construccions destinades a escoles amb dues aules, una per a nens i una altra per a nenes, sala de cant i de gimnàstica rítmica –que també albergaria, entre altres recursos i mobiliari, el museu escolar, el dipòsit de material pedagògic i uns armaris per guardar les làmines i les col·leccions–, pati cobert, menjadors, cuina, despatxos, gabinet antropomètric, infermeria, sala de dutxes, lavabos i altres dependències de l'escola (Ajuntament de Barcelona, 1922, p. 132-134). No menys ressenyable era l'entorn en què l'escola s'integrava que, quan la climatologia ho permetia, es convertia, en sentit ple, en l'escola a l'aire lliure que tan bucòlicament rememorava Rosa Sensat.

Patis grans i espaiosos plens de flors, extenses places de joc envoltades d'arbres, bosquets de pins que embalsamen l'aire, esvelts eucaliptus que retallen sobre el blau del cel el seu delicat brancatge, cants de rossinyols, sortidors d'aigua cristal·lina i dilatats horitzó amb vista esplendorosa de la ciutat, de la serra i del mar, formen un conjunt de suprema bellesa i constitueixen un mitjà educatiu de primer ordre, responnent a la idea que una escola sigui un llibre sempre obert de ciència i moralitat. (Sensat, 1934b, p. 25)

A les Escoles de Bosc, en què l'ensenyament havia de supeditar-se a la naturalesa i evolució dels infants, els mètodes havien d'afavorir la intuïció, l'observació i l'experimentació partint, com a material d'ensenyament, de la realitat mateixa, el món que els envoltava, l'entorn natural i geogràfic, el parc, les plantes, els éssers vius, els minerals,

els passejos per la ciutat, les visites als monuments, els museus, etc. Calia recórrer a tota classe d'objectes senzills que, manipulats, col·leccionats o construïts pels nens, contribuïssin a desenvolupar hàbits d'ordre i classificació.

La participació i implicació dels alumnes i les alumnes, així com dels mestres i les mestres en la formació de les col·leccions de l'escola van ser, des del primer moment, una determinació constant. Es va refusar comprar aquells materials que poguessin ser recopilats directament pels alumnes. No es va adquirir un museu escolar, sinó que des del convenciment «que el millor museu és el que està en formació enriquit contínuament pel treball de mestres i nens» (Ajuntament Constitucional de Barcelona, 1914, p. 147), aquest s'aniria creant gradualment amb les pedres, fòssils, minerals, llavors, insectes, etc. recollits pels alumnes. Però, l'escola sí que disposaria dels materials fungibles necessaris i l'equipament bàsic necessaris per anar constituint aquest museu, com ara flascons de diferents grandàries, formol, alcohol, cloroform, èter, xarxes, martells i cisells per recuperar minerals i fòssils, caixa linneana per a la formació de herbaris, insectaris per tenir els insectes en captivitat, etc., etc. Així mateix, es comptava amb el material bàsic necessari per a la construcció de multitud de senzills aparells¹⁵.

Les Escoles de Bosc també van adquirir, des de la seva constitució, tant material fungible com material d'ensenyament construït, a través de cases comercials i, en algun cas, donat per la Direcció General de Primer Ensenyament, «bo i escollit; però no gaire abundant» (Ajuntament Constitucional de Barcelona, 1914, p. 153).

[Un material consistent en] una col·lecció de pesos i mesures del sistema mètric, models de dibuix, entre els quals es distingeixen gots artístics i animals dissecats [...]; deu caixes de primeres matèries i preparacions industrials, [...] episcopi vertical, diversos quadres geogràfics i artístics, un insectari i una caixa linneana [...]; uns quants aparells de física [...]; un microscopi; una esfera terrestre; un atlas geogràfic, una col·lecció de mapes Gaebre que comprèn el físic i el polític de cada part del món, els d'Espanya de Kiepert, el de Catalunya, el de Palestina, col·lecció de quadres artístics del Nou Testament (C. Schmauk), una altra col·lecció d'Història Natural (Fpecht); quadres murals de Schemel, uns altres de Schraiber per a l'estudi intuïtiu de les llengües i lliçons de coses. Disposem també d'una col·lecció de jocs, bitlles, pilotes, pales, cercols, cordes, pilotes de futbol i nines. Per al treball manual, útils de jardineria, fusteria, i de modelatge, cartró i paper, i tela i fils per a les labors de la secció de nenes. (Ajuntament Constitucional de Barcelona, 1914, p. 154)

Una setmana després de la inauguració de les Escoles de Bosc, Rosa Sensat escrivia en el seu diari: «Hem començat la col·lecció. Al jardí s'han trobat dues grans papallones que hem matat amb cloroform i algun altre insecte» (1914-1928, s.p.–15 de maig de 1914)¹⁶. Entre les col·leccions que va impulsar Rosa Sensat es trobaven la d'insectes dissecats, o l'insectari que permetia a les alumnes observar les diferents fases de la metamorfosi soferta pels insectes, com per exemple, el cicle vital de la papallona. No és infreqüent trobar en les seves anotacions manifestacions de goig en referir-se a fets com el següent: «Ha estat un dia fecund en esdeveniments. A l'insectari ha nascut una papallona «el gran paó». És una femella» (Sensat, 1914-1928, s.p.–18 de maig de 1916).

(15) Una descripció detallada, entre uns altres, d'aquells aspectes relatius als espais, el mobiliari escolar i els materials de les Escoles de Bosc de Barcelona pot llegir-se en la primera memòria publicada sobre les mateixes (Ajuntament Constitucional de Barcelona, 1914, p. 95-196).

(16) Rosa Sensat plasmaria la seva experiència a càrrec de la secció de nenes de les Escoles de Bosc en els seus diaris manuscrits continguts en vuit quaderns, al llarg d'unes 4.000 pàgines. Els diaris poden consultar-se, en accés obert, en el repositori Memòria Digital de Catalunya, a la següent adreça: <http://mdc.cbuc.cat/u/?rosasensat,174>, consultat l'11 de febrer de 2013.

El gran paó nocturn està considerat l'insecte major d'Europa. També promouria la gestació d'un herbari per a la classificació i reconeixement de plantes, que abans de completar les Escoles del Bosc el seu primer any d'existència ja comptava amb 58 plantes diferents (Sensat, 1914-1928, s.p.–13 d'abril de 1915), o les col·leccions de minerals, petxines, dels treballs realitzats per les alumnes i d'història natural d'aus dissecades. Col·leccions formades amb les aportacions de les nenes, del professorat i de vegades de persones alienes al centre. Així va succeir amb la col·lecció d'història natural incrementada mitjançant la donació d'aus trobades mortes, fins i tot abatudes, que eren dissecades i incorporades al fons del museu escolar. En alguns casos es tractava d'aus més o menys comunes en l'entorn, com, per exemple, uns abellerols o una òliba, però de vegades d'espècimens rars a la zona com un ibis. Tals donacions, entre d'altres, aviat arribarien a ser un problema, doncs com escriuria Rosa Sensat en el seu diari, «hem hagut de pensar com anirem col·locant tots els ocells que ens van portant. S'ha hagut de baixar una fusta dels armaris per col·locar-los i fer espai guardant les caixes per a lliçons de coses en un altre armari» (1914-1928, s.p.–24 d'abril de 1917).

Com recolliria Rosa Sensat en el seu diari «és indispensable que les nenes observin, i no hi ha res tan a propòsit per desenvolupar el seu esperit d'observació com el contacte amb la naturalesa i la vida dels éssers en totes les seves manifestacions» (1914-1928, s.p.–20 de juny de 1914). L'escola a l'aire lliure, l'entorn natural del qual l'escola formava part, que estimulava l'interès de les alumnes, a les quals «tot els crida l'atenció» (Sensat 1914-1928, s.p.–19 de desembre de 1914), propiciava i facilitava l'observació directa, rigorosa, minuciosa i atenta de la natura, dels seus canvis durant les diferents estacions, els arbres, les plantes i les flors pròpies de cada temporada, els fenòmens naturals, els canvis atmosfèrics, els cicles vitals dels éssers vius, etc. Tot això es convertia en tema d'estudi (Bernal, 2000, p. 178-179).

**Figura 3. Escola del Bosc de Montjuïc
nenes observant i dibuixant del natural a l'aire lliure**



Font: Ajuntament de Barcelona, 1922, s.p.

Els experiments o experiències senzills recorrent a materials d'ús comú eren pràctica habitual com, per exemple, sobre la teoria dels vasos comunicants, amb un embut i una goma; la teoria de la palanca mitjançant la realització per les alumnes mateixes de balances amb qualsevol tipus de material que tinguessin a mà; experiències de germi-

nació de llavors, experiments realitzats amb papallones, d'orientació mitjançant l'ús de brúixola, etc.

Els materials utilitzats per als experiments i les activitats desenvolupades quotidianament a les Escoles del Bosc solien ser molt simples i comuns: s'utilitzava, entre d'altres, argila del pati per fer modelatge; boles, escuradents, cartrons, fruits i llavors per a treballs manuals; catàlegs del *Siglo* per fer retallats; pedres per efectuar exercicis de càlcul; cotons per realitzar un mostrari de colors; les flors de cada estació per dur a terme estudis de la naturalesa –com les d'ametller entre gener i febrer; lliris i flors de vern al febrer; de prunera, presseguer, arç i prunera al març; roses al maig, o de safrà a l'octubre–; un fenomen meteorològic infreqüent, com la neu, per fer-ne un exercici d'observació i diferents estats de l'aigua; objectes usals per a exercicis de reconeixement de formes o filferro per realitzar figures geomètriques; mandarines, el càntir de l'aula, o qualsevol objecte per a dibuix; fullets turístics de Barcelona per a estudis d'art, etc. etc.

A les Escoles del Bosc, segons s'establia en l'article novè del seu reglament, «tots els alumnes sense excepció rebran gratuïtament el material d'ensenyament que estimin convenient els directors» (Ajuntament de Barcelona, 1922, p. 106). Als escolars, com Rosa Sensat reflectiria als seus diaris, se'ls facilitava tot el material de treball precís: quaderns escolars, quaderns per a vacances, paper, plomes, llapis, tinta, carbonets, compassos, carteretes per als passejos, tisores, abundant material de costura i labors, etc. Un material que, almenys en els primers anys d'existència de les Escoles, Rosa Sensat adquiria personalment a Casa Serra, el de labors, i la resta de material escolar a l'acreditada Casa Bastinos de Barcelona¹⁷.

Rosa Sensat també va recórrer al material d'ensenyament produït per la florent indústria escolar, quan no era factible l'observació directa d'una realitat determinada o com a mitjà complementari en l'ensenyament de diferents disciplines. Així, utilitzava làmines desmuntables del cos humà per mostrar a les nenes els òrgans, les vísceres i les funcions fonamentals de l'organisme, làmines del sistema nerviós de Schnaider o un esquelet humà per al reconeixement dels ossos. Per a l'estudi dels animals vertebrats al·ludia a «unes magnífiques làmines on hi ha unes colobres i uns peixos. Totes són molt belles i les nenes les observen amb gust i es fixen en els detalls» (Sensat, 1914-1928, s.p.–27 de març de 1915). En geografia, mostrava certes reticències a utilitzar mapes editats en els moments d'iniciació ja que, com afirmar, «un mapa és una abstracció i l'alumne ha d'estar preparat per comprendre el que un mapa representa» (Sensat, 1914-1928, s.p.–16 de setembre de 1915), però en certes etapes escolars arribaria a utilitzar, entre uns altres, el mapa de Catalunya de Francesc Flos i Calcat (Sensat, 1914-1928, s.p.–27 de febrer de 1915), «el magnífic mapa d'Espanya de Gaebler» (Sensat, 1914-1928, s.p.–16 de setembre de 1915); mapes d'Europa, d'Amèrica, el globus terra-

(17) Successora de la Casa Estivill, que fou fundada en 1812, la Casa Bastinos, sorgida en 1852, comptava el 1900 amb més de vuit-cents llibres publicats d'instrucció primària i professional, recreatius i de divulgació científica, havia creat més de dues mil productes de material escolar, havia presentat els seus productes a la major part de les Exposicions Universals, en les quals havia obtingut premis i reconeixements, i estenia els seus mercats a més de la Península i les Canàries per nombrosos països, sobretot, de Llatinoamèrica (Bastinos, 1900, XI-XIX).

qüi (Sensat, 1914-1928, s.p.–23 d'octubre de 1915) i altres làmines. També empraria, per a l'art, làmines com, per exemple, la de la catedral gòtica de Colònia.

**Figura 4. Escola del Bosc de Montjuïc:
nenes realitzant labors de costura i tricotatege a l'aire lliure,
a l'ombra de les acàcies**



Font: Mairie de Barcelone, 1932, p. 60.

Des del primer moment Rosa Sensat va convertir el que la naturalesa, l'entorn i l'experiència quotidiana oferia, els mitjans intuïtius, en mitjans de treball, en material d'ensenyament, en material vivificat. Tals idees, pràctiques educatives i usos del material d'ensenyament, no es van limitar als estudis de la naturalesa. La primera lliçó de geografia duta a terme el primer any d'existència de les Escoles del Bosc va tenir per objecte la ciutat de Barcelona, partint d'un exercici d'observació realitzat durant un passeig pel parc de Montjuïc. Pretenia que les alumnes coneguessin els principals elements geogràfics del seu entorn, dibuixant, ja en classe, «el pla, fixant la posició del mar, de la Serra del Tibidabo, del Besós i del Llobregat» (1914-1928, s.p.–22 de maig de 1914). En altres casos, els esdeveniments que despertaven l'interès de les nenes eren aprofitats com a oportunitats per a l'ensenyament. Així, per exemple, la commoció causada per la Primera Guerra Mundial entre la població afavoria l'estudi i ubicació en el mapa d'Europa de les nacions implicades; la recepció d'una carta remesa per una alumna que havia marxat a viure a Buenos Aires donava lloc a la consulta del mapa d'Amèrica per situar el país i la ciutat en la qual vivia i el viatge seguit fins a arribar a Argentina; una visita del governador a les Escoles—entre la constant recepció de personalitats de Barcelona, de Catalunya, de tota la geografia espanyola i d'altres països— donava motiu a analitzar quines funcions tenia aquest càrrec, quines diferències i similituds es donaven amb les de l'alcalde, etc.

Rosa Sensat va ser capaç de generar un ambient distès, afable, serè i casolà, de confiança i responsabilitat a l'escola, en la seva instal·lació, el mobiliari, el material, la decoració, l'organització del treball, i en les relacions i el tracte personal. Els armaris romanes oberts i el seu contingut a disposició de qui ho precisés. Les alumnes podien fer ús lliurement de tot el mobiliari i material, al mateix temps que tenien per torn l'encàrrec d'ordenar-lo i conservar-lo. Aquesta manera de procedir resultava ser tan positiva i les

alumnes desenvolupaven tal grau de responsabilitat personal i col·lectiva que, entre altres vessants, tenia el seu reflex en el material que després de molts anys d'ús semblava estar recentment estrenat (Sensat, 1934b, p. 46-47).

El material d'ensenyament va ser concebut i utilitzat, en sintonia total amb les idees formulades i les pràctiques educatives desenvolupades, com un mitjà fonamental en la cultura material de l'escola i un element clau en la construcció de l'Escola Nova. Com diria Rosa Sensat, referint-se, precisament, al material d'ensenyament, «aquesta és la realitat escolar, aquesta és la nova escola» (Sensat, 1914-1928, s.p.-27 de maig de 1914).

Referències

- Ajuntament de Barcelona. Assessoria tècnica de la comissió de Cultura (1922) *Les construccions escolars de Barcelona: recull dels estudis, projectes i altres antecedents que existeixen en l'Ajuntament per la solució d'aquest problema*. Barcelona, Tallers d'arts gràfiques Henrich i C.ª, 2ª ed.
- Ayuntamiento Constitucional de Barcelona. Comisión de Colonias Escolares y Escuelas de Bosque (1914) *Actuación pedagógica de la Comisión de Colonias Escolares y Escuelas de Bosque durante el año 1914*. Barcelona, [s.n.].
- Bastinos, A. J. (1900) *Extracto del catálogo de libros de enseñanza y material escolar del editor Antonio J. Bastinos. Exposición Universal de París de 1900*. Barcelona, Bastinos.
- Benimeli, J. (s.a.) *Notas pedagógicas de la Memoria de Rosa Sensat de un viaje al extranjero*, (text manuscrit inèdit).
- Bernal Martínez, J. M. (2000) «De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza». *Areas. Revista de Ciencias Sociales*, 20, p. 171-182.
- (2001) *Renovación Pedagógica y Enseñanza de las Ciencias. Medio siglo de propuestas y experiencias escolares (1882-1936)*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Blanco i Sánchez, R. (1927) *Pedagogía fundamental. Organización escolar*. Madrid, Impremta de la ciutat lineal.
- Caivano, F. (2000) «La mestra Rosa Sensat. La meitat del camí». *El País, Quadern de cultura*, disponible a <http://www.rosasensat.org/antiga/biblioteca/bib-RSensat.pdf> [accés el 17/02/2013].
- Châtelet, A. M. (2008) «A Breath of Fresh Air: Open-Air Schols in Europe», a Gutman, Marta; Coninck-Smith, Ning, de (ed.) *Designing Modern Childhoods. History, Space, and the Material Culture of Children*. New Brunswuck, New Jersey and London, Rutgers University Press, p. 107-127.
- Châtelet, A. M.; Lerch, D.; Luc, J. N. (ed.) (2003) *Open-Air Schools: An Educational and Architectural Venture in Twentieth-Century Europe*. Paris, Recherches.
- Cortada Andreu, E. (2004) «Rosa Sensat Vilà. Devoción por la naturaleza». *Cuadernos de Pedagogía*, 337, p. 23-26.
- Cossío, M. B. (s.a.) *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*. Madrid, La Lectura.
- Recollit de l'antologia de textos de Cossío, M.B. (2007) *El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos*. Madrid, Biblioteca Nova (edició i estudi introductori d'Eugenio Otero Urtaza), p. 53-81.
- Delgado, B. (2000) *La Institución Libre de Enseñanza en Catalunya*. Barcelona, Ariel.

- Delgado Martínez, M. Á. (2009) *Científicas y educadoras. Las primeras mujeres en el proceso de construcción de la Didáctica de las Ciencias en España*. Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Depaepe, M.; Simon, F. (1995) «Is There any Place for the History of 'Education' in the 'History of Education'? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in-and Outside Schools». *Paedagogica Historica*, 30(1), p. 9-16.
- Diego Pérez, C. (1996) «Rosa Sensat» a Ruiz Berrio, J. [dir.] *La educación en España. Textos y documentos*. Madrid, Editorial Actas, p. 240-242.
- Escolano Benito, A. [ed.] (2007) *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para Ampliación de Estudios, 1907-2007*. Berlanga de Duero, CEINCE.
- Gil Muñiz, A.; Pertusa Pérez, V. (1935) *Estudios de pedagogía moderna. Tomo V. Organización Escolar*. Málaga, Tipografía de R. Alcalá.
- Gimeno Sacristán, J. (1991) «Los materiales y la enseñanza». *Cuadernos de Pedagogía*, 194, p. 10-15.
- González-Agàpito, J. (1989) *Rosa Sensat i Vilà, fer de la vida Escola*. Barcelona, Edicions 62.
- (1992) «Pròleg i Guia de Lectura», a *L'Escola Nova Catalana: 1900-1939: objectius, constants i problemàtica*. Vic, Eumo (pròleg i tria de textos de Josep González-Agàpito), p. 25-71.
- González-Agàpito, J.; Marquès Sureda, S. (1996) *La Repressió del professorat a Catalunya sota el franquisme (1939-1953) segons les dades del Ministeri d'Educació Nacional*. Barcelona, Institut d'Estudis Catalans.
- González-Agàpito, J.; Marquès, S.; Mayordomo, A.; Sureda, B. (2002) *Tradició i Renovació pedagògica. 1898-1939. Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià*. Barcelona, Institut d'Estudis Catalans-Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Grosvenor, I.; Lawn, M.; Rousmaniere, K. [eds.] (1999) *Silences and Images: The Social History of the Classroom*. Nova York, Peter Lang.
- Hernández Díaz, J. M. (2002) «Etnografía e historia de material de la escuela», a Escolano Benito, Agustín; Hernández Díaz, José María [coords.]: *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia, Tirant lo Blanch, p. 225-246.
- Julia, D. (1995) «La culture scolaire comme objet historique», a *Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*. Gant, *Paedagogica Historica*, Supplementary series (I), p. 353-382.
- Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1914). *Memoria correspondiente a los años 1912 y 1913*. Madrid, Imp. de Fortanet.
- Lawn, M. [ed.] (2009) *Modeling de Future. Exhibitions and the Materiality of Education*. Oxford, Symposium Books.
- Lawn, M.; Grosvenor, I. (eds.) (2005) *Materialities of Schooling. Design – Technology – Objects – Routines*. Oxford, Symposium Books.
- Mairie de Barcelone. Commission de Culture (1932) *L'Œuvre d'Enseignement de la Municipalité de Barcelone*. [s.l.]: [s.n.].
- Marín Eced, T. (1990) *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en Pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

- Martí Alpera, F. (1932) «El VI Congreso mundial de Educación Nueva». *Suplemento de la Escuela Moderna*, 3717, p. 1158-1160.
- Meda, Juri (2011) «"Mezzi di educazione di massa". Nuove fonti i nuove prospettive di ricerca per una "storia materiale della scuola" tra XIX i XX secolo». *History of Education & Children's Literature*, 6(1), p. 253-279.
- Moreno Martínez, P. L. (2007) «La modernización de la cultura material de la escuela pública en España, 1882-1936», a Escolano Benito, A. [ed.] *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para Ampliación de Estudios, 1907-2007*. Berlanga de Duero, CEINCE, p. 45-74.
- (2011) «Las Memorias de Félix Martí Alpera», a Martí Alpera, F. *Memorias*. Murcia, Ediciones de la Universidad de Murcia, p. 1-32.
- Popkewitz, Thomas S.; Franklin, Barry M.; Pereyra, Miguel Á. (comps.) (2003) *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona, Pomares.
- Sánchez Sarto, L. [dir.] (1936) *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona, Labor.
- Sensat, Rosa (1913) «Escuelas especiales de higiene y economía doméstica. Necesidad de la enseñanza de la higiene infantil en las normales de maestras y en la escuelas de niñas», a *Primer Congreso Español de higiene Escolar*. Barcelona, Imprenta de Viuda de Francisco Badía Canenys, p. 183-193.
- (1914-1928) *Escuela de Bosque. Diario*, a <http://mdc.cbuc.cat/u/?rosasensat>, 174.
- (1916) «Verdadero concepto de los deberes sociales de la mujer y estudio sobre la educación que debería dársele para cumplir con su misión de esposa y madre», a *Educación femenina*. Barcelona, Parera, p. 99-123.
- (1918) «Resum de les converses tingudes amb la D. Rosa Sensat respecte al funcionament de les colònies escolars», a *Colonias escolares: Conversaciones pedagógicas*. Barcelona, Tip. Lit. M. Sivit, p. 12-16.
- (1921) «La Naturaleza en las ciudades y en la escuela. Jardines y campos de juego para niños. Escuelas de Bosque», a *Libro del Congreso Nacional de Educación convocado para 1920*. Palma de Mallorca, Establecimiento tipográfico de Francisco Soler Prats, p. 73-74.
- (1922a) «Rapport de Mme. Rosa Sensat», a *3ème Congrès International d'Enseignement Ménager*. Paris, p. 62-69.
- (1922b) «La enseñanza de la economía doméstica». *Revista de Pedagogía*, 8, p. 285-290.
- (1923) *Les ciències en la vida de la llar*. Barcelona: Publicacions de l'Editorial Pedagògica.
- (1924) «Estudio de los colores». *La Vida en la Escuela. Suplemento a la Revista de Pedagogía*, 7, p. 43-46.
- (1926) «La enseñanza doméstica en Barcelona». *Revista de Pedagogía*, 52, p. 158-164.
- (1927) *Cómo se enseña la economía doméstica*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- (1929a) «La escuela al aire libre». *Revista de Pedagogía*, 85, p. 15-22.
- (1929b) «Lecciones de ciencias en relación con la vida diaria». *Revista de Pedagogía*, 94, p. 439-448.

- (1930a) «L'Institut de Cultura i Biblioteca Popular: rapport présenté par Mme. Rosa Sensat», a *4ème Congrès International d'Education Familiale*. Louvain, Imp. M. Ista, vol. 5, p. 18-21.
 - (1930b) «Momentos escolares». *Revista de Pedagogía*, 101, p. 196-204.
 - (1932) «Nuestras clases de párvulos». *Revista de Pedagogía*, 128, p. 345-349.
 - (1933a) «Los estudios de la Naturaleza en la escuela primaria». *Revista de Pedagogía*, 141, p. 391-396.
 - (1933b) «Reflexions sobre el moment actual de la nostra escola pública». *Revista de Psicologia i Pedagogía*, 4, p. 406-415. Recollit a l'antologia (1992) *L'Escola Nova Catalana: 1900-1939: objectius, constants i problemàtica*. Vic, Eumo, (pròleg i tria de textos de Josep González-Agàpito), p. 209-219.
 - (1934a) «Hacia la escuela nueva». *Revista de Pedagogía*, 156, p. 543-551.
 - (1934b) *Hacia la escuela nueva*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía (existeix reedició en català (1996): *Vers l'escola nova*. Vic, Eumo).
 - (1935) «Problema d'educació». *Claror*, 2, p. 34-35.
- Solana, E. (1931) *Curso completo de Pedagogía. Tercera parte. Organización escolar e instituciones complementarias de la escuela*. Madrid, Magisterio Español.
- Sureda, B. (2010) «La modernización de la escuela infantil en Cataluña», a Sanchidrián, Carmen; Ruiz Berrio, Julio [coords.] *Historia y perspectiva de la educación infantil*. Barcelona, Graó, p. 245-265.
- Valls i Anglés, V. (1928) *El material de enseñanza*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1928, 2ª ed. (1ª ed., 1924).
- Vigneaux, C.; Sensat, R.; Cortés, D. et al., (1912) *Viaje pedagógico a Francia, Suiza y Alemania en el año 1911. Memoria presentada al Excmo. Ayuntamiento de Barcelona por varios maestros públicos de dicha ciudad*. Barcelona, J. Horta impresor.
- Viñao, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, Morata.

Rosa Sensat, la cultura material de la escuela y el material de enseñanza

Resumen: Este artículo pretende llevar a cabo un estudio acerca del material de enseñanza, como uno de los componentes más significativos de la cultura material de la escuela, en las ideas pedagógicas y las prácticas escolares desarrolladas por una de las maestras más emblemáticas de las primeras décadas del siglo xx, Rosa Sensat i Vilà. Con tal finalidad, procedemos a delimitar conceptualmente el término material de enseñanza, presentar unas notas biográficas acerca de Rosa Sensat, indagar en la importancia que en sus concepciones educativas tuvieron los viajes pedagógicos, y analizar su pensamiento pedagógico sobre el material de enseñanza y su aplicación en la escuela, en concreto, en la sección de niñas que dirigió de las Escuelas de Bosque de Montjuic en Barcelona.

Palabras clave: Rosa Sensat, material de enseñanza, cultura material, España, Cataluña, siglo xx, viajes pedagógicos, Escuelas de Bosque, Escuela Nueva

Rosa Sensat, la culture matérielle de l'école et le matériel d'enseignement

Résumé: Cet article prétend mener à terme une étude sur le matériel d'enseignement, comme une des composantes les plus significatives de la culture matérielle de l'école, dans les idées pédagogiques et les pratiques écolières développées par une des enseignantes parmi les plus emblématiques des premières décennies du xx^e siècle, Rosa Sensat i Vilà. Dans ce but, nous procédons à la délimitation conceptuelle du terme matériel d'enseignement, nous présentons des notes biographiques sur Rosa Sensat, nous creusons l'importance qu'ont eue, dans ses conceptions éducatives, les voyages pédagogiques, et nous analysons sa pensée pédagogique quant au matériel d'enseignement et son application à l'école, et plus concrètement à la section de filles qu'elle a dirigée dans les Ecoles de Bosc de Montjuïc à Barcelone.

Mots-clés: Rosa Sensat, matériel d'enseignement, culture matérielle, Espagne, Catalogne, xx^e siècle, voyages pédagogiques, Ecoles de Bosc, Escola Nova

Rosa Sensat, the material culture of schools and teaching material

Abstract: Teaching material is one of the most important components of the material culture of schools. The aim of this paper is to study such material in relation to the educational ideas and school practices developed by one of the most significant schoolteachers of the early decades of the twentieth century: Rosa Sensat i Vilà. To achieve this, we conceptually define the term «teaching material», present some biographical notes on Rosa Sensat, investigate the importance of teaching trips in her conceptions of education, and analyse her pedagogical thought on teaching material and its use in schools, specifically in the groups of girls that she was responsible for at the Ecoles de Bosc de Montjuic in Barcelona.

Keywords: Rosa Sensat, teaching material, material culture, Spain, Catalonia, twentieth century, teaching trips, Ecoles de Bosc, Escola Nova

Els manuals escolars com a representacions culturals de la ciutadania democràtica

Isabel Carrillo*

Resum

El contingut del present article és fruit de la reflexió sobre els resultats de recerques al voltant de la dimensió política i ètica de l'educació en relació als models de ciutadania i els valors de la democràcia expressats en la legislació i els manuals escolars d'Educació per a la Ciutadania. Es parteix del supòsit que els manuals no expressen únicament la traducció de la normativa educativa, sinó que alhora són instruments conformadors d'una cultura política i ètica que es visibilitza a través del text i de les pràctiques escolars que es proposen. Transversalment la seva narrativa va definint la dimensió axiològica de l'educació que projecten. De forma específica les unitats temàtiques elaboren discursos bel·ligerants, exemplificacions de pedagogies ètiques que mostren interpretacions i visions del món i de l'educació diferents. Contrastar els seus continguts amb altres reflexions que signifiquen la ciutadania permet situar els manuals com aportacions significatives en la conformació de la història cultural de la pedagogia.

Paraules clau

educació, manuals escolars, ciutadania, democràcia, valors

Recepció de l'original: 6 de juny de 2012

Acceptació de l'article: 20 de març de 2013

Els manuals escolars: traduccions de polítiques educatives

Ninguna historia es como un vehículo de ruedas cuyo contacto con la carretera es continuo. Las historias caminan, como los animales o los hombres. Y sus pasos no se hallan sólo entre los sucesos narrados, sino entre cada frase, algunas veces cada palabra. Cada paso es una zancada sobre algo no dicho.

J. Berger i J. Mohr (2007)

El contingut del present article s'ha anat gestant en el marc de projectes de recerca que posen en relació la reflexió ètica i el patrimoni educatiu, en concret l'anàlisi de l'impacte polític i pedagògic dels manuals escolars¹. Les significacions dels valors i dels models de ciutadania han estat una de les constants en aquests estudis. Els resultats de la mostra estudiada posen de manifest les representacions respecte les concepcions de la socie-

(*) Doctora en Filosofia i Ciències de l'Educació. Professora Titular del Departament de Pedagogia de la Universitat de Vic en les àrees de Sociologia de l'Educació i Pedagogia Social. Investigadora del Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic. Col·labora amb el Grup d'Estudis de Gènere de la mateixa Universitat. Els seus projectes i publicacions es centren en l'ètica i l'educació en valors en relació a les línies de Ciutadania i Polítiques Educatives, Educació i Gènere, Memòria Educativa. Adreça electrònica: isabel.carrillo@uvic.cat

(1) S'han tingut en compte els resultats dels següents projectes en els que s'ha participat com a investigadora: «Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares 1978-2006» (2008-2010, I+D MEC); «Políticas educativas i ciutadania: impacte de gènere de la legislació i dels manuals» (2010-2011, ICD).

tat i de l'educació que contenen els manuals escolars d'Educació per a la Ciutadania, així com els seus plantejaments a l'entorn de la formació política i ètica dels infants i joves.

En aquest primer apartat situem breument l'emergència de la matèria d'Educació per a la Ciutadania en un panorama històric de canvis; es reflexiona sobre la conceptualització i els sentits dels manuals escolars; i es contextualitzen les tensions dels manuals escolars com a instruments que vehiculen els continguts del currículum que estableix la normativa com a concreció de les polítiques educatives, front l'orientació dels grups editorials.

Una constant de canvis en la normativa educativa

En la trajectòria històrica els manuals sobre continguts vinculats a la filosofia moral i als valors han adoptat diferents denominacions d'acord al context i a les polítiques educatives que s'han anat proposant. La revisió de la història recent d'Espanya mostra una trajectòria de canvis constants en la legislació. La instauració de la democràcia a finals dels anys setanta ha possibilitat l'alternança en el govern, ha posat de manifest la diversitat i alhora també les discrepàncies ideològiques que, en ocasions, dificulten arribar a pactes socials i educatius consensuats. Les conseqüències s'observen en les constants modificacions de la normativa educativa. Lleis que s'aproven, es deroguen, es paralitzen o es modifiquen².

Aquests canvis han transcendit la cultura pedagògica mostrant les dificultats i també els conflictes que les diferents propostes han generat en la nostra societat, no únicament quant als discursos teòrics, sinó també en la pràctica educativa. Una de les grans polèmiques s'ha situat en el debat i concreció de les propostes sobre una educació orientada a la formació ètica dels infants i joves. Una educació que, en moltes ocasions, ha quedat formulada molt híbridament, ha generat confusions i grans tensions.

Conflictes i posicions enfrontades respecte una educació moral pública o privada, confessional o laica, centrada en valors universals o individuals. Una educació que ha adoptat formats i denominacions diverses: educació moral, educació cívica, educació per a la convivència, educació per a la ciutadania... Una educació que ha quedat plantejada transversalment o com assignatura amb un espai curricular i un temps específic. Una educació concretada en una matèria obligatòria del currículum o com a matèria optativa. Una educació que s'estructura en els objectius i continguts formatius per a totes les etapes educatives o únicament en unes etapes i cursos. Una educació poc o gens visible en els plans de formació de mestres.

Aquest breu índex panoràmic és l'expressió dels successius canvis legislatius, mostres de la posició de cada govern, dels seus marcs conceptuals i d'unes intencionalitats

(2) Puellas (2005) indica que durant dos segles únicament s'havien aprovat tres grans lleis educatives: Reglament General d'Instrucció Pública de 1821, la Llei Moyano de 1857 i la Llei General d'Educació de 1970. És a partir de la instauració de la democràcia, en 25 anys, que els canvis se succeeixen amb vuit lleis orgàniques diferents: Estatut de Centres Escolars 1980 i Reforma Universitària 1983, ambdues derogades; Llei Reguladora del Dret a l'Educació de 1985, Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu 1990 i Llei de Participació, Avaluació i Govern dels Centres Docents 1995, lleis que han estat modificades; Llei de Qualitat de l'Educació 2002, paralitzada; Llei d'Educació 2006, vigent en el moment de redacció d'aquest article.

polítiques diferents respecte l'articulació de la dimensió ètica en el currículum. És el reflex de la concreció de propostes legislatives no neutrals que busquen una formació moral, en uns valors determinats, d'acord al model de societat i de ciutadania que es vol conformar.

L'emergència de l'educació per a la ciutadania

La dinàmica d'alternança de reformes i contrareformes, de mobilitzacions de canvis però també de paralització de projectes d'innovació, esdevé en un context europeu que alerta d'un alt dèficit democràtic. Les diagnosi realitzades parlen d'un dèficit que s'expressa en la debilitació de l'interès polític i del compromís cívic; la disminució del voluntariat i una menor participació en les activitats comunitàries. Aquests fets, entre altres, porten a fer recomanacions respecte la formació d'una ciutadania europea activa a fi de reforçar el sentit de ciutadania i d'identitat europea.

En aquest entorn amb l'aprovació de la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE) es regula l'àrea de coneixement Educació per a la Ciutadania, expressió que es concreta en matèries amb denominacions diferents: en el cicle superior de primària la matèria es denomina Educació per a la Ciutadania i els Drets Humans; a l'educació secundària obligatòria, Educació per a la Ciutadania i els Drets Humans al 3r curs i Educació Ètico-Cívica al 4rt curs; i a batxillerat, Filosofia i Ciutadania. La normativa estableix que aquesta matèria ha de tenir la finalitat d'oferir informació sobre el sistema legal i l'estatus jurídic de la ciutadania; formar en virtuts i pràctiques cíviques; desenvolupar competències de reflexió i comprensió dels problemes de les societats, de la construcció de les democràcies i de l'expressió dels drets humans; i vetllar de forma especial per la igualtat entre dones i homes.

Davant d'aquests canvis curriculars les editorials es van ocupant d'elaborar materials que actuïn com a instruments que ofereixen una resposta immediata als plantejaments de les normatives. D'aquesta manera els manuals escolars es presenten com a recursos de ràpid i fàcil accés i aplicabilitat per estructurar les pràctiques educatives d'acord a les noves exigències. Nous llibres per l'alumnat i noves guies didàctiques per als docents apareixen i desapareixen de les aules al ritme dels canvis. Són materials d'ús habitual a les aules, i sense negar la seva bondat i utilitat, no són la vareta màgica, l'única, per encaminar els processos de canvi. Amb tot, tampoc es pot ignorar que tenen un impacte polític i pedagògic ja que a través dels seus continguts s'interpreta la pròpia normativa. Explicitar aquest impacte és necessari a fi de determinar quines són les constants i aportacions en la conformació de la història cultural de la pedagogia.

Sentits dels manuals escolars

En relació als manuals d'Educació per a la Ciutadania interessa observar com traslladen les disposicions normatives, quines traduccions en fan, quina és la seva literalitat, què obliden, què afegeixen i què reinterpreten. Què mostren explícitament i com ho fan, però també quin és el seu currículum ocult. Es tracta de desvetllar i revelar la seva bel·ligerància respecte als sabers culturals ètics i polítics que volen transmetre.

En aquest sentit la mostra de manuals objecte d'anàlisi³ ja expressa variacions en les seves presentacions de portada respecte a la denominació de l'assignatura establerta en la normativa. Si bé això pot semblar una petitesa, cal tenir present que la portada del manual és el primer text visual que es projecta en la mirada docent i de l'alumnat. Es podria dir que és l'anunci que avança el contingut, que invita a entrar i endinsar-se en el trajecte educatiu que es proposa.

S'observa que respecte la matèria d'Educació per a la Ciutadania i els Drets Humans del cycle superior de primària i tercer curs d'educació secundària, hi ha manuals que únicament recullen el terme de «Ciutadania» acompanyant el d'educació, desapareixent en aquesta primera porta d'entrada als continguts la referència als drets humans. Altres adopten l'expressió «ciutadania i desenvolupament personal» posant l'accent en la finalitat educativa. A quart de l'educació secundària, quant a la matèria d'Educació Ètico-Cívica, hi ha manuals que únicament utilitzen el terme «Ètica», descartant les mencions al civisme. I pel que fa a batxillerat, en relació a la matèria Filosofia i Ciutadania, s'afegeixen expressions com «Aprendre a pensar» i «Pensament», incidint en els processos d'aprenentatge que es volen promoure. Eliminar conceptes o afegir-los suposa la interpretació de la pròpia editorial, indica els elements que es volen emfatitzar, i és una mostra de bel·ligerància, d'una política i d'un posicionament ètic concret.

D'igual forma, si s'observen les imatges de les portades, les diferències són encara més evidents ja que traslladen concepcions de ciutadania i democràcia diverses ja sigui de forma explícita o amb elements simbòlics. En el cas de l'editorial Enciclopèdia Catalana⁴ les portades dels tres manuals analitzats mostren persones en l'espai públic, formant part del barri i de la ciutat. Són unes imatges que reflecteixen accions –festa d'un barri; circulant amb bicicleta pel carrer, caminant. Es podria interpretar que el seu missatge és que la ciutadania s'aprèn vivint en la comunitat. Si es relaciona la portada amb els seus continguts ens podríem aventurar a dir que es vol transmetre la idea de pertinença comunitària i participació d'una ciutadania activa.

En els manuals de l'editorial Barcanova que s'han revisat la diversitat d'imatges de portada és explícita⁵. El de primària i tercer curs de secundària utilitzen el recurs de les mans. En el primer cas, les mans conflueixen en un punt central i pot fer pensar en unió en la diferència, en col·laboració, en una ciutadania amb uns objectius i projectes comuns. En el de tercer curs, les mans alçades poden tenir un missatge de ciutadania participativa, però s'ha de plantejar si limitada al vot, remetent d'aquesta forma a una

-
- (3) En aquest article s'han tingut en compte una mostra de tretze de manuals d'ús en els centres educatius de Catalunya. Els manuals són de diferents etapes (primària, secundària obligatòria i batxillerat) i editorials (Enciclopèdia Catalana, Barcanova, Grup Promotor Santillana i Cruïlla del grup SM).
 - (4) Manuals escolars d'Enciclopèdia Catalana analitzats: Puig, J.M.; Martín, X.; Batlle, R.; Carbonell, P. (2009) *Educació per a la ciutadania. Cycle Superior*. Barcelona, Enciclopèdia Catalana/Text-La Galera. Puig, J.; Martín, X.; Batlle, R.; Beltran, J. (2007) *ESO Educació per a la ciutadania*. Barcelona, Enciclopèdia Catalana/Text-La Galera. Puig, J.M.; Martín, X.; Batlle, R.; Beltran, J. (2008) *ESO Ètica 4*. Barcelona, Enciclopèdia Catalana/Text La Galera.
 - (5) Manuals escolars de Barcanova analitzats: Cano, A.; Giral, R.; Medina, X. (2009) *Ciutadania. Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania*. Barcelona, Barcanova. Cano, A.; Cananovas, L.; Cuscó, M.A.; Giral, R.; Medina, X. (2008) *3r ESO Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania*. Barcelona, Barcanova. Cano, A.; Giral, R.; Soler, A. (2008) *4rt ESO Ètica*. Barcelona, Barcanova. De Puig, I. (2008) *Filosofia i Ciutadania. Aprendre a pensar. Matèria comuna Batxillerat*. Barcelona, Barcanova. Vidal, J. (2008) *Filosofia. Pensament i Ciutadania. Matèria comuna 1r Batxillerat*. Barcelona, Barcanova.

democràcia representativa. La imatge de l'escultura d'Eduardo Chillida. «Elogio del Horizonte», que es troba emplaçada a Gijón, del llibre de quart curs pot fer pensar en una ciutadania com a construcció i projecció pública, sense tancaments, amb espais marcats però oberta, no limitada. I en el cas dels dos manuals de batxillerat, un mostra les imatges de personatges remetent a les idees que s'han anat construint al llarg de la història, al llegat filosòfic, i l'altre, la imatge d'un passadís amb portes obertes consecutives amb una llum al fons, pot qüestionar els enigmes que es van obrint i que permeten anar traçant els fonaments de la ciutadania.

Per la seva part, els tres manuals del Grup Promotor Santillana⁶ utilitzen, en el cas de secundària, el mateix recurs, el del símbol d'un globus de veu ple de persones diverses que viuen (o conviuen) en el marc d'uns mínims (el que acota el cercle del globus). En el llibre de batxillerat el contingut del globus mostra les branques d'un arbre sense fulles que podria portar a pensar en un tronc comú (no visible) que delimita els mínims ètics que permeten créixer i projectar les diferències –les branques– vivint/convivint en un espai comunitari compartit. Cal tenir present que en els continguts dels manuals de secundària es vehiculen els plantejaments a l'entorn de les ètiques de mínims –justícia per a tothom– i màxims –projecte de felicitat personal.

Per últim, els dos manuals de Cruïlla del grup SM⁷ utilitzen objectes com a elements simbòlics. El de secundària, un cabdell que conforma un entramat de fils de llana de colors diferents poden suggerir la visibilitat d'un món divers i d'una ciutadania planetària que ha d'estar fortament delimitada. Cal dir que el contingut del manual parla del projecte comú humà. El de secundària, amb una cadira buida i un conjunt de globus buits, pot suggerir interpretacions diverses. Pot remetre a la necessitat del pensar ètic individual; la buidor pot portar a pensar en una educació transmissora de codis morals.

Aquesta és una mirada ràpida dels manuals, que invita a interrogar-se sobre quina educació es vol promoure i quins processos es volen limitar. Recollint el pensament de Foucault (1999), que si bé en la nostra societat l'educació és un instrument gràcies al qual tota persona pot accedir a qualsevol tipus de discurs, la seva distribució ho permet o impedeix en funció de les línies marcades per les distàncies, les oposicions i les lluites socials. En aquest sentit cal preguntar-se com mediatitzen els manuals, quines són les seves accions de canalització, quina distribució fan dels discursos, què possibiliten i què inhibeixen.

Sembla així que tot sistema educatiu, i en extensió també els recursos que utilitza, com ara els manuals escolars, es constitueixen en una forma política per mantenir o modificar l'educació dels discursos, dels sabers i dels poders que impliquen. En aquest sistema els manuals no vehiculen únicament el que s'estableix en una llei concreta, sinó

-
- (6) Manuals escolars de Santillana analitzats: Pellicer, C.; Ortega, M. (2007) *Educació per a la ciutadania 3r ESO*. Madrid, Santillana Grup Promotor. Cortina, A.; Domené, M.B.; García, D.; Martínez, E.; Ros, J.M.; Smilg, N.; Domènech, A. (2008) *Educació èticocívica 4 ESO*. Madrid, Santillana Grup Promotor. Cortina, A.; Conill, J.; Domené, M.B.; Domingo, A.; García, D.; Martínez, E.; Muñoz, A.; Nicolás, J.A.; Salazar, A.; Smilg, N. (2008) *Filosofia i Ciutadania 1 Batxillerat*. Madrid, Santillana Grup Promotor.
 - (7) Manuals de Cruïlla analitzats: Marina, J.A. (2007) *Educació per a la ciutadania i drets humans 3r*. Barcelona, Cruïlla. Marina, J.A.; Mateos, A. (2008) *Filosofia i Ciutadania 1 Batxillerat*. Barcelona, Cruïlla.

també l'ideari del grup editorial i els plantejaments teòrics i pedagògics de les autores i autors dels llibres.

Les consideracions anteriors necessiten d'un parèntesi per clarificar l'ús del terme manual escolar que s'està utilitzant en aquest escrit. El terme manual escolar que s'adopta no fa referència a tots els llibres que poden utilitzar-se en els centres educatius, sinó a aquella obra que té la finalitat de ser utilitzada en el procés d'ensenyament-aprenentatge d'una assignatura concreta i per a una etapa educativa i/o curs. L'estructuració didàctica dels continguts segueix una seqüència sistematitzada de programació de l'assignatura que mostra una intencionalitat política i ètica en el tractament dels temes generadors a partir del text escrit, de les il·lustracions i de les activitats que es proposen.

Atenent aquest significat, els manuals escolars adquireixen un sentit d'instruments narratius no neutrals que esdevenen vehicle en la conformació de models de ciutadania concrets que poden incorporar o allunyar-se dels valors de la democràcia. Els manuals vehiculen cultures pedagògiques que es visibilitzen a través de les pràctiques escolars que generen. Transversalment la seva narrativa va definint la dimensió axiològica de l'educació que projecten. Els seus discursos poden llegir-se com a relats de pedagogies ètiques que mostren interpretacions i visions del món i de l'educació diverses.

Els manuals escolars diuen explícitament i silencien. És per això que també s'ha de fer una lectura entre línies a fi de delimitar quina composició fan de la realitat, com estructuren històries intencionalment discontinues. L'acte de la seva lectura exigeix decodificar. Com si ens trobéssim davant d'un pentagrama, d'una banda, aquesta decodificació comporta desfer el pentagrama i aïllar les notes, distingir-les per esbrinar el seu significat, i de l'altra, llegir el pentagrama exigeix una interpretació de la música composta. Aquest és un procés que porta, en certa forma, a fer ús del mètode hermèutic, que en expressió de Vilanou (2008) és art que desxifra el sentit de la creació cultural humana.

En els sentits apuntats, aquesta tipologia de llibres no únicament són expressió del currículum prescrit, sinó com ja s'ha mencionat, d'intencionalitats de les editorials i de les seves autores i autors. Compleixen una finalitat formativa i ideològica. Actuen com a instruments de poder cultural i transmeten valors concrets amb l'objectiu d'influenciar i orientar la conformació de models de societat i de ciutadania. En la seva globalitat presenten estructures didàctiques que responen a teories pedagògiques i principis metodològics amb una orientació concreta que pot transitar de models més autoritaris, uniformadors, selectius i excloents, a models més democràtics que contemplen la diversitat, la igualtat i la inclusió. La seva orientació pot tenir un caràcter més cognitiu o pel contrari més afectiu; es poden centrar en els sabers conceptuals, o en sabers en plural que interrelacionen el saber amb el saber fer i el saber conviure per aprendre a aprendre i aprendre ser.

Aquestes orientacions queden explicitades a través de les diferents unitats o temes que formen part dels continguts del manual, però també a l'inici de cada manual en la presentació de la seva finalitat i la seva estructura. Com a exemple, convé indicar que en

el manual del cicle superior de primària de l'editorial Enciclopèdia Catalana⁸ es diu que el llibre té 30 sessions, i cada sessió forma part d'un dels sis blocs en què s'estructuren els continguts: qui sóc?; amics i amigues; conuiu; formar part; ciutadania; habitar el món. Aquesta forma d'organitzar els continguts no és lineal, sinó transversal i cíclica procurant que en cada sessió es realitzin aprenentatges diversos i globals a través d'aprendre a mirar el que passa en els entorns de vida; aprendre a dialogar amb persones que pensen diferent; aprendre a pensar amb autonomia i treballar en grup, i aprendre a formar part de la societat.

Cal llegir, per tant, els missatges no únicament dels continguts dels manuals, sinó també les seves estructures i organització didàctica. En conjunt transmeten concepcions pedagògiques i finalitats formatives diverses.

Tensions en els manuals escolars: entre la producció i la reproducció cultural

Com a recurs educatiu, els manuals escolars haurien de partir de la consideració que, en si mateixos, són textos culturals que mostren pedagogies que miren al passat i projecten el futur definint un perfil de societat i de persona. De totes formes s'ha de tenir present la seva heterogeneïtat ja que són expressió de projectes editorials concrets que busquen respondre a la recuperació o conservació de models i valors anteriors o, al contrari, busquen idear models i valors diferents tenint en compte el dinamisme de les societats i de les cultures.

No es pot deixar de considerar que són textos que poden adoptar posicions més o menys bel·ligerants davant els valors presents en les nostres societats, els valors reactius dels que parla Cortina (2010), valors que si bé estan presents en excés no són desitjables. Al mateix temps també els manuals poden fer apostes més o menys intenses respecte els valors proactius que segons l'autora caldria potenciar⁹.

En aquesta perspectiva, compartim la definició de Viñao (2003), que assenyalava que els manuals són un producte cultural, acadèmic, comercial i ideològic. El seu llenguatge verbal i icònic –el que diuen i el que silencien, el que es mostra i el que no– transmet una forma de percebre la realitat amb intenció de reproduir-la o canviar-la. És així que els manuals, a través dels seus llenguatges, esdevenen recursos de producció i reproducció cultural. En el cas dels manuals d'Educació per a la Ciutadania, són transmissors productius i reproductius de cultures ètiques i polítiques, de valors que defineixen models de ciutadania.

Significats d'aquesta forma, els manuals escolars també formen part de la història cultural pedagògica. Són textos descriptius i interpretatius; són veus que expliciten missatges conceptuals i pedagògics que conceptualitzen i alhora donen claus per des-

(8) Puig, J.M.; Martín, X.; Batlle, R.; Carbonell, P. (2009) *Educació per a la ciutadania. Cicle Superior*. Barcelona, Enciclopèdia Catalana.

(9) Per Cortina (2010, p. 101-108) exemples de valors reactius i proactius són: «cortoplacismo/meso y la goplacismo»; «individualismo/la libertad se dice de muchas maneras»; «la era del consumo/la ciudadanía del consumidor»; «ética indolosa/no se debe exigir ningún derecho sin estar dispuesto a exigirlo para los demás»; «cambios que el individualismo introduce en las familias»; «la exterioridad/recuperar la interioridad»; «la competitividad/la autoestima»; «gregarismo/sociabilidad»; «la falta de compasión/reforzar el vínculo que nos une».

xifrar el món. No es limiten a ser una translació de la normativa, sinó que són projectes ideològics que conformen velles i noves codificacions culturals en relació a una educació que pot tenir o no una orientació democràtica, ciutadana i en drets humans.

Com s'ha dit, els manuals escolars tenen la missió de concretar i transmetre els ensenyaments mínims que estableix la legislació educativa per a les diferents etapes i cursos respecte la matèria d'Educació per a la Ciutadania. En la seva narrativa textual i paratextual el neutre és inexistent, però la seva bel·ligerància pot ser explícita o encoberta. És a dir, els manuals mostren de forma particular el currículum establert però també vehiculen un currículum ocult.

Seguint les aportacions de Giroux (2004), es pot considerar que els manuals responen a construccions socials fonamentades en supòsits normatius i polítics específics que vehiculen normes, creences, valors. Actuen com a recursos al servei de les escoles, sabent que aquestes també són espais polítics involucrats en la construcció i control dels discursos, dels seus significats i subjectivitats. Els manuals defineixen, per tant, representacions del món i alhora són expressions d'un capital cultural i instruments dels sistemes de poder¹⁰.

Els significats de la ciutadania en els manuals escolars

Sin la experiencia del sentir –y no sólo del dolor, sino también del gozo– es improbable que se produzca el fogonazo del saber. Los libros, las fantasías, los sueños, los ideales, el amor, la pasión intelectual se convierten en conocimiento sólo cuando les acompaña la expresión física de la vida.

B. Rovira (2006)

En l'apartat anterior s'han fet algunes observacions sobre els sentits i les tensions dels manuals escolars en la seva consideració de narracions que conformen la història cultural de la pedagogia. Com aportacions culturals, els manuals sobre una matèria que entra en vigor amb la LOE no poden pensar-se únicament com la mostra d'una època, d'una societat i una cultura en concret, la del present. Els manuals escolars d'Educació per a la Ciutadania han de significar-se i projectar-se com a expressió d'horitzons on s'entrellacen el passat, el present i el futur dels sentits de la ciutadania, de la seva dinàmica evolutiva, dels imaginaris construïts i de les seves noves ideacions.

En aquesta perspectiva, els textos no s'haurien d'entendre ni utilitzar com a recursos tancats i determinants, sinó com a instruments que ajuden a traçar els camins i els vincles entre memòries que es deixen sentir, omplint els silencis i l'oblit. Memòries plurals de l'ahir que, en diàleg amb les vivències pensades i sentides de l'avui, obren els

(10) Diferents investigacions sobre manuals escolars ho posen de manifest, com ara la de Blanco (2000), que en el seu estudi sobre el sexisme en els materials educatius de l'educació secundària obligatòria conclou que les autores i els autors dels llibres de text també participen i reproduïen un sistema simbòlic hegemònic –el patriarcat– que és origen de les discriminacions. Altres recerques com la de Jares (2008), centrada específicament en els manuals d'Educació per a la Ciutadania, constaten que aquests manuals no són homogenis i no traslladen mimèticament el que estableix la legislació. En els resultats d'aquesta investigació s'afirma que s'observa una gran disparitat en els continguts que presenten els llibres de text en funció de l'orientació ideològica de l'editorial, i en alguns casos se n'altera substancialment els continguts i els valors de l'assignatura.

espais per comprendre una societat del present viva que avança i es projecta en noves creacions democràtiques i ciutadanes.

En la perspectiva apuntada, és d'interès observar la traducció que els manuals d'Educació per a la Ciutadania fan dels sentits de la pròpia ciutadania en societats on les democràcies s'han anat construint i expressant. És a través dels seus continguts, però també a través dels seus plantejaments metodològics, que s'expressen discursos pedagògics i teories ètiques que responen a models de ciutadania diverses.

Traçar els significats de la ciutadania que formen part dels continguts dels manuals escolars és el que ocupa el contingut d'aquest apartat.

Els drets humans com a fonaments de valor de la ciutadania

En relació als significats de ciutadania que s'expressen en els manuals, s'observa la presència de continguts relatius a la Declaració Universal dels Drets Humans de 1948, que estableix les bases mínimes per emmarcar l'ideal de ciutadania a partir del que es delimita en els articles 1 i 7 que declaren la dignitat de tot ésser humà, la seva llibertat i la seva igualtat¹¹.

Aquesta declaració va resultar innovadora perquè va enriquir l'esfera dels drets i va fer-los extensius a totes les persones sense distinció. Indicar, però, que en les seves concrecions, els principis es difuminen i reinterpreten, i la pròpia universalitat queda limitada, en moltes ocasions, a una declaració de bones voluntats i intencions que coarten i desdibuixen la ciutadania.

Aquesta realitat és representada en el manual de quart curs de l'educació secundària obligatòria de l'editorial Barcanova on els continguts fan referència als drets humans com a condicions per a la plena justícia global i la llibertat de totes les persones¹². En la unitat 5, sobre «Un món global i desigual», s'aborden els reptes i criteris que han de regir la globalització, entenent que no ha de limitar-se a la concepció econòmica financer, sinó que s'ha de plantejar el fenomen globalitzador com la generalització de drets en termes reals per a tota la població mundial.

Els drets humans es presenten com a garantia i condició de desenvolupament de la ciutadania global. Una ciutadania lliure, com s'expressa en el mateix manual en la unitat 1, sobre «Jo i els altres. Consciència ètica». El contingut aborda el tema de decidir amb llibertat, tenir protagonisme, perquè són les persones lliures les que poden canviar el món, les que poden construir un món lliure i just.

Aquestes declaracions s'acompanyen dels continguts que es desenvolupen en la unitat 3, també del mateix llibre, dedicada a «La conquesta dels drets individuals i col·lectius». Aquí es posa de manifest el fet que els drets humans no estan donats, sinó que són fruit d'un procés constant orientat a la conquesta dels drets individuals i

(11) Article 1: Tots els éssers humans neixen lliures i iguals en dignitat i en drets. Són dotats de raó i de consciència, i han de comportar-se fraternalment els uns amb els altres. Article 7: Tots són iguals davant la llei i tenen dret, sense cap distinció, a igual protecció per la llei. Tots tenen dret a igual protecció contra qualsevol discriminació que violi aquesta Declaració i contra qualsevol incitació a una tal discriminació.

(12) Cano, A.; Giralt, R.; Soler, A. (2008) *Ètica 4 ESO*. Barcelona, Editorial Barcanova.

col·lectius. El contingut d'aquesta unitat explicita la vulnerabilitat dels drets i la necessitat d'organismes internacionals que, vinculats a l'Organització de les Nacions Unides (es menciona per exemple el Tribunal Penal Internacional i el Tribunal Europeu de Drets Humans), vetllin pel seu manteniment en una permanent vigília de justícia. També es demana als estats i a les institucions internacionals l'aprovació de pactes, convenis i convencions que concretin i exigeixen l'aplicació pràctica del contingut de la Declaració de 1948.

Els continguts del manual referenciat no es limiten a mostrar els drets humans com una ètica mínima, en abstracte, de la ciutadania. També mostren la necessitat de garantir la seva definició en la realitat pràctica, buscant els mecanismes per superar les dificultats de concreció en un món globalitzat que prima els beneficis econòmics i ignora el benestar quotidià de dones i homes.

Si com afirma Gómez (2007), la ciutadania és un terme polisèmic, cal vetllar per la concreció no interessada ni desvirtuada dels seus veritables significats vinculats amb els drets universals. El que posa de manifest el manual referenciat és que la ciutadania fa esment a la condició de la que gaudeixen totes les ciutadanes i tots els ciutadans d'una societat que reconeix éssers humans lliures; una societat que defineix un conjunt de drets i deures estipulats per la llei i que han de ser garantits per les institucions.

No es pot ignorar que l'establiment normatiu de drets i deures no és suficient si, al mateix temps, l'educació no contempla el desenvolupament de la «consciència cívica» definida en el manual de tercer curs d'educació secundària de l'editorial Cruïlla¹³, en la Unitat 5 relativa a «Com ha de ser el bon ciutadà?». S'expressa que és la consciència cívica la que indica a cada persona com s'ha de comportar com a ciutadana per ser justa, responsable i solidària. La consciència cívica s'aprèn, i aquest aprenentatge consisteix a conèixer «el gran projecte ètic» de la humanitat, que es basa en la Declaració Universal dels Drets Humans. Però també cal aprendre que els drets i deures exigeixen una reciprocitat que necessita de «valentia» per reclamar els drets, aquesta és la «consciència de la pròpia dignitat»; «valentia» també per complir els deures, que és la «consciència del deure»; sensibilitat al dolor aliè que porta a la «compassió»; i «remordiment» quan no es té valentia ni compassió.

En aquest cas, encara que el contingut del manual parla d'una «consciència cívica» que demana responsabilitat de tothom, emfatitza la idea d'una consciència moral que permet distingir entre «el que és bo i el que és dolent». Si bé es comparteix el principi que la ciutadania necessita d'una consciència ètica individual i col·lectiva en relació als drets humans com a fonaments de valor de la ciutadania, és del tot necessari diferenciar-la de les consciències imposades o aquelles únicament sostingudes pel «remordiment».

La consciència ha de néixer de l'autonomia del jo moral, un jo lliure i responsable que desplega la curiositat, la interrogació i la problematització de la realitat i del món on es desenvolupa com a ésser individual i social. En aquesta perspectiva la consciència requereix d'una actitud cognoscitiva crítica que es gesta en l'acció-reflexió. S'adquireix

(13) Marina, J.A. (2007) *Educació per a la ciutadania i drets humans 3r*. Barcelona, Cruïlla.

mitjançant la praxi, no únicament com activitat intel·lectual deslligada de l'acció concreta, i implica desterrar l'individualisme per assumir el compromís en el procés de transformació de les realitats en entorns més humans.

La democràcia com a context de vivència de la ciutadania

Els plantejaments anteriors porten a considerar una ciutadania no reduïda a un estatus legal, sinó que es comparteix amb Bolívar (2007) els sentits d'una ciutadania pràctica, expressió d'una activitat moralment desitjable per a la revitalització de la democràcia. La ciutadania és sentit de pertinença i de participació en l'espai públic; i pertànyer i participar obren les possibilitats vivencials dels valors democràtics. És per això que si bé es considera que els drets humans constitueixen els fonaments de valor de la ciutadania, aquests mínims no poden ser definits únicament com a principis teòrics, sinó que han de projectar-se en vivències que necessiten de contextos de democràcia, sabent que drets humans i democràcia es retroalimenten mútuament.

La complexitat de la democràcia requereix pensar en la democràcia política com a requisit necessari, però no suficient. Limitar-la suposaria negar la multidimensionalitat de la pròpia ciutadania. Cortina (1999) indica que la ciutadania contemporània és política, social, econòmica, civil i cosmopolita. Aquestes dimensions conformen una ciutadania que ha de basar-se en la constant recerca activa de l'equitat a través de la responsabilitat solidària i respectuosa.

Aquesta multidimensionalitat de la ciutadania que es gesta i es viu en contextos democràtics locals i globals queda recollida en el manual de quart curs de secundària de Santillana¹⁴ que, en la seva Unitat 11 dedicada a «Ciutadans del món», aborda les dimensions i implicacions de la ciutadania des d'una mirada ètica. Dels seus continguts es desprenen dues nocions bàsiques que són les que articulen la ciutadania. D'una banda, la pertinença, a la que ja s'ha fet referència i que en aquest manual es destaca pel fet que no es viu de forma aïllada, sinó que pertànyer a una comunitat suposa compartir amb altres persones un territori, un llenguatge, una cultura, unes creences, una forma de vida. D'altra banda, la noció de justícia, a la qual també s'ha fet menció, perquè la justícia regula les relacions mútues dels membres de la comunitat sobre la base del conjunt de drets i deures reconeguts a tothom sense distinció.

En el manual també s'afirma que només quan les persones són ciutadanes es pot donar un sistema autènticament democràtic, perquè la ciutadania és responsabilitat envers els deures cívics, és participar en els assumptes de tothom, és procurar la justícia i la solidaritat. Únicament d'aquesta forma es possibilita la veritable democràcia, la qual al mateix temps és necessària per conformar una ciutadania que participa de ple, no quedant «reduïda a l'acte de disposar el vot en una urna periòdicament».

La relació d'interdependència entre democràcia com a context de la ciutadania, i ciutadania com a experiència activa i viva de la democràcia suposa, al mateix temps, la interrelació de justícia i felicitat i, alhora, la creació de vincles de reconeixement i de reciprocitat del jo i el nosaltres. Es així com la democràcia política es projecta com a

(14) Cortina, A.; Domené, M.B.; García, D.; Martínez, E.; Ros, J.M.; Smilg, N.; Domènech, A. (2008) *Educació ètica-cívica 4 ESO*. Barcelona, Grup Promotor Santillana.

democràcia moral, expressió de Guisán (2000) per distingir la democràcia que es preocupa pel desenvolupament de tothom sense exclusions, procurant que cada persona sigui feliç i tingui la capacitat de fer feliç a les altres persones. Des d'una perspectiva complementària, Cortina (2007) considera que la ciutadania autèntica d'una democràcia serà aquella en què les persones estiguin disposades a actuar bé, a pensar bé i a compartir amb altres éssers humans accions i pensaments èticament desitjables perquè aporten benestar i desenvolupament per a totes i tots sense exclusions.

En el manual de quart curs d'educació secundària de l'editorial Barcanova¹⁵ es fa referència als valors de la democràcia, principis necessaris per garantir el benestar i la felicitat de la ciutadania mencionades. En la unitat 4 relativa a «Una societat democràtica», els continguts indiquen que la democràcia es basa en valors que actuen com a principis que regulen la convivència. També es diu que aquests principis han d'estar reconeguts en la normativa de cada país. Concretament es fa esment a la Constitució Espanyola de 1978 –que contenen els valors de primera i segona generació, els relatius a la llibertat i la igualtat– i a l'Estatut de Catalunya de 2006 –que incorpora els valors de tercera generació relatius a la pau i la solidaritat. Es parla de la intervenció de l'estat en la vida social i econòmica per garantir que la ciutadania gaudeixi d'unes condicions de vida dignes i justes en una societat diversa i cohesionada socialment.

El projecte editorial de Santillana també recull en els seus manuals discursos que incorporen els mínims morals comuns en la diversitat, en el sentit de valors acceptats per tothom que permetin la veritable convivència en una societat democràtica plural. Es proposen ètiques normatives en interacció amb ètiques aplicades on la raó dialògica és el camí per a la reflexió a l'entorn de les vides personals i col·lectives. La capacitat de raonar sobre les accions i d'estar en disposició de comprendre les raons dels altres es presenten com a requisits d'una democràcia autèntica. Una democràcia que ha d'impulsar l'ideal d'una ciutadania cosmopolita en què cada persona, des de les seves condicions concretes de vida, es solidaritza amb els problemes de la humanitat.

Entre altres, aquests aspectes queden explicitats en el manual de batxillerat¹⁶, en la unitat 15 sobre «Models de democràcia i ciutadania cosmopolita», que presenta diferents models de democràcia: democràcia com a protecció, democràcia com a desenvolupament, democràcia elitista, democràcia participativa, i democràcia deliberativa. És la democràcia deliberativa la que es proposa com a model que pot aportar millores a les democràcies contemporànies. La deliberació és el procés pel qual es va formant la voluntat comuna en una societat democràtica, i això és diferent a la imposició autoritària i a una democràcia agregativa. Qui delibera exposa davant les altres persones les raons a favor i en contra de cada possibilitat, és a dir, analitza cadascuna abans de prendre decisions.

La vinculació entre democràcia i ciutadania esdevé una relació de complicitats ètiques. La democràcia justa ha d'adoptar el principi de la deliberació i alhora ha de ser expressió dels continguts de valor de les diferents generacions de drets humans. És

(15) Cano, A.; Giral, R.; Soler, A. (2008) *Ètica 4rt ESO*. Barcelona, Barcanova.

(16) Cortina, A.; Conill, J.; Domené, B.M.; Domingo, A.; Martínez, E.; Muñoz, A.; Salazar, A.; Smilg, N. (2008) *Filosofia i ciutadania 1 Batxillerat*. Barcelona, Grup Promotor Santillana.

aquesta la democràcia necessària per la ideació i la vivència de les ciutadanes plenes. I és la ciutadania que, des de la seva multidimensionalitat i plenitud, dota de contingut polític i moral a la democràcia.

La justícia com a projecció d'una ciutadania no exclouent

Drets humans i democràcia s'articulen com a marcs contextuais que permeten projectar una ciutadania plena per a totes les persones, perquè totes les dones i els homes, sense exclusions, han de gaudir de l'estatus i el vincle de ciutadania. Aquesta és una ciutadania justa, en el sentit d'una justícia que es projecta en la praxi dels drets, en el reconeixement de la igualtat en la diferència, i en la plena pertinença i participació de tothom.

És la justícia valor de reconeixement de la pluralitat que ha de caracteritzar la democràcia ciutadana de les societats. Però aquest reconeixement no sempre es dona, negant d'aquesta forma la ciutadania, o establint ciutadanes distintives, falses ciutadanes, segons el grup social i econòmic, l'ètnia, el sexe... El classisme, el racisme i el sexisme també travessen i manipulen els sentits de la ciutadania i la limiten. En aquesta línia, de Lucas (2004), al parlar de les persones migrants, utilitza l'expressió de ciutadania intercultural per referir-se a la condició de pertinença o qualitat d'un membre de la comunitat política que suposa la titularitat de sobirania, així com l'atribució no únicament de drets polítics, sinó també de drets econòmics, socials i culturals, tenint present que la ciutadania no pot quedar reduïda a la nacionalitat.

En alguns manuals aquesta ciutadania intercultural no està totalment reconeguda al vincular la ciutadania a la nacionalitat. Això queda expressat en el manual de tercer de secundària de l'editorial Cruïlla, en la Unitat 1 «Què és la ciutadania?»¹⁷, on es fa referència al fet que totes les persones neixen en una ciutat o en un poble i són membres d'una nació. Aquest fet defineix «la ciutadania nacional», és a dir, dones i homes tenen una nacionalitat i són ciutadanes i ciutadans d'un estat que forma part d'Europa i és per això que també es té la ciutadania europea. Aquesta ciutadania nacional i europea s'acompanya d'altres graus de ciutadania, com la ciutadania local definida per ser veïnes i veïns d'una ciutat o poble; i la ciutadania del món definida pel fet de pertànyer a l'espècie humana, pertinença que suposa uns lligams de proximitat i de responsabilitat mútua. És la ciutadania del món la que està protegida pels drets humans que afecten a tota la humanitat sencera.

Aquest enfocament del manual si bé planteja la consideració dels drets humans com a universals, la delimitació dels diferents graus de ciutadania pot derivar en interpretacions que comportin la negació d'aquests drets i, conseqüentment, derivar en situacions d'inequitat per aquelles persones que no gaudeixen de la ciutadania nacional. Els drets humans, com a fonaments de valor conformadors de la ciutadania, poden ser considerats com a referents normatius que obliguen políticament a no restringir la ciutadania, eliminant totes les formes de discriminació. D'aquesta manera es busca que els drets de ciutadania puguin ser viscuts per totes les dones i els homes en base al principi de justícia universal, evitant l'establiment de diferents graus de ciutadania.

(17) Marina, J.A. (2007) *Educació per a la ciutadania i drets humans 3r*. Barcelona, Cruïlla.

Com afirma Vidal-Beneyto (2006), els drets humans són un atribut consubstancial a la persona humana, acompanyen totes les persones allà on es trobin i siguin quines siguin les seves condicions i circumstàncies. És en aquest fet que rau la irrenunciable universalitat. No es tracta d'una generalització de caràcter geogràfic i sociocultural, sinó ontològica, basada en la naturalesa humana i en la dignitat comuna. És per això que les comunitats polítiques no poden negar ni els drets ni la ciutadania. No poden establir ciutadanies de primera i segona classe, ni ciutadanies plenes i ciutadanies defectives. Es comparteix amb l'autor la necessitat de situar-se en el terreny de la «universalitat dialògica» que permet la convivència entre allò que és idèntic i allò que és diferent.

La significació d'una justícia ciutadana que es manifesta en una ciutadania inclusiva, en el sentit de no exclouent ni negadora de les diferències, queda caracteritzada en el manual de batxillerat de l'editorial Barcanova¹⁸ on es parla de les societats contemporànies com a culturalment complexes i d'una ciutadania que contempla identitats diverses i que es defineix com a «ciutadania diferenciada». En la unitat 10 dedicada a «La construcció filosòfica de la ciutadania», i la 13 sobre «Democràcia mediàtica i ciutadania global», es desenvolupen continguts sobre una ciutadania no limitada als que posseeixen una nacionalitat que depèn del naixement o de la residència i del compliment d'un conjunt de requisits que són variables en cada país. Una ciutadania limitada no dona resposta als drets dels residents que no posseeixen la nacionalitat, com per exemple el cas de la població immigrant, ni tampoc s'ajusta a aquelles persones –«les minories nacionals»– que tenen la nacionalitat però la seva identitat no es correspon amb la general de l'estat.

Els continguts del manual posen de manifest que la ciutadania no pot vulnerar el fet diferencial identitari. Es dona valor a les identitats plurals i es proposa una ciutadania diferenciada que es fonamenti en un conjunt de drets bàsics i una justa correspondència d'obligacions per a tothom que conviu en un territori, amb independència de la seva diferència i/o la nacionalitat.

També les aportacions de Miyares (2003) contempen aquest model de ciutadania diferenciada o, en les seves paraules, ciutadania plena, en relació als principis de llibertat i igualtat que, segons l'autora, en els models democràtics reconeguts es troben restringits per a les dones. Llibertat i igualtat són necessàries per a una ciutadania plena, expressió de pertinença, participació i equitat. Per l'autora, la llibertat suposa la capacitat d'elecció i de participació en el govern de l'estat, i la igualtat fa referència a la distribució de la riquesa i al reconeixement de l'altre jo com a igual. És la justícia com a projecció d'equitat, del dret als drets de totes les persones.

El posicionament davant una ciutadania que no ha de ser exclouent per a les dones s'observa en el manual del quart curs de l'educació secundària¹⁹ de l'editorial Enciclopèdia Catalana, en la unitat 2 dedicada al «Gènere i Convivència». El contingut fa un reconeixement que una de les situacions de desigualtat més persistents al llarg de la història, i en la majoria de civilitzacions, és la que existeix entre homes i dones, fet que ha portat que en l'actualitat les dones encara es trobin amb moltes dificultats per exer-

(18) Vidal, J. (2008) *Filosofia Pensament i Ciutadania 1r Batxillerat*. Barcelona, Barcanova.

(19) Puig, J.M.; Martín, X.; Batlle, R.; Beltran, J. (2008) ESO Ètica 4. Barcelona, Enciclopèdia Catalana, 2008.

cir plenament la seva ciutadania. Es reconeix, a més, que el problema no són les diferències biològiques, sinó com aquestes s'utilitzen per justificar les desigualtats. I això passa perquè totes les societats comparteixen trets del patriarcat que perpetua un sistema basat en el poder d'un sexe sobre l'altre.

Posicionar-se davant la negació de la llibertat i la igualtat en base a sistemes de poder que controlen la vida de les persones i limiten el seu desenvolupament, és una bona pràctica democràtica de ciutadania activa. El principi de justícia ciutadana no pot ser restrictiu, però adquireix un significat ple quan s'acompanya dels principis d'autonomia i responsabilitat en base als quals és possible la conciliació del jo i el nosaltres, del benestar individual i el benestar col·lectiu en els diferents àmbits de vida compartits.

Autonomia i responsabilitat per a una ciutadania compartida

El model de ciutadania que s'ha anat caracteritzant trenca amb les reproduccions que discriminen i exclouen, i es defineix des dels valors de la diferència i la igualtat. La diferència s'expressa com a reconeixement del jo autònom, de formes de ser i de viure diverses. Lluny de l'individualisme, és expressió de pluralisme. La diferència és el valor que reconeix que totes les persones tenen una identitat única, però són iguals en dignitat, perquè aquesta és inherent a tot ésser humà.

La igualtat com a pràctica de ciutadania és expressió de la universalitat del dret als drets de totes les dones i tots els homes. Però també és un saber fer compromès que busca el benestar individual i grupal, i que obliga responsablement a conformar entorns de vida més lliures, més equitatius, més solidaris. És, d'aquesta forma, un exercici de democràcia activa, de ciutadania compartida que vol evitar imposicions, coaccions i violències. Com diu Martínez (2010), significa un aprendre a viure de manera sostenible a nivell comunitari, amb criteri propi, prenent opcions responsables i construint principis de valor compartits que garanteixin la convivència en societats plurals.

Específicament en el manual d'Ètica de 4rt de secundària de l'editorial Enciclopèdia Catalana²⁰, es dedica la Unitat 1 a parlar de l'autonomia i la responsabilitat com a requisits necessaris per a una participació lliure i compromesa en la comunitat. L'autonomia es defineix com una capacitat que s'adquireix: «No és neix autònom, s'hi arriba a poc a poc». L'autonomia remet a un jo capaç de pensar i fer per si mateix, és a dir, permet a les persones prendre les decisions que afecten la seva vida per si mateixes –amb llibertat–; fer-ho de manera reflexiva –sense precipitar-se–; i amb responsabilitat –sense perjudicar ningú–. En aquest sentit, l'autonomia converteix a cada persona en autora i protagonista de la seva vida.

L'autonomia ens fa lliures, una llibertat per actuar, per implicar-se activament en la construcció de la pròpia vida i alhora en la construcció de la vida col·lectiva amb una finalitat no reproductora, sinó projectant la transformació de les realitats injustes. L'autonomia responsable es desplega a través de la participació en la comunitat, sabent que en les democràcies contemporànies la participació, com diu Santos Guerra (2003), no pot quedar reduïda a tenir un caràcter merament instrumental, ha de ser valor de la

(20) Puig, J.M.; Martín, X.; Batlle, R.; Beltran, J. (2008) *Ètica ESO 4*. Barcelona, Enciclopèdia Catalana.

democràcia. La participació és considerada un exercici de responsabilitat democràtica i, en aquest sentit, de ciutadania activa.

La participació a través d'implicar-se en un projecte de servei a la comunitat està present en els continguts i propostes d'activitats del manual del cicle superior de primària de l'editorial Enciclopèdia Catalana²¹. En la unitat 2, titulada «Participar és cosa de tots», s'expressa que la participació és una de les formes més autèntiques d'exercir la ciutadania, perquè totes les aportacions són necessàries i importants, i perquè tothom ha d'implicar-se i col·laborar. Es participa a la família, a l'escola, en el grup d'amics i amigues, i també es participa a la comunitat. La participació és expressió de responsabilitat ètica amb la societat. És desig posat en pràctica de cooperació personal en la construcció de societats més humanes. Aquest desig no neix de l'obligació imposada, sinó de la presa de consciència i de l'autonomia del jo que vol comprometre's amb els altres «pel bé de tots», amb la voluntat de contribuir a «millorar la societat».

El que es proposa en el manual no és una ciutadania en abstracte, un ideal de participació allunyat de les persones, dels infants i dels joves. La creació d'una cultura ciutadania és viure-la directament; és participar en el context de vida, en la comunitat pròxima, a través d'experiències d'aprenentatge servei. El manual recull les aportacions de Puig, Batlle, Bosch i Palos (2007) que defineixen l'aprenentatge servei com una proposta educativa que «compagina processos d'aprenentatge i servei a la comunitat en un projecte articulat en què les persones participants es formen treballant sobre necessitats reals de l'entorn amb la finalitat de millora». Per a Martínez (2010), és aprendre ciutadania fent ciutadania col·laborativa i participativa.

Es podria dir que és un aprenentatge que neix de la pràctica, d'un fer ètic que permet anar descobrint els valors de la democràcia a través d'un procés on s'aprèn de les vivències de participació real en el context de vida. En aquesta perspectiva, l'educació per a la ciutadania s'impregna plenament d'una dimensió ètica que permet articular camins per aprendre a viure en la comunitat en un procés que requereix aprendre a mirar, sentir, pensar i idear el món per aprendre a actuar en el món, aprenentatges que obren a la projecció creativa dels valors de ciutadanes democràtiques²².

Una anotació final

Fent una recapitulació del que s'ha anat exposant en aquest escrit, convé dir que els manuals escolars d'Educació per a la Ciutadania constitueixen significatives aportacions a la història cultural de la pedagogia, com a mínim per tres raons.

La primera és el fet de ser instruments que vehiculen bel·ligeràncies concretes més o menys coincidents amb la normativa educativa. Les variacions que introdueixen tenen una funció formativa clara en relació als models de ciutadania i als valors que es

(21) Puig, J.M.; Martín, X.; Batlle, R.; Carbonell, P. (2009) *Educació per a la ciutadania. Cicle superior*. Barcelona, Enciclopèdia Catalana.

(22) En altres treballs s'ha reflexionat sobre l'educació en valors i sobre els valors de la democràcia en els manuals de ciutadania: Carrillo (2006), Carrillo (2007) i Carrillo (2011).

volen fomentar. Això s'ha posat de manifest a través de la mostra del que expressen alguns dels seus continguts. Són, per tant, un bon exemple de com actuen els mecanismes de control ideològic d'interès per a la pedagogia.

La segona és perquè a través seu es visibilitzen models educatius fonamentats en cosmovisions polítiques diverses que possibiliten o limiten els dinatismes de pertinença i participació de la ciutadania. També perquè fomenten amb més o menys intensitat els drets humans i els seus principis de valor; teoritzen sobre la justícia i proposen pràctiques de vivència justes, encara que no sempre des de models que prioritzen l'autonomia responsable; és a dir, les formes educatives de vegades poden aproximar-se a enfocaments més heterònoms. Es constitueixen, per tant, com articuladors i vehiculadors de cultures educatives i ciutadanes que transiten amb més o menys convenciment pels camins de la pedagogia democràtica.

I la tercera, que travessa les dues anteriors, és la incorporació del pensament ètic que s'ha anat construint, un llegat de coneixements que es posa a disposició de l'alumnat per conformar la seva cultura i la seva vida moral. Són, en aquest punt, exemples de síntesi i de selecció de la teoria ètica i política construïda. En aquest sentit el saber pedagògic obté un panorama del que intencionalment és memòria i el que és oblit.

Referències

- Berger, J.; Mohr, J. (2007) *Otra manera de contar*. Barcelona, Gustavo Gili.
- Blanco, N. (2000) *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer.
- Bolívar, A. (2007) *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona, Graó.
- Carrillo, I. (2006) «El sentir de la reflexió ètica. Imaginar i viure els valors». *Revista Catalana de Pedagogia*. Vol. 5, p. 141-161.
- (2007) *Es possible educar en valors en família?* Barcelona, Graó.
- (2011) «La educación en valores democráticos en los manuales de la asignatura Educación para la Ciudadanía». *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2011, p. 137-159.
- Cortina, A. (1999) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza.
- (2007) *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo, Ediciones Nobel.
- (2010) «Los valores de una ciudadanía activa», a Tor, B.; Tallone, A. [coord.] *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid, Fundación SM/OEI, p. 95-107.
- De Lucas, J. (2004) «Ciudadanía: la jaula de hierro en la integración de los inmigrantes», a Aubarell, G.; Zapata, R. [eds.] *Inmigración y procesos de cambio*. Barcelona, Icaria, p. 215-236.
- Foucault, M. (1999) *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets.
- Giroux, H. (2004) *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gómez, L. (2007). «El concepto de ciudadanía». *Cuadernos de Pedagogía*, 366, p. 58-61.

- Guisán, E. (2000) *Más allá de la democracia*. Madrid, Tecnos.
- Jares, X. (2008) «Los libros de texto». *Cuadernos de Pedagogía*, 380, p. 54-69.
- Martínez, M. (2010) «Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa», a Tor, B.; Tallone, A. [coord.] *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid, Fundación SM/OEI, p. 59-72.
- Miyares, A. (2003) *Democracia feminista*. Madrid, Cátedra.
- Puelles, M. (2005) «Ocho leyes orgánicas de educación en 25 años». *Cuadernos de Pedagogía*, 348, p. 12-14.
- Puig, J.M.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J. (2007) *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona-Madrid, Octaedro-MEC.
- Rovira, B. (2006). *Áfricas. Cosas que no pasan tan lejos*. Barcelona, RBA.
- Santos Guerra, M. A. (2003) «Participar es aprender a convivir», a Santos Guerra, M.A. [coord.] *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid, Akal, p. 107-121.
- Vidal-Beneyto, J. (2006) «Globalización de culturas y derechos humanos», a Vidal-Beneyto, J. (ed.) *Derechos humanos y diversidad cultural*. Barcelona, Icaria, p.13-90.
- Vilanou, C. (2008) «Humanismo, formación y hermenéutica: la memoria "a priori" pedagógico», a Esteban, J. [ed.] *Cultura, hermenéutica y educación*. Valladolid, Servicio de Publicaciones Europea Miguel de Cervantes-CEINCE, p. 73-87.
- Viñao, A. (2003) «La educación en valores y los libros de texto», a CEAPA, 76, p. 20-22.

Los manuales escolares como representaciones culturales de la ciudadanía democrática

Resumen: El contenido del presente artículo es fruto de la reflexión en torno a los resultados de investigaciones sobre la dimensión política y ética de la educación en relación a los modelos de ciudadanía y los valores de la democracia expresados en la legislación y los manuales escolares de Educación para la Ciudadanía. Se parte del supuesto de que los manuales no expresan únicamente la traducción de la normativa educativa, sino que al mismo tiempo son instrumentos conformadores de una cultura política y ética que se visibiliza a través del texto y de las prácticas escolares que se proponen. Transversalmente su narrativa va definiendo la dimensión axiológica de la educación que proyectan. De forma específica las unidades temáticas elaboran discursos beligerantes, ejemplificaciones de pedagogías éticas que muestran interpretaciones y visiones del mundo y de la educación diferentes. Contrastar sus contenidos con otras reflexiones que significan la ciudadanía permite situar los manuales como aportaciones significativas en la conformación de la historia cultural de la pedagogía.

Palabras clave: educación, manuales escolares, ciudadanía, democracia, valores

Les manuels scolaires comme représentations culturelles de la citoyenneté démocratique

Résumé: Le contenu du présent article est le fruit de la réflexion autour des résultats de recherches sur la dimension politique et éthique de l'éducation par rapport aux modèles de citoyenneté et aux valeurs de la démocratie exprimés dans la législation et les manuels scolaires d'Éducation pour la Citoyenneté. Nous sommes partis du présupposé que les manuels n'expriment pas uniquement la traduction de la réglementation éducative sinon qu'ils sont en même temps les instruments conformateurs d'une culture politique et éthique que l'on peut voir au travers du texte et des pratiques scolaires qui sont proposés. Transversalement, leur narration définit petit à petit la dimension axiologique de l'éducation qu'ils projettent. De manière spécifique, les unités thématiques élaborent des discours belligérants, des exemplifications de pédagogies éthiques qui montrent des interprétations et des visions du monde et de l'éducation différentes. Contraster leurs contenus avec d'autres réflexions qui expriment la citoyenneté permet de situer les manuels comme des contributions significatives à la conformation de l'histoire culturelle de la pédagogie.

Mots clés: éducation, manuels scolaires, citoyenneté, démocratie, valeurs

Textbooks as cultural representations of democratic citizenship

Abstract: This paper is based on reflection on the results of research into the ethical and political dimensions of education, in relation to the models of citizenship and democratic values expressed in legislation and in education for citizenship textbooks. We start by assuming that textbooks not only translate educational regulations, but also serve as instruments that shape political and ethical culture, as revealed through the text and the school practices proposed within. In addition, their narrative defines the axiological dimension of the education that they transmit. Specifically, the thematic units develop discourses on war; examples of the teaching of ethics that describe different views and interpretations of the world and of education. If we compare their contents with other reflections on the meaning of citizenship, we can define textbooks as contributions that play an important role in forming the cultural history of education.

Key words: education, textbooks, citizenship, democracy, values

Pensar l'experiència escolar a través d'imatges amb referents objectuals

Eulàlia Collelledemont*
Conrad Vilanou**

Resum

En aquest article els autors aborden el potencial de les imatges escolars com a vehicle per accedir a una història pedagògica i a una memòria educativa que tinguin en compte la dimensió objectual (objectes instrumentals, objectes d'ordre, objectes pedagògics, objectes complementaris) del fet educatiu. Des d'aquest punt de vista, es destaca el paper de text que ofereixen aquests objectes en el seu esdevenir històric, tot configurant un quadre teòric i conceptual en què es combina la institució educativa com a fenomen i l'educació com a experiència. De fet, la imatge escolar posseeix diversos potencials (com a documentació, com a mostra i com a explicació) que poden ser utilitzats per a la reconstrucció de fenòmens i la narració d'experiències, dins del marc general dels sabers del passat, és a dir, de les històries i memòries que configuren el passat pedagògic. Finalment, es concreta aquest model dels referents objectuals en els dibuixos del Fons del Grup Escolar Lluís Vives de Barcelona.

Paraules clau

Història de l'Educació, memòria educativa, imatge escolar, objectes, experiència escolar

Recepció de l'original: 6 de juny de 2012

Acceptació de l'article: 20 de març de 2013

Com l'estàtua de fusta que va donar llum a un arbre, només elles [les coses] aporten l'evidència que, en el transcurs del temps, alguna cosa ha succeït realment entre els homes.

Claude Lévi-Strauss. *Mirar, escuchar, leer.*

Accedir a les imatges escolars, accedir a una història pedagògica i a una memòria educativa¹

Per entremig de les pàgines del llibre *Pere(t)c, tentativa de inventario*, trobem diferents peces artístiques que porten el títol de «W o el recuerdo de la infancia» consistents en notes escrites i imatges. Entre aquestes, un dels passatges porta per títol «La escuela» i està conformat de tres anotacions encapçalades per una fotografia. Les tres anotacions

(*) Professora del Departament de Pedagogia de la Universitat de Vic. Actualment dirigeix el Museu Virtual de Pedagogia (MUVIP) de la UVic. Les seves investigacions es centren en l'àrea de l'educació estètica i del patrimoni pedagògic i educatiu. Adreça electrònica: eulalia@uvic.cat

(**) Catedràtic d'Història de l'Educació, del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Membre del GRHIPPS (Grup de Recerca en Història i Innovació del Pensament Pedagògic i Social). S'ha especialitzat en l'estudi dels discursos pedagògics. Adreça electrònica: cvilanou@ub.edu

(1) Aquest text s'ha redactat a partir dels suggeriments del prof. Martin Lawn en l'estada de recerca a les Universitats d'Oxford i Edimburg efectuada el 2012 (Ref. ERCV2010), en el marc de les activitats desenvolupades en el projecte finançat pel Ministerio de Ciencia e Innovación, Plan Nacional I+D+I amb títol de *Documentación, interpretación y difusión digital del patrimonio educativo producido entre 1936-1930 en las escuelas de Barcelona. Los dibujos de la infancia (EDU2010-20280)* que compta com a investigadors amb Eulàlia Collelledemont, Isabel Carrillo, Josep Casanovas, Anna Gómez, Pilar Prat i Antoni Tort, de la Universitat de Vic (GREUV).

corresponen als seus records sobre tres experiències escolars diferents. La fotografia, per altra banda, explicita un altre dels moments de l'escola. Fixant-nos en els objectes educatius que apareixen en les anotacions escrites, llegim la referència a les màscares de gas, als dibuixos i a un paper vermell o groc a la pissarra que deia «1 punt» embolcallat d'una garlanda. Per contra, en la fotografia destaquen els pupitres, la pissarra i alguna que altra llibreta (Perec, 2011, p. 210). Entre el record i el moment «congelat» observem, doncs, com s'hi instal·la un espai obert que ens porta a considerar com la narració –estil i to– ha condicionat allò que és narrable i allò que encara no ho és, tot i que es perfila ja com a proposta d'escriptura. O, també, entre allò que sabem que ens ha conformat i per això podem explicar-ho, i allò que ens ha conformat de manera subtil, però també intensa, però que encara no hem narrat.

I no en va, aquestes consideracions ens porten a pensar sobre la complicitat que des de la història i la teoria pedagògica establim entre la memòria textual de l'escola i la memòria que emergeix de les imatges històriques (Grosvenor, 2009, p. 3). Dues memòries –la narrativa i la gràfica–, que si bé en inici s'haurien de fusionar, sabem ja pels diferents estudis realitzats sobre la construcció de la memòria o de la seva representació a través de la imatge, bé sigui la fotografia, bé sigui la pintura o el cinema, que des de la nostra intencionalitat en potenciem una o altra, deslligant els possibles complements de comprensió que es podrien donar².

De fet, podem anticipar que no és tan sols que estiguem davant de dos discursos que recorren en línia paral·lela, allò que succeeix és que un ha creat discursos i l'altre tòpics. Atès que, certament, no és que algunes imatges no s'hagin instal·lat en l'imaginari col·lectiu de la memòria: totes i tots podrien representar icònicament l'escola a partir de punts referencials que probablement compartiríem. Espais, subjectes, objectes serien presentats segurament amb moltes semblances si féssim l'exercici de, com a adults i adultes, fer una representació de l'escola³. Ara bé, arran del seu caràcter simbòlic, la força d'aquestes representacions es situa més en l'àmbit de palesar una gramàtica o, fins i tot, una ideologia escolar que no en el fet de visualitzar un fenomen complex i variable, com aquell que es pot extreure del fet de pensar aquelles imatges que, en termes maragallans, són imatges vives per tal com emergeixen des d'una experiència vivencial⁴.

Reconeixent que tota «imatge viva» porta en ella mateixa un espai d'obertura, i que és aquest punt el que ens aporta sabers a la memòria pedagògica i educativa per tal com s'ofereix com a peça del passat a descobrir amb continguts semàntics que poden

-
- (2) Fet i fet, també en exposicions presencials sobre l'educació on s'instal·len objectes, imatges i documents, el tractament que les diferents tipologies de béns reben és, fonamentalment, visual: tots ells es disposen sovint per a ser contemplats més que no narrats. No cal dir que, actualment, i amb la inclusió de les noves formes de fer museografia aquesta tendència està variant, queda oberta però, la pregunta de si el visitant percep la narrativa des de la multiplicitat de formes o des d'una mirada específica.
 - (3) Fet que es pot observar si disposem en seqüència algunes de les joguines que representen escoles que trobem avui en el mercat. En elles, el que sobta és la constant d'alguns elements i la seva immobilitat en les concrecions (per exemple, les pissarres o les esferes terrestres) combinat amb la presència d'elements poc freqüents en les nostres escoles com ara són les orquestres de música amb pianos i violins inclosos.
 - (4) Tot i que Maragall feu aquesta afirmació quan parlava de la «paraula poètica», podem pensar que la mateixa es pot extrapolar a la imatge fruit de la creació estètica per tal com allò que la fa «viva» és la càrrega experiencial de la mateixa, més que no la forma que presenta.

ser diferents als textuals, ens cal pensar, doncs, sobre com accedir i com comunicar els sabers que hi contenen atès que, lògicament, requereix una aproximació diferent a les memòries derivades de l'escrit⁵. La línia de pensament establerta des de la història cultural, amb els seus diferents estudis sobre les representacions per comprendre les formes de vida, de creació i de pensament (Huizinga, 1977, p. 23), ens indiquen una possibilitat a l'atendre tant la diversitat de coneixement que fonamenten les aproximacions als detalls que són indicis de les singularitats i, alhora, posen de manifest les constants presents en seqüències derivades de la juxtaposició –que no comparació– de les peces gràfiques. Psicologia, sociologia, filosofia o antropologia, com a sabers que agombolen la història cultural, es troben a tal fi implicades en l'amalgama d'elements que apareixen al fer revisió de la memòria d'altri (Margolis, Pauwels, 2011; Burke, 2006).

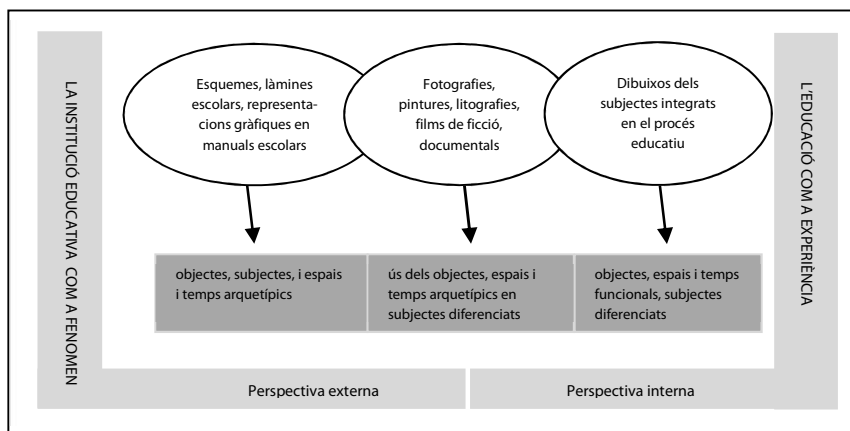
Situant-nos ja en l'anàlisi de les imatges com a font per a la història cultural, podem observar també una dissociació entre la memòria gràfica col·lectiva –allò que entre tots i totes hem convertit en referent– i la memòria gràfica de l'experiència personal de l'escola. Ambdós casos tenen la seva arrel en una vivència congelada, magnificada i desplaçada. També en ambdós casos, les imatges ens mostren aspectes de fenòmens socials nascuts d'idees i desitjos que s'han pogut inscriure d'alguna manera en la realitat. Tanmateix, mentre les primeres sovint són el resultat de reflexions i accions pedagògiques concretades en pràctiques –i per tant, permeten una ràpida identificació amb les ideacions expressades en assaigs, legislacions i normatives i projectes–, les segones es corresponen freqüentment a expressions de com la realitat ha estat viscuda i concebuda –i, en conseqüència, tenen millor complicitat amb els diaris, anotacions i converses. Quelcom que succeeix per tal com la diferent perspectiva té conseqüències directes en la manera de representar i significar els elements de la composició gràfica.

Així per exemple, des de les institucions de la memòria pedagògica i educativa, sovint l'escola es significa simbòlicament amb un pupitre, una pissarra o un llibre –de fet, aquests tres elements es podrien proposar quasi com a emblemes gràfics de l'escola. Ara bé, encara que també trobem aquests elements en els dibuixos d'infants, com veurem en l'anàlisi que presentem més endavant, ja no són el centre del dibuix sinó que formen part d'una composició més àmplia. El pupitre per si mateix ja no significa l'aula. La pissarra no apareix com un espai en blanc sinó amb anotacions que donen veu a una acció d'ensenyament-aprenentatge. I el llibre... el llibre es transforma continuament en una llibreta. De tal manera que, mentre en la memòria col·lectiva trobem una càrrega forta del ser de l'escola –així com de les formes que aquesta pren–, en la memòria personal podem observar les accions i les pràctiques, o com també es diria, les formes de l'estar i del fer. El paper protagonista dels espais en fotografies i litografies d'autor contraposat a la presència de calendaris i rellotges, entre altres indicacions temporals, en les il·lustracions que han emergit de la vivència així ens ho fan pensar.

(5) Quelcom que s'explicita clarament en la diferència entre la legislació que protegeix els drets de propietat i de difusió d'imatges i la corresponent als textos escrits. Tanmateix, no podem deixar d'anotar aquí que els termes que s'utilitzen habitualment en l'estudi de les imatges provenen freqüentment de termes derivats dels estudis a l'entorn de béns documentals: text, narració... en són només alguns dels exemples però que indiquen la necessitat de construir un corpus terminològic propi.

De tarannà més nominal la primera i més verbal la segona, el cert és que entre ambdues podem establir un diàleg entre individu i societat que ens ha de permetre comprendre, quan no recuperar, les memòries d'un altre moment i d'una altra generació per tal com una ens permet aprendre «la institució» i l'altra «l'experiència». Dit amb altres paraules, una ens acosta a l'educació des d'una perspectiva externa i, en conseqüència, es conclou en la representació del fenomen educatiu i l'altra, situant-se en una perspectiva interna, representa l'experiència educativa. Gràficament, doncs, ens trobaríem amb el següent joc de perspectives:

Quadre 1: Perspectives de creació d'imatges escolars



Fet i fet, una de les qüestions que primerament apareix en l'anàlisi d'imatges escolars és la corresponent al fet que les imatges fetes per professionals difereixen d'aquelles realitzades pels subjectes educatius –siguin infants o mestres–, com podem observar comparant àlbums fotogràfics d'una i altra naturalesa o, de manera encara més explícita, amb fotografies d'un i altre estil presents en un mateix àlbum com el corresponent a «The Floodgate Street School»⁶, on no només s'observen diferències tècniques, sinó també de projecció, emmarcament, perspectiva, atenció als detalls, etc.

II-lustració 1



II-lustració 2



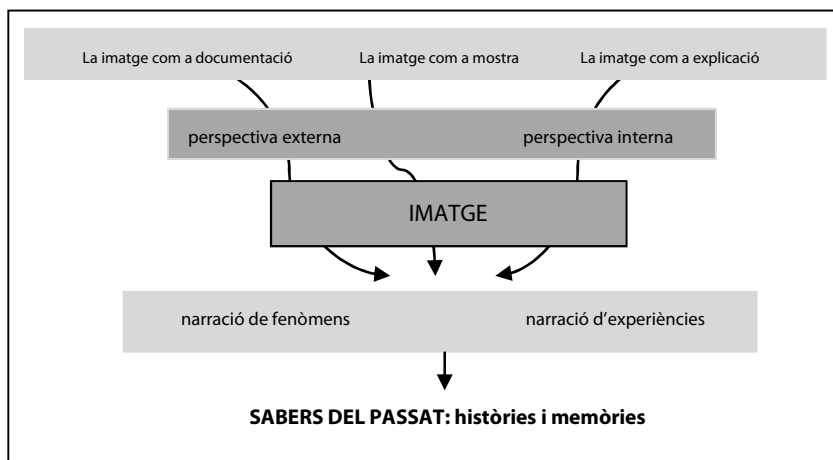
(6) Fotografies del fons del Birmingham Archives and Heritage. Una mostra més àmplia de les mateixes es poden consultar a: <http://birminghamchildrenslives.wordpress.com>. Un estudi del fons es pot consultar en l'article «L'àlbum de l'escola: imatges, introspecció i desigualtats» de Grosvenor (Grosvenor, 2010).

Possiblement, una de les raons que porta a aquest tractament diferencial es troba en la diferent voluntat amb la qual es crea la imatge: sabem que la imatge pot documentar l'escola, mostrar-la o mirar d'explicar-la, encara que sovint a totes els donem el nom de fons documental. Però, al documentar-la es cerca testimoniar aquells moments densos per tal com contenen tota una història processual. Al mostrar-la es busca plasmar allò que la fa atractiva o, fins i tot, repulsiva. A l'explicar-la es pretén incidir en el detall que suggereix una idea o un concepte.

La història que ens narra cada imatge, doncs, és diferent, encara que lògicament sovint els processos s'entrellacen i, per tant, les produccions poden incloure elements d'una i altra voluntat. En qualsevol cas, aquesta altra intencionalitat emergeix a contracorrent. De tal manera que, tot i que en qualsevol estudi de la imatge també intervé el factor de l'observació que hom fa de la mateixa imatge per tal com hom pot mirar-la per documentar una idea o, també, per explicar una experiència amb independència del motiu amb la qual fou creada, saber-ne l'origen ens pot permetre ressituar-la en l'àmbit de narració d'un fenomen o en l'àmbit de narració d'una experiència. Així per exemple, les fotografies que buscaven exposar un projecte escolar avui poden ser observades com a documentació de les maneres de fer l'educació d'un determinat temps o moment. Alhora, una il·lustració que pretenia mostrar una experiència viscuda pot ser cospada com a explicació de les idees subjacents a una acció. O, encara, un esquema que volia explicar una situació pot ser comprès com a exposició d'allò que sosté una realitat concreta. Tanmateix, en tots aquests casos, poder inferir un fenomen d'una experiència o a l'inrevés comporta tenir present les dimensions internes i externes assenyalades per tal com condicionen el propi ser i narració de la mateixa imatge.

En conseqüència, dites inferències ens condueixen a poder pensar uns sabers del passat que es conclouen en històries (quan deriven de fenòmens) o en memòries (quan deriven d'experiències). Resumint-ho esquemàticament, doncs, obtindríem el següent procés d'interrelació d'expectatives, intencionalitats i percepcions:

Quadre 2: Perspectives d'accés als sabers passats inherents a la imatge



Des d'aquest punt de partença podem preguntar-nos, en conseqüència, quines memòries i quines històries podem bastir del pensar els objectes en les imatges escolars.

Interpretacions combinades davant la imatge amb referents objectuals

Tot sabent que els objectes són només un dels elements de les composicions gràfiques i que, lògicament, no conclouen les possibles narratives que emergeixen dels espais oberts de les imatges, podem pensar que la presència de determinats objectes en les representacions visuals de l'escolar ens acosten a idees pedagògiques, maneres de viure la realitat escolar i a experiències de formació. Tant és així perquè els objectes, en la seva dimensió simbòlica i en la seva potència de pràctica, han esdevingut referents de la pedagogia. No altrament, podem anticipar que segurament hi hauria un cert acord en considerar que l'objecte educatiu forma part ineludible de la gramàtica escolar moderna⁷. Doncs, no només els llibres, ans també les pintures, les joguines o els instruments científics són considerats com a essencials per assolir un procés d'ensenyament-aprenentatge satisfactori. No en va, fins i tot Rousseau –a qui es podria considerar com un dels pedagogs defensors de l'austeritat educativa– era ambivalent en aquest sentit: podia fer una crítica als llibres però no negava de les «làmines moralitzants». Això no ens sorprèn massa si tenim present que Pestalozzi, qui va reformular part del corpus pedagògic de Rousseau, no podia concebre el procés educatiu sense cap altre recurs que la veu. Possiblement influenciat també i especialment per aquest autor, al fonamentar el que serien les bases de la modernitat escolar, s'instaurà la lògica de la pedagogia objectual. Una pedagogia que considerava, i pensem que encara considera, que «a més objectes, més rapidesa d'aprenentatge»⁸.

De tal manera que, una vegada testificada la presència dels objectes en la realitat educativa escolar, podem pensar que la incorporació –selecció i disposició– de determinats béns materials no és aliena al discurs pedagògic que sustenta determinades pràctiques. I en conseqüència, en aquesta memorització de l'educació escolar no ens ha de sobtar que en una primera anàlisi es seleccioni com a objecte d'estudi la presència i tipologia d'objectes en les representacions gràfiques.

Ens acostem de nou a la història cultural amb la finalitat d'establir aquelles formes que ens permetin una recerca des dels referents objectuals sobre el fenomen educatiu, una interpretació simbòlica del concepte pedagògic, una revisió de detalls de la història política de l'educació i, també, un accés a l'experiència educativa memoritzada.

(7) Precisament, és aquesta consideració la que ha donat peu a la línia pedagògica d'estudi de la història de l'educació a través de la seva materialitat.

(8) La sobre-presència dels objectes en la pràctica educativa escolar es testimonia amb les dificultats de integrar tot el patrimoni comú que arriba als museus pedagògics, com indicava Myriam Boyer, conservadora del Musée National de l'Éducation fins a la recent estructuració de 2010.

Tot cercant el fenomen educatiu

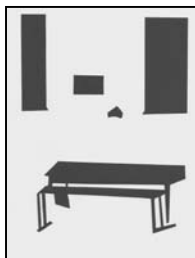
Els primers estudis sobre història cultural posen de manifest la possibilitat d'accedir als fenòmens culturals a través de les seqüències gràfiques temàtiques⁹. Amb l'estudi sobre els elements recurrents i constants, podem esbrinar algunes de les indicacions sobre les formes de fer i pensar de certs moments.

Sólo puede hablarse de auténtica historia cultural cuando el estudioso se esfuerza por establecer las pautas generales de la vida, del arte y del pensamiento. La naturaleza de estas pautas no es una esencia dada de una vez para siempre. Cobran forma en nuestras manos. (Huizinga, 1960, p. 27)

Amb això podem suposar que, més enllà de la influència estructural, les definicions de les formes de vida educativa concretes integren patrons que imbueixen tant les ideacions, com les decisions o, al seu torn, les pràctiques que són visibles a través de les produccions i representacions pròpies de cada moment¹⁰.

Traspassant aquest concepte a l'estudi de les imatges gràfiques de l'escola a través de seqüències que podem localitzar en diferents col·leccions, en arxius i en biblioteques veiem com ens interpel·len sobre la rellevància d'alguns dels objectes escolars en els imaginaris del moment representat. De tal manera que, per exemple, en les diferents fotografies i il·lustracions sobre les aules d'inicis de segle¹¹ destaca, sense haver d'entrar encara en detalls, l'ocupació d'espai del pupitre o banc de treball infantil¹². Una possible interpretació fenomenològica d'aquest fet el podem situar en la correspondència de dit pupitre amb la creació d'un espai específic individual en el marc d'una institució d'educació col·lectiva. Atès que, tot i que certament en certs contextos europeus el pupitre ja era present en l'espai domèstic dels infants¹³, no és fins a la creació d'espais comunals per a la infància que aquesta peça es desenvolupa integrant tota una artesanian i ciència

- (9) Aquesta recerca està vinculada amb els estudis de fenomenologia i hermenèutica que des de la història cultural han estat desenvolupats per la tradició clàssica que emergeix dels estudis alemanys i holandesos i que tenen com a referents Jacob Burckhardt i Johan Huizinga (Burke, 2006, p. 20). Ressalten els elements «recurrents, constants i típics» (Burke, 2006, p. 21).
- (10) Caldria veure aquí què succeeix quan el referent d'allò representat es dona en un altre temps, moment o cultura. Això és, esbrinar si ens informa sobre el moment representat o sobre el moment de representació.
- (11) Senyalar aquí que ens referim exclusivament a aquelles fotografies d'aula en les quals podem observar un procés d'ensenyament-aprenentatge. Per tant, hem exclòs de l'anàlisi les fotografies que fan referència a inauguracions, festes i celebracions.
- (12) En aquest sentit, és indicatiu el buidatge d'ocupació d'espais per part dels objectes que podem realitzar en les il·lustracions de les darreries del segle XIX. Una mostra en seria la següent:



Il·lustració 3: Esquematzació de la il·lustració «Cromos de J. Simon» extrets de GRANDVILLE. *Los animales pintados por sí mismos*. Barcelona, Celestino Verdaguer Ed., 1880

- (13) Com bé observava Martin Lawn en les converses mantingudes sobre aquesta temàtica.

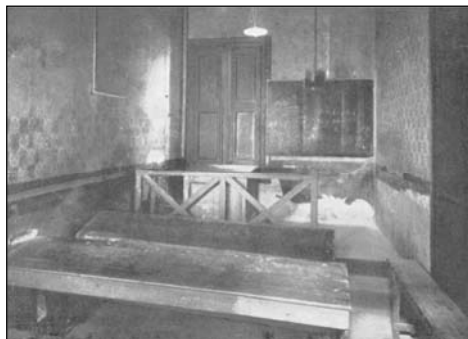
sobre les possibles formes que aquest objecte pot prendre. Els estudis sobre les propostes de pupitre desenvolupats pel Museo Pedagógico Nacional o les nombroses patents sobre aquesta peça escolar així ho certifiquen, com podem percebre clarament en el dibuix tècnic de l'informe de la patent núm. 1,420,404 de David F. Beaver, en el qual proliferen els números que especifiquen les indicacions tècniques¹⁴.

En aquest sentit, és obvi que la presència recurrent del pupitre com a referent objectual de l'escola en les imatges escolars ens indica el lloc en la cadència que ocupa l'infant. Això és, el lloc on l'infant ha d'aprendre¹⁵.

The special feature, however of it, is, that the back of the seat, or the desk, or the table, as the case may be, can be transferred in a moment from one side of the seat to the other, so that the invention comprises, as it were, a *double* seat, desk or table. It is particularly well adapted for purpose of examination, as the pupils can be placed face to face, or back to back, at a moment's notice. [...] It will be seen from the description that Mr. Laurie's invention is admirably adapted for every school purpose. (Informe de patent, 1866, p. 426)

Si adjuntem l'observació anterior amb les paraules il·lustratives sobre el pupitre inventat per Thomas Laurie's al 1866, podem intuir un dels trets reguladors de l'educació escolar de la modernitat: això és l'examen –o avaluació, diagnòstic, també dit, control del procés de l'altre/a. La presència d'un pupitre que determina el lloc i allò que s'espera de l'infant doncs, no és aliena a la voluntat pedagògica, com tampoc ho és el dispositiu de poder objectualitzar les possibles accions legitimades així com les pràctiques transgressives que es donen en aquest entorn. Fet i fet, si ens féssim la pregunta de Sergi Aguilar sobre «De quina manera un lloc requereix la presència d'un objecte?» (Aguilar, 2000, p. 65) en relació a aquest objecte escolar, probablement, hauriem de respondre que es definiria a partir d'una relació de quasi-necessitat. No en va, no necessitem llegir el títol de la fotografia següent per saber que som davant d'una aula escolar.

Il·lustració 4: fotografia extreta de l'obra *La Escuela Nacional en Barcelona* (Casero, 1924, s/p)



(14) Informe patent U.S. Patent Office. David F. Beaver of Columbus, Ohio, School Desk, June 20, 1922.

(15) Són diferents els estudis dedicats a l'ergonomia del pupitre i a la seva funció en l'educació escolar. Un desenvolupament d'aquest en el nostre context es pot llegir en el monogràfic «Ergonomia en l'educació: una oportunitat que no hauriem de perdre» coordinat per Teresa Romaña i publicat en el núm. 27 de *Temps d'Educació* (segon semestre 2002-primer semestre 2003).

De tal manera que, tot i que certament, pensar només en el pupitre com a únic referent objectual present en les imatges gràfiques és evidentment reduir el fenomen escolar, no podem obviar aquesta referència al pensar en la història del fenomen, entès aquest com a constructe cultural.

Tot cercant una interpretació simbòlica del concepte pedagògic

Situant-nos en la perspectiva de concebre el pupitre com a referent objectual de l'educació de l'individu en un marc d'educació col·lectiva, també podem pensar que és significatiu el fet que les freqüències de pupitres-bancs de treball individuals respecte les de pupitres-bancs col·lectius són diferents en funció de l'especificitat de l'aula. Això és, en aquelles aules dedicades a treballs, manualitats, labors, dibuix o música, els espais representats són individuals. Per contra, i exceptuant les imatges que representen les escoles noves (Escola Montessori, Escola del Bosc, etc.), els pupitres o bancs de les aules de llengua, matemàtica o geografia són per a dos infants o més. En aquest sentit, la vinculació que podem establir entre homogeneïtzació de continguts mínims (o ensenyances mínimes establertes per a tothom) i espais col·lectius susciten la idea il·lustrada sobre la igualtat com a principi polític i social. Aquesta recerca del detall com a materialització del simbòlic en el pupitre ens invita a pensar, per tant, des de les línies d'investigació proposades per aquella història cultural que es centrà en la recerca de les formes simbòliques iniciades per Warburg i seguides per autors com Cassirer o Panofsky. No en va, i com assenyalava Didi-Huberman:

La imagen, en efecto, fundamentalmente vaga (*vagat*): vagabundea, va y viene, de aquí a allá, se prodiga sin motivo aparente. Mariposea, como suele decirse. Pero ello no significa que sea imprecisa, improbable o inconstante, sino que cualquier conocimiento de los movimientos exploratorios –de las migraciones, como decía Ady Warburg– de cada imagen particular. (Didi-Huberman, 2007, p. 16)

La naturalesa constitutiva de la imatge com a construcció cultural ofereix, en conseqüència, la possibilitat de pensar en allò que sintetitza la imatge a fi d'expressar-ne el significat o de categoritzar-lo. En coherència amb aquest fet, l'estudi serial sobre la presència de l'objecte en referència al subjecte simbòlic inclòs en el seu significat –ja sigui de manera mimètica o fantàstica– ens du a considerar el caràcter institucionalitzat de l'objecte –i que, per tant, reben la seva entitat a través del lloc en la institució– o, al seu torn, al seu caràcter subjectivat –és a dir, que reben el seu significat en la relació que mantenen amb mestres o amb l'alumnat.

Paral·lelament, però de manera complementària, podem percebre aquests objectes en referència a la relació funcional de l'objecte. Des d'aquesta perspectiva, podem localitzar quatre classes gramaticals diferents d'objectes referencials. Aquestes són:

- Els objectes instrumentals: o objectes que ens donen a conèixer l'existència d'una escola, i per tant, ens expliquen el present d'una escola, com ara pissarres, pupitres d'infants i pupitres de mestres, però també llapis i llibretes...
- Els objectes d'ordre: o objectes que ens donen a conèixer les consignes d'ordre temporal, espacial o, també, actitudinal, i en conseqüència, ens donen indicacions dels desitjos de com es vol l'escola, com ara rellotges, divisions espacials o les diferents làmines de punició o premi de conductes...
- Els objectes pedagògics: o objectes que defineixen allò que succeeix a l'escola. Ens donen, per tant, a conèixer els projectes pedagògics de l'escola en la seva

aplicació i obren, en conseqüència, les possibilitats de futur. Alguns exemples serien els jocs didàctics, els mapes i il·lustracions, els llibres, els equipaments de laboratori...

- d) Objectes complementaris: que caracteritzen el projecte escolar, o la manera de ser de l'escola en el present. Són objectes de caràcter institucional i mostren el procés de civilització que es cerca. Com a exemples, destacaríem plantes i flors, cortines, símbols religiosos i polítics...

Tot relacionant ambdues categories, en l'anàlisi de freqüència de la presència dels objectes referencials en imatges de les aules escolars de col·leccions històriques¹⁶, obtindríem la següent taula.

Taula 1: Gramàtica a través de les freqüències dels objectes referencials

<i>Tipologia d'objectes</i>	<i>Institucional</i>	<i>Docents</i>	<i>Subjectivat</i> <i>Alumnat</i>	<i>frequència</i>
<i>Objectes instrumentals</i>	Pissarra, armari, làmpada;	Taulell del mestre	Pupitre individual	+freq
	Taula laboratori	Pissarra ús docent	Pupitre-banc, faristol, tamboret, material escriptori, material dibuix	
	-	-	Taulell estudi, cavallet, pissarra ús alumant, penjador	- freq
<i>Objectes d'ordre</i>	Relloctge	Punter	-	+ freq
	Cortina, tàbic	-	-	
	-	Flors	Flors	- freq
<i>Objectes pedagògics</i>	Làmina fixa, mapa geogràfic, alfabet, esfera terrestre	Làmina flexible, llibre ús del docent	Llibre ús alumnat	+ freq
	-	-	Material Montessori, partitura, làmina model, instrument musical, taula d'educació física	
	-	Pentagrama físic, instrument musical	Esquelet, màquina dactilogràfica, joc didàctic, joc de moviment	- freq
<i>Objectes complementaris</i>	Quadre religiós, creu, quadre polític	-	-	+ freq
	Obra d'art	-	-	
	-	-	-	- freq

(16) Per realitzar les freqüències s'han tingut present les col·leccions de l'Arxiu Comarcal d'Osona; les col·leccions de l'Arxiu Fotogràfic de Barcelona (catàleg digital); les col·leccions de l'Arxiu de la Biblioteca de Birmingham; les il·lustracions de portada amb escenes escolars de la col·lecció de manuals escolars del CEINCE; les làmines escolars del fons digital del Musée National de l'Éducation; complementat amb aquelles fotografies d'autor que han palesat la realitat escolar a través de les seves instantànies.

Des del quadre, doncs, podem extreure que certs objectes s'identifiquen molt clarament com a pertinents al procés educatiu, especialment pel que fa referència als objectes instrumentals i pedagògics. En aquest sentit, tot i que objectes d'ordre, com són el rellotge o els objectes complementaris que incorporen símbols religiosos, també apareixen de manera freqüent, allò que s'extreu és que els que impliquen procés i acció són més representats que els estàtics. Així doncs, per exemple, la pissarra o els llibres, que prenen tot el seu sentit a partir de la seva pràctica i ús, són inclosos amb més freqüència. Així mateix també ressalta el fet que els objectes que defineixen la cultura escolar –això és, els complementaris– apareixen de manera repetitiva i constant sense caracteritzar la singularitat dels centres, malgrat siguin objectes sempre institucionals. Si bé és cert aquí que la seva freqüència també està relacionada amb el context regional i cultural de la imatge. Així per exemple, en les imatges provinents de l'Estat espanyol són més freqüents que no en les imatges anglosaxones.

Aquest ús de determinats objectes com a referents de l'educació escolar ens permet copsar el procés d'iconització versus simbolització que ha experimentat l'ensenyament i aprenentatge de l'escola. Aquest procés ha estat prou determinant per produir que en la percepció de la imatge com a font documental sovint es negligeixen objectes escolars altament representats i significats en les imatges originals.

Un d'aquests objectes obviats és, certament, la làmpada. La làmpada de gas, la bombeta, el fluorescent o els llums d'avui són alguns dels objectes sempre presents en les imatges. Tanmateix, i tot i el seu caràcter metafòric per tal com expressa la utopia, en ben poques ocasions la font de llum ha estat considerada com a tema en els diferents estudis i representacions de l'escena escolar en les exposicions museístiques. Podríem dir que aquest és, doncs, un dels símbols ocults de la representació del fenomen escolar, tot i que la mirada d'un infant el pot posar de relleu quan allò que representa ja no és l'aula –espai directe de la seva experiència– sinó l'escola com a continent del lloc on aprendre, com podem observar en aquest exemple:

Il·lustració 5

Jeroni Casals, La sortida de l'Escola, 28-01-1937
Col·lecció digital MUVIP: Fons IMEB. Ref. 364



En tant que, certament, allò que més destaca en aquest dibuix de l'espai intern de l'escola és la presència i les dimensions del focus de llum.

L' experiència educativa memoritzada: els referents objectuals en els dibuixos del Fons del Grup Escolar Lluís Vives

Justament, en analitzar la sèrie de dibuixos del Fons del Grup Escolar Lluís Vives del barri de Sants de Barcelona, es pot observar clarament com, amb una forta càrrega subjectiva, aquells objectes que més defineixen l'experiència educativa fan referència tant als objectes de la classe escolar com aquells que medien entre la realitat interna i externa de l'escola. De tal manera que, indexant els diferents objectes que apareixen en les sèries dedicades a l'escola (sortida de l'escola; el brollador de l'escola; la classe; els mobles; gimnàstica i higiene) trobem el següent mapa:

Taula 2: Gramàtica a través de les freqüències dels objectes referencials en els dibuixos de la col·lecció¹⁷

<i>Tipologia d'objectes</i>	<i>Objectes ambientals</i>	<i>Objectes d'acció</i>	<i>Objectes d'apropiació</i>	<i>Freqüència</i>
<i>Objectes instrumentals</i>	Baranes	Pissarra	Cartera	+ freq
	Portal reixat	Pupitre	-	
	Façana	Cistella esportiva	-	
	Font	Joguina	-	
	Moble	Pilota	-	
	Làmpada	-	-	- freq
<i>Objectes d'ordre</i>	Rellotge	-	-	+ freq
	Paperera	-	-	- freq
<i>Objectes pedagògics</i>	Mapa	Llibre	Paper	+ freq
	Esfera	Cos geomètric	Material escriptura	- freq
<i>Objectes complementaris</i>	Plantes o flor	-	-	+ freq
	Quadre decoratiu	-	-	
	Rètol	-	-	
	Animal	-	-	- freq

En aquesta taula, destaca la major presència d'objectes ambientals instrumentals enfront d'aquells objectes d'acció o d'apropiació. I més concretament, en els ambientals ressalta la major freqüència d'aquells elements indicadors de límits, com ara les baranes exteriors o la porta reixada. També, encara que en menor grau, és significativa la presència repetida d'objectes complementaris com ara plantes i flors ubicades en els diferents espais de l'escola. D'altra banda, i com elements d'acció instrumental, ocupen un lloc significatiu la pissarra sovint amb inscripcions, així com els pupitres individuals que es veuen quasi sempre ocupats per l'alumnat. Dels objectes pedagògics són significatius els mapes, que es mostren com a objectes ambientals –per bé que en un cas

(17) Les representacions gràfiques es poden consultar a la web: www.uvic.cat/muvip

l'alumnat està treballant amb un dels mapes–, els llibres com a objectes d'acció i els papers sovint amb ús com a objectes apropiats.

Tanmateix, el que es denota en les diferents sèries analitzades és que més enllà de la freqüència de determinats objectes, la inclusió de certes singularitats –com poden ser la paperera o les gàbies per animals– són indicis d'una experiència escolar que, malgrat estar inscrita en un fenomen pren determinacions vivencials pròpies. Tant és així que bé podem concloure que també en els dibuixos d'infants hi ha una doble presència d'elements icònics i elements simbòlics, quelcom que, en definitiva, posa de manifest que la perspectiva externa i interna es donen conjuntament al crear memòria institucional i subjectivada en les produccions visuals.

No en va, i com assenyalava James Elkins en la seva relació epistolar amb John Berger: «En el dibujo se despliega toda una compleja filosofía de las marcas, los signos y los ras-tros» (Elkins a Berger, 2011, p. 92). Elements tots ells que permeten que qualsevol dibuix sigui vist des de la complexitat de la imbricació entre experiència singular i cultura.

Referències

- Aguilar, S. (2000) *Escala y estancias*. Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Berger, J. (2011) *Sobre el dibujo*. Barcelona, Gustavo Gili.
- Burke, P. (2006) *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona, Paidós.
- Casero, L. (1924) *La Escuela Nacional en Barcelona. El problema de las construcciones escolares*. Barcelona, Sucesores de Henrich y C^a.
- Didi-Huberman, G. (2007) *La imagen mariposa*. Barcelona, Mudito & Co.
- Grandville (1880) *Los animales pintados por sí mismos*. Barcelona, Celestino Verdaguer Ed.
- Grosvenor, I. (2009) *Urban Childhoods: Context, Culture, Images*. Birmingham. Document electrònic accessible a: www.connectinghistories.org.uk/birminghamstories.asp.
- (2010) «L'àlbum de l'escola: imatges, introspecció i desigualtats». *Educació i història: Revista d'Història de l'Educació*, 15, p. 149-164.
- Huizinga, J. (1960) *Hombres e ideas. Ensayo de historia de la cultura*. Buenos Aires, Compañía General Fabril Editora.
- Huizinga, J. (1977) *El concepto de la historia y otros ensayos*. Mèxic, Fondo de Cultura Económica.
- Lévi-Strauss, C. (2010) *Mirar, escuchar, leer*. Madrid, Siruela.
- Margolis, E.; Pauwels, L. (2011) *Visual Research Methods*. Londres, Sage.
- Perec, G. (2011) *Pere(t)c. Tentativa de inventario*. Madrid, Maia editores.
- Romaña, Teresa [coord.] (2002-2003) «Ergonomia en l'educació: una oportunitat que no hauríem de perdre». *Temps d'Educació*, 27, p. 211-217.
- s/a (1866) «Thomas Laurie's British Patent School Desk, Seat or Table (combine)». *The Museum and English Journal of Education*. Londres, Thomas Nelson and Sons, Paternoster Row. Edinburgh-Nova York, p. 426.

Pensar la experiència escolar a través de imatges con referents objectuals

Resumen: En este artículo los autores abordan el potencial de las imágenes escolares como vehículo para acceder a una historia pedagógica y a una memoria educativa que tenga en cuenta la dimensión objetual (objetos instrumentales, objetos de orden, objetos pedagógicos, objetos complementarios) del hecho educativo. Desde este punto de vista, se destaca el papel de texto que ofrecen estos objetos en su devenir histórico, configurando un cuadro teórico y conceptual en el que se combina la institución educativa como fenómeno y la educación como experiencia. De hecho, la imagen escolar posee varios potenciales (como documentación, como muestra y como explicación) que pueden ser utilizados para la reconstrucción de fenómenos y la narración de experiencias, dentro del marco general de los saberes del pasado, es decir, de las historias y memorias que configuran el pasado pedagógico. Finalmente, se concreta este modelo de los referentes objetuales en los dibujos del Fondo del Grupo Escolar Lluís Vives de Barcelona.

Palabras clave: Historia de la Educación, memoria educativa, imagen escolar, objetos, experiencia escolar

Penser l'expérience scolaire au travers d'images avec des référents objectuels

Résumé: Dans cet article, les auteurs abordent le potentiel des images scolaires comme véhicule pour accéder à une histoire pédagogique et à une mémoire éducative qui tiennent en compte la dimension objectuelle (objets instrumentaux, objets d'ordre, objets pédagogiques, objets complémentaires) du fait éducatif. De ce point de vue, on distingue le rôle de texte qu'offrent ces objets dans leur devenir historique, tout en configurant un cadre théorique et conceptuel dans lequel se combinent l'institution éducative comme phénomène et l'éducation comme expérience. De fait, l'image scolaire a divers potentiels (en tant que documentation, en tant qu'échantillon et en tant qu'explication) qui peuvent être utilisés pour la reconstruction de phénomènes et la narration d'expériences, dans le cadre général des savoirs du passé, c'est-à-dire des histoires et des mémoires qui configurent le passé pédagogique. Finalement, ce modèle de référents objectuels se concrétise dans les dessins du fonds du Grup Escolar Lluís Vives de Barcelone.

Mots clés: Histoire de l'Éducation, mémoire éducative, image scolaire, objets, expérience scolaire

A consideration of the experience of school through images with object-based references

Abstract: In this paper, we address the power of school images as a vehicle for accessing the history and historical memory of education. We take into account the dimension of objects (instrumental objects, objects of order, educational objects and complementary objects) in the education process. From this perspective, we highlight the textual role that these objects play in historical evolution, to form a theoretical and conceptual framework that combines the educational institution as a phenomenon with education as an experience. In fact, school images have potential (as documentation, as examples, and as explanations) and could be used to reconstruct events and relate experiences within the general context of knowledge of the past; that is, knowledge of the history and historical memory that comprise the past in education. Finally, this model of object-based references is applied to drawings from Grup Escolar Lluís Vives resources in Barcelona.

Key words: History of Education, historical memory of education, school image, objects, school experience

TRIBUNA

TRIBUNE

Inclusió i persistència acadèmica en joves immigrants

Ruth Vilà i Baños

Presentació

Els darrers informes de la Secretaria de Joventut de la Generalitat de Catalunya xifren que un de quatre joves catalans és nascut fora de Catalunya i que un de cada tres joves nascut a Catalunya és fill de pare o mare immigrants.

La doble condició de joves i d'immigrants fa necessari posar en relació l'etapa evolutiva de la joventut amb la immigració per així entendre millor els processos d'inclusió d'aquests joves. Cal distingir aquells que han participat de la decisió migratòria i que, per tant, són joves immigrants amb un projecte migratori propi, d'aquells que es veuen immersos en un procés involuntari liderat per les seves famílies. Entre aquests darrers, també tenen peculiaritats pròpies aquells joves nascuts a Catalunya fills d'immigrants d'aquells que han arribat a Catalunya en la seva infància i, finalment, aquells joves fills i filles d'immigrants arribats a Catalunya després de la infància. La seva realitat és força diferent, així com la forma de viure el procés d'inclusió a Catalunya.

Aquesta joventut estrangera, així com els fills i les filles d'una família immigrada, tenen majors dificultats en la seva integració i èxit acadèmic. Un dels elements més qüestionats és el paper que juga la llengua catalana en els processos d'integració d'aquests joves. Entre altres elements, la seva continuïtat a l'escola catalana es fa més complexa i, en força ocasions, promou episodis de discontinuïtat acadèmica o abandonaments. Tot i així, un conjunt de joves d'origen estranger emergeixen persistent acadèmicament, fins i tot, del col·lectiu marroquí, el grup migrant més nombrós, amb més temps d'assentament a Catalunya i amb menor continuïtat educativa en l'ensenyament postobligatori, en comparació amb altres nacionalitats.

Considerant aquesta realitat es posa de manifest la importància de reflexionar i proposar noves eines d'anàlisi sobre la joventut d'origen estranger i la seva inclusió a Catalunya. Per aquest motiu, proposem endinsar-nos en els següents quatre articles que tenen com a eix comú la mirada i l'anàlisi sobre els joves i la immigració.

Des d'una perspectiva teòrica, Berta Palou amb «Joves d'origen estranger, integració i immigració a Espanya» ens convida a reflexionar respecte a la integració dels joves d'origen estranger, tot posant en evidència aspectes d'identitat cívica i ètnica que, juntament amb la dimensió moral de l'individu, esdevenen elements fonamentals que actuen directament sobre el tipus de relacions entre iguals en les que participen els joves. L'autora situa les relacions entre iguals com un espai privilegiat en el qual es poden arribar a produir els processos d'integració. L'anàlisi diferencial en funció de la realitat migratòria del jove ajuda a identificar les diferents variables implicades a mode de factors d'integració per aquests joves. En aquest sentit, l'autora promou l'esforç terminològic per acabar amb l'ús erroni del terme «segona generació» referit als fills i filles d'immigrants, apostant per conceptes més inclusius.

El segon article «El paper de la llengua catalana en la inclusió dels i les joves estrangers a Catalunya» aborda de forma valenta l'anàlisi del paper de la llengua catalana en els processos d'inclusió dels joves estrangers. Les seves autores ens acompanyen en l'anàlisi de l'entorn normatiu i les accions concretes dels darrers anys per a la constitució del català com a llengua comuna de cohesió. Mitjançant un estudi diagnòstic en profunditat on han participat 3.830 joves i set agents socials i educatius implicats en l'acompanyament d'aquests col·lectius, les autores conclouen que la llengua catalana és un dels elements constitutius clau en el procés inclusiu al context català, des de la doble perspectiva dels joves d'origen estranger i la resta de joves. Ruth Vilà, Olga González, Erika López-Dávila i Anna Velasco organitzen en un model les propostes de millora que en veu dels propis joves i d'alguns agents sòcioeducatius propers poden ajudar a la consolidació del català com a llengua de cohesió.

Els següents articles posen l'èmfasi en l'èxit i la persistència acadèmica dels joves d'origen estranger, i en el darrer cas, concretament, dels joves d'origen marroquí.

Angelina Sánchez i M. Paz Sandín, a «Joves immigrants i persistència acadèmica: què ens diuen les seves xarxes personals?», aposten per una metodologia d'anàlisi innovadora per estudiar en quina mesura les xarxes personals i socials dels joves d'origen estranger poden apoderar les seves trajectòries acadèmiques. Les autores ens acompanyen en els conceptes de xarxes socials, suport social i satisfacció del suport rebut, en clau cultural. Presenten resultats parcials d'un estudi longitudinal, introduint un nou nivell de comprensió utilitzant l'enfocament *egocèntric* de l'anàlisi de xarxes socials (ARS). Aquest enfocament emergent permet explorar el sistema de relacions que té cada jove en diferents contextos socials de relació (escola, família, barri, etc.) i valorar en quina mesura incideixen en la seva trajectòria acadèmica. Les autores dibuixen les potencialitats d'aquest enfocament que ha propiciat la mesura i anàlisi d'estructures, patrons i formes d'interacció que emergeixen dels vincles entre actors diversos.

Per tancar la secció, a «Trajectòries d'èxit i continuïtat acadèmica entre joves marroquins a Catalunya» es focalitza l'anàlisi en l'aprofitament escolar dels joves d'origen marroquí a Catalunya. Els autors denuncien la seva situació de desavantatge que es tradueix en un menor rendiment i continuïtat acadèmica en nivells postobligatoris, i en la tendència a invisibilitzar les trajectòries d'èxit escolar i la creixent participació social d'una part considerable d'aquests joves, d'ambdós sexes, en la societat catalana. Mitjançant narratives autobiogràfiques de 12 joves i entrevistes a agents escolars, polítics, membres d'associacions i membres de l'administració educativa, en Jordi Pàmies, Marta Bertran, Maribel Ponferrada, Laia Narciso, Mustapha Aoulad Sellam i Vicenç Casalta presenten els resultats parcials d'una recerca que reconstrueix els factors centrals que permeten a aquests joves desenvolupar trajectòries d'èxit i consolidar aspiracions acadèmiques de llarga durada. Entre els principals resultats, els autors destaquen el suport familiar i el grup d'iguals com una font de capital social que els permet accedir als recursos escolars i a l'èxit.

Joves d'origen estranger, integració i immigració a Espanya

Berta Palou Julian*

Resum

Un de cada sis joves a España és d'origen estranger. Molts d'ells, tot i haver-hi nascut o arribat en la seva primera infància, encara avui, no estan integrats. Des d'aquesta perspectiva, es presenta una anàlisi teòrica del grup dels joves d'origen estranger des de la preocupació per entendre que, a més del condicionant d'aquestes edats, aquest context presenta característiques específiques determinades per l'element multicultural. Per això, partim de la conceptualització de la integració, abordem els dos elements constitutius de la joventut (identitat i desenvolupament moral), analitzem la influència de les relacions entre iguals, presentem el fenomen de la immigració en el cas de la joventut i, finalment, tanquem amb la revisió del concepte de «segones generacions» i el seu impacte sobre els joves d'origen estranger.

Paraules clau

integració social, immigració, identitat, desenvolupament moral

Recepció de l'original: 6 de novembre de 2012

Acceptació de l'article: 6 d'abril de 2013

Introducció

L'etapa de la joventut es caracteritza per l'obertura cap a unes noves potencialitats i recursos psicològics com ara el pensament formal, la capacitat de revisar i reconstruir la pròpia identitat personal, l'accés a noves formes de relació interpersonal i social o el raonament moral que fan que aquesta etapa sigui única (Onrubia, 2005).

Caracteritzem l'etapa evolutiva de la joventut relacionada amb la immigració per així entendre millor de quina manera els processos d'integració d'aquests joves es fan evidents tant per la seva presència com per la seva absència. Així, es determina quin és el marc de relació dels joves com a espai privilegiat en el qual es poden arribar a produir els processos d'integració. És en la relació entre iguals on els joves sentiran, en definitiva, que formen *part de* i on poden participar.

(*) Professora Ajudant Doctora del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Doctora en Pedagogia amb Esment Europeu i Llicenciada en Filosofia per la Universitat de Barcelona. Du a terme l'activitat investigadora en el grup de recerca GREDI (www.gredi.net). Les principals temàtiques d'estudi són la joventut i la immigració; la configuració de la identitat i el sentiment de pertinença; la integració de col·lectius d'origen estranger i el desenvolupament de la ciutadania com a mecanisme d'integració. Adreça electrònica: bpalou@ub.edu

La joventut i la integració des de l'abordatge teòric

Sobre el concepte d'integració

El significat del concepte d'integració està estretament vinculat al marc polític en què s'utilitza. La integració no és ni absorció ni coexistència. La solució passa per conviure. S'aposta per la integració que és qüestió de dos; per la idea d'un nou espai compartit que es forma a partir de la nova immigració i en el si del qual es reconeix que la interacció entre l'immigrant i la resta de la societat aporta beneficis mutus socioeconòmics i culturals. La integració és un procés a través del qual una persona és part integrant de la societat a dos nivells: un més objectiu que es refereix a la participació en estructures com les activitats professionals, institucions socials i polítiques i l'adopció de normes comuns (model familiar, llengua, comportaments socials), i un altre que és més subjectiu i pren la forma de desenvolupament d'un sentiment de pertinença a una comunitat (Folgueiras, Luna i Puig, 2011; Palou, 2011).

La integració a una comunitat es fonamenta sobre dos principis, un és el respecte cap a les diferents cultures dels seus membres independentment del seu origen i l'altre és el de la igualtat d'oportunitats per a tots els membres. D'aquesta manera la integració es configura com un procés dinàmic d'apropament i empatia recíprocs entre l'immigrant i la societat d'acollida i suposa el reconeixement de valors de cada grup on l'«altre» és reconegut en la seva diferència així com en la igualtat per aportar o enriquir el conjunt social (Álvarez de los Mozos, 2007). En aquest sentit, apostem per la integració des d'un enfocament intercultural de diàleg i intercanvi (Etxeberria i Elosegui, 2010). Perquè es doni un procés d'integració real i complet dels qui conformen una societat, s'ha de partir de l'adquisició de la ciutadania plena de tots els seus membres. La necessitat que té la integració del desenvolupament de la ciutadania no és arbitrària, es justifica pel repte actual de les nostres societats multiculturals. En elles es planteja respondre a les demandes del reconeixement de la diferència i com integrar les múltiples mirades aprofitant la riquesa que suposa la pluralitat. Aquest repte exigeix respostes obertes que contemplin les diferents identitats culturals, respostes inclusives que possibilitin l'equitat i la justícia entre tots els ciutadans i respostes democràtiques que facilitin la participació cívica de tots en la construcció de la societat multicultural en què vivim (Folgueiras, 2008).

Des d'aquest enfocament, el desenvolupament de la ciutadania implica dues dimensions (Bartolomé, 2002). D'una banda, la relacionada amb l'estatus legal que exigeix el reconeixement en el ciutadà d'uns drets, sense oblidar les seves responsabilitats. En aquest cas, es parla de *ciutadania com a estatus*. De l'altra, està l'associada a la participació efectiva. En aquest cas, es parla de *ciutadania com a procés* o com a pràctica. S'entén la ciutadania com una construcció social en què el fet de ser ciutadà no seria una qualitat lligada merament al naixement o a l'adquisició legal, sinó al desenvolupament d'un sentiment de pertinença que fa sentir els ciutadans part d'una col·lectivitat amb la qual s'identifiquen i que els impulsa a actuar en els assumptes públics que els concerneixen, juntament a una consciència ciutadana i a l'exercici d'uns determinats valors cívics. El desenvolupament d'aquesta dimensió es possibilita a través de diferents elements, com ara les competències ciutadanes (comprensió de la democràcia,

coneixement de la diversitat, valors de la ciutadania i formes d'organització), la participació i la convivència entre iguals, i la identitat cívico cultural que implica tenir algun tipus de sentiment de pertinença cívica alhora que es conserva una identitat ètnico cultural.

Partint de la premissa que és a través del desenvolupament de la ciutadania en tota la seva plenitud que es poden iniciar processos d'integració, en el cas dels joves succeeix el mateix però amb escenaris específics. D'aquí que s'analitzen aquests escenaris de relació i les particularitats del fenomen de la immigració en el cas de la joventut.

Elements configuratius de la joventut: identitat i desenvolupament moral

Dos elements bàsics d'aquesta etapa evolutiva són la construcció de la identitat i la configuració dels valors. Ocupar-se d'aquests components és imprescindible ja que la integració dels joves d'origen immigrant es dona, entre altres elements, a partir de les identifications que senten amb els diferents col·lectius i del desenvolupament moral que van construint (Carrasquilla i Echeverri, 2003).

La personalitat no neix, es fa, i la construcció de la persona és realment un procés tan llarg com la vida mateixa. El procés de construcció de la identitat s'estableix com un dels elements característics i nuclears del període juvenil. La identitat de cada subjecte implica un procés dinàmic i flexible que obeeix a la lògica de l'obertura contínua a influències diverses. Així doncs, el procés de construcció de la identitat està condicionat per les característiques individuals, familiars, socials i culturals que envolten a cada individu i, per tant, malgrat que es puguin donar perfils semblants entre iguals, són sempre individuals. La construcció de la identitat consisteix en un procés complex que es materialitza en diferents nivells: personal, generacional i social.

En aquest context, les tasques de desenvolupament i específicament el procés de construcció de la identitat, s'entenen com un desafiament que, si bé és comú a tots els joves pel que fa a la imperiosa necessitat de diferenciar-se dels altres i per descomptat de sentir únics, no es manifesta de manera homogènia i, al contrari, la diversitat és la seva principal característica.

La construcció de la identitat dels joves es forma a partir de dos referents: els immediats i els globals. Els primers són els que l'individu absorbeix a partir d'un procés de presa de consciència del que hereta del seu entorn, com la família, l'escola, els amics, l'àrea geogràfica, la religió o les tradicions culturals, i s'hi fonamenta bona part de la identitat personal. Aquesta absorció es pot produir o bé a partir de les imatges que del subjecte expressen el seu entorn (és a dir, l'individu es veu reflectit en la imatge que els altres li ofereixen) o bé per un procés d'imitació pel qual el jove incorpora als seus propis esquemes les conductes i actituds de les seves persones significatives. Els referents globals en canvi, es situen en un pla extern i són fruit de les traduccions, de les sumes de lectures interpretatives del que percep. Els referents globals actuals dels joves estan immensament influenciats per la tecnologia i l'avanç modern i, fins a cert punt, hi ha un denominador comú quant a manera de relacionar-se amb l'exterior. La relació dels joves amb el món globalitzat que arriba a través dels canals de comunicació, és tan elevada que cal preguntar-se si hi ha una identitat comuna que va més enllà del territori

de tots els individus que mantenen relació amb l'il·limitat món de la informació. Seria molt agosarat parlar de la identitat en xarxa?

La xarxa vindria a ser una nova finestra al món amb una clara intenció de generar enllaços que permetin que totes les informacions estiguin interconnectades a les que tothom pot accedir (Castells, 2006). Un dels principals grups d'usuaris d'aquest sistema afavoridor de la informació són els joves i el seu resultat immediat és un ús comú d'elements. com ara el llenguatge, la roba, els gustos musicals o les tendències polítiques. Es dona una mena de submón adolescent en què a través d'una pantalla i un teclat els joves s'interrelacionen, contribuint així a la formació de la seva identitat personal. Certs autors apunten que hi ha un nou tipus d'identitat cultural anomenada *identitat nodal* com a resultat de les relacions que s'estableixen a la xarxa (Marín, 2005).

Aquesta idea d'una identitat construïda des de referents globals ens remet a la identitat cívica que és la idea mare sota la qual es tamisa el mapa de les construccions identitàries actuals. La identitat cívica és comú a tots els membres d'una comunitat i està més enllà dels paràmetres culturals. És la base per poder identificar-se amb el grup amb el qual es conviu i sense ella és difícil sentir-se *part de*. En el cas dels joves, aquesta identitat, juntament amb les altres dimensions identitàries, es troba en construcció precisament pel moment evolutiu en què es troben. El jove sent la pertinença a una comunitat no només per les identificacions personals que sent sinó també pel fet de pertànyer a un col·lectiu determinat d'iguals.

En el nostre context multicultural, no podem introduir la idea de pertinença a una comunitat sense abordar el concepte d'identitat ètnica partint del reconeixement que el desenvolupament de la identitat, malgrat ser una tasca complexa per a tots els adolescents, ho és particularment en el cas d'adolescents pertanyents a grups ètnics. La identitat ètnica es basa no només en trets físics (i en aquest sentit es diferenciaria de la identitat racial) sinó que també té un sentit subjectiu de compromís amb els valors culturals, rols i herència manifestada pels membres d'un grup ètnic (Cabrera, Espín, Marín i Rodríguez, 2000).

Així doncs, la identitat ètnica està estretament relacionada amb fets objectius com la participació en una herència cultural, el sentit de les relacions socials i dels símbols culturals. El fet de l'etnicitat inclou els costums, el llenguatge i les diferents perspectives; els membres d'un grup ètnic comparteixen el sentit de la identitat associat a un origen comú. Hi ha una diferència entre etnicitat i identitat ètnica: la segona es refereix a l'autoimatge mentre que la primera consisteix en els referents de grup. I és que la identitat ètnica s'absorbeix a partir del procés de socialització; un s'identifica amb cert grup a través del seu procés d'interacció amb l'entorn. Com l'home és un ésser social, part del procés en què l'individu s'identificarà amb un grup és el resultat de l'*endoculturació*, és a dir, la transmissió cultural d'un conjunt de codis, símbols i llenguatge de generació en generació. Aquest procés no només es basa en la transmissió cultural sinó que també es troba afectat per la forma mitjançant la qual l'individu es relaciona amb altres grups ètnics i els membres dels mateixos. Es tracta de l'*aculturació* que implica un procés de canvi i comportaments quan les persones es troben amb una altra cultura (Domínguez Izquierdo, 2010).

A l'actualitat, és evident el creixement de l'aculturació com a resultat dels grans moviments de persones dels últims temps. La barreja d'individus de diferents cultures, dóna la possibilitat que s'influencin uns amb altres de manera que s'originin societats veritablement plurals. Aquest fet trenca amb la idea que associava ètnia i territori fins al punt que hi havia exemples de grups ètnics que no compartien més que el territori sense tenir una suma de valors, punts de vista comuns o ni tan sols els símbols de representació.

En la complexa tasca d'identificació ètnica dels joves d'origen estranger és important entendre que molts d'ells viuen un conjunt de pressions per la seva condició de doble pertinença com són la cultura de la llar i la dels seus semblants a més de la de la nova societat a la qual s'han d'adaptar. Tot i que és una gran oportunitat per al seu desenvolupament, sovint aquests joves es troben atrapats entre les creences i valors ètnics dels seus pares, del seu grup d'amics i els de la societat. Això causa un estrès extra al ja existent estat conflictiu natural del desenvolupament de la identitat del si mateix.

Amb la integració com a fi, sembla evident promocionar postures obertes que permetin la construcció de la identitat des de múltiples referents i que exigeix competències pluriculturals per al seu desenvolupament. Així doncs, els conflictes d'identitat ètnica dels joves són multidimensionals i molts factors poden contribuir al seu desenvolupament amb èxit. Tota la societat té part en això i és de la seva responsabilitat, especialment des de l'àmbit de l'educació, contribuir al desplegament d'una identitat ètnica multidimensional certament oportuna a les nostres societats plurals.

L'altre element configuratiu de la joventut que ajuda a entendre la manera com els joves construeixen el seu sentiment de pertinença i dóna indicacions sobre com es predisposen a relacionar-se entre ells, és la configuració dels valors. A més de totes les transformacions pròpies de la dimensió física i psicològica, aquesta etapa es caracteritza per ser clau en el desenvolupament dels valors personals que ofereixen a l'individu els mecanismes per a la valoració de l'entorn i de si mateix. Es produeix el desenvolupament del judici i el raonament moral, que permeten al jove ser capaç d'argumentar els seus propis judicis. Ara ja no n'hi ha prou amb dir si allò està bé o malament (moral heterònoma), sinó que pot fonamentar el per què i actuar conseqüentment amb els seus principis. Els valors personals estan directament relacionats amb la recerca de la identitat, ja que és el sistema de valors el que ofereix a l'individu la mesura per avaluar tot el que l'envolta i a si mateix. A la joventut és precisament quan es dóna el salt qualitatiu, per passar a ser capaç d'argumentar els seus judicis –cerca dels *per què* a les seves afirmacions– i a actuar conseqüentment amb els seus principis.

El desenvolupament del raonament moral és un procés progressiu que comença des de la primera etapa de la infància i acaba amb el procés de maduració i l'autonomia moral completa. Tant Piaget (1969) com Kohlberg (1992) sostenen que els nens no poden emetre judicis morals sòlids fins a aconseguir un nivell prou alt de maduresa cognoscitiva i analitzar els fenòmens com ho faria un altre. Per a Piaget, el criteri moral es desenvolupa en dues etapes: la moralitat de la prohibició; moralitat heterònoma o de cohibició, i la moralitat de cooperació; moralitat autònoma. Kohlberg (1992) fa un pas més i pren els conceptes «heterònom» i «autònom», sobre els quals descriu els

coneguts tres nivells de raonament moral: preconvençional, convencional i postconvençional. En aquest sentit, Kohlberg defineix el desenvolupament moral com el desenvolupament d'un sentit individual de justícia. L'adolescència seria l'etapa en què l'individu sol passar del nivell convencional al postconvençional de manera que arriba a la moralitat autònoma que li permet organitzar la seva escala personal de valors des de la qual tindrà elements de judici de l'entorn i de si mateix. A través de la combinació d'aquests elements, el jove configura la seva estructura moral que li posiciona al món i condiciona les seves accions, la lectura que fa dels altres i el tipus de relacions per les que opta. Segons la seva estructura moral, es predisposarà cap a uns fenòmens i es tancarà davant d'altres.

Així doncs, la dimensió moral de l'individu i la seva identitat personal esdevenen elements fonamentals per a les relacions que s'estableixen entre iguals i afecta directament sobre el tipus de relacions cap a les que s'obren i sobre les que es tanquen els joves.

El marc de relacions clau de la joventut

Un cop analitzats els elements configuratius de la joventut i partint que aquests estan clarament marcats per les relacions entre iguals, cal preguntar-se si el tipus de relacions establertes i la seva qualitat possibiliten o limiten els processos d'integració dels joves d'origen estranger.

L'ésser humà és un ésser social i cultural i necessita dels seus semblants per poder desenvolupar-se completament. Es tracta d'un procés de maduració que implica socialitzar-se. Durant la joventut, aquest procés pren una evident rellevància, les relacions socials compleixen un paper important i d'una manera molt especial ja que en aquesta etapa el que es busca al grup és un suport per anar assolint progressivament autonomia respecte al context familiar. L'experiència immediata dels joves se situa sempre en grups: la família, l'escola i els amics. Les relacions amb els companys i amics passen a ocupar un lloc prioritari en la vida dels joves i seran determinants en el seu procés de socialització ja que és la primera vegada que s'estableix una relació que no és biològica ni institucional amb l'altre. En aquest context, l'amistat té un doble paper: el desenvolupament de la personalitat i el procés de socialització, i implica establir relacions dures basades en la confiança, la intimitat, la comunicació i el coneixement de l'altre.

Les relacions amb els amics són, per naturalesa, igualitàries i permeten que s'experimentin sentiments i valors diversos que poden ser positius (confiança, respecte, lleialtat, etc.) o negatius (enveja, agressivitat, gelosia, etc.). La importància de l'amistat radica és que permet realitzar contribucions específiques al desenvolupament que no són aportades per cap altra tipus de relació, com el sentit de pertinença a un grup. Permet que es prengui consciència de la realitat de l'altre, es formen actituds socials i s'adquireix experiència en les relacions interpersonals. Si les amistats en aquesta etapa contribueixen a la creació de les relacions interpersonals, pertànyer a un grup pot ser un aprenentatge de la vida social.

És a través del grup d'iguals on els joves exploren noves relacions i formes de comportament social i afectiu diferents de les que havien establert al context familiar (De Gispert, 2005). En el si de les relacions amb els seus iguals els joves expressen les seves

opinions, manifesten determinades actituds i s'animen a la presa de decisions guiats per experiències subjectives socialment compartides. El que fan, en definitiva, és aplicar determinades creences socials a situacions que requereixen que defineixin la seva postura. És en aquest sentit que els amics són molt importants per a la construcció social de la realitat ja que aquesta es construeix socialment i d'aquí la importància dels agents socialitzadors (amics, família, institució acadèmica, etc.). La conducta social dels joves ve llavors definida bàsicament, encara que no en exclusivitat, per la relació amb els iguals. El grup de companys els aporta seguretat i reconeixement, alhora que els brinda la possibilitat de compartir idees, preocupacions, etc., amb la consegüent satisfacció experimentada a l'hora de sentir-se integrat o els desajustos que representa l'exclusió. Les relacions grupals compleixen un paper important en la socialització dels joves i el sentiment de pertinença i vinculació a un grup semblen facilitar el procés de separació dels pares que acompanya el procés de redefinició de les relacions familiars. Per als joves, sentir-se acceptats i valorats dins d'un grup els ajuda a formar la seva identitat i a tenir una autoestima positiva (De Gispert, 2005).

L'individu troba en el grup una identitat que assumeix des de si mateix com a pròpia després d'un llarg procés de diàleg entre la identitat personal i la social. El grup representa per al jove funcions imprescindibles per al seu desenvolupament. D'una banda constitueix un suport en el procés d'independència respecte a la família, ja que el suport als consells i autoritat de la família, es pot substituir en el si del grup, i també implica un referent dels models de conducta dels seus integrants. És un espai en què és possible compartir problemes, opinions, valors i punts de vista diversos i discutir d'igual a igual. També és un suport bàsic per a la construcció de l'autoconcepte: el jove es reconeix a si mateix quan els altres li retornen la imatge que desprèn. Així mateix, el grup permet la posada en escena de nous rols per part dels seus membres i és que en el context del grup apareix la relació de rols que es distribueixen. En el si d'un grup els membres ocupen diferents posicions, adopten diferents estatus i representen diferents rols complint funcions variades. La seva ubicació en l'estructura del grup confereix a cada membre una peculiaritat que el distingeix de la resta.

Finalment, el grup constitueix una base per a la seguretat emocional del jove que veu com les seves preocupacions són compartides per gent de la seva mateixa edat. No obstant, el grup també té un caràcter paradoxal, perquè imposa un criteri de col·lectivitat que pot arribar a ser un element de xoc amb la individualitat de cadascú. Es tracta del lliurament a la conformitat del grup. Aquest imposa una submissió a la necessitat d'aprovació del grup que l'allunya de poder-se'n independitzar. Quan la voluntat individual és més forta que el pes de la col·lectiva es poden donar situacions d'exclusió entre iguals.

En el cas dels joves, aquests elements es manifesten en el si d'un grup d'iguals ja que per pertànyer a un grup és possible apropar-se a la diversitat i viure en un espai de coexistència multicultural així com posar en pràctica valors com la solidaritat, l'acceptació i el reconeixement mutu entre iguals de diverses procedències.

És possible entrar en el joc de la participació a través de les relacions personals entre els joves. La relació creada entre joves pot ser una font de motivació per implicar-se en qüestions comunes que necessiten de la participació de cada membre pertanyent a

un grup. De la mateixa manera, la identificació amb una comunitat es veu afavorida pel fet de pertànyer a un determinat grup o per relacionar-se amb determinades persones. La identitat cívica que òbviament es veu influenciada pel sentiment de pertinença general de l'individu pren rellevància al fet de pertànyer a un grup de joves de tal manera que es pot arribar a imposar un criteri de *col·lectivitat* d'identificació amb una institució o societat determinada desenvolupant així una identitat cívico-cultural determinada.

Arribats a aquest punt, s'aborda un altre element imprescindible que és l'anàlisi de les característiques del fenomen de la immigració en el cas de la joventut. Hem vist la importància de les relacions establertes entre joves al marc del grup i sabem que en aquest context els joves desenvolupen un sentiment de pertinença concret que contribueix i influeix en el seu procés d'identitat personal així com en el desenvolupament de la seva configuració moral. El fet diferencial que acompanya un procés d'immigració en aquesta etapa evolutiva fa necessària una anàlisi específica d'aquesta realitat ja que la manera que té el jove immigrant o hereu d'un procés d'immigració de relacionar-se, potser estigui condicionada pel pes d'aquest procés.

La joventut i la immigració des de l'abordatge teòric

La immigració heretada

En la majoria de casos, la decisió d'emigrar és d'un adult i l'adolescent es veu immers en un procés involuntari les conseqüències del qual solen ser costoses per a ell. En aquesta etapa pot ser que l'emigració es visqui de manera traumàtica ja que sol produir-se quan el subjecte comença a constituir les seves primeres relacions d'amistat i sorgeixen els primers vincles emocionals amb l'entorn. I a més, a aquest dolor, es solen afegir les dificultats inicials al lloc d'acollida (sovint un nou idioma, diferències en el tracte de gènere o les vinculacions religioses, un nou panorama escolar, etc.). Aquest punt de partida, fa que el desenvolupament del jove immigrant tingui uns elements especials que el diferencien de la resta de joves del seu entorn.

L'immigrant parteix del seu lloc d'origen amb una clara voluntat de millora, una personalitat i uns hàbits ja formats. Un cop establerts al lloc de destinació, molts immigrants intenten integrar-se a la nova societat però sovint aquest esforç es queda en una mera voluntat

...y, aunque hace muchos esfuerzos para integrarse en la sociedad a la que se incorpora, lo más fácil es que el esfuerzo consuma todas sus energías sin que alcance a superar la impresión de estar a caballo entre dos mundos. (Siguán, 2003, p. 25)

Tot i això, pels fills que han emigrat durant la infància o que ja han nascut al lloc de destinació dels seus pares, la situació és diferent ja que el seu punt de partida és un altre. Els joves immigrants ja estan instal·lats a dos mons i viuen en un context social en què interaccionen i és possible que amb el temps arribin a una situació més estable que els seus pares materialitzada de tres formes possibles: a) a través d'una integració plena en la societat d'acollida, b) en un context definitiu de marginalitat, o c) en una situació intermèdia.

D'aquí que s'afirmi que el destí d'un projecte migratori es resol en els descendents. Partint d'aquesta premissa, la joventut es configura com una etapa decisiva en el procés d'immigració d'una família ja que és en aquesta edat que comencen a pensar per si mateixos i preocupar-se pel seu destí personal. Els llaços que els identifiquen amb els seus familiars i els comportaments heretats es debiliten alhora que l'opinió dels seus iguals guanya pes. Les decisions que prenen en aquests anys determinaran el seu destí posterior (Siguán, 2003). A més, els joves d'origen immigrant tenen la particularitat que, a l'esforç per fer-se un lloc a la societat de la mateixa manera que la resta de joves, han de defensar la seva fidelitat entre el que els envoltava i el que han descobert, entre el món que coneixen directament o indirectament a través dels seus pares i el que coneixen per si mateixos; entre el que els agradaria ser i el que els sembla que estan obligats a ser per origen (Massot, 2003).

Una altra particularitat de la joventut d'origen immigrant que els diferencia de la resta de joves és la transició a l'edat adulta. El pas de l'adolescència a l'edat adulta sol ser substancialment diferent entre el seu lloc d'origen familiar (especialment si parlem de països del tercer món) i el d'acollida. Mentre que a les societats enriquides aquest trànsit és més prolongat i el marge d'indefinició és més ampli, a les societats empobrides el pas de la infància a l'edat adulta és ràpid i les possibilitats d'elecció entre diferents formes de vida són minses (Levitt, 2007). Això es deu al tipus de pressió familiar i social que s'exerceix sobre els joves ja que a les societats occidentals i enriquides sembla que la pressió familiar és escassa i la social no demanda la presa de responsabilitats adultes fins a més tard, mentre que a les societats tradicionals i empobrides, el pes que la família exerceix per un bé comú i la manca d'espai que solen deixar els estaments governamentals en el desenvolupament social, fa que el jove hagi de prendre part molt aviat. Els fills dels estrangers no només s'enfronten a la solitud i a la incertesa de construir una nova identitat a la terra on arriben, sinó que també descobreixen un nou concepte de joventut que moltes vegades no tenien perquè a alguns dels seus països d'origen gairebé no hi ha transició entre la infantesa i l'edat adulta i quan arriben aquí descobreixen l'adolescència, una etapa vital que no resulta gens fàcil.

En aquest context, elements com la llengua, el gènere, la religió, la imatge del lloc d'origen familiar, la identitat, etc., prenen una altra rellevància en el procés d'incorporació dels joves d'origen immigrant a la nova societat segons l'origen ètnic cultural de cada jove (Portes i Rivas, 2011).

Per pertànyer a una família immigrada, aquests joves experimenten diàriament que són diferents de la majoria de la població de la societat a la que s'han incorporat. Si dèiem que els joves construeixen la seva identitat partint del propi autoconcepte i que aquesta construcció passa per la imatge que els retorna el context, en el cas dels joves d'origen immigrant aquest procés és sovint més complicat per la imatge que desperten en la societat i, per tant, la idea que se'n té no és sempre positiva. Per aquesta raó, sembla lògic que la construcció de la identitat d'aquests joves representi un difícil camí que se suma a les dificultats pròpies d'aquesta etapa del desenvolupament personal.

Altres factors que poden influenciar el procés d'integració de joves d'origen immigrant, com indiquen Aparicio i Tornos (2006), són els que es recullen a la Taula II.

Els itineraris d'arribada dels immigrants a un nou context i la seva primera instal·lació, poden afectar de manera molt substancial la integració dels seus fills. Destaquen com a elements a tenir en compte a l'hora de valorar la integració: l'estat del capital humà –nivell de qualificació sociocultural– que posseeixen els pares a l'arribar; les estructures familiars dins de les quals creixen els fills; la desigualtat en el ritme d'adquisició per part de pares i fills de la llengua i costums locals; els nivells locals de xenofòbia amb que es trobaran; les peculiaritats actuals dels mercats de treball; els hàbits culturals relatius a l'educació i formació dels fills propis dels mitjans de provenença dels immigrants, i la qualitat del capital social o xarxes de relació amb que podran comptar els que arriben.

Taula II. Factors determinats de la integració

Factors	Contingut
Nivell de capital humà d'arribada dels progenitors	Condicionants per la inscripció social dels fills
Estructures familiars prèvies	Disposicions generals prèvies de les famílies en que s'estava madurant
Maneres d'adquisició de competències	Aptituds necessàries tant per a pares com per a fills, per a la interacció social adequada
Clima local	Context d'acollida més o menys favorable
Clima general de desindustrialització	Necessitat de reubicar el lloc de treball i canviar la indústria per ocupacions en serveis
Mobilització de recursos	Organització dels recursos per part dels pares en benefici de l'accés dels seus fills al treball i a la vida adulta
Capital social	Conjunt de vincles i relacions socials que es posseeix utilitzables en benefici propi

Font: Adaptació dels factors d'integració segons Portes i Rivas, presentada per Aparicio i Tornos (2006, p. 26)

El concepte de 'segones generacions': impacte del concepte

Arribats a aquest punt, val la pena aturar-nos en el concepte de *segona generació* en tant que suposa el primer error i simbolitza un clar handicap en el procés d'integració de la joventut d'origen immigrant. De fet, fer servir aquesta noció significa transportar mecànicament la situació dels immigrants als seus fills, com si no existís cap diferència de generació i els fills fossin una simple rèplica generacional dels pares, una segona edició del mateix fenomen social.

Quan parlem del fenomen de la immigració en relació amb la joventut sorgeix aquest concepte que sovint porta a confusions. Els joves que han nascut durant el procés migratori o que han arribat de molt petits tenen les seves experiències vitals a la societat escollida com a destí final per les seves famílies. Per tant les seves activitats quotidianes, experiències, processos escolars, afectes, amistats, records, expectatives i possibilitats de futur, estan totalment i directament vinculats a la seva inserció en la

societat en què viuen. Es senten igual que els joves que els envolten i ser etiquetats com a diferents els pot posar en una situació d'exclusió o rebuig. Per ells, el lloc d'origen familiar és només un referent simbòlic amb poc pes en el seu dia a dia. Però, a més, el concepte que es refereix a les segones generacions és massa dispers ja que engloba tant els individus nouvinguts com els nascuts aquí i als que van arribar fa temps; per tant, es comet l'error de generalitzar mitjançant un mateix concepte a persones amb itineraris molt heterogenis (Massot, 2004).

L'origen del concepte de «segones generacions» es troba a la segona meitat del segle XIX als Estats Units, aplicada a la immigració principalment europea que arribava com a força de treball després d'abandonar els seus països d'origen per les pèssimes condicions socials i laborals. Aquest contingent d'immigració buscava una millor qualitat de vida i a complir amb l'anomenat *somni americà* que implicava pertànyer a una societat en què tots podien progressar perquè no se'ls oposaven barreres i la integració era un procés natural que es produïa per si sol a partir de la segona generació. En els anys 50 el panorama va començar a canviar perquè surt a la llum amb força la situació d'inferioritat de la minoria negra i perquè els nous immigrants i els seus descendents troben una sèrie de dificultats per integrar-se en la societat. D'aquesta manera es posa en dubte el *somni americà* i la societat apareix fragmentada i menys unitària del que semblava.

En un inici, els estudis sobre les «segones generacions» intentaven respondre a la pregunta de per què els joves fills d'immigrants no s'integraven des dels anys 60 al fer-se adults, com sí havia succeït anteriorment. Les inquietuds que impulsaven els estudis en aquest context responen a temors comuns pel deteriorament de les expectatives de futur de tot un país (Portes *et al.*, 2011). L'interrogant es centrava en els sistemes escolars a causa de la responsabilitat que en aquells moments tenia l'escola com a lloc de *melting pot* –des de la sociologia es concep més com un resultat que com un procés i es refereix a la barreja de gent de la que sorgeix un nou individu diferent dels originaris. El que en definitiva volien analitzar aquests estudis és la manera generacionalment nova d'organitzar la vida que sembla florir cap als anys 60 entre els joves fills d'immigrants i que suscita problemes d'integració.

A Europa la preocupació per les segones generacions es basa en l'amenaça que constitueixen aquests col·lectius per mantenir una seguretat ciutadana i una pau social, en la por per la pèrdua d'una falsa hegemonia cultural i en la por que desperta qüestionar el model social europeu. En concret, aquí, a part d'aquest problema comú de fonamentació amb la resta de països europeus, es planteja un ús encara més equivocac ja que es comença a tractar el concepte de segona generació molt abans que els fills dels immigrants hagin arribat a l'edat adulta prenent el terme en el seu sentit estrictament biològic i abastant infants i adolescents. A més, comença a parlar-se de segona generació quan aquesta encara no ha començat a generar les preocupacions socials que sí que havia despertat als Estats Units o a Alemanya i d'aquí que s'utilitzi en un sentit diferent del d'altres països, que és el de la generació de fills d'immigrants.

El significat biològic del terme generació implica que si els pares són primera generació, els fills siguin la segona però en termes historicopolítics una nova generació no apareix simplement perquè hi hagi uns pares que tinguin fills, sinó perquè sorgeixen noves perspectives de pensament. Llavors, les segones generacions biològiques són

segones respecte als seus pares però en un sentit sociopolític ho són pel que fa a sectors de població anteriors a elles, estiguin emparentats o no, ja que la característica d'un canvi generacional ve donada per la introducció de noves maneres de pensar i actuar.

El resultat d'aquest ús ha dut a confusions terminològiques freqüents ja que parlar de segona generació d'immigrants per referir-se a subjectes que han nascut aquí i que mai van emigrar és erroni en totes les seves dimensions. Gramaticalment no és correcte anomenar immigrants als que mai es van traslladar a cap lloc. I tampoc ho és socialment, ja que referir-se així als que no van emigrar només per ser fills dels que sí ho van fer suposa desconnectar la denominació *immigrant* de la seva arrel activa i objectiva (l'emigració física), per reconnectar-la amb una pertinença passiva a un suposat estament social nou, constituït a les societats de destinació pels que alguna vegada van arribar, i destinat a durar per sempre i a reproduir-se a la seva descendència (Aparicio i Tornos, 2012).

Una solució a aquest plantejament seria que els estudis sobre les «segones generacions» adoptessin el sentit originari i s'ocupessin d'investigar com, quan i en què consisteix el canvi generacional en l'actual forma d'integrar-se de la joventut nascuda de la immigració. Però compte, aquest esforç de recapitulació terminològica no podria amagar el que realment passa amb aquest col·lectiu de fills d'immigrants que pateixen diàriament situacions de discriminació i que encara avui no són tractats com a iguals. Aquests joves es troben amb certs límits assignats quan entren a la vida adulta i carreguen amb moltes influències contradictòries i obstacles; designar-los com a segona generació els retorna a una herència complicada d'administrar (Massot, 2003).

En conseqüència, per fer referència al col·lectiu de joves d'origen immigrant, s'hauria de parlar simplement de joves i no d'immigrants de segona generació ja que, com acabem de veure, l'ús de la fórmula immigrants de segona generació o segona generació d'immigrants reforça la idea que tota persona immigrada és portadora d'una cultura, d'un grup ètnic que la identifica i que es transmet de generació en generació. En canvi, si es parla de fills de famílies procedents de la immigració o joves d'origen estranger, el marc de referència és el protagonitzat per la convivència on tots poden disposar de l'autonomia de sentir alguna cosa més que una simple extensió generacional d'una cultura ancestral que sovint només coneixen pel testimoni dels seus pares i, que en darrer terme, no pot ser un pretext per justificar-ne l'aïllament i l'etiquetatge (Alegre, 2005).

A més d'aquest esforç terminològic, cal apostar per posicions obertes que promouin models oberts que permetin a aquests joves sentir-se «part de» sense haver de renunciar a res (Massot, 2004). En aquest sentit, es reprèn la idea que, tenint com a objectiu la integració de qualsevol jove, cal facilitar posicions obertes que permetin la construcció de la identitat a partir de múltiples pertinences. Només des d'aquesta perspectiva es podrà comptar amb joves contents que se senten part d'una col·lectivitat més àmplia i que hi participen per a la seva millora.

A tall de síntesi

En aquest article es tracta el fenomen de la integració en el context de la joventut. Per a això, es parteix de la descripció de les característiques bàsiques de la joventut. S'entén que els elements essencials d'aquesta etapa evolutiva –que són fets diferenciadors d'altres moments del desenvolupament humà, i exclusius de la joventut– són la construcció de la identitat i la configuració dels valors. A partir de la combinació d'aquests elements, els joves prenen posició al seu entorn i estan en disposició de relacionar-se.

És precisament en el si de les relacions amb els seus iguals, on els joves poden expressar les seves opinions i en definitiva, on apliquen les creences socials a situacions que els obliguen a definir la seva postura. En el cas dels joves d'origen estranger, aquests posicionaments són una mica diferents a causa de la seva generalitzada situació de doble pertinença a (dos o més) grups ètnicoculturals amb les seves particulars creences socials. A causa de les característiques concretes dels joves d'origen estranger, es passa a l'anàlisi dels processos d'immigració viscuts, ja que sembla que es tracta d'un moment crucial que condiciona la manera de relacionar-se i d'incorporar-se a l'entorn.

D'aquest aprofundiment sorgeix la necessitat d'abordar el concepte de segones generacions ja que suposa el primer error i simbolitza un clar *handicap* en el procés d'integració de la joventut d'origen immigrant. Un cop desmuntat aquest concepte erroni es conclou que, a més de l'esforç terminològic per acabar amb l'ús de segona generació, cal apostar per posicions obertes que promocionin models que permetin als joves d'origen estranger, sentir-se «part», sense haver de renunciar a res. La responsabilitat de l'àmbit educatiu esdevé punt clau ja que en el seu marc és possible promocionar un tipus de postures obertes que caminin cap apostes realment interculturals.

Referències

- Alegre, M.A. (2005). *Educació i Immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Álvarez de los Mozos, F.J. (2007). «Las organizaciones de inmigrantes como factor de integración social», a Ibarrola-Armendariz, H.; Firth, C. [ed.] *Migraciones en un contexto global. Transiciones y transformaciones como resultado de la masiva movilidad humana*. Bilbao, Deusto Publicaciones, p. 29-66.
- Aparicio, R.; Tornos, A. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Subdirección General de Información.
- (2012) *La socialización juvenil de las segundas generaciones de la inmigración*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Bartolomé, M. [coord.] (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid, Narcea.
- Cabrera, F.; Espín, J.V.; Marín, M.A.; Rodríguez, M. (2000). «Diagnóstico de la identidad étnica y la aculturación», a Bartolomé, M. et al. *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid, CIDE, p. 25-44.
- Carrasquilla, M.C.; Echeverri, M.M. (2003). «Los procesos de integración social de los jóvenes ecuatorianos y colombianos en España: un juego identitario en los proyectos migratorios». *Revista Estudios de Juventud*, 60, p. 89-100.
- Castells, M. (2006). *La Sociedad Red*. Madrid, Alianza.
- De Gispert, I. (2005). «La reorganización de la vida social en la adolescencia», a Martí, E.; Onrubia, J. [coord.] *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*. Barcelona, ICE/ Horsori, p. 97-120.
- Domínguez Izquierdo, R.M. (2010). «Éxito académico de la segunda generación de inmigrantes en EE.UU». *Revista Española de Educación Comparada*, 16 (2010), p. 329-355.
- Etxeberria, F.; Elosegui, K. (2010). «Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas». *Revista Española de Educación Comparada*, 16 (2010), p. 235-263.
- Folgueiras, P. (2008). «La participación en sociedades multiculturales. Elaboración y evaluación de un programa de participación activa». *RELIEVE*, 14, n. 2. [document en línia]. Disponibilitat a: http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_4.htm. [accés: 4 de febrer de 2013].
- Folgueiras, P.; Luna, E.; Puig, G. (2011). «Aprendizaje-servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios». *Revista de Educación*, 362. Setembre-Desembre 2013.
- García-Milà, M.; Martí, E. (2005). «El pensamiento del adolescente», a Martí, E.; Onrubia, J. [coord.] *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*. Barcelona, ICE/ Horsori, p. 47-71.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Levitt, P. (2007). *Els reptes socioeducatius de les segones generacions d'immigrants des d'una perspectiva transnacional*. Fundació Jaume Bofill: Debats d'Educació / 8.

- Marín, M.A. (2005). «La construcción de identidades cívicas y culturales en la sociedad red», a Soriano, E. [coord.] *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid, La Muralla, p. 133 -174.
- Massot, I. (2003). «El joven que vive entre culturas: un nuevo reto educativo». *Temps d'Educació*, núm. 27, p. 85-104.
- (2004). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao, Desclée De Brouwer.
- Onrubia, J. (2005). «El papel de la escuela en el desarrollo adolescente», a Martí, E.; Onrubia, J. [coord.] *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*. Barcelona, ICE/ Horsori, p. 17- 33.
- Palou, B. (2011). «Análisis de los elementos configurativos de la ciudadanía como condición para la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña». *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), p. 181-195.
- Piaget, J. (1969). *El desarrollo del adolescente*. Buenos Aires, Paidós.
- Portes, A; Rivas, A. (2011). «The Adaptation of Migrant Children». *The Future Of Children*, 21(1), p. 219-240.
- Portes, A.; Aparicio, R.; Haller, W.; Vickstrom, E. (2011). «Progresar en Madrid: aspiraciones y expectativas de la segunda generación en España». *Reis* 134, abril-junio 2011, p. 55-86.
- Siguán, M. (2003). *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*. Barcelona, Paidós.

Jóvenes de origen extranjero, integración e inmigración en España

Resumen: Uno de cada seis jóvenes en España es de origen extranjero. Muchos de ellos, pese a haber nacido en España o pese a haber llegado en su primera infancia, todavía hoy no están integrados. A partir de esta perspectiva, se presenta un análisis teórico del grupo de jóvenes de origen extranjero desde la preocupación por entender que además del condicionante de estas edades, este contexto, muestra características específicas determinadas por el elemento multicultural. Para ello partimos de la conceptualización de la integración, abordamos los dos elementos constitutivos de la juventud (identidad y el desarrollo moral), a continuación analizamos la influencia de las relaciones entre iguales, presentamos el fenómeno de la inmigración en el caso de la juventud y, finalmente, cerramos con la revisión del concepto de «segundas generaciones» y su impacto sobre los jóvenes de origen extranjero.

Palabras clave: integración social, inmigración, identidad, desarrollo moral

Jeunes d'origine étrangère, immigration et intégration en Espagne

Résumé: Un jeune sur six en Espagne est d'origine étrangère. Nombre d'entre eux, tout en étant nés en Espagne ou y être arrivés dans leur plus tendre enfance, ne sont pas encore intégrés aujourd'hui. C'est la raison pour laquelle nous présentons une analyse théorique du groupe de jeunes d'origine étrangère dans la perspective de la préoccupation pour comprendre que, en plus de la condition liée à leurs âges, ce contexte présente des caractéristiques spécifiques déterminées par l'élément multiculturel. Pour de faire, nous partons de la conceptualisation de l'intégration et nous abordons les deux éléments constitutifs de la jeunesse (identité et développement moral). Ensuite, nous analysons l'influence des relations entre pairs, nous présentons le phénomène de l'immigration dans le cas de la jeunesse et, finalement, nous terminons avec la révision du concept de «deuxième génération» et son impact sur les jeunes d'origine étrangère.

Mots clés: intégration sociale, immigration, identité, développement moral

Young people of foreign origin, integration and immigration in Spain

Abstract: One in every six young people in Spain is of foreign origin. A high number of these youths are still not integrated, even though many were born here or arrived in their early childhood. From this perspective, we present a theoretical analysis of a group of young people of foreign origin. Our aim is to show that, in addition to the influence of the age of these young people, the context has specific characteristics that are determined by the multicultural element. Therefore, from a conceptualization of integration, we address the two constituent elements of youth (identity and moral development). We then analyse the influence of peer relationships and describe immigration in relation to young people. To conclude, we review the concept of «second generations» and its impact on young people of foreign origin.

Key words: social integration, immigration, identity, moral development

El paper de la llengua catalana en la inclusió dels i les joves estrangers a Catalunya

Ruth Vilà i Baños*

Olga González**

Erika López-Dávila***

Anna Velasco****

Resum

El coneixement de la llengua catalana continua sent considerat l'element més afavoridor per a la inclusió de l'alumnat estranger a Catalunya. No obstant, aquest jove encara conviu amb les actituds racistes i la manca d'integració amb el seu grup d'iguals. En aquest article aprofundim en les conclusions extretes d'una recent investigació, amb l'objectiu de conèixer l'entorn normatiu i accions concretes en aquest àmbit en els darrers anys. Alhora s'intenten recollir propostes de millora plantejades pels joves i els agents socioeducatius, així com orientacions i experiències exitoses, en un moment on aquesta temàtica assolix una major transcendència atesa la conjuntura política actual.

Paraules clau

immigració, joventut, inclusió social, llengua catalana, llengua d'acollida

Recepció de l'original: 7 de desembre de 2012

Acceptació de l'article: 1 d'abril de 2013

Introducció¹

Davant la complexa realitat del fenomen de la immigració, sorgeix la idea bàsica que la inclusió² és l'única solució sensata i racional d'acord amb els principis i valors del món occidental. La inclusió, en una societat multicultural com la catalana, hauria de basar-se

(*) Professora lectora del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona. Doctora en psicopedagogia. Adreça electrònica: ruth_vila@ub.edu

(**) Professora col·laboradora permanent del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal de la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: ogonzalez@ub.edu

(***) Professora associada del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona. Llicenciada en Pedagogia i Màster en Recerca en Didàctica, Formació i Avaluació Educativa. Adreça electrònica: elopezdavia@ub.edu

(****) Becària predoctoral ADR del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona. Llicenciada en Pedagogia i Màster en Educació per a la Ciutadania i en Valors. Adreça electrònica: avelasco@ub.edu

(1) Aquest article forma part d'una recerca duta a terme pel Grup de Recerca en Educació Intercultural, Universitat de Barcelona, convocatòria ARAFI 2010 i amb el suport del CUR del DIUE i de la SIM del Departament d'Acció Social i Ciutadania de la Generalitat de Catalunya, projecte coordinat per Ruth Vilà: *Diagnòstic en profunditat sobre la integració dels i les joves de 14 a 18 anys migrats a Catalunya*. Se'n pot trobar la memòria a <http://www.recercat.net/handle/2072/202893>.

(2) El concepte d'integració ha estat molt més utilitzat que el d'inclusió. No obstant, tot i que en moltes ocasions podrien considerar-se sinònims, en aquest article s'aposta per la terminologia d'inclusió social, seguint les propostes de Casas (2006), per evitar l'efecte estigmatitzador del terme integració utilitzat en alguns casos des d'una perspectiva assimilationista. En canvi, la lògica d'inclusió/exclusió facilita una lectura vers la cohesió social i la reciprocitat. Amb tot, cal dir que bona part de la literatura i la recerca d'on provenen els resultats que es presenten, parteixen d'un concepte d'integració basat en la pluralitat, camí de la convivència intercultural que es basa en la reciprocitat, ben lluny de l'assimilationisme.

sobre la pluralitat amb l'objectiu d'aconseguir la convivència, on els drets i deures de tota persona es fonamentin sobre l'autonomia i des de la capacitat de participació de tothom (Palaudàries, 2002). Des d'aquesta visió, apostem per la inclusió des d'un enfocament intercultural de diàleg i intercanvi en condicions de reciprocitat. Es configura com un procés bidireccional, voluntari i dinàmic d'apropament i empatia recíprocs entre l'immigrant (persones o col·lectius) i la societat d'acollida que suposa el reconeixement de valors de cada grup i la construcció d'una identitat comuna. Una societat on «l'altre» és reconegut en la seva diferència i en la seva igualtat per tal d'aportar o enriquir el conjunt social (Bilbeny, 2010; Samper, Moreno i Alcalde, 2006; Torres, 2002).

L'aprenentatge de la llengua del país d'acollida en la inclusió dels joves estrangers a Catalunya

Des d'aquesta base, entenem que la condició indispensable per poder parlar de la inclusió de la població d'origen estranger, és el reconeixement de la condició de ciutadania. En aquest reconeixement, la llengua juga un paper força rellevant com a element per a la cohesió social. Vila i Galindo (2009) divideixen la introducció del català a l'escola en quatre grans etapes:

1. La implantació de l'ensenyament de la llengua catalana (1978-1983), on tots els esforços de l'Administració, a través del Servei d'Ensenyament de Català, es van adreçar a aconseguir que s'impartissin tres hores setmanals obligatòries de llengua catalana.
2. La implantació de l'ensenyament (parcialment) en llengua catalana (1983-1993/1994), on la Llei de normalització lingüística (LNL) del 1983 fixava l'ensenyament de català i castellà en un nombre similar d'hores, per tal de garantir el domini d'ambdues llengües en finalitzar l'educació obligatòria. A més, reconeixia el dret a rebre els primers anys d'educació en la llengua triada pels pares. Els centres amb més d'un 70% d'alumnat castellanoparlant es van acollir al Programa d'Immersion Lingüística (PIL), que garantia l'ús del català com a llengua d'ensenyament si més no els primers anys d'escolarització.
3. L'extensió del model de conjunció en català (des de 1993-1994 fins a començament dels 2000). Des del 1993, la Generalitat va apostar per un model lingüístic escolar únic en què la llengua vehicular era el català. Tot i això, continuaven tenint vigència les premisses de l'etapa anterior, és a dir, el dret a demanar els primers ensenyaments en castellà i els objectius bilingües. La decisió del model únic va despertar recels en certs sectors que creien que estava amenaçant l'aprenentatge del castellà.
4. El replantejament del model davant les noves immigracions. L'aprenentatge de la llengua del país d'acollida en una societat on conflueixen múltiples cultures i llengües resulta molt complicat. És el cas de la societat catalana on, a més a més, existeixen tres llengües oficials (amb l'aranès), el que provoca en alguns contextos que la llengua considerada estatal es consolidi com a única llengua d'acollida en detriment del català.

La inclusió de les persones migrades i el domini del català van a la una. De fet es considera que la integració dels migrants serà més ràpida en la mesura que aquest

col·lectiu adquireixi un millor nivell de competència lingüística en la llengua del país d'acollida (Arroyo, 2010; Muñoz, 2004, Villarreal, 2009). Així ho destaca la Comissió sobre política comuna d'immigració dels estats membres de la Unió Europea (2007):

Los conocimientos lingüísticos son cruciales para la integración: los emigrantes pueden verse atrapados en un círculo vicioso en el que el acceso al mercado laboral esté restringido debido a los escasos conocimientos lingüísticos y esto impida el desarrollo de tales conocimientos a través del empleo y la formación. Aprender la lengua del país de acogida puede ser particularmente importante para los inmigrantes que en caso contrario pueden verse apartados de su nueva sociedad y tener dificultades para ayudar a sus hijos a integrarse en la escuela. (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007: p. 10)

Des d'aquesta perspectiva, el foment de mesures i polítiques per a l'adquisició de la llengua catalana com a via de cohesió social creats durant els darrers anys intenten donar resposta a l'establiment de les persones migrades. Entre aquestes mesures, a l'àmbit educatiu es troben les accions d'atenció educativa en relació a l'alumnat nouvingut, sobretot a aquell alumnat d'incorporació tardana al sistema educatiu i del qual la seva llengua materna és no romànica. Així es van crear els Tallers de Llengua (TL) en educació primària i els Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics (TAE) en els centres d'educació secundària (Lapestra *et al.* 2007). Aquestes dues experiències van donar pas el 2004 al Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. Aquest pla va establir que els centres han d'assumir l'acollida i la integració de l'alumnat de nacionalitat estrangera de nova incorporació. La preocupació per evolucionar, millorar i concretar cada vegada més aquestes accions van fer que es posés èmfasi en el seguiment i valoració dels resultats des d'un primer moment. Així ho destaca l'exhaustiu estudi encarregat per la Plataforma per la Llengua (Gomà i Sánchez Guerrero, 2005).

Al 2007, amb el Decret 269/2007 (DOGC nº 5028, de 13 de desembre), els plans i projectes per afavorir l'acolliment lingüístic es van començar a gestionar des de la Subdirecció General de Llengües i Entorn. En aquest context, les institucions educatives van començar a considerar dins dels seus projectes educatius de centre el Projecte Lingüístic de Centre. Aquest projecte de centre va estimar la llengua catalana com a instrument de cohesió social en un context plurilingüe. També va obligar els centres amb alumnat nouvingut a elaborar els seus Pla d'Acollida i d'Integració amb la finalitat d'atendre la incorporació de tot l'alumnat.

Per dur a terme l'aplicació pràctica del projecte lingüístic i coordinar-lo amb el pla d'acollida i d'integració de l'alumnat nouvingut, es va crear la figura del coordinador/a lingüístic/a, d'interculturalitat i de cohesió social (coordinador LICs) i l'Aula d'acollida amb la figura del tutor d'acollida.

EL 2008 es va constituir el Pacte Nacional per a la Immigració, que tenia com un dels seus eixos la integració en una cultura pública comuna que, entre d'altres coses, fomenta l'ús del català com a llengua comuna i que en el seu article 154 assenyalava:

Per acompanyar les transformacions socials necessàries, tot garantint que la societat diversa diferenciada tingui un espai compartit de convivència i cohesió a través d'una cultura pública comuna, hi ha cinc reptes que requereixen ser gestionats amb coresponsabilitat entre les administracions i els actors que conformen la societat diversa a Catalunya. Aquests reptes són: la participació a la vida pública, *la llengua catalana com a llengua comuna*, la convivència en una societat aconfessional que garanteixi la pluralitat de creences, la igualtat d'oportunitats entre homes i dones, la incorporació de la perspectiva de gènere i l'atenció a la infància, la joventut, la gent gran i les famílies. (Generalitat de Catalunya, 2008, p. 64)

Aquest reconeixement de la llengua catalana com a llengua comuna també contempla el seu ensenyament i ús per als nouvinguts. Per tant, l'acolliment lingüístic i la revaloració del català hauria de ser prioritari per afavorir la cohesió social. Millet (2009) assenyalava els diversos recursos econòmics que des de 2007 va destinar el govern per millorar aquesta acollida lingüística, sobretot amb cursos de llengua catalana gratuïts destinats per als migrants i organitzats pel Consorci per a la Normalització Lingüística.

En 2009 es fa una actualització del Pla per a la llengua i la cohesió social, en el qual es dona al sistema educatiu tota la responsabilitat per garantir l'adquisició de la competència lingüística al final de l'educació secundària obligatòria. Aquest document s'adscriu a la Llei 1/1998 de 7 de gener, de política lingüística que a l'art. 20.1 estableix el català com a llengua pròpia de Catalunya i de tots els ensenyaments en tots els nivells i les modalitats educatives, i que en l'article 21.8 determina un suport especial i addicional d'ensenyament del català per a l'alumnat d'incorporació tardana, sobretot a aquells migrants que no tenen com a primera llengua cap d'arrels romàniques.

Aquest Pla per a la Llengua i la Cohesió Social també té en compte els plans educatius d'entorn, els quals pretenen donar resposta a les necessitats educatives a través d'una xarxa de suport a l'acció educativa fora de l'àmbit escolar:

L'element estratègic clau és aconseguir continuïtat i coherència entre les accions dels diferents agents educatius que operen en un territori, tant si pertanyen a l'educació formal com a la no formal o informal. La interacció comunitària de tots els agents educatius, socials, econòmics, culturals, artístics, esportius i de lleure per aconseguir un mateix sentit entre la dinàmica escolar i l'extraescolar, entre un temps escolar organitzat i tutoritzat i un temps personal, sovint, massa abandonat. (Generalitat de Catalunya, 2009: p. 5)

Després del model de conjunció del català... ara què?

Com s'ha pogut apreciar, els darrers anys l'ús de la llengua catalana ha experimentat avenços molt notables, perquè tal com argumenten Vila i Galindo (2009), pràcticament tots els progenitors de llengua inicial catalana parlen aquest idioma als fills, un percentatge significatiu de castellanoparlants inicials adopten el català per a aquesta funció, sobretot en parelles lingüísticament mixtes (català-castellà), i el diferencial de natalitat entre catalanoparlants i castellanoparlants existent anys enrere sembla que s'ha esvaït. Fins i tot en el context més advers per al català, la Regió Metropolitana de Barcelona (Galindo i Rosselló, 2003). No obstant això, la llengua d'ús habitual en els entorns socials i urbans pels joves migrants no és pas el català, sinó el castellà (aquesta realitat ja va ser còpsada a una de les primeres investigacions realitzades pel GREDI, al 1997 «Diagnòstico a la escuela multicultural»). No és sempre el cas, però es tracta d'un fet que necessàriament obliga a continuar fent accions, des de la socialització escolar (formal o informal) que complementin la immersió lingüística inicial (Alegre, 2005).

L'aprenentatge del català com a llengua vehicular no només facilitaria la comunicació i la convivència, sinó també la inclusió dels migrants a la nostra societat. Tal com s'esmenta al Pla per a la llengua i la cohesió social:

(...) s'ha de posar un especial èmfasi en una bona acollida i integració d'aquest alumnat al centre i d'establir-hi vincles afectius. El coneixement de la llengua facilita la comunicació i la convivència col·lectiva. El coneixement de la llengua facilita les relacions personals. Ara bé, són precisament aquestes relacions les que ajudaran aquest alumnat a una millor inserció en la nostra societat i, com a conseqüència, crearà el context afectiu necessari per a l'aprenentatge de la nostra llengua, la qual cosa li permetrà seguir els aprenentatges escolars. (Generalitat de Catalunya, 2009, p. 6)

Per aquesta raó convé que aquest col·lectiu esdevingui ràpidament competent en la llengua catalana, no només per integrar-se al país d'acollida sinó també per evitar situacions de segregació i discriminació. Com afirmen Navarro i Huguet (2006, p. 73) «el dominio de la lengua de la sociedad receptora representa un instrumento clave para poder ejercer con plenitud sus derechos como ciudadanos».

El model de conjunció³ en català cerca l'enfortiment de la cohesió i de la integració socials, bo i evitant l'escissió de la població de Catalunya en dues comunitats lingüístiques diferenciades per raó de llengua (Vila i Galindo, 2009). No obstant, perquè els infants i joves migrats adquireixin una bona competència lingüística s'ha d'evitar de qualsevol manera la «submersió lingüística». Segons Huguet (2011) un bon programa hauria de complir, sobre tot tres condicions: a) l'alumnat ha de desconèixer la llengua d'acollida; b) el professorat ha de ser bilingüe i ha de tenir un bon coneixement tant de la llengua materna de l'alumnat migrat com de la llengua d'acollida, i c) la família de l'alumnat ha de participar de manera voluntària. De no complir-se aquestes tres condicions estaríem parlant de submersió lingüística, que sol desembocar en fracàs escolar i exclusió social (Navarro i Huguet, 2006).

Des de la nostra perspectiva, proposem que es respecti, en tots els casos, que el català sigui veritablement la llengua comuna; entenem també que la realitat lingüística és plurilingüe i, més que coneixement de tota la diversitat d'idiomes, proposem que el professorat tingui la màxima sensibilitat a aquesta diversitat, emprant les eines adients per afavorir la comunicació intercultural (Vilà, 2008).

En la mateixa línia, Vila (2006) proposa l'activitat intersubjectiva entre el professorat i l'alumnat on la negociació permanent es fa i es diu dintre de l'aula, i on la valoració de les llengües dels migrats i l'aprenentatge del català s'estableix a partir de professorat bilingüe. Per aquest autor, si no es donen aquestes condicions, la situació de canvi de la llengua de la llar a la llengua de l'escola es converteix en submersió lingüística. Aquest és el cas que es dona a les aules d'acollida, on és clar el pes de la submersió com a mecanisme d'aprenentatge del català com a segona (o tercera) llengua. L'alumnat novíngut es juga les seves competències lingüístiques també en hores d'assistència a l'aula. Per tant, hi ha alumnat que té com a llengua pròpia la de l'escola i a l'escola es barreja amb alumnat que té com a pròpia una llengua diferent de la llengua escolar (Vila, 2006). El Pla per a Llengua i la Cohesió Social manifesta que és responsabilitat del professor d'aula d'acollida treballar les pautes per al professorat de les diferents àrees que permetin reforçar el procés d'enriquiment lingüístic i cultural: estructures lingüístiques, vocabulari bàsic, competència comunicativa, coneixement de l'entorn (Alegre, 2005).

Atès aquest panorama, és difícil mantenir-se dins les línies de la conjunció en català. La barreja cultural dins de les escoles, i per tant dins de l'aula d'acollida, fan que l'activitat no pugui ser gaire individualitzada encara que es fan esforços per centrar-la en l'alumnat. El professorat de l'aula d'acollida, malgrat aquests inconvenients, assumeix que l'alumnat novíngut no l'entén i des del començament té clar que necessita nego-

(3) La política lingüística a l'ensenyament aplicada a Catalunya estableix els objectius del model de conjunció en català tant la promoció de l'ús de la llengua pròpia i tradicionalment minoritzada d'aquesta comunitat com l'adquisició de competències comunicatives plenes, a la primera llengua i a la segona, i això tant pel que fa a les habilitats orals com en allò que pertoca a les habilitats escrites (Vila i Galindo, 2009).

ciar permanentment amb aquest alumnat els significats que es fan, s'utilitzen i es diuen a l'aula (Vila, 2006).

Des de l'aplicació dels primers programes d'immersió lingüística i del model de conjunció del català, així com de l'experiència acumulada, s'han destacat certes condicions i així es manifesta al Pla per a la llengua i la cohesió social, on es destaca: *a)* la importància de comptar amb la complicitat i l'acceptació de les famílies de l'alumnat, especialment d'aquell procedent de la immigració, ja que la gran majoria desconeix que el català és la llengua pròpia del nostre sistema educatiu i el sentit dels programes d'immersió o conjunció lingüística, i *b)* la vinculació existent entre l'aprenentatge de la llengua i l'establiment de vincles afectius basats en el reconeixement i valoració de la llengua d'origen de l'alumnat.

Sóc estranger, per què he d'aprendre català?

Principalment, «el domini de la llengua de la societat receptora representa un instrument clau per poder exercir amb plenitud els seus drets com a ciutadans» (Navarro i Huguet, 2005, p. 220). Diverses investigacions (Durand, 2009; Moreno *et al.*, 2005; Vázquez, 2003; Vila, 2006) assenyalen que l'aprenentatge del català pot funcionar com a element de cohesió social i pot ajudar a esborrar etiquetes socials. És a dir, s'aprèn català no per necessitat sinó com a via per ascendir socialment (mobilitat social ascendent).

Altres autors (Lapresta, Huguet i Janés, 2008; Moreno *et al.*, 2005; Vázquez, 2003) posen èmfasi en factors afectius per a l'adquisició o aprenentatge del català com a segona o tercera llengua. Així, determinen que el grau de motivació integradora o instrumental de la persona d'origen estranger pot fer que es tracti d'una experiència favorable o complicada. Al referir-se a la motivació integradora, es fa referència al desig de la persona d'esdevenir competent en català per poder participar activament dins de la comunitat o per poder comunicar-se amb persones determinades. En canvi, quan es tracta de la motivació instrumental es relaciona amb el desig d'aprendre el català per raons pràctiques com aconseguir una feina, ser capaç de comprendre una pel·lícula en aquesta llengua, o de llegir les instruccions d'un manual. Sigui com sigui, el tipus de motivació de la persona d'origen estranger farà que sigui fàcil o difícil l'aprenentatge del català.

Vila i Galindo (2009) posen de manifest diversos factors que afecten al procés d'integració lingüística dels nous immigrants. Aquests processos són sensiblement diferents en funció de l'edat dels individus implicats i fins i tot de les característiques psicològiques, de la concentració de les poblacions nouvingudes, de l'origen i llengua o llengües inicials, del projecte migratori (retorn ràpid, mobilitat per l'Estat espanyol o per Europa, o instal·lació definitiva a Catalunya), de les ideologies lingüístiques, de la integració/segregació respecte de les xarxes socials d'autòctons, de l'àrea de residència, de l'ocupació dels pares i de la visibilitat etnocultural, entre altres factors.

Gomà i Sánchez Guerrero (2005) emfasitzen que per a l'aprenentatge d'una llengua són molt importants els vincles afectius que s'estableixen amb els parlants d'aquella llengua, que tingui sentit fer-ne ús, sinó es perd interès per parlar-la. Probablement aquesta sigui una de les causes que el català sigui present a les aules i no als patis (Vila i

Galindo, 2009). S'ha cuidat molt l'aprenentatge de la llengua estrictament, però no s'han treballat tant les estratègies per teixir vincles afectius entre els catalanoparlants d'origen i els no catalanoparlants. També Durand està d'acord amb aquesta influència:

El principal agent socialitzador (incloent en l'exercici d'influència per a l'adopció de llengua) és el grup d'iguals. De poc servirà que els adults —la família o els professors— demanem als alumnes que parlin en català si el grup d'iguals ha decidit que el castellà (que reconeixen com a llengua de prestigi en la seva cultura: videojocs, DVD, cinema, xats...) és la llengua d'expressió. (Durand, 2009, p. 291)

Metodologia

Els resultats que presentem formen part d'una recerca més àmplia que ha tingut com a finalitat aprofundir en el procés d'inclusió socioeducativa de la joventut migrada a Catalunya, específicament, dels joves i les joves entre 14 i 18 anys. Per donar resposta a aquesta gran finalitat es va dur a terme un estudi diagnòstic en profunditat amb un disseny metodològic mixt, on es combina el treball sobre dades qualitatives i dades quantitatives en funció de l'objecte a valorar, sota una lògica de complementarietat metodològica (Bericat, 1998).

En l'estudi per enquesta s'ha aplicat el «Qüestionari de cohesió social entre joves» (Palou, 2010). S'ha realitzat un mostratge intencional de centres educatius arreu de Catalunya (3.830 joves), per ser aquest un context privilegiat de convivència natural per als joves d'entre 14 i 18 anys, un espai heterogeni de gran diversitat de personalitats, caràcters, cultures, tendències, etc.

També s'han fet quatre grups de discussió amb joves amb la finalitat d'analitzar en profunditat com viuen el procés d'inclusió i quins consideren que són els elements clau que afavoreixen la inclusió. Per conèixer l'opinió sobre els elements que afavoreixen i dificulten els processos inclusius s'han fet també set entrevistes en profunditat a agents socials i educatius implicats en l'acompanyament d'aquests col·lectius de joves. El mostratge també ha estat intencional.

Una recerca de diagnòstic en profunditat ens ha permès definir els elements constitutius i entramats del procés de la inclusió d'aquesta joventut al context català, des de la doble perspectiva dels joves d'origen estranger i la resta de joves. Un dels elements claus identificats ha estat la llengua catalana, aspecte que, atesa la seva rellevància, aprofundim en aquest article.

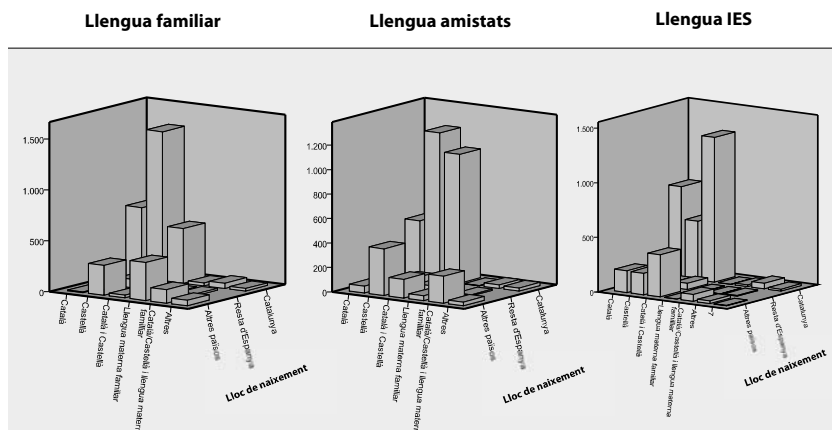
Resultats

L'ús de la llengua catalana en la realitat dels joves

Hi ha una presència majoritària de l'ús del castellà en detriment del català. La realitat lingüística dels i les joves és força coincident amb els seus orígens i sentiments de pertinença, tal com es reflecteix al gràfic 1. Concretament, el més freqüent és parlar únicament en castellà amb la família (48%) o amb els amics (44%). Un 19% parla sempre en català a casa, i un 15% ambdues llengües. Un 11% ho fa únicament en la seva llengua d'origen a casa, mentre que un 5% l'utilitzen juntament amb el català i el castellà. Amb els amics, després del castellà, la segona tendència més freqüent és la bilingüe català i castellà (33%). El 14% parlen únicament el català amb els amics, i un 7%, indistintament

català, castellà i altres llengües, amb les amistats. Pel que fa a la realitat lingüística escolar, la tendència és força diferent als contextos familiar i d'amistat. El més freqüent en aquest context és utilitzar indistintament el català i el castellà (47%); seguit d'un 28% que parla únicament català a l'escola, i curiosament, un 21% parla sempre castellà.

Gràfic 1. Freqüència d'ús lingüístic en funció del lloc de naixement en els contextos familiar, d'amistat i educatiu



Aquestes dades són força coincidents amb l'opinió dels professionals entrevistats. Un professor d'aula d'acollida posa de manifest la presència del castellà a l'espai escolar: «Posar a l'abast, el que nosaltres considerem la primera llengua de comunicació en el centre, però que al final no ho és» (E.3 / Entrevista Tutora Aula d'Acollida). Segons l'anàlisi de les entrevistes, alguns professionals tendeixen a reiterar que la llengua que l'alumnat necessita, la que tothom parla i la que l'alumnat parla amb amics i familiars és el castellà. Per exemple, un professor d'aula d'acollida afirma: «Vull dir que fem 12 hores d'aula d'acollida en català, fan totes les matèries en català, les que fan a l'aula, però al final ells se n'adonen que la llengua que necessiten per parlar amb els seus companys, que és la que ells volen aprendre, és el castellà» (E.3 / Entrevista Tutora Aula d'Acollida). Un professional de l'administració també expressa la importància del castellà: «agregaría el tema del aprendizaje y el uso de la lengua castellana de porque por lo menos aquí en el barrio, en esta parte de Barcelona los jóvenes se relacionan a través del castellano. Ellos se sienten integrados únicamente hablando el castellano. Entienden el catalán, algunos lo intentan hablar pero no es su idioma vehicular, no lo usan diariamente» (E.6 / Entrevista Departament d'Ensenyament). No obstant, en el cas dels grups de discussió l'alumnat segueix destacant, sobretot, la necessitat de creació de centres per a l'aprenentatge de la llengua catalana. Per exemple un jove d'origen xilè batxiller manifesta la necessitat de «previamente, crear alguna escuela o algo para enseñar el idioma a los que llegan acá» (GD.2.3/ GD. IES).

Aquestes dades tenen diferències estadísticament significatives en funció de la regió. Així, el 40% dels joves lleidatans participants parlen català en família, davant de només el 15% dels barcelonins ($X^2=167'2$, $p=0'000$, $\alpha=0'05$). Amb les amistats, succeeix

una situació semblant, on el 42% dels joves lleidatans parlen català, mentre que només el 11% dels barcelonins ho fa; curiosament a la demarcació de Barcelona a més, és on menys bilingüisme català-castellà hi ha entre les amistats, en relació a la resta de províncies catalanes ($X^2=338'3$, $p=0'000$, $\alpha=0'05$). Finalment, a l'escola el dibuix és força semblant amb una major presència generalitzada del català, considerant que el 60% dels joves lleidatans manifesten utilitzar el català, i només el 23% dels barcelonins ho fa ($X^2=220'6$, $p=0'000$, $\alpha=0'05$). Aquesta realitat comunicativa podria ser interpretable per les diferències en les mostres de les diferents províncies catalanes quant a alumnat autòcton i d'orígens diversos; no obstant la composició cultural dels joves participants de les diferents províncies no presenta diferències estadísticament significatives ($X^2=7'3$, $p=0'295$, $\alpha=0'05$).

L'ús lingüístic i el sentiment de pertinença cívica

En referència al *sentiment de pertinença cívica*⁴ de la joventut, l'ús del català es considera un element fonamental. Efectivament, entre els elements que els i les joves valoren per sentir-se ciutadà de Catalunya té una especial importància la llengua. El 77% d'aquest col·lectiu assenyala que parlar les llengües oficials és molt important per sentir-se ciutadà de Catalunya, respecte a altres elements tal com es resumeix a la taula 1.

Taula 1. Taula de freqüències sobre els aspectes importants per ser ciutadà/na, segons el lloc de naixement

	Total joves	Segons el lloc de naixement		
		Catalunya	Resta d'Espanya	Altres països
La llengua	77,1%	81,2%	75,4%	65,1%
Les institucions	31,8%	32,6%	29,4%	29,8%
Tenir amistats	53,6%	54,4%	57,9%	50,7%
Normes i costums	54,8%	60,8%	41,3%	38,6%
Participar en associacions	19,5%	19,1%	14,3%	21,1%
Solucionar problemes	23,1%	23,2%	24,6%	22,3%
Ser respectat	59,6%	61,4%	55,6%	54,6%

Tot i que les diferències no són estadísticament significatives, aquesta tendència l'afirmen en menor mesura els i les joves estrangeres. De fet, en opinió d'alguns professionals, poden haver certes tendències de rebuig vers el català per motius d'autoafirmació identitària cultural. Concretament, un professor de secundària posa l'exemple següent: «...d'un nano romanès que diu que quan era petitet parlava català i en canvi

(4) Concepte entès com la identificació i consciència de formar part de la comunitat, un «sentir-se part de» que es construeix en col·lectivitat i a través de la participació (Cabrera, 2002: p. 88).

ara que va amb un grup tancat de gent més gran romanesa, refusa parlar en català» (E.2 / Entrevista psicopedagoga).

Les diferents realitats fan que es donin certes diferències en funció de la regió on viuen els joves. Per exemple, el jovent gironí és el que amb major freqüència valora la importància de parlar la llengua oficial ($X^2=11'7$, $p=0'009$, $\alpha=0'05$). De fet, la grandària del municipi o ciutat de residència dels i les joves fa identificar diferents perfils valoratius quant a aspectes importants per sentir-se ciutadà/na d'un lloc. El col·lectiu jove resident en municipis mitjans i petits és el que més valora la llengua ($X^2=30'6$, $p=0'000$, $\alpha=0'05$).

El català, afavoreix o dificulta la inclusió social?

Des de les preguntes obertes del qüestionari, la gran majoria de joves destaquen la necessitat del coneixement de la llengua com un gran element afavoridor de la inclusió de les persones migrades; així, també destaquen el seu desconeixement com el gran handicap a superar per aquests col·lectius. El professorat de l'aula d'acollida també destaca que les llengües poden ser un impediment, un handicap per la inclusió de l'alumnat i que és un procés molt llarg. Per exemple afirmen: «La llengua és un gran impediment, el procés de poder-se comunicar amb els seus companys és molt llarg. Al final, crec que els propis companys s'acostumen a tenir un company d'aula que no parla gaire, amb qui no pot relacionar-se gaire i al final ja, bueno... potser si ho veiessin més fàcil acabarien intentant aquesta comunicació, però al final s'allarga massa, són masses anys de no poder-se comunicar» (E.3 / Entrevista Tutora Aula d'Acollida).

Pels entrevistats la llengua és l'aspecte afavoridor per excel·lència, però també és l'aspecte més ressaltat quant a desfavoridor de la inclusió. Fet que també es repeteix en els diferents grups de discussió de joves i en les entrevistes amb professionals. Un professor d'aula d'acollida posa de manifest una situació greu de desigualtat acadèmica: «La consideració aquesta que tenen des de dalt, de que en 24 mesos un nano, en principi, hagi assolit un nivell de llengua, no és real, no tenen competència per poder seguir els estudis en normalitat en dos anys. Poden començar seguir alguna cosa però no poden estar al nivell dels altres» (E.3 / Entrevista Tutora Aula d'Acollida). Un jove estudiant de batxillerat expressa la seva vivència discriminatòria per part d'un professor: «Y el profe decía por qué no? eso no es nada y yo que no... es que no sabía explicar más. Porque no sabía el idioma, y encima que me estaba enseñando catalán y le expliqué en catalán, pero el profesor no entendió lo que yo quería decir. Y al final dijo entonces tú no juegas y yo dije ¿y por qué no?» (GD.2.10 / GD. IES). Testimoni que ens pot fer replantejar el model lingüístic escolar actual, i la necessitat d'una adaptació progressiva i participativa dels joves al català.

Pel que respecta al personal entrevistat de l'administració educativa, afirmen que la llengua que l'alumnat necessita és el castellà, però que el fet que l'alumnat migrat faci l'esforç d'aprendre català és molt valorat per la societat d'acollida: «...que una persona que acaba d'arribar a Catalunya aprengui ràpidament a parlar en català. La mirada dels altres envers d'ella, molt sovint, canvia, ho valoren com un gest de voluntat real d'incorporar-se plenament a la cultura, a la llengua a la societat catalana» (E.7 / Entrevista Regidoria Educació Ajuntament).

En l'anàlisi dels grups de discussió també veiem com l'alumnat valora positivament el castellà com a llengua que facilita la inclusió, és per això que creuen que l'alumnat llatinoamericà ho té més fàcil per integrar-se, tal com ho expressa aquest jove d'origen marroquí: «Ellos lo tienen más fácil por el idioma (los latinoamericanos)» (GD.4.1 / GD. Centre Obert). Aquest estudiant autòcton de batxillerat també manifesta una opinió similar respecte a la facilitat d'inclusió dels joves amb orígens de parla hispana: «Mmm... no sé. Creo que no respondo a la pregunta, pero yo creo que eso pasa por el idioma, porque no es lo mismo que si viene uno de Latinoamérica, que allí hay variantes de lo que es el español, y nos entendemos igual porque sigue siendo castellano, sigue siendo español. Entonces, es mucho más fácil llegar y relacionarte porque te entienden. Pero si viene alguien de otro país que el idioma no se parece en nada, le va a costar muchísimo más y parece que los que están más adaptados son gente de Sudamérica porque yo creo que el idioma... Es lo que yo veo aquí» (GD.2.5 / GD. IES). Una professora de secundària ho expressa de forma coincident: «Per exemple si venen nanos sud-americans. Doncs, la integració, com que és la mateixa llengua i tot, la integració és més bona» (E.2 / Entrevista psicopedagoga). I d'altra banda, valoren les aules d'acollida com un bon espai per aprendre català, tal com expressa aquest jove d'origen colombià d'ESO: «Per exemple aquí a l'aula d'acollida quan nois o noies venen d'altres països, són nous, van a l'aula d'acollida per a aprendre el català i allà la professora és com una amiga, és molt bona» (GD.1.1 / GD. IES).

L'alumnat dels grups de discussió, de la mateixa manera que el professorat de les aules d'acollida, veuen que les llengües són un obstacle per a la inclusió i que és un procés molt llarg. De la mateixa manera que quan parlaven de la llengua com a afavoridora pensaven en el castellà, quan parlen de la llengua com a dificultat es refereixen al català, tal com expressa aquest jove d'origen marroquí: «La lengua también dificulta. Yo tardé dos años en hablar catalán» (GD.4.1 / GD. Centre Obert).

D'altra banda, entre l'alumnat hi ha certa consciència que altres elements també estan jugant un paper important en la inclusió, com és el paper dels autòctons. Un jove autòcton estudiant de batxillerat ho expressa amb les següents paraules: «Yo pienso que poco pueden hacer. Porque (risas), siento que la realidad... vale, tú puedes coger a las personas que vienen nuevas y enseñarles y llevarlas a unos sitios para que aprendan el idioma y todo eso, pero realmente con lo que se van a integrar es con la gente. Y claro, si la gente lleva una mentalidad muy cerrada y que no tiene tanta predisposición para decir "bueno, voy a conocer a la nueva gente", pues no...» (GD.2.5 / GD. IES). Un jove d'origen marroquí també es pronuncia quant a situacions discriminatòries rebudes: «A veces llegan a reírse de ti cuando no pronuncias bien alguna palabra. Y otras veces también es por la religión» (GD.4.2 / GD. Centre Obert). La bidireccionalitat en el concepte d'inclusió i, per tant, la rellevància del paper dels autòctons en tota aquesta situació queda molt ben reflectida en aquests testimonis.

Des de la submersió lingüística

Cal destacar la importància donada a la dimensió lingüística per part de les persones entrevistades i per l'alumnat participant en els grups de discussió. En les entrevistes els i les professionals emfasitzen activitats que s'han dut a terme com parelles lingüístiques dins del centre, trobades externes al centre de l'alumnat, anar a passar caps de setmana

a casa d'altres companys i companyes, l'intercanvi de cartes amb alumnat d'altres aules d'acollida, etc. Un professional d'aula d'acollida valora molt positivament una experiència de trobada: «Quan estava a l'escola d'adults vam fer una pràctica amb immigrants però espanyols, i van venir i van fer una sessió amb els alumnes de l'aula d'acollida d'aquí. I va ser maquíssim perquè explicaven experiències els nens, i ells deien (adults) com em fa recordar a mi el que m'havia passat i els deien (als alumnes) tira endavant no feu com jo, apreneu el català» (E.1.1 / Entrevista Tutora Aula d'Acollida).

Des de l'administració, les propostes van en una línia de més inclusió a l'aula ordinària. Per exemple, un professional de l'administració relata els projectes que tenen en aquesta direcció: «En aquests moments en el Departament tenim dos projectes importants: un és el tractament integral de llengües i contingut que intenta arribar a tot el professorat de totes les àrees curriculars per a què intentin treballar la llengua a totes les àrees curriculars. Per tant, això facilitarà també que l'alumnat nouvingut pugui treballar des de les diverses àrees amb un nivell lingüístic que li sigui adequat al seu coneixement de la llengua» (E.6 / Entrevista Departament d'Ensenyament). No obstant, una tutora d'aula d'acollida demana, però, tenir més hores d'atenció per a l'alumnat migrat.

Des d'alguns testimonis els joves viuen la situació de plurilingüisme a l'escola de forma força positiva, com assenyalava un jove autòcton estudiant de l'ESO: «També aprenem el llenguatge d'uns altres. Per exemple, jo vull saber com és en xinès el meu nom i ens trobem amb el Yung i ens ho passem bé» (GD.1.1.10 / GD. IES). Des de l'administració sembla que hi ha certa sensibilitat vers el plurilingüisme a l'escola. Un professional de l'administració posa de relleu la importància de la presència multilingüe en els centres educatius, tot promovent l'ensenyament de les llengües maternes d'alguns alumnes: «Per altra banda, també penso és important que si d'alguna manera aquests col·lectius veuen que hi ha un respecte per les seves cultures també és una manera de sentir-se bé i d'ajudar-los. Hi ha molts centres que fan classes de llengües d'origen o llengües familiars, però les fan a alumnat autòcton. D'alguna manera comencen a adquirir prestigi les seves cultures d'origen. I això també és molt important» (E.6 / Entrevista Departament d'Ensenyament). Aquesta iniciativa podria permetre, entre d'altres coses, avançar unes passes des de polítiques bàsicament de submersió lingüística.

Propostes d'intervenció

Des de l'opinió de l'alumnat i agents socioeducatius participants en aquest estudi, es valoren algunes mesures que estan funcionant en l'actualitat i d'altres que es proposen per millorar la situació dels joves migrants a Catalunya. En aquest apartat, ressaltarem aquelles mesures i propostes que tenen com a eix comú la llengua catalana.

L'element bàsic que ha estat reiterat en bona part ha estat la necessitat de potenciar encara més l'aprenentatge de la llengua catalana. Segons el diagnòstic efectuat, el desconeixement de la llengua destaca com l'element central, en clau d'inclusió, de les dificultats de l'alumnat d'origen estranger. És per això que les intervencions dirigides a millorar la competència lingüística han de ser un element troncal. La tasca que es du a terme des de l'aula d'acollida per proporcionar les primeres eines lingüístiques i de coneixement de la cultura d'acollida es fa indispensable. Tot i això, s'ha detectat la

necessitat d'anar més enllà i treballar també a l'aula ordinària amb l'alumnat d'origen estranger. Per exemple, existeixen centres educatius on distribueixen l'alumnat a l'aula de tal manera que es formen parelles lingüístiques amb alumnat autòcton amb bon domini de la llengua catalana amb un alumne d'origen estranger. Aquest tipus d'iniciatives, a més de treballar la llengua, fomenten les relacions interpersonals interculturals i la construcció d'un imaginari personal de la immigració més positiu i ajustat a la realitat. En aquesta direcció els professionals i joves coincideixen a destacar els següents elements per la millora de la inclusió, partint de l'aprenentatge i ús del català com a llengua comuna:

- *La importància d'una acollida afectiva i efectiva.* En clau de forjar el català com a llengua comuna, es creu necessària l'elaboració de plans d'acollida de centre i barri per a l'alumnat estranger i les seves famílies. Cal elaborar propostes que afavoreixin la convivència i la interrelació entre la joventut. Per exemple, accions com l'assignació d'un alumne ja assentat a un alumne recent arribat perquè l'acompanyi les primeres setmanes en el coneixement de la llengua i de l'entorn del centre, les primeres relacions amb altres companys/es, són pràctiques que ja funcionen i es mostren com a clars afavoridors de processos inclusius.
- *Els espais de trobada.* La creació d'espais i moments de trobada entre el/la jove nascut a Catalunya i el/la jove d'origen estranger és un factor clau per fomentar l'ús de la llengua catalana i les relacions interculturals i, en definitiva, per millorar la integració dels i les joves migrants. Aquests espais de trobada, de caràcter més lúdic o més formal, tenen per objectiu fomentar les relacions entre joves nascuts aquí i a fora i de tots aquests amb la comunitat. Obrir l'escola a activitats socials i culturals que fomentin l'ús de la llengua catalana, són mesures que estan funcionant. Altres mesures com les parelles lingüístiques o el projecte «vine a casa meva» que tracta que alumnes d'origen estranger i nascuts aquí passin un cap de setmana a casa d'una família d'una cultura diferent a la pròpia i viceversa. Aquestes accions que proposen la coneixença en primera persona d'altres persones de cultures diferents, establir-hi vincles afectius efectius, poden fomentar també l'ús del català com a llengua comuna.
- *Transversalitzar l'educació intercultural.* Es proposa l'aplicació i l'elaboració de plans d'entorn i projectes educatius de centre amb una mirada intercultural i la inclusió d'un currículum intercultural en tots els centres i, per tant, el treball transversal de l'educació intercultural afavorirà el coneixement i el contacte entre cultures, la seva convivència efectiva i potenciarà l'establiment d'una llengua comuna.
- *Formació del professorat en competències interculturals.* La manca de formació en competències interculturals en el professorat ha estat un element comú en algunes de les entrevistes realitzades a professionals. Per part d'aquest col·lectiu es demana una formació en competències interculturals, i, per part del professorat de les aules d'acollida, es creu necessària la formació a través de cursos, seminaris o formacions amb associacions de barri en els aspectes més importants de les cultures de l'alumnat d'acollida per així poder establir relacions més efectives amb l'alumnat i les famílies.

- *Distribució de l'alumnat en centres educatius.* Un aspecte clau destacat pels i les professionals entrevistades ha estat la importància de l'elaboració de polítiques de redistribució de l'alumnat migrat, procurant, així, minvar les possibilitats de guetització d'aquest l'alumnat i oferint realitats plurilingües.

Conclusions i discussió de resultats

Dèiem, en començar aquest article, que la nostra intenció darrera era conèixer l'estat de la qüestió quant a la situació d'inclusió dels i les joves alumnes estrangers a Catalunya, i en l'anàlisi dels resultats, el paper de la llengua catalana ha sorgit com un element clau en aquests processos. Efectivament, la principal conclusió que sorgeix de l'estudi és que la llengua del país d'acollida és un dels factors principals per a la inclusió, destacat tant per la joventut en general com també pels agents socioeducatius que estan en contacte amb joves culturalment diversos. Aquesta conclusió és coherent amb l'obtinduda per Lapresta, Huguet i Janés (2008), que afirmen que l'adaptació a la societat d'acollida passa pel fet d'aprendre i utilitzar la llengua catalana, tot i que es percep que mai s'arribarà a un alt grau d'integració en la societat catalana.

La mostra d'alumnat, nombrosa, heterogènia i amb abast a tot el territori, permet afirmar que els resultats obtinguts a partir del qüestionari són prou representatius de tot el jovent que viu avui dia a Catalunya, al recollir la veu de l'alumnat autòcton i d'origen estranger. Els grups de discussió i les entrevistes a diferents agents educatius han permès aprofundir en alguns aspectes i detectar elements rellevants en referència al paper de la llengua catalana en aquests processos d'inclusió.

Els resultats obtinguts, quant a la llengua, ens mostren que quasi la meitat dels i les joves parlen només en castellà amb la seva família i amb les amistats (aquestes dades inclouen l'alumnat autòcton i nascut a d'altres països). Només un 19% parla català a casa i un 15% català i castellà. Aquests resultats han estat analitzats en diversos estudis anteriors, per exemple Vilà (2005) en un estudi al Baix Llobregat analitzava com el 75% del jovent afirma utilitzar només el castellà tant a casa com amb els seus amics. De forma similar, Vila i Vial (2003) identificaven que el 60% dels i les joves manifestaven fer servir el castellà en el grup d'iguals, especialment entre les amistats. A l'escola utilitzen indistintament el català i el castellà un 47% de l'alumnat, un 28% només el català i un 21% només castellà. Tot i que, a les escoles catalanes la llengua vehicular és, normativament, el català, un 21% de l'alumnat afirma parlar només en castellà en els centres. Aquesta xifra pot arribar a ser més elevada si considerem les diferències quant a ubicacions geogràfiques. Per exemple, en l'estudi de Vilà (2005) es va identificar com el 48% dels i les joves del Baix Llobregat afirmaven utilitzar únicament el castellà a l'escola.

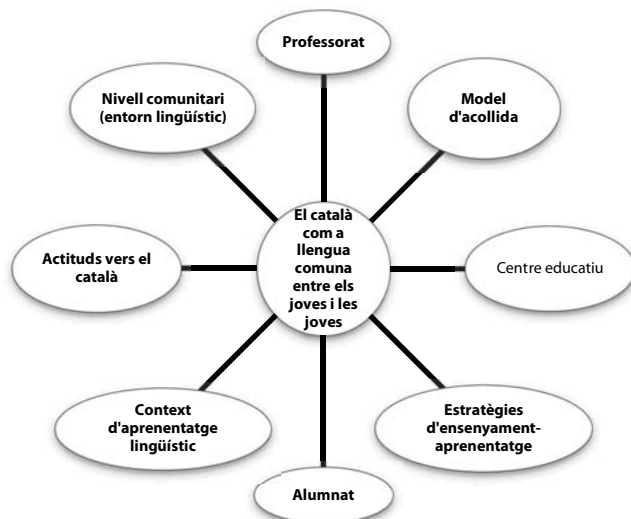
Coincidim amb Vila i Galindo (2009) en què l'actual model lingüístic escolar de Catalunya està aconseguint que el català s'incorpori —més o menys parcialment— al repertori lingüístic dels infants nouvinguts i també reïx a potenciar-ne l'ús actiu en certs contextos, sobretot vinculats amb el marc institucional escolar. Per contra, en termes generals, aquest model no està aconseguint que el català esdevingui la llengua de comunicació informal majoritària dels nouvinguts amb els companys nats a Catalunya. Tot i els esforços dedicats, no podem parlar d'èxit sinó més aviat de fracàs quant a aconseguir fer del català la llengua comuna entre l'alumnat de Catalunya, i creiem que

la raó, a banda del context socioeducatiu que es dona a la regió barcelonina (a diferència d'altres zones), la podem trobar en la normativa vigent. Així, una acurada lectura de la llei de política lingüística vigent (1/98), en relació al capítol dedicat a l'ensenyament no universitari, no deixa dubtes que la llengua vehicular a l'escola (infantil, primària i secundària) ha de ser el català, encara que tothom ha de poder tenir competències en l'altra llengua oficial i en una estrangera en acabar els estudis. La diferència la trobem en el Decret 143/2007, que regula els ensenyaments de l'educació secundària obligatòria quan diu, al punt 4.2. «Durant l'educació secundària es farà un tractament metodològic de les dues llengües oficials tenint en compte el context sociolingüístic, per garantir el coneixement de les dues llengües per part de tot l'alumnat, independentment de les llengües familiars». Es deixa oberta la possibilitat que el professorat de secundària triï la llengua en la qual farà la docència, i és certament comprensible que esculli aquella en la qual estigui segur que el seu alumnat el comprendrà millor, encara més en contextos socioeducatius tan heterogenis. A banda de la realitat legislativa, Lapresta, Huguet i Janés (2008) assenyalen que la joventut considera que el català és poc utilitzat a Catalunya en comparació al castellà, afirmant que en boca dels i les joves, *no val la pena aprendre el català*. Potser, tal com assenyalen Vila i Galindo (2009), les polítiques d'incorporació immediata de l'alumnat nouvingut a les aules catalanes està aconseguint la seva integració lingüística a les normes predominants a Catalunya: gràcies a aquesta política, la integració dels immigrants es fa pel biaix de la norma de subordinació del català al castellà.

Resulta preocupant el paper del català, que diferents estudis anteriors (per exemple el de Mayans, 2012) i la veu d'alguns agents educatius entrevistats també corrobora. L'alumnat estranger percep doncs l'interès que té conèixer les llengües oficials (en un 77% destacat com a principal factor d'integració), però la seva motivació més gran està a conèixer la llengua castellana, que li assegura el poder parlar amb la totalitat dels seus companys i companyes. Tal com assenyalen les conclusions de Lapresta, Huguet i Janés (2008), es percep que el català limita les possibilitats de relacionar-se i fer amistats, ja que la major part de les persones del cercle quotidià de relacions parlen castellà. Aquesta realitat presenta diferències estadísticament significatives segons el lloc on viu aquesta joventut: en l'estudi que presentem, la motivació està en conèixer la llengua catalana quan els nois i noies enquestades pertanyen a poblacions petites i fora de la demarcació de Barcelona, destacant Lleida com la regió on l'alumnat declara parlar majoritàriament en català en els diferents àmbits i on no hi ha diferències significatives per l'origen dels i les joves.

L'aprenentatge de la llengua catalana com a factor de cohesió social ha estat en els darrers anys, com hem vist, nucli de polítiques educatives i de suport als centres, a banda de ser objecte d'estudi i seguiment per part del Departament d'Ensenyament. En aquest sentit, per tal de facilitar els processos inclusius de les persones nouvingudes, proposem vuit elements bàsics que cal donar resposta per poder potenciar el català com a llengua comuna, coincidint amb Julià (2000) i Gomà i Sánchez Guerrero (2005). Aquests vuit elements es mostren a la figura 1.

Figura 1. Elements identificats com a fonamentals per al català com a llengua comuna entre els i les joves



En relació amb el centre, destaquem l'ús que es fa del català com a llengua vehicular. Per exemple, tot i que a Catalunya existeixen tres llengües oficials (amb l'aranès a la Vall d'Aran), la llengua catalana hauria de ser la que s'introdueix en primer lloc, ja que és la llengua d'aprenentatge i de comunicació a l'escola. A més, molt sovint és la llengua més desafavorida a l'entorn pròxim de l'alumnat (Arenas, 2003). En relació amb el model d'acollida esdevé bàsic potenciar estratègies d'acompanyament entre iguals o l'assignació d'un/a company/a-tutor/a, tan per l'aprenentatge de la llengua com per l'establiment de xarxes relacionals, i coneixement de l'entorn. Un altre aspecte destacat és la relació del centre amb la xarxa de recursos de l'entorn: EAP, serveis socials, serveis de mediació, serveis de traducció i interpretació, associacions del barri. Així com la relació amb les famílies. Concretament, en relació amb el professorat, esdevenen elements fonamentals l'ús que es fa del català com a llengua vehicular en la seva activitat professional; així com la importància que dona el professorat a la llengua catalana, i la funció social que li atorga. També són fonamentals les estratègies que fa servir a l'aula per a l'ensenyament de la llengua, i seria recomanable assumir un enfocament comunicatiu (Navarro i Huguet, 2005). D'altra banda, assenyalar la importància de la seva actitud respecte a l'educació intercultural i la presència d'alumnat nouvingut a l'aula. Per tots aquests elements, la formació inicial i contínua segueix sent un element vertebrador; concretament, la formació rebuda en l'ensenyament de la llengua i el tractament de la diversitat. En relació amb les estratègies d'ensenyament-aprenentatge, els materials didàctics i recursos, i l'avaluació haurien de partir d'un enfocament comunicatiu de la llengua (Navarro i Huguet, 2005). Les referències que es fan a la cultura de la llengua

que s'ensenya, així com les referències que es fan a la cultura de la llengua de l'alumnat són elements fonamentals.

Pel que fa a l'alumnat, l'avaluació dels seus coneixements previs, tant pel que fa a la llengua catalana com d'altres llengües, és un element destacable a considerar. També l'edat d'arribada. Per a alguns autors (Lapresta, Huguet i Janés, 2008; Maruny i Molina, 2001), l'edat no és un factor que afecta l'aprenentatge de la llengua catalana de manera significativa ni a l'escola primària ni a l'ESO. No obstant això, altres investigacions (Moreno *et al.*, 2005; Navarro i Huguet, 2005; Grañeras *et al.*, 2007) afirmen que com més primerenca sigui l'edat de l'alumne tindrà més facilitat per adquirir la competència lingüística catalana. Pel que fa a les possibles dificultats que poden trobar els infants d'origen estranger per aprendre català, no només venen provocades per l'edat i per les característiques de la seva etapa, sinó també pels diversos perfils que els nois i noies presenten (Arenas, 2003).

Altres elements d'importància per al desenvolupament del català com a llengua comuna són les possibilitats d'interacció reals que tenen els i les joves tan dins com fora de l'aula, especialment entre joventut autòctona i migrada. També és important la seva relació amb l'entorn; el pes de la comunitat d'origen i la valoració que facin positiva o no de la llengua, i l'existència o no d'un Pla d'entorn. En definitiva, aprofitar les potencialitats del teixit associatiu per fomentar el català com a llengua comuna. Les actituds dels i les joves vers la llengua catalana prenen una especial rellevància davant d'això, com assenyalen Lapresta, Huguet i Janés (2008).

A mode de conclusió final es poden establir tres nivells d'actuació sota l'eix de promoure l'aprenentatge i ús de la llengua catalana de forma comuna que potencii les relacions interculturals:

1. *Nivell de comunitat.* Es considera necessari i convenient crear espais de coneixement que permetin l'aprenentatge de la llengua catalana, la cultura del país d'acollida, el context, així com l'accés als serveis dels que es disposa. Paral·lelament, també es creu necessari que aquests espais tinguin una vessant relacional (clubs, lloc d'oci,...), atès que l'aspecte relacional és considerat un factor clau per a la integració (Palou, 2010). D'altra banda, també s'apunta la necessitat de realitzar una tasca formativa a les famílies vers una ciutadania inclusiva. De la mateixa manera que cal emfatitzar accions conjuntes intercentres. En aquesta línia, i d'acord amb Gentili (2000) i Luque (1995), aquest tipus d'accions impliquen que les comunitats locals, els barris i les ciutats es reconguin com a espais privilegiats pel desenvolupament d'una ciutadania activa, de participació, implicació i comunicació.
2. *Nivell institucional.* Es valoren en gran mesura els recursos per a l'aprenentatge de la llengua que ja es disposen i que són actualitzats constantment. Es proposa també el tractament integral de la llengua en totes les àrees curriculars, l'elaboració d'un currículum intercultural, la creació d'una base de dades de bones pràctiques als centres que reculli projectes que ja funcionen exitosament, i seminaris permanents adreçats al professorat d'aules d'acollida i suport.
3. *Nivell de centre.* Tot i la necessitat i l'interès d'incloure, dins el currículum, aspectes i mirades d'altres cultures (en la línia que el Departament proposa també com a

tasca pendent), i reforçar el currículum de tutoria en continguts transversals que facin referència als factors que afavoreixen la inclusió, es destaquen accions relacionades amb posar en contacte l'alumnat nouvingut amb el seu entorn físic i humà. En aquesta línia, es recomana l'acompanyament, des del centre, a aquest alumnat per conèixer el seu entorn més proper i valorar les oportunitats que els hi ofereix. L'altra proposta destacada té a veure amb l'intercanvi d'alumnat estranger amb alumnat autòcton: parelles de conversa, activitats com a persona *convidada* a casa d'un altre company o companya, mentories d'alumnat immigrant amb molts anys de residència amb els nouvinguts i nouvingudes...Totes elles, pel fet de ser molt properes, han resultat les més directament profitoses quant a la inclusió dels nois i noies al treballar, de la manera més vivencial, el coneixement de l'altre, primer pas per al reconeixement posterior i la seva estima (González, 2008).

Per tant, com ja hem vingut manifestant al llarg de l'article i com avalen altres recerques, cal establir relacions de confiança i complicitat entre tots els agents implicats de la comunitat (Simó, 2011, p. 160) per mobilitzar recursos, polítiques i fomentar procediments i actituds compromeses amb la cohesió social de tota la ciutadania a través del manteniment i l'estima de la llengua catalana.

Referències

- Alegre, M. (2005). *Educació i Immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Arenas, J. (2003). «La integració lingüística escolar i social dels alumnes de nacionalitat estrangera». *Escola catalana*, gener 2003, núm. 396, p. 21-24.
- Arroyo, M. J. (2010). *La lengua en la integración del alumnado inmigrante. Estudio de las aulas Aliso en la provincia de Segovia. Tesis Doctoral*. Segovia, Universidad de Valladolid.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona, Ariel.
- Bilbeny, N. (2010). *Què vol dir integració? Nouvinguts i establerts a les nacions europees*. Barcelona, La Magrana.
- Cabrera, F. A. (2002). «Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural», a Bartolomé, M. (coord.). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid, Narcea, p. 79-104.
- Casas, M. (2006). «Conceptes de les migracions: d'emigrants a immigrants i de la integració a la inclusió». Ponència presentada a la XXI edició de la Universitat Internacional de la Pau a Sant Cugat del Vallès. Disponible a: <http://www.hermes.ice.udl.cat/wp-content/uploads/concepte-migracio-M-Casas.pdf> [accés: 23 de gener de 2013].
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007) *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Una política común de inmigración*; COM (2007) 780 - final.
- Durand, D. (2009). «Un experiència de tutoria entre iguals a secundària: emprar la diversitat de l'alumnat per aprendre català». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 20, p. 291-299.

- Galindo, M. i Roselló, C. (2003). «Potser no anem tan malament: Les dades d'ús lingüístic familiar de l'Enquesta de la Regió Metropolitana de Barcelona». *Revista de Llengua i Dret*, núm. 40, p. 267-288.
- Generalitat de Catalunya (2008). *Un pacte per viure junts i juntes: Pacte Nacional per a la immigració*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- (2009). *Pla per a la llengua i la cohesió social. Educació i convivència intercultural*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, dep. d'Educació.
- (2011). *Document Marc dels Plans Educatius d'Entorn*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- Gentili, P. [coord.] (2000). *Códigos para la Ciudadanía. La Formación Ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Santillana.
- Gomà, N.; Sánchez Guerrero, I. (2005). *L'alumnat nouvingut i el català: Una perspectiva transversal*. Estudi realitzat per la Plataforma per la Llengua. Disponible a: https://www.plataforma-llengua.cat/media/assets/876/alumnat_nouvingut.pdf [accés: 23 de gener de 2013].
- González, O. (2008). *Cap a un currículum intercultural a primària. La investigació-acció com a metodologia i la cançó com a desencadenant del canvi*. Tesi doctoral. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona.
- Grañeras, M.; Vázquez, E.; Parra, A.; Rodríguez, F.; Madrigal, A.; Vale, P. i Mata, P. (2007). «La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas». *Revista de Educación*, 343, mayo-agosto 2007, p. 149-174
- Huguet, A.; Chireac, S.M.; Navarro, J.L. i Sansó, C. (2011). «Tiempo de estancia y aprendizajes lingüísticos. El caso de los escolares inmigrantes en Cataluña». *Cultura y Educación*, 23 (3), p. 355-370.
- Julià, J. (2000). *L'ensenyament del català com a L2. De la teoria a la pràctica*. Barcelona, Universitat de Lleida.
- Lapresta, C.; Chireac, S.M.; Huguet, A.; Janés, J.; Navarro, J.L.; Querol, M. i Sansó, C. (2007). *Actitudes lingüísticas, escuela e inmigración. Los escolares ante la diversidad lingüística y cultural*. Barcelona, Universitat de Lleida.
- Lapresta, C.; Huguet, A. i Janés, J. (2008). «Anàlisi discursiva de les actituds lingüístiques de l'alumnat nouvingut a Catalunya. Una aproximació qualitativa». *Recerca i Immigració. Col·lecció Ciutadania i Immigració*, 1, p. 133-152.
- Luque, P. (1995). *Espacios educativos. Sobre la participación y transformación social*. Barcelona, EUB.
- Maruny, L. i Molina, M. (2001). «L'adquisició del català en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori». *Noves SL Revista de sociolingüística*, 2 (estiu), p. 71-81.
- Mayans, P. (2012). *El Pols de la llengua als Països Catalans*. Disponible a: <http://blocs.mesvilaweb.cat/node/view/id/213270> [accés: 23 de gener de 2013].
- Millet, E. (2009). «Un pacte per acollir i integrar l'immigrant». *La Vanguardia*, 2 de febrer.
- Moreno, C.; Serrat, E.; Serra, J.M. i Farrés, J. (2005). *Llengua i immigració. Col·lecció llengua i immigració i ensenyament del català*, núm. 1. Barcelona: Generalitat de Catalunya i Departament de Benestar i Família.

- Muñoz, B. (2004). «La enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua: para inmigrantes en contextos escolares. Aspectos metodológicos». *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, Nº 11, p. 91-100.
- Navarro, J. i Huguet, A. (2005). «Avaluació de la competència en castellà de l'alumnat immigrant de secundària a la província d'Osca». *Temps d'Educació*, 29, p. 217-228.
- (2006). «Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en educación secundaria». *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20 (2), p. 69-80.
- Palaudàries, J. (2002). «Escola i immigració estrangera a Catalunya: la integració escolar». *Papers*, 66, p. 199-213.
- Palou, B. (2010). *La integració de la joventut d'origen magrebí a Catalunya*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació.
- Samper, S.; Moreno, R. i Alcalde, R. (2006). *Polítiques locals d'integració a la província de Barcelona. Actuacions dels serveis municipals davant de les demandes de la població estrangera*. Barcelona, ICPS-CIL i Diputació de Barcelona.
- Simó, N. (2011). «L'acollida d'alumnat immigrant en el sistema educatiu a Catalunya: reflexions i propostes a partir de l'anàlisi del cas de Vic». *Temps d'Educació*, 40, p. 147-162.
- Torres, F. (2002). «La integración de los inmigrantes y algunos de los desafíos que nos plantea». A De Lucas, J. i Torres, F. [ed.]. *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas*. Madrid, Talasa Ediciones, p. 49-73.
- Vásquez, G. (2003). *L'aprenentatge del català com a estratègia adaptativa dels immigrants no comunitaris. El cas de dues entitats del barri de la Florida de l'Hospitalet*. Treball de recerca en el programa de doctorat en Antropologia Social i Cultural. Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia i Història.
- Vila, I. (2006). «Al voltant d'algunes relacions entre l'escola i immigració». A Silveira, E.; Cornelles, Q.; Juberías, L. [ed.]. *Immigració i ciutadania*. Barcelona, Fundació Pere Ardiaca i Secretaria per a la immigració.
- Vila, X. i Galindo, M. (2009) «El sistema de conjunció en català en l'educació primària a Catalunya: impacte sobre els usos». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, Núm. 20, p. 21-69.
- Vila, X. i Vial, S. (2003). «Models lingüístics escolars i usos entre iguals: alguns resultats des de Catalunya». A J. Perera [ed.]. *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI*. Barcelona, ICE, p. 207-216.
- Vilà, R. (2008). «La competencia comunicativa intercultural en adolescentes». *Infancia y Aprendizaje*, 31 (2), p. 147-164.
- (2005). *La Competencia Comunicativa Intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO*. Tesis doctoral de la Universitat de Barcelona. Disponible: <http://hdl.handle.net/10803/2345> [accés: 23 de gener de 2013].
- (2003). «Es possible avaluar la competència dels adolescents vers la comunicació intercultural?» *Temps d'Educació*, 27, p. 33-51.
- Villarreal, F. (2009). *Enseñanza de la lengua a Inmigrantes. Estudio de políticas de integración lingüística en tres países europeos y retos para el caso español*. Madrid, Ministerio de Trabajo e Inmigración. Subdirección de Información y publicaciones.

El papel de la lengua catalana en la inclusión de los y las jóvenes extranjeros en Catalunya

Resumen: El conocimiento de la lengua catalana sigue siendo considerado el elemento más favorecedor para la inclusión del alumnado extranjero en Cataluña. No obstante, esta juventud todavía convive con las actitudes racistas y la falta de integración con su grupo de iguales. En este artículo profundizamos en estas conclusiones extraídas de una reciente investigación, con el objetivo de conocer el entorno normativo y acciones concretas en este ámbito en los últimos años. Al mismo tiempo que intentamos recoger propuestas de mejora planteadas por los jóvenes y agentes socio-educativos, así como orientaciones y experiencias exitosas, en un momento en el que esta temática alcanza una mayor trascendencia dada la coyuntura política actual española.

Palabras clave: inmigración, juventud, inclusión social, lengua catalana, lengua de acogida

Le rôle de la langue catalane dans l'inclusion des jeunes, garçons et filles, étrangers en Catalogne

Résumé: La connaissance de la langue catalane continue à être considérée comme l'élément favorisant le plus l'inclusion des élèves étrangers en Catalogne. Toutefois, ces jeunes vivent encore entourés d'attitudes racistes et confrontés au manque d'intégration dans leur groupe de pairs. Dans cet article, nous approfondissons les conclusions extraites de notre récente recherche dans le but de connaître l'environnement réglementaire et les actions concrètes allant dans ce sens au cours de ces dernières années. Parallèlement, nous tentons de recueillir des propositions d'amélioration présentées par les jeunes et les agents socio-éducatifs, ainsi que les orientations et expériences menées avec succès, à un moment où cette thématique atteint une plus grande transcendance compte tenu de la conjoncture politique actuelle en Espagne.

Mots clés: immigration, jeunesse, inclusion sociale, langue catalane, langue d'accueil

The role of the Catalan language in the inclusion of young foreigners in Catalonia

Abstract: Knowledge of Catalan continues to be considered the best way to promote the inclusion of foreign students in Catalonia. However, young foreigners still experience racist attitudes and a lack of integration into their peer groups. In this paper, we look in greater depth at the conclusions of our recent research to reveal the legislative framework and the specific actions that have been implemented in this area in the last few years. In addition, the aim is to describe proposals for improvement made by the young people and by social and educational agents, as well as guidelines and successful experiences, at a time when this topic is of even greater importance given the current political situation in Spain.

Key words: immigration, young people, social inclusion, Catalan language, host language

Joves immigrants i persistència acadèmica: què ens diuen les seves xarxes personals?

Angelina Sánchez Martí*

M. Paz Sandín Esteban**

Resum

L'estudi que es presenta forma part d'un projecte de recerca de tipus longitudinal que busca determinar en quina mesura les xarxes personals i socials de l'alumnat immigrant poden apoderar les seves trajectòries acadèmiques tot incidint en la seva persistència i èxit escolar. L'estudi introdueix un nou nivell de comprensió tant de les trajectòries d'èxit com de la vulnerabilitat de l'alumnat immigrant a secundària utilitzant l'enfocament egocèntric de l'anàlisi de xarxes socials. Aquest article mostra les potencialitats d'aquest enfocament, el qual ha desenvolupat uns processos metodològics i de creació d'instrumentació propis per al mesurament i anàlisi de les estructures, patrons i formes d'interacció que emergeixen dels vincles entre actors diversos. Els resultats mostren que els sistemes relacionals de l'alumnat (família, escola i comunitat) constitueixen un nivell intermedi en el qual s'expressa la naturalesa dinàmica i articulada de les funcions de socialització, connexió i presa de decisions de les seves xarxes personals i socials, i permeten valorar la seva incidència en les trajectòries acadèmiques dels estudiants.

Paraules clau

anàlisi de xarxes, èxit escolar, alumnat immigrant, educació secundària, trajectòries acadèmiques

Recepció de l'original: 11 d'abril de 2013

Acceptació de l'article: 7 de maig de 2013

Introducció

Fa uns mesos, el darrer anuari de la Fundació Jaume Bofill, *L'estat de l'educació a Catalunya* (Martínez i Albaigés, 2012), posava novament de manifest la baixa prevalença dels alumnes en ensenyaments secundaris postobligatoris. Per si no fos poc, alertava¹ que en comparació amb el conjunt de l'Estat espanyol i la Unió Europea, Catalunya també presenta una taxa de graduació a l'ESO inferior i més desigualtats socials. De l'alumnat d'aquestes etapes educatives, la població estrangera és la que resulta estar més infrarepresentada, especialment en el batxillerat, i amb més alts nivells d'abandonament educatiu prematur. En termes generals, el percentatge d'abandonaments a quart d'ESO

(*) Doctoranda de la Universitat de Barcelona (UB) i beneficiària del Programa de Formació del Profesorado Universitario (FPU), vinculada al Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, Facultat de Pedagogia. Pertany al Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI). Adreça electrònica: angelina-sanchez@ub.edu

(**) Doctora en Pedagogia. Professora Titular d'Universitat del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, Facultat de Pedagogia (UB). Pertany al Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI). Adreça electrònica: mpsandin@ub.edu

(1) Amb tot, convé destacar la millora d'aquests indicadors en els darrers anys. Des de 2000, la taxa de graduació a l'ESO i la taxa d'escolarització als 17 anys han experimentat increments de 10 punts percentuals o més. Des de 2008, l'abandonament educatiu prematur ha disminuït en 7 punts percentuals –del 33,2% al 26% el 2011 (Martínez i Albaigés, 2012).

i primer de postobligatòria és el doble entre la població immigrant que entre els seus companys autòctons.

Fins ara, sense ànim de desestimar l'efectivitat dels plans i accions que s'estan desenvolupant per respondre a les necessitats d'aquests joves, s'ha constatat que els factors de centre són variables poc predictores de les trajectòries continuïstes a secundària (Serra i Palaudàries, 2009). De manera anàloga, els estudis que han centrat la seva atenció en les característiques intrínseques dels alumnes han posat de manifest, per exemple, que tot i que les expectatives acadèmiques i laborals d'aquests alumnes i de les seves famílies són molt elevades, en moltes ocasions, no es corresponen amb trajectòries d'èxit (Aparicio i Tornos, 2006; Palou, 2010). En aquesta línia, altres variables estudiades han estat el moment d'incorporació al sistema educatiu (Colectivo IOÉ, 2008) i el domini de la llengua (Vila, 2006), entre d'altres. Ens trobem, doncs, amb la necessitat d'aprofundir en la comprensió i explicació de la continuïtat o discontinuïtat cap als estudis postobligatoris de la població immigrant.

L'estudi que es presenta suposa un nou nivell d'anàlisi mitjançant la incorporació de l'enfocament teòricoconceptual i metodològic de l'anàlisi de xarxes socials (ARS), el qual ha generat darrerament un gran interès entre la comunitat científica en l'estudi dels processos d'integració social de la població immigrant. Aquest enfocament defuig de la visió atributiva dels fenòmens on la persona es conceptualitza com una «suma» de variables – edat, gènere, grup cultural, etc. – i se situa en una posició on allò essencial és l'anàlisi dels seus vincles amb altres individus, col·lectius, etc. (Wellman, 2000). A tal efecte, utilitza un procediment metodològic i de creació d'instrumentació propi per mesurar, analitzar i descriure les estructures, patrons i formes d'interacció que emergeixen dels vincles entre actors diversos –persones, organitzacions, nacions, etc. (Molina, 2001).

Marc teòric

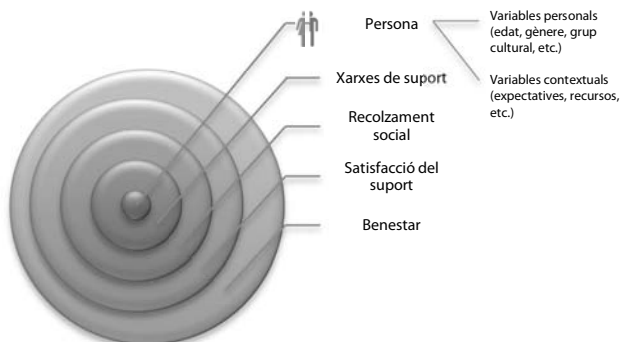
Des del moment en què una persona inicia un procés migratori, les xarxes socials juguen un paper important, tant en el seu lloc de partida com en el context d'arribada. La persona s'enfronta a la reestructuració de les seves relacions i a la descoberta d'entorns nous. Des d'aquesta perspectiva, no són les coordenades geogràfiques les que marquen la posició que hom ocupa dins una comunitat, sinó les coordenades relacionals. Les pràctiques quotidianes com la feina, l'educació, la vida en família o amb les amistats són de tipus relacional i, per això, resulta bàsic analitzar-les també sota aquest prisma. Les xarxes personals expressen el capital social relacional de l'individu i esdevenen en oportunitats per a la integració i la participació social (Sandín i Pavón, 2011). Des de la perspectiva de xarxes, els estudis centrats en «el sistema de suport social» que acompanya a una persona estan prenent un impuls renovat en evidenciar el seu impacte en molts àmbits del benestar (psicològic, social, etc.) i contextos (individual, familiar, comunitari, etc.).

Un dels models teòrics que organitza els conceptes de *xarxes socials*, *suport social* i *satisfacció del suport rebut* és el «Model del Comboi de les Relacions Socials» (Kahn i Antonucci, 1980; Antonucci, 2001). Aquest planteja que les persones actualitzen i adequen permanentment la seva xarxa social en funció dels llaços disponibles i de les característiques i demandes del context. El terme «comboi» s'utilitza per descriure l'arrelament de l'individu a les relacions socials que l'envolten durant tota la seva vida i que li proporcionen una base de protecció i seguretat per tal d'afrontar amb èxit els

reptes del seu desenvolupament. D'aquesta manera, el comboi d'un individu està conformat per característiques personals –edat, gènere, grup cultural, religió, etc.– combinades amb característiques contextuais –rol social, recursos, esdeveniments vitals, normes, etc.– que influeixen tant en les seves xarxes com en el suport rebut i en la seva satisfacció. Les característiques objectives del comboi es denominen «estructura de la xarxa o xarxes socials», definides per «característiques estructurals» –mida de la xarxa, relació entre individus, coneixement mutu, proximitat geogràfica, freqüència de contacte, etc. La xarxa és l'estructura que proporciona la base sobre la qual es desenvolupen els aspectes més subjectius de les relacions socials i pot entendre's com un conducte per on circulen una sèrie de béns, que són considerats com una forma de capital social relacional (Massey *et al.*, 1987).

Gràficament, els seus autors el presenten com un conjunt de cercles concèntrics, de caràcter dinàmic i durador, que envolten les persones simbolitzant diferents nivells de proximitat i afectivitat (figura 1). El cercle més proper inclou els vincles més estables, els quals només varien davant la presència d'esdeveniments vitals crítics com canvis ecològics o transicions del curs vital. L'individu manté sentiments de pertinença sòlids amb aquests vincles i hi recorre en primera instància per buscar recolzament (García Ramírez, Martínez García i Albar, 2002). En condicions ideals, el comboi de suport proporciona una «capa protectora» de les relacions socials que orienta, socialitza i estimula els individus a mesura que avancen per la vida. Són molts els treballs que apunten que pot entendre's com una estructura de protecció –benestar, integració, persistència acadèmica, etc. (Swenson, Nordstrom i Hiester, 2008; Rizzuto *et al.*, 2009). No obstant això, aquesta capa també pot fer vulnerable la persona, limitant el seu desenvolupament i influint en les seves decisions, així com en les seves possibilitats d'èxit.

Figura 1. Model del Comboi de les Relacions Socials.



Font: Adaptació de la figura 16.1 «Convoys over the life course» d'Antonucci, Akiyama, i Merline (2001)

Els estudis empírics fets fins al moment han evidenciat la utilitat d'aquest model. En primer lloc, s'ha demostrat que, en el cas del col·lectiu d'immigrants, el contingut transaccional de la xarxa es pot modificar en el procés de recerca de suport; en segon lloc, que hi poden haver diferències culturals de significat tant dels esdeveniments vitals com de la percepció i recepció del suport social. Això últim és molt important ja que la literatura suggereix que l'ajustament entre la necessitat de suport, el tipus de suport i la seva font pot estar mediada culturalment (García Ramírez, Martínez García i Albar, 2002).

Concretament, l'enfocament de xarxes integra tres marcs teòrics fonamentals que es centren en diferents propietats de la xarxa²: la teoria de la força dels vincles dèbils (Granovetter, 1973), la teoria dels forats estructurals (Burt, 1992) i la teoria dels recursos socials (Lin, 1999):

- Els estudis del sociòleg Granovetter van permetre descobrir que en funció del tipus de vincles varia la seva utilitat. Els vincles forts –com les relacions familiars, d'amistat o de grup– en determinades circumstàncies no són sempre els que més afavoreixen la persona, sinó els vincles dèbils –amb qui es manté una relació poc freqüent, de poca intensitat i que estan allunyats del nucli central del sistema relacional. Així, els vincles forts constitueixen el capital social de vincle (*bonding capital*) i generen relacions de confiança i sentiment de pertinença; mentre que els dèbils constitueixen el capital social de pont (*bridging capital*) i permeten comunicar xarxes heterogènies, augmentant la inclusivitat relacional i facilitant l'accés a recursos.
- L'aportació de Burt (1992) al capital social es centra en el patró de relacions entre els individus que hi ha a la xarxa. Segons aquesta teoria resulta avantatjós que la persona es connecti a moltes altres persones que no estiguin unides entre si a la pròpia xarxa. Aquestes constitueixen contactes no redundants que poden atorgar més beneficis al sistema relacional.
- Per últim, Lin (1999) fa èmfasi en la naturalesa dels recursos inserits en una xarxa argumentant que ni la debilitat del vincle ni la propietat pont o articuladora dels llaços febles són allò que realment resulta profitós per la persona, sinó el fet que aquestes relacions li donin accés als recursos que necessita per assolir els seus objectius. Qui presenta les característiques o disposa dels recursos que necessita l'ego per assolir els seus objectius, poden ser considerats com un recurs social.

Estudi de les xarxes personals de joves immigrants a l'etapa d'educació secundària

Aquest estudi forma part d'una recerca més àmplia de tipus longitudinal de casos finançada pel Ministeri d'Economia i Competitivitat (I+D+i EDU2011-25960)³ al llarg de tres anys: des del darrer curs de l'Educació Secundària Obligatòria (4t d'ESO) fins l'últim curs de l'etapa postobligatòria (2n de Batxillerat o 2n de Cicles Formatius de Grau Mitjà-CFGM). La hipòtesi de partida del projecte és que determinades xarxes personals i socials de l'alumnat immigrant poden apoderar les seves trajectòries acadèmiques, esdevenir un factor promotor i alhora protector de les mateixes i, per tant, incidir en la seva persistència i èxit escolar. Ens situem, doncs, en un nivell articulador (meso) entre els elements explicatius habitualment adscrits a les característiques psicoeducatives de l'alumnat (micro) i una orientació més contextual de la seva estructura social (nivell macro).

(2) La xarxa sol definir-se com un conjunt de relacions entre una sèrie definida d'elements (nodes), on cada relació o llaç equival a una xarxa diferent (Lozares, 1996).

(3) Aquest projecte va ser aprovat pel Programa Nacional de Projectes d'Investigació Fonamental en el marc del VI Programa Nacional d'Investigació Científica, Desenvolupament i Innovació Tecnològica 2008-2011, Subprograma de Projectes d'Investigació Fonamental no orientada (BOE de 21 desembre de 2010).

Objectius de l'estudi

Els objectius generals plantejats en l'estudi específic aquí presentat són els següents:

- Elaborar un instrument per al diagnòstic de les xarxes personals de l'alumnat de procedència estrangera.
- Visualitzar la seva estructura, composició i funcionalitat mitjançant l'ús de programari específic de graficació de xarxes.
- Descriure el tipus de xarxa personal de l'alumnat tot valorant el seu capital social potencial.

Concretament, en primer lloc, busquem identificar els recursos de suport socioeducatiu i els agents personals dels sistemes relacionals de l'alumnat per establir quina funcionalitat tenen. En segon lloc, conèixer la percepció que té l'alumnat dels factors protectors del seu entorn escolar, personal, familiar i social, i detectar possibles mancances percebudes pels joves.

Metodologia

Per tal d'introduir un nou nivell de comprensió de les trajectòries acadèmiques dels joves immigrants, la metodologia seguida és l'anàlisi de xarxes socials (ARS⁴), que utilitza la teoria de grafs per estudiar les estructures socials. Concretament, utilitzem l'enfocament de xarxa *egocèntric*. Aquest, segons Molina (2005), té les seves arrels a Bott (1955) i Epstein (1961) i parteix de les connexions que es poden traçar a partir d'un *ego* donat. D'aquesta manera, ens permet explorar el sistema de relacions que té cada estudiant en diferents contextos socials (escola, família, barri, etc.) i valorar en quina mesura incideixen en la seva trajectòria acadèmica.

Contextualització del treball de camp i participants

La investigació s'ha dut a terme en tres instituts d'educació secundària de titularitat pública de la província de Barcelona, concretament dels municipis de Sabadell, La Llagosta i Hospitalet de Llobregat. Tots ells ofereixen tant els estudis de l'etapa obligatòria (l'ESO) com diverses modalitats de l'etapa postobligatòria (Batxillerats i CFGM).

Mitjançant un mètode de mostreig no-probabilístic incidental, la mostra inicial va quedar formada per 87 joves immigrants, 51,2% nois i 48,8% noies, que en el primer any de la recerca (curs escolar 2011-2012) feien 4t d'ESO, la situació dels quals al curs següent (2012-2013) és la següent:

- 46 han transitat acadèmicament –6 a cicles i 40 a batxillerat– en els mateixos centres,
- 12 han transitat cap a altres centres i, fins al moment, es desconeix en quina modalitat formativa.
- 11 es desconeix si han continuat les seves trajectòries formatives en altres centres o municipis o bé han abandonat.
- 10 es troben actualment repetint l'últim curs de l'ESO.
- 8 han abandonat els estudis.

(4) En la literatura hispanoamericana, l'anàlisi de xarxes socials és àmpliament coneguda com a ARS. Les sigles corresponen a la traducció castellana d'aquesta designació: «Análisis de Redes Sociales».

Respecte a l'origen cultural i geogràfic dels participants, els tres grups culturals més significatius de la mostra són: 55,8% d'Amèrica llatina, 20,9% del Magreb i 15,1% de Catalunya o altres parts de l'Estat espanyol. La resta corresponen a un 4,7% provinents d'altres països europeus, un 2,3% del continent asiàtic i 1,2% de l'Àfrica subsahariana.

Instruments de recollida d'informació

La tècnica de recollida d'informació utilitzada és un qüestionari de xarxa personal aplicat a tots els joves immigrants. S'han incorporat a l'estudi tots els grups culturals presents a les aules i la participació ha estat voluntària i informada tenint en compte les pautes d'actuació del codi de bones pràctiques en recerca (Universitat de Barcelona, 2010). Aquesta tècnica ens ha permès obtenir allò que Wellman *et al.* (1988) anomenen la «comunitat personal», un món petit a través del qual la persona s'integra en les estructures més grans de la societat. L'instrument està format de cinc dimensions que queden descrites a la taula 1.

Taula 1. Descripció de les dimensions de l'instrument de xarxes egocèntriques

<i>Dimensió i/o subdimensions</i>	<i>Indicador</i>	<i>Descripció</i>
Pregunta generadora de noms	Persones dels diferents contextos socials del jove –amistats, familiars, company(e)s, professor(e)s, monitor(e)s, etc.– amb qui tenen un vincle i els facilita cert suport	Permet recollir les persones que componen un o més subconjunts de la xarxa personal de l'entrevistat, i per tant es constitueix com una de les preguntes més importants de l'instrument.
Atributs de l'ego	Sexe, edat, institut, grup-classe, procedència del jove, procedència estrangera, temps de residència a Catalunya, expectatives acadèmiques	Recull aquelles variables sociodemogràfiques i acadèmiques sobre la persona entrevistada que són d'interès pel focus de la recerca.
Atributs dels alters	Sexe, edat, procedència de l'alter	Recull variables que possibiliten caracteritzar les persones citades.
Relació entre alters i ego	Caracterització de la relació amb l'alter	Permet analitzar específicament la relació que existeix entre el jove entrevistat i cadascuna de les persones que componen la seva xarxa personal.
	Tipologia de suport	Recull el conjunt de recursos afectius i instrumentals que s'obtenen a partir de la interacció amb els altres i que fomenten el benestar de la persona en el seu entorn.
	Relació amb trajectòria acadèmica	Pretén captar en quina mesura les persones que componen la xarxa personal de cada jove han influït en la seva trajectòria acadèmica.
Relació entre els alters	Relació entre els alters al marge de l'ego	Permet conèixer si les persones de la xarxa personal del jove tenen o no relació entre elles.

Respecte al procés d'administració del qüestionari, es va aplicar de forma personal i individual a cadascun dels joves, com si d'una entrevista tancada es tractés. Les dades es van recollir *in situ* amb un programari específic; es va utilitzar el software lliure EgoNet (*Egocentric Network Study Software*) dissenyat per Christopher McCarty de la Universitat de Florida.

Resultats obtinguts

Els resultats que es presenten són preliminars. Fruit de l'anàlisi de les xarxes d'aquest estudi, s'han seleccionat dos joves d'instituts diferents amb un perfil quelcom divers respecte a algunes variables que esmentarem tot seguit. Ambdós formen part dels grups culturals més representatius de l'estudi. L'ARS ofereix una àmplia gamma de possibilitats d'anàlisi que volem evidenciar amb l'exposició dels casos següents.

Cas 1: Noi de 16 anys nascut al Magreb i resident a Catalunya des de fa 10 anys

Aquest jove presenta una trajectòria acadèmica favorable sense haver repetit cap curs al llarg de la seva formació. En el marc del curs 2012-2013 va transitar acadèmicament cap al batxillerat, tot optant per la modalitat humanística i social. Les figures següents (Figures 2, 3, 4 i 5) recullen el graf de la seva xarxa personal combinada amb diverses variables.

La visualització de la xarxa personal del jove i la representació dels atributs ens permet descobrir no només la seva composició i estructura, sinó també la funcionalitat dels seus nodes, és a dir, de les persones que formen part de l'estructura social de l'alumne. Respecte la *composició*⁵, la xarxa d'aquest jove està formada per 18 persones, 7 de les quals són del sexe femení (figura 2).

Figura 2. Xarxa personal d'un jove magrebí per sexe⁶

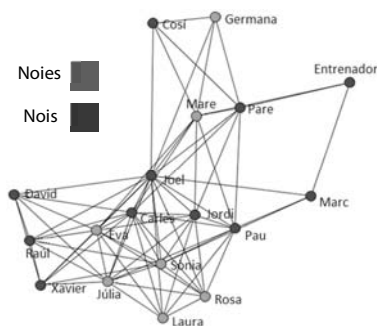
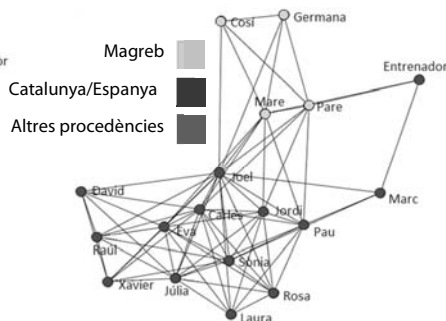


Figura 3. Xarxa personal d'un jove magrebí per procedència cultural



En general, les persones tenim tendència a interactuar amb iguals, per la qual cosa, no sorprèn la presència més elevada de *nois en la xarxa* del jove. Ara bé, si ens fixem en aquesta mateixa propietat (l'homofília) tenint en compte el *grup cultural* (figura 3), les

(5) El terme composició fa referència a la distribució dels atributs dels alters o les relacions de l'ego (Molina, 2005).

(6) Els noms que apareixen a les xarxes són pseudònims.

úniques persones que són del mateix grup són els seus familiars: pares, germana i cosí. La resta són catalans o de procedència estrangera però nascuts aquí. La literatura estableix que en el cas dels grups culturals, el percentatge de familiars a la xarxa personal pot ser més del doble que la resta de grups que la formen (Maya Jariego, 2002). En aquest cas (figura 4), ens trobem amb un alumne que només cita a 4 familiars dels 18 *alters* mencionats.

Figura 4. Context de la relació

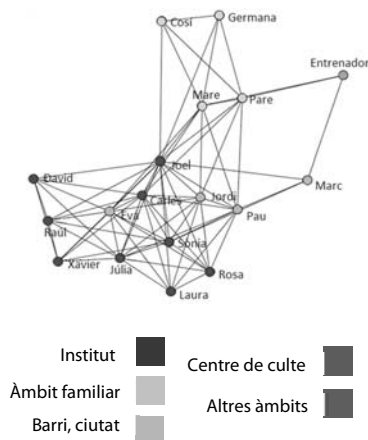
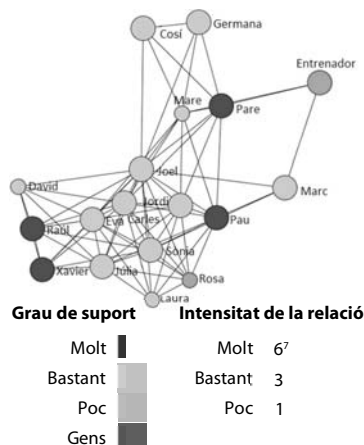


Figura 5. Intensitat de relació i grau de recolzament acadèmic proporcionat al jove



La «diversitat» a la xarxa és un indicador de capital social, ja que persones de diferents contextos i que ocupen posicions varies disposen potencialment de recursos divergents que, al seu torn, poden traduir-se en una tipologia variada de suport. Si observem la intensitat de la relació manifestada (figura 5), veiem que ha evocat sobretot vincles amb qui té una relació bastant forta. D'aquests, seguint la teoria de Granovetter (1973), l'entrenador i el Marc –un amic– són vincles dèbils. Si comparem ara aquests elements amb el grau de suport acadèmic rebut, notem que està força distribuït per contextos, i que no necessàriament s'atribueix a les persones amb qui el jove ha indicat tenir una relació més intensa.

Cas 2: Noi de 15 anys procedent d'Amèrica Llatina i resident a Catalunya des de fa menys de 4 anys

Com en el cas del jove anterior, aquest alumne tampoc ha repetit cap curs escolar al llarg de la seva trajectòria i també ha aconseguit superar la difícil transició de l'ESO a la postobligatòria. En el curs 2012-2013, està cursant la mateixa modalitat del batxillerat, la humanística i social.

La seva xarxa està formada de 13 nodes poc connectats entre ells (figura 6), que formen tres subconjunts: dos subgrups –un a simple vista probablement més familiar i, l'altre format per amitats–, i, per altra banda, un node sol. A diferència de l'anterior,

(7) Mida del node de la xarxa.

aquesta xarxa és molt menys densa i presenta un grau de centralització baixa. A la figura 7, trobem que efectivament els subgrups mencionats es corresponen amb l'àmbit familiar i d'amistats. En el familiar, la Marí i la Patricia fan de pont entre els pares de l'ego, que actualment no es relacionen directament entre ells (pare-mare). Pel que fa a l'altre subgrup, si a simple vista semblava que les persones del graf de l'estrella podien ser amists de l'institut, aquesta última figura ens permet veure que no totes ho són. De fet, tot el subgrup està format per vincles que formen part de l'institut i del barri o ciutat. A més, i com passava també en el cas del jove marroquí, cap d'elles ni de la resta tret de l'àmbit familiar són relatius al mateix grup cultural de procedència que el jove entrevistat.

Figura 6. Xarxa personal del jove

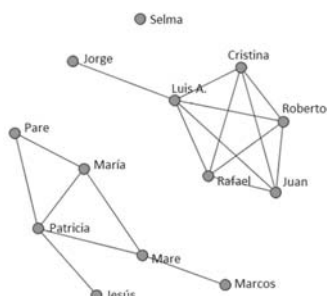
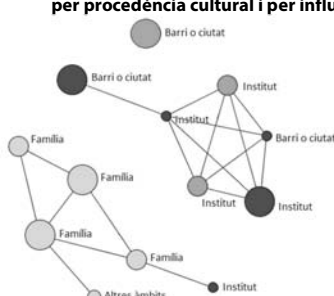


Figura 7. Xarxa personal d'un jove magrebi per procedència cultural i per influència



Procedència	Influència per seguir estudis	
Amèrica llatina	Molt	6
Catalunya/Espanya	Bastant	3
Altres procedències	Poc	1

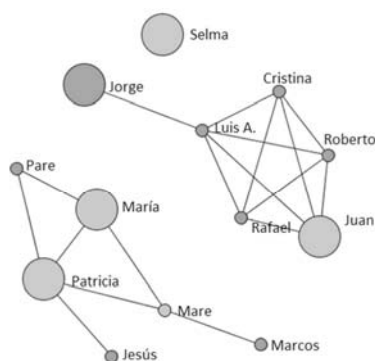
D'altra banda, la influència que exerceixen (veure mida del node a la figura 7) les persones de la seva xarxa personal per seguir els seus estudis prové de tots els àmbits de relació –família, institut i comunitat–, encara que no ens apareix la influència significativa de cap agent institucional com podria ser un professor o orientador⁸. Del context familiar, aquesta influència no prové tant de la figura materna o paterna sinó de les germanes, Marí i Patricia. Respecte els vincles a l'institut i al barri, les persones que han incidit més en la continuïtat acadèmica del jove són amists i companys i, per últim, la Selma, que és la parella de l'entrevistat, que no apareix connectada a cap node. El fet que apareguin vincles fora de l'àmbit familiar i de l'àmbit estrictament acadèmic (l'institut) que hagin incidit en la trajectòria continuïsta d'aquest jove ens fa pensar en la influència dels temps educatius emmarcats en el temps lliure –com les activitats extraescolars–, que Feu i Prieto-Flores (2011) identificaven com a pràctiques que tenen uns efectes educatius rellevants en la mobilitat social ascendent dels alumnes i que fins ara han estat poc estudiades en la literatura nacional.

(8) Val a dir que encara que ens els casos aquí exposats no aparegui cap professional vinculat a l'institut, en algunes xarxes recollides en el marc de la recerca han aparegut alguns/es professors/es o coordinadors/es de centre que resultaven molt significatius per als alumnes i havien estat un suport clau en les seves trajectòries escolars.

Aquesta mateixa variable –la influència en els estudis– també es recull a la figura 8, en la qual veiem clarament que de les 13 persones citades pel jove, cinc han tingut més pes en la seva decisió de seguir estudiant. D'aquestes cinc, tres li han proporcionat bastant suport acadèmic. Així doncs, aquest jove ha obtingut recolzament estrictament acadèmic (ajuda per estudiar, en la resolució dels deures, etc.) des de diferents esferes: parella, família i amics.

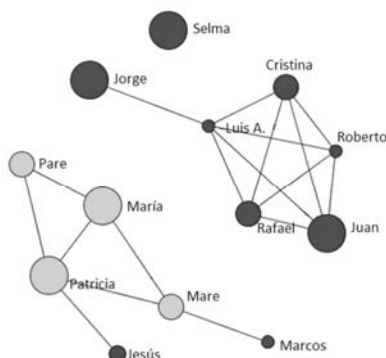
La figura 9 ens mostra que bàsicament els tipus de recolzament més presents en la xarxa són l'emocional i l'instrumental. El suport emocional fa referència a les relacions amb què compta la persona per compartir i comunicar preocupacions, alegries, fets, etc. i que acostumen a ser de caràcter més íntim o personal. Per part seva, el suport instrumental recull aquells vincles dels quals hom té la percepció que si necessita ajuda de tipus material (menjar, roba, diners, etc.), pot obtenir-la si recorre a aquests membres del seu entorn. Tenint en compte aquestes definicions, el graf ens indica que el suport instrumental es concentra en la família, i en canvi el suport emocional en la resta de persones que formen la xarxa analitzada.

Figura 8. Recolzament acadèmic proporcionat i influència vers continuar estudiant



Suport acadèmic	Influència per seguir estudis	
Molt	Molta	8
Bastant	Bastant	1
Poc	Poca	1
Gens	Gens	1

Figura 9. Tipologia de recolzament oferta per alter



Emocional	■
Instrumental	■
Informatiu o consell	■
Acadèmic	■
Altres	■

Discussió dels resultats

La utilització de l'ARS, i especialment la representació visual de les relacions, té un gran poder descriptiu. En aquest estudi, ens han permès captar el conjunt de totes les relacions que hom percep com a significatives: família, companys, amigats, coneguts i persones a les quals s'accedeix mitjançant la participació en organitzacions, associacions o altres activitats. També, ens ha donat la possibilitat d'identificar la conformació de grups, l'estructura de la xarxa, les posicions dels *alters* i alguns del seus atributs, així

com la percepció que tenen els joves de les seves relacions segons diverses naturaleses de la qualitat del vincle establert –recolzament acadèmic, emocional, instrumental; influència en els estudis; etc.

Aquest treball exploratori ha demostrat la potencialitat de l'enfocament reticular, que en el cas específic dels col·lectius amb vulnerabilitat acadèmica com el dels joves d'origen immigrant és altament significatiu i necessari; les tècniques gràfiques permeten examinar els patrons de les dades relacionals i serveixen per experimentar amb les dades i generar hipòtesis (Freeman, 2005; Maya Jariego i Holgado, 2005). La comprovació d'aquestes hipòtesis pot dur-se a terme mitjançant la comparació amb la resta de xarxes egocèntriques dels joves que han participat en aquesta recerca. Tanmateix, la tècnica del qüestionari de xarxes egocèntriques contempla també una segona fase basada en una entrevista semiestructurada, que encara no hem desenvolupat. Aquest moment suposa un retorn individual a cada persona de la seva xarxa mitjançant un diàleg que permet conèixer la interpretació i atribució de significat dels participants entorn al seu sistema relacional (Izquierdo, 2011).

Per aprofundir en els resultats, la recerca ha d'avançar, en primer lloc, en l'estudi de totes les xarxes dels joves de la mostra; en segon lloc, en la identificació de tipologies o perfils i, per últim, en el seguiment de l'evolució de les xarxes i la seva possible reestructuració al llarg de l'educació postobligatòria. En definitiva, es tracta d'emfatitzar l'anàlisi dels vincles com a dimensió explicativa de la persistència acadèmica per recolzar posteriorment una acció educativa per a l'èxit dels joves des d'un enfocament d'apoderament relacional. Així ho han proposat també alguns estudis precedents (Goddard, 2003; Ainsworth, 2002) tot evidenciant el pes tan important que juga el capital social de la família, la comunitat i les organitzacions en la promoció educativa de l'alumnat.

Certament, cada vegada són més els informes que evidencien la importància d'indagar en el món social dels joves. L'informe de l'Institut de Govern i Polítiques Públiques (2006), per exemple, assenyala que la dimensió relacional és fonamental en l'anàlisi de processos d'inclusió-exclusió social. Per part seva, un dels darrers informes de la Fundació Jaume Bofill (Collet i Tort, 2013) defensen que cal teixir amb més densitat i interdependència els principals contextos de socialització personal i acadèmica de l'estudiant. Investigar en aquesta línia implica acostar-se a metodologies com, per exemple, l'ARS que se situen en aquest nivell meso, entre l'individu i els sistemes, i que ens aporten una informació diagnòstica molt interessant des del punt de vista de la integració i les oportunitats de desenvolupament de la persona, atès que, tal i com hem vist en els exemples anteriors, les xarxes expressen el capital social de la persona tot condicionant els recursos –com el suport social– als quals pot accedir.

Referències

- Ainsworth, J.W. (2002) «Why Does It Take a Village? The Mediation of Neighborhood Effects on Educational Achievement». *Social Forces*, 81 (1), p. 117-152.
- Antonucci, T.C. (2001) «Social relations: An examination of social networks, social support and sense of control», a Birren, J.E.; Schaie, K.W. [eds.] *Handbook of the psychology of aging*. San Diego, CA, Academic Press, p. 427-253.

- Antonucci, T.C.; Akiyama, H.; Merline, A. (2001) «Dynamics of Social Relationships in Midlife», a Lachman, M.E. [ed.] *Handbook of Midlife Development*. Nova York, Wiley, p. 574.
- Aparicio, R.; Tornos, A. (2006) *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Bott, E. (1955) «Urban Families: Conjugal Roles and Social Networks». *Human Relations*, VIII, p. 354-384.
- Burt, R.S. (1992) *Structural Holes*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Colectivo IOÉ (2008) «Dimensiones de la inmigración en España. Impactos y desafíos». *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 103, p. 95-104.
- Collet, J.; Tort, A. (2013) *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill. Col·lecció Informes Breus.
- Epstein, A. L. (1961) «The network and urban social Organization». *Rhodes-Livingstone Journal*, 29, p. 29-62.
- Feu, J.; Prieto-Flores, O. (2011) «Temps educatius i rendiment acadèmic: desigualtats educatives en grups desfavorits». *Temps d'Educació*, 40, p. 179-190. Disponible a: <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/248252/332365> [accés: 11.03.13].
- Freeman, L.C. (2005) «Graphic techniques for exploring social network data», a Carrington, P.J.; Scott, J.; Wasserman, S. (eds). *Models and methods in social network analysis*. Nova York, Cambridge University Press, p. 248-269.
- García Ramírez, M.; Martínez García, M.F.; Albar, M.J. (2002) «La elección de fuentes de apoyo social entre inmigrantes». *Psicothema*, 14 (2), p. 369-374.
- Goddard, R.D. (2003) «Relational networks, social trust, and norms: A social capital perspective on students' chances of academic success». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(1), p. 59-74.
- Granovetter, M. (1973) «The strength of weak ties». *American Journal of Sociology*, 78, p. 1360-1880.
- Institut de Govern i Polítiques Públiques (2006) *La dimensión racial de la exclusión social y las políticas de protección social*. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Izquierdo, R. (2011) «Jóvenes vulnerables a la entrada del mercado de trabajo: visualización de ego-redes en Talleres Prelaborales de la Zona Norte de Sevilla». *Redes: Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 21 (12). Disponible a: http://revista-redes.rediris.es/html-vol21/vol21_12.htm [accés: 18.03.2013]
- Kahn, R.L.; Antonucci, T.C. (1980) «Convoys over the life course: Attachment, roles and social support», a Baltes, P.; Brim, O. [eds.] *Life Span Development and Behavior*, Vol. 3. San Diego, CA, Academic Press, p. 253-286.
- Lin, N. (1999) «Building a network theory of social capital». *Connections*, 22 (1), p. 28-51.
- Lozares, C. (1996) «La teoría de redes sociales». *Papers*, 48, p. 103-126.
- Martínez, M.; Albaigés, B. (2012) *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Massey, D.S.; Alarcon, R.; Durand, J.; González, H. (1987) *Return to Aztlan: the social process of international migration from Western Mexico*. Berkley, University of California Press.

- Maya Jariego, I. (2002) «Tipos de redes personales de los inmigrantes y adaptación psicológica». *Redes, Revista Hispana para el análisis de redes sociales*, 1 (4). Disponible a: http://revista-redes.rediris.es/pdf-vol1/vol1_4.pdf [accés: 07.03.2013]
- Maya Jariego, I., Holgado, D. (2005) «Lazos fuertes y proveedores múltiples de apoyo: comparación de dos formas de representación gráfica de las redes personales». *Empiria: Revista de metodología de Ciencias Sociales*, 10, p. 107-128.
- Molina, J.L. (2001) *El análisis de redes sociales. Una introducción*. Barcelona, Edicions Bellaterra.
- (2005) «El estudio de las redes personales: contribuciones, métodos y perspectivas». *EMPIRIA, Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 10, p. 71-205.
- Palou, B. (2010) *La integració de la joventut d'origen magrebí a Catalunya*. Barcelona, Universitat de Barcelona. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació (tesi doctoral).
- Rizzuto, T.E.; LeDoux, J.; Hatala, J.P. (2009) «It's not just what you know, it's who you know: testing a model of the relative importance of social networks to academic performance». *Sociological Psychology Education*, 12, p. 175-189.
- Sandín, M.P.; Pavón, M.A. (2011) «Immigration, social support, and community from a relational perspective», a Wiater, A.; Manschke, D. [ed.]. *Tolerance and Education in a multicultural society*. Frankfurt, Peter Lang, p. 125-140.
- Serra, C.; Palaudàries, J.M. (2009) *Estudi dels processos de continuïtat i discontinuïtat en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria entre els alumnes membres de famílies immigrades*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Swenson, L.M.; Nordstrom, A.; Hiester, M. (2008) «The role of peer relationships in adjustment to college». *Journal of College Student Development*, 49(6), p. 551-567.
- Universitat de Barcelona (2010) *Codi de bones pràctiques en recerca*. Barcelona, Agència de Polítiques i de Qualitat UB.
- Vila, I. (2006) «Lengua, escuela e inmigración». *Cultura y Educación*, 18 (2), p. 127-142.
- Wellman, B. (2000) «El análisis estructural: del método y la metáfora a la teoría y la sustancia». *Política y sociedad*, 33, p. 11-40.
- Wellman, B.; Carrington, P.J.; Hall, A. (1988) «Networks as personal communities», a Wellman, B.; Berkowitz, S.D. [eds.] *Social Structures: A Network Approach*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 130-184.

Jóvenes inmigrantes y persistencia académica: ¿qué nos dicen sus redes personales?

Resumen: El estudio que se presenta forma parte de un proyecto de investigación de tipo longitudinal que busca determinar en qué medida las redes personales y sociales del alumnado inmigrante pueden empoderar sus trayectorias académicas incidiendo en su persistencia y éxito escolar. El estudio introduce un nuevo nivel de comprensión tanto de las trayectorias de éxito como de la vulnerabilidad del alumnado inmigrante en secundaria utilizando el enfoque egocéntrico del análisis de redes sociales. Este artículo muestra las potencialidades de este enfoque, el cual ha desarrollado unos procesos metodológicos y de creación de instrumentación propios para la medición y análisis de las estructuras, patrones y formas de interacción que emergen de los vínculos entre actores diversos. Los resultados muestran que los sistemas relacionales del alumnado (familia, escuela y comunidad) constituyen un nivel intermedio en el que se expresa la naturaleza dinámica y articulada de las funciones de socialización, conexión y toma de decisiones de sus redes personales y sociales; y, permiten valorar su incidencia en las trayectorias académicas de los estudiantes.

Palabras clave: análisis de redes, éxito escolar, alumnado inmigrante, educación secundaria, trayectorias académicas

Jeunes immigrés et persistance académique: que nous disent leurs réseaux personnels?

Résumé: L'étude qui est présentée fait partie d'un projet de recherche de type longitudinal qui vise à déterminer dans quelle mesure les réseaux personnels et sociaux des élèves immigrés peuvent renforcer leurs trajectoires académiques tout en ayant une incidence sur leur persistance et leur succès scolaire. L'étude introduit un nouveau niveau de compréhension aussi bien des trajectoires de succès que de la vulnérabilité des élèves émigrés en secondaire en utilisant la vision égocentrique de l'analyse des réseaux sociaux. Cet article montre les potentialités de cette vision, qui a développé des processus méthodologiques et de création d'instrumentation propre pour la mesure et l'analyse des structures, des modèles et des formes d'interaction qui émergent des liens entre acteurs divers. Les résultats montrent que les systèmes en rapport avec les élèves (famille, école et communauté) constituent un niveau intermédiaire dans lequel est exprimée la nature dynamique et s'articulent des fonctions de socialisation, de connexion et de prise de décisions de leurs réseaux personnels et sociaux, et permettent d'évaluer leur incidence dans les trajectoires académiques des étudiants.

Mots clés: analyse de réseaux, succès scolaire, élèves immigrés, enseignement secondaire, trajectoires académiques

Young immigrants and academic persistence: what do personal networks tell us?

Abstract: This study forms part of a longitudinal research project whose aim is to determine the extent to which immigrant students' social and personal networks could empower their academic careers and have an impact on their persistence in school and their academic success. The study uses the egocentric approach of social network analysis to reach a new level of understanding of successful academic careers and of the vulnerability of immigrant students in secondary school. The paper demonstrates the potential of this approach, which has led to the development of methodological processes and the creation of instruments for measuring and analysing the structures, patterns and forms of interaction that emerge from the ties among the different actors. The results show that the students' systems of relationships (family, school and community) constitute an intermediate level in which the dynamic, coordinated nature of social and personal networks' functions of socialization, contact and decision-taking are expressed. Furthermore, the results enable us to evaluate the impact of social networks on students' academic careers.

Key words: Social network analysis, academic success, immigrant students, secondary education, academic careers

Trajectòries d'èxit i continuïtat acadèmica entre joves marroquins a Catalunya

Jordi Pàmies*

Marta Bertran

Maribel Ponferrada

Laia Narciso

Mustapha Aoulad Sellam

Vicenç Casalta**

Resum

La literatura sobre l'aprofitament escolar de joves d'origen marroquí a Catalunya permet constatar la seva situació de desavantatge i el seu impacte en un menor rendiment i continuïtat acadèmica en nivells postobligatoris. Això sembla ser així tot i que s'incrementin els anys d'assentament de les famílies i l'escolarització dels joves hagi estat primerenca. Ara bé, la constatació d'aquesta tendència amaga les trajectòries d'èxit escolar i la creixent participació social d'una part considerable d'aquests joves d'ambdós sexes en la societat catalana. Aquest article presenta els resultats d'un projecte de recerca que reconstrueix els factors centrals que permeten aquests joves desenvolupar trajectòries d'èxit i consolidar aspiracions acadèmiques de llarga durada.

Paraules clau

èxit i continuïtat educativa, joves marroquins, família, escola, comunitat

Recepció de l'original: 23 de maig de 2013

Acceptació de l'article: 7 de juny de 2013

Introducció¹

Les investigacions mostren com en la majoria dels països existeixen diferències significatives en el rendiment escolar dels estudiants estrangers i els seus iguals nadius. Assenyalen també que, malgrat tenir una actitud mes positiva cap a l'escola i aspiracions mes elevades (Kao i Tienda, 1995; PISA, 2006) obtenen pitjors resultats i les seves aspiracions disminueixen amb el temps mentre que, especialment entre certs grups, no milloren els seus resultats acadèmics. Encara que existeix a Catalunya una manca de

(*) Jordi Pàmies Rovira és doctor en Antropologia Social i Cultural. Professor del Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Investigador en temes d'educació, migració i infància. És membre del Grup de Recerca EMIGRA- CER Migracions. Adreça electrònica: Jordi.pamies@uab.cat

(**) A en Vicenç Casalta volem dedicar de forma molt especial el resultat d'aquest treball, més enllà d'aquell 15 de març de 2012 quan de forma sobtada ens va deixar. Li devem molt, com investigador del grup EMIGRA i com amic. In memoriam.

(1) L'article exposa part dels resultats del Projecte ARAFI-2010: *Trajectòries d'èxit dels i les joves marroquines a Catalunya. Una anàlisi qualitativa des d'una perspectiva comparada*. Ha estat desenvolupat a Catalunya des del Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social de la UAB per l'equip EMIGRA format pel Dr. Jordi Pàmies (IP), Dra. Marta Bertran, Dra. Maribel Ponferrada, Sra. Laia Narciso Sr. Mustapha Aoulad Sellam i Sr. Vicenç Casalta, i a Texas des de la University of Texas at Austin per la Dra. Àngela Valenzuela i la Sra. Brenda Rubio.

dades oficials sobre els resultats acadèmics que obté l'alumnat estranger en les diferents etapes educatives, hi ha investigacions que els atribueixen unes baixes xifres d'acreditació i menors nivells de continuïtat postobligatòria. El treball de Ferrer, Castel i Valiente (2009) posa de relleu que aquests estudiants obtenen pitjors resultats que els nadius en les proves que valoren les seves competències en matemàtiques, ciències i llengua (PISA, 2006). En el cas d'Espanya i els fills d'immigrants de segona generació, Zinovyeva, Felgueroso i Vázquez (2008) mostren com les diferències de resultats es mantenen. Carrasco i Gibson (2010) van mostrar també com entre els estudiants marroquins, el grup migrant més nombrós i amb major temps d'assentament a Catalunya, la continuïtat escolar després de 4t d'ESO és molt baixa (del 25 % el 2005). I en l'anàlisi de les acreditacions realitzada en el II Informe del CIIMU (Consorci d'Infància i Món Urbà de Barcelona) s'assenyalava per a aquest grup una continuïtat postobligatòria inferior al 20%, sumant cicles formatius i batxillerat. A similars resultats va arribar el treball de Serra i Palaudàries (2007), dut a terme en 18 instituts de Catalunya que mostrava percentatges d'abandonament escolar a 4t d'ESO d'un 30% entre alumnes de nacionalitat no espanyola, mentre constatava que l'alumnat marroquí tenia una menor continuïtat educativa que altres nacionalitats en l'ensenyament postobligatori i era la que destacava, amb diferència, entre les més derivades als programes de garantia social (eren el 82,1% de l'alumnat estranger derivat). Unes dades que venien a corroborar també les obtingudes en altres investigacions, com l'estudi de Pàmies (2006), on dels 31 nois i 18 noies d'origen marroquí que va seguir al llarg de la seva etapa d'escolarització obligatòria, només 19 aconseguien acreditar, una proporció inferior al conjunt de l'alumnat autòcton durant el període, però superior entre les noies. En aquest sentit, també altres treballs realitzats a Espanya (Mijares, 2004, Colectivo Ioé, 2007) mostren una major continuïtat educativa entre les noies marroquines que entre els nois, desmentint les creences esteses sobre un superior abandonament de les joves en les etapes postobligatòries per causes religioses o culturals. I investigacions com la d'Aparicio i Tormos (2006) mostren tanmateix, com malgrat una menor continuïtat educativa postobligatòria que els nacionals, els joves marroquins superen els nivells de capacitació que tenien els seus pares.

Ara bé, la constatació d'aquestes tendències aconsegueix invisibilitzar les trajectòries d'èxit escolar i continuïtat educativa d'una part considerable de joves d'origen marroquí d'ambdós sexes a la societat catalana. Aquest article presenta part dels resultats obtinguts en el projecte d'investigació ARAFI 2010: *Trajectòries d'èxit dels i els joves marroquins a Catalunya. Una anàlisi qualitativa des d'una perspectiva comparada*. El projecte ha tingut per objectiu analitzar les condicions i possibilitats per a l'èxit acadèmic i la continuïtat educativa entre els joves d'ascendència marroquina. I ha pretès reconstruir els factors centrals que el permeten. Una perspectiva que s'ha mostrat altament reveladora en la recerca (vegeu Abajo i Carrasco, 2004, per al cas de la població gitana). És a dir, ha tractat de reconstruir i analitzar l'abast de l'accés real als recursos, xarxes i suports socials i en especial educatius, i els processos que afavorien l'emergència d'aspiracions per part de famílies i alumnat, i la consolidació d'expectatives i trajectòries d'èxit i continuïtat educativa entre els i les joves. Fer aquestes trajectòries visibles permet comprendre-les en totes les seves dimensions i complexitats. I en l'apropament, poder constatar com en aquests camins entren en joc estereotips, limitacions i oportunitats. I és que, malgrat poder ser considerats en l'actualitat joves d'èxit

acadèmic, les seves trajectòries posen de manifest les discontinuïtats existents i les barreres a les que s'han hagut d'enfrontar.

Per això, després d'exposar algunes consideracions sobre el binomi trajectòries escolars d'èxit i minories, parem esment als aspectes metodològics de la recerca. I a continuació ens centrem en presentar els resultats obtinguts i en les quatre tendències que emergeixen amb més rellevància en la construcció de les trajectòries d'èxit dels i les joves: el suport rebut per la família, el capital social que emana del grup d'iguals, l'experiència escolar positiva i la figura del professorat, i l'impuls rebut des de les associacions.

Sobre trajectòries escolars d'èxit i minories: algunes consideracions

Algunes investigacions (Gibson i Ogbu, 1991; Valenzuela, 1999; Carrasco i Gibson, 2010) remarquen que la variabilitat d'experiències escolars ve condicionada, tant per les polítiques públiques –i especialment educatives– i les estructures d'inserció i les pràctiques que faciliten o no les transicions en els nous contextos, com per les percepcions objectives o objectivables que els joves de minories i les seves famílies tenen de l'estructura d'oportunitats econòmiques i de la realitat social. La coneguda proposta d'Ogbu (1991) i les seves posteriors revisions (Mehan *et al*, 1996; Foley, 2005; Flores-González, 2005; Carter, 2005; Gibson, 2005, entre altres) permet interpretar el repertori de comportaments escolars dels joves considerant els principis d'estratificació social que es converteixen en factors de divisió de les minories i des de les posicions que ells i les seves famílies ocupen, interpreten la realitat social, desenvolupen les seves relacions i construeixen expectatives.

Treballs com els de Suárez-Orozco, Suárez-Orozco i Todorova (2008) han mostrat les condicions escolars i familiars en les que és més fàcil per als fills de famílies immigrades desenvolupar trajectòries d'èxit. Com en d'altres recerques, apareixen associades al nivell educatiu de la mare, l'estatus laboral del pare i a l'estructura familiar. Ara bé, respecte a aquestes famílies, i en entorns amb una més llarga tradició migratòria, investigacions com les de Crul i Doomernik (2003) constaten que la primera generació té poca capacitat d'exercir un suport escolar efectiu als seus fills i filles. També que si bé en un primer moment, les possibilitats de retorn condicionen aquests suports, un cop les expectatives familiars es reorienten a la permanència s'enfronten amb factors que condicionen els èxits acadèmics: escàs nivell formatiu dels pares i mares i desconeixement de la llengua oficial del país i del funcionament del sistema educatiu. A aquests factors s'hi afegirien d'altres, com l'existència d'un estil parental autoritari (Van der Veen i Meijnen, 2002) i interdependent (Pels i de Haan, 2007) i el manteniment de rols de gènere tradicionals de la comunitat allunyats, fins i tot, de les pròpies reelaboracions que es puguin produir en origen (Bourquia, 2010). En aquesta línia, treballs com els de van der Veen i Meijnen (2002) aprofundeixen en els factors condicionants d'èxit des d'aquest marc familiar. Constaten que els nois i noies d'ascendència marroquina de segona generació amb més estatus socioeconòmic i amb més èxit i continuïtat educativa valoren més la tasca de suport de les seves mares que el canvi de rol dels pares (homes), mentre consideren escassa la implicació d'aquests últims en les seves trajectòries escolars (Pels i de Haan, 2007). I també que aquests joves reconeixen com a factor per a l'èxit l'existència d'una figura familiar clau, generalment de més edat –germans

grans, generació *in-betweener*, etc.– que exerceix un suport explícit en les qüestions escolars i es converteix a més en mediador i suport real (Crull i Domernik, 2003).

Però els joves immigrants que a l'estudi de Suárez-Orozco, Suárez-Orozco i Todorova (2008) van seguir trajectòries d'èxit no només rebien el suport de la família sinó també de l'escola i això els permetia navegar amb èxit davant de les dificultats que emergien en els nous contextos. Aquests estudiants amb trajectòries d'èxit assistien a escoles menys segregades, amb més recursos i millor clima escolar i tenien un millor coneixement de l'idioma escolar, en aquest cas, l'anglès.

La investigació d'Abajo i Carrasco (2004) posa de relleu les dimensions de l'èxit escolar entre l'alumnat gitano a Espanya: viure en un context urbanístic integrat, una situació familiar estable en el mercat laboral i sense greus penúries econòmiques, disposar de recursos socials i xarxes de suport que garanteixin la continuïtat educativa, una experiència escolar positiva concretada en unes condicions educatives i afectives-relacionals favorables –que passen pel reconeixement de l'èxit inicial–, la implicació familiar en l'escolarització dels fills, l'associacionisme amb objectius de promoció escolar i l'experiència de relacions interculturals positives, són factors que resulten centrals. I en aquest sentit resulta especialment significatiu conèixer les condicions i possibilitats que es posen a l'abast dels joves i de les famílies des dels recursos, xarxes i suports socials, i en especial educatius. En el seu treball comparatiu realitzat entre Catalunya i Califòrnia, Gibson, Carrasco, Pàmies, Ponferrada i Ríos (2013) mostren algunes de les contradiccions en les estructures de les escoles, i de les polítiques i de les pràctiques suposadament dirigides a donar suport als fills dels immigrants. I en altres treballs (Carrasco, Pàmies i Ponferrada, 2011) constaten també l'impacte que sobre les seves trajectòries té estar exposats a les representacions negatives de la diversitat a l'escola i com la *marroquinitat* es configura com incompatible amb l'èxit acadèmic i la integració social. Aquestes consideracions frueixen des d'un reconeixement ètnic cultural que es problematitza entre la majoria a les societats europees i que interpel·la certes pràctiques com amenaçadores, com van posar de manifest els treballs de Zolberg i Litt (1999) i Alba (2005). Aquesta situació conviu de forma directa amb la creença que una major aculturació dels joves afavoreix l'adaptació i l'aprofitament escolar i que les trajectòries d'èxit es construeixen a partir del capital cultural adquirit pels fills dels immigrants de forma exclusiva a l'exposar-se a formes i continguts culturals de la majoria. Però en el cas de les famílies immigrades ja hem vist que això no és així, ni en etapes inicials d'escolarització, ni en l'etapa de secundària obligatòria (Carrasco, Pàmies, Bertran, 2009). És més, com han assenyalat les investigacions, els joves poden construir les seves trajectòries d'èxit i continuïtat educativa sense ser assimilats en els nous contextos. Gibson (1988) va desenvolupar el concepte d'aculturació additiva per a referir-se a les estratègies d'adaptació que promouen l'èxit acadèmic i la inserció socioeconòmica de la minoria sense renunciar als referents culturals valorats per la família i la comunitat ètnica. La seva aportació va posar de manifest que l'èxit i el fracàs entre els estudiants no guarden relació amb una major aculturació. Unes conclusions a les que, entre d'altres, va arribar també Carter (2005) al mostrar com aquells joves immigrants que tenen més èxit a l'escola són els *cultural straddlers*, aquells capaços de ser *biculturals* o *multiculturals*. I ho hem pogut constatar a Catalunya en el cas dels estudiants marroquins (Pàmies, 2006). Així, aquells joves que obtenien l'èxit a l'escola i tenien una major continuïtat educativa havien desenvolupat una autoimatge positiva a partir de l'origen

ètnic-religiós. En aquesta situació, el suport de les famílies i dels vincles comunitaris establerts entorn de la participació associativa van resultar ser claus per al desenvolupament de les seves trajectòries (Pàmies, 2006, Carrasco, Pàmies i Bertran, 2009).

Metodologia

L'objectiu general de la recerca ha estat identificar els factors individuals, familiars i comunitaris que han contribuït i contribueixen a construir les trajectòries d'èxit i continuïtat educativa dels fills i filles de famílies immigrades marroquines a Catalunya. El treball s'ha desenvolupat al llarg d'un any i la metodologia seguida ha estat de caràcter qualitatiu. Amb una mostra de conveniència de joves d'ambdós sexes que acomplien els criteris d'inclusió, a la investigació s'han establert dos grups de referència:

1. Joves adults, fins a 35 anys. Per recollir evidències respecte als factors que han contribuït a traçar les seves trajectòries d'èxit acadèmic. A tal efecte, s'han contemplat les narratives autobiogràfiques de 12 joves (6 nois i 6 noies). Aquestes permeten reconèixer les dimensions que l'han afavorit i poder comprendre la complexitat de situacions a les que s'han enfrontat i les estratègies que han implementat.
2. Joves adolescents, entre 12 i 16 anys. Per reconèixer les dimensions que hi contribueixen en el moment actual. En aquest sentit, s'han contemplat dos subgrups, els nois i noies nouvinguts –amb menys de dos anys al sistema educatiu a Catalunya, i aquells que ja hi han realitzat una part o tota la seva escolarització. En aquest nivell s'ha dut a terme una etnografia en un centre d'una ciutat de Catalunya i entrevistes en profunditat entre nois (8) i noies (8), agents escolars (equip directiu, professorat, tutors/es, assessors LIC, EAP, etc.) i serveis comunitaris².

En la investigació s'han fet també entrevistes a polítics, membres d'associacions, professorat i membres de l'administració educativa. Així com grups de discussió amb joves, nois i noies d'ascendència marroquina (4), membres d'associacions marroquines (1), representants d'oratoris (1), professorat (1) i tècnics d'immigració de l'àmbit municipal (1) amb responsabilitat en la gestió de les dinàmiques, processos d'acollida i integració de la població d'origen marroquí a Catalunya.

En aquest article exposem alguns dels resultats de l'estudi, focalitzant el nostre interès en els obtinguts entre el grup de joves adults, a partir de l'anàlisi de les seves narratives autobiogràfiques i dels grups de discussió realitzats.

Resultats: l'experiència escolar i social dels joves marroquins

En el desenvolupament de les trajectòries escolars i socials dels joves marroquins a Catalunya han resultat cabdals, i d'obligada contemplació, l'estatus premigratori i la situació administrativa. Però també ho han estat les condicions sostingudes per a

(2) En aquest nivell s'ha realitzat una anàlisi comparativa entre l'experiència d'incorporació escolar dels joves marroquins a Catalunya i dels joves mexicans a Central Texas, a través del projecte Mexican and Moroccan Immigrant Newcomer Students in Central Texas and Catalonia, Spain: A Pilot Study of Immigrant Adaptation. En aquest article no s'exposen els resultats obtinguts en aquest nivell.

l'acollida i la integració, i els suports a l'escolarització i l'accés als recursos públics a la que van estar exposats. En aquest procés bidireccional, i en el participatiu de la construcció de la cultura pública comuna, considerem les dimensions i possibilitats que aquests joves han tingut a l'abast.

El suport familiar: respecte, deute i prestigi

El suport familiar emergeix per als joves com un dels principals factors que promouen l'èxit escolar i la continuïtat educativa. Aquest suport es concreta a partir d'un missatge dirigit a l'aprofitament escolar, en la línia que Ogbu considerava propi de les minories voluntàries, i de confiança en la institució com mitjà de mobilitat social ascendent. Es tracta d'un suport que en ocasions la família ofereix independentment del gènere i que en unes altres es concreta, com hem constatat, de forma més explícita cap a les trajectòries dels barons.

Jo sacrifici... ho dic com, el teu pare ha hagut de deixar d'estudiar potser per a posar-se a treballar, per a haver de fer una sèrie de coses perquè tu puguis tenir aquesta oportunitat i això és un sacrifici perquè ha deixat de fer-ho perquè tu ho facis, és sacrifici des d'aquesta perspectiva. Vulguis o no implícitament això comporta estar en deute amb ell, perquè si no aprofites el que ha fet sacrificant-se és com ploure sobre mullat....

[els pares] ells han sacrificat el venir aquí i deixar la seva família, les seves coses i treballant, fent el que poden perquè tu tinguis un futur, una sortida, tens un deute amb ells perquè ells ho han fet per tu. Has de demostrar que ho veus i ho agraïxes i d'alguna manera, l'hi retornes d'alguna manera. [Grup 1 joves, nois].

En aquest sentit, i encara que en aquest missatge que encoratja cap a l'èxit i la continuïtat educativa, el capital social intraètnic familiar –a través de l'ocupació d'algun dels membres d'un espai de reconegut prestigi en la jerarquia del col·lectiu– pugui convertir-se en element que incrementa la pressió i que contribueix a la interiorització d'altres expectatives, no es percep sempre que aquesta dimensió sigui tan rellevant com la que deriva dels requeriments individuals que es realitzen de l'entorn estrictament familiar:

Tinc molts germans i ells els escolto de tant en tant i no diuen: ah, ens vas a fer quedar malament, però diuen: estàs jugant amb el teu futur, perquè és la única cosa que et jugues, tampoc, o sigui a ells no els vas a fer quedar malament, el que estàs quedant malament ets tu. [Grup 2 joves, nois].

Ara bé, en ocasions l'èxit i la continuïtat educativa es converteixen no només en motiu d'orgull familiar sinó que resulten vinculats a l'acumulació del respecte. Una consideració que pot excedir del nucli familiar i desplaçar-se al conjunt del social. En aquesta situació els joves estan exposats a les reiterades comparacions amb els models d'èxit acadèmic familiar i comunitari existents:

La meua mare anava a "lo psicològic". Em diu, mira els teus cosins, aquest no se que, aquest igual, aquest tal. I em diu, vosaltres el teu pare, és l'únic que ha estudiat una mica. Els seus germans són analfabets, i el teu pare que és una mica estudiós la gent li té respecte i mira com surten els seus fills, i de vegades atacs psicològics. Et veig treballant a l'obra i comprant una garrafa d'aigua, tonyina i pa. [Grup 2 joves, nois]

No obstant això, alguns nois consideren que aquestes pressions serveixen de poc ajut i empenyen de forma minsa cap a l'èxit. Hi han estat exposats i al mostrar el seu desacord també assenyalen els límits del suport familiar, en relació al nivell cultural i acadèmic dels progenitors i al que considerarien un suport més efectiu:

Has d'estudiar, o mira els fills del meu cosí que està a Amèrica estudiant i tu aquí. Ja et dic, comparan-ces...però el que et motiva i ajuda és que vingui el teu pare amb tu i algun dia, que no és el meu cas, que ve i t'ajuda a fer els deures. [Grup 1 joves, nois].

Per la seva banda, les noies reconeixen escasses pràctiques familiars que les ajudessin de forma explícita en les tasques escolars (com també apuntaven Crul i Doomernik, 2003) encara que esmenten algunes situacions que sí aportaven habilitats i els foren útils després a l'escola. Així nois i noies expliciten que els seus pares i mares no els varen ajudar en els deures escolars, ni ho van poder fer, per desconeixement de la llengua, molts dels continguts i també pel temps (per l'enorme inversió en l'aspecte productiu). D'aquí que emergeixi també un discurs vinculat als interessos individuals que coincideix amb el de l'esforç que han vist fer als seus pares i en especial, a les seves mares. Però les noies descriuen com certes pràctiques domèstiques i culturals, les convertint en «biliterates» (en el sentit de Kenner, 2004), i els van permetre conèixer per exemple dos sistemes d'escriptura, refermant relacions intergeneracionals en la família i amb efectes positius en l'adquisició d'altres habilitats escolars, com la memorització o la lectura (Kenner, 2004):

S: el nostre pare ens ensenyava l'Alcorà, perquè nosaltres normalment memoritzem. (...)

A: ens feia escriure, copiàvem, ens feia llegir i memoritzar-lo. La veritat és que si haguéssim continuat amb les classes avui dia no ens costaria gens... (Samiha i Aaliya³)

Els seus pares els van oferir també entorns que els aportaren aquestes competències a través d'altres agents, com ara anar a activitats extraescolars com les seves companyes, malgrat l'esforç econòmic que suposava. Ara bé, alguna d'elles diuen que el suport i la inversió econòmica va ser més gran en els nois que en les noies. I totes elles esmenten l'existència d'una família autòctona clau que ha donat suport a la família, i a elles com a nenes, i amb les que s'ha establert un vincle especial. És a dir, la família pròpia no només ha permès sinó ha potenciat les relacions amb persones autòctones que exerciren algunes funcions que els pares no podien desenvolupar, fomentant un *parentiu fictici*. I permetent considerar que el reconeixement social no s'esvaeix davant la inexistència dels models d'èxit familiar. Adquireix el significat de projecte i expectatives, posant en relleu com ho va fer van Zanten (2001) que el prestigi de les famílies es juga a l'escola.

Escola i professorat: el suport institucional

Com han apuntat també altres investigacions (Abajo i Carrasco, 2004), un sector notable dels entrevistats considera la figura del professorat com un factor important d'èxit i d'influència positiva en l'experiència escolar. La consideració que d'aquest en fan les famílies es concreta en els missatges que van rebre els joves en el quotidià:

Coses que em deia el meu pare, bé la meua mare sobretot, diu al professor tracta'l bé, és com el teu segon pare [...] hi ha un vers que diu que el professor podia haver estat un profeta, és com un exemple.

[Grup 2 joves, nois]

De forma recíproca, el suport –concretat en les altes expectatives– que de forma explícita van rebre alguns d'aquests joves per part d'algun professor i el tracte cordial i

(3) Els noms assignats a les persones que apareixen al llarg del text són ficticis.

exigent en la relació diària va convertir aquest factor en clau en la construcció de les seves trajectòries escolars:

Bé bàsicament han influït més els profes, sempre ajuden els profes, sempre m'han animat o sigui no se sempre... [Grup 2 joves, nois]

No obstant això, lluny de ser una valoració que pugui fer-se extensiva al conjunt del professorat, o almenys a la seva major part, o a la institució escolar, aquest suport es considera que es concretà en la figura d'un professor:

Dels professors he tingut ajut però de molt pocs...pocs.... Recordo preparant la selectivitat, va venir una professora de batxillerat que la coneixia arran del canvi d'institut i venia a la meua casa i m'ho explicava. Venia a la meua casa i es passava 1, 1,5 hores a la meua casa i després a Barcelona... perquè vivia allí. [Aziza]

Aquest fet, constatat en el dia a dia dels centres on s'ha desenvolupat part de la recerca, contrasta amb els resultats obtinguts en els grups de discussió de professorat, en els que l'èxit s'atribueix a factors aliens a les seves actuacions:

[L'èxit] depèn de molts factors, de l'origen, del grau d'escolarització que tingui la persona, del suport familiar, de l'entorn, del barri. [Grup de discussió Professorat]

Ara bé, i encara que només una part dels joves ho manifesten, en sentit contrari, alguns van estar sotmesos a les baixes expectatives del professorat, com Ahmed. Aquests professors com constatava també Aziza els van posar «les coses més difícils»:

Havia un professor doncs que jo recordo que era de llengua castellana. Recordo que fèiem exàmens de literatura o d'anàlisi d'oracions i altres, treia bona nota i un dia vaig treure molt bona nota i em va acusar que havia copiat, que no podia haver tret aquesta nota, llavors vaig passar, em va suspendre l'assignatura el primer trimestre [...] I no havia copiat evidentment [...] I el meu comportament era molt bo a classe. No sé, em deia que no, que havia copiat [...] a partir d'aquest moment vaig decidir no estudiar més en aquesta assignatura. Vaig pensar, per més que estudiés sempre passava el mateix o bé he copiat o la nota que em posava no era la que em mereixia. [Ahmed]

Aquesta situació, al costat d'altres dinàmiques escolars, va poder condicionar de forma negativa alguna de les seves trajectòries acadèmiques. En part va ser així per alguns nois. Ahmed explica que a 3r d'ESO va arribar a suspendre 9 assignatures en una avaluació. Comenta que va deixar d'estudiar perquè es relacionava amb altres nois «que tampoc estudiaven». Els va conèixer a una sala de l'escola, quan el van castigar i al coincidir amb ells:

Un dia em van castigar i... el que sí que havia és que [a l'acabar les classe] totes les persones castigades anaven a la biblioteca i es quedaven allí, fins a...una horeta o així, llavors el de la biblioteca, allò era un caos, tot el món la liava i [...] era un desfase total [...]Tenia gràcia, no? Ostres tu que has fet, doncs jo mira he llençat això, jo ho he pegat a no se qui i tot el món es quedava allà [...] Sí, era com estar allí i fer una espècie de col·loqui, no? Tu que has fet? Jo que he fet? I vacil·lant. [Ahmed]

En aquests moments de crisi que alguns dels nois han tingut, ha jugat un paper determinant un canvi en les condicions de la seva escolarització. La història d'Ahmed resulta paradigmàtica. La mare en principi es va oposar a matricular el seu fill a l'institut «dels marroquins» de la zona. Però, al veure la trajectòria de fracàs que seguia, va optar per fer un canvi de centre a 4t d'ESO. Ahmed, va aprovar a la nova escola l'ESO, va seguir estudis de batxillerat, va aprovar unes oposicions a funcionari i està a punt d'iniciar estudis universitaris. La modificació en les condicions d'escolarització de l'Ahmed va transcorre en paral·lel a dos processos: l'acumulació de capital social positiu des del grup d'iguals i el suport del professorat. Però significà també posar fi a les situacions de

discriminació a què havia estat exposat i poder començar a construir-se a si mateix com estudiant d'èxit. En aquest nou entorn escolar, va poder «començar de nou»:

Començar de nou amb altres oportunitats i poder demostrar que pots estudiar i llençar-te endavant [...] Em vaig sentir molt acollit [...] I no vaig tenir cap sensació de, de...discriminació, perquè en el fons aquesta era una situació de discriminació, no? [Ahmed]

Encara que l'exposició a aquestes situacions de discriminació o similars han estat absents de forma continuada en l'experiència escolar dels i les joves amb trajectòries d'èxit que han participat en la investigació, sí que es pot afirmar que han estat puntuals. Una situació que contrasta amb la que perceben fora de l'àmbit acadèmic, en el social:

Em dona una mica de ràbia els prejudicis de la societat, els immigrants marroquins es pensen que som lladres o traficants o delinqüents, o sigui llavors penso que no tots som així [...] Porto tota la meua vida a Espanya. Tinc les arrels i la cultura marroquina però estic súper assentat, integrat en la societat. [Ibrahim]

El grup d'iguals: cap a l'èxit o el fracàs

L'experiència dels joves marroquins amb els seus iguals ha vingut condicionada per les possibilitats de relació que es van articular en els entorns escolars i socials que van freqüentar i les oportunitats que aquests els van oferir. Alguns dels joves van transitar entre grups d'iguals interètnics, especialment aquells que van tenir una experiència educativa en entorns amb menor presència d'altres joves marroquins. La majoria d'aquests nois consideren que les relacions que mantenien amb els seus iguals no els va permetre acumular capital social cap a l'èxit però tampoc va actuar de fre a les seves trajectòries. No obstant, en la majoria dels casos i especialment a partir de l'adolescència aquests nois i noies consideren que van viure en una situació de frontera, des de la que no podien compartir una part de les seves experiències. És més, afirmen que en ocasions, van patir, sobretot les noies, situacions de discriminació en aquests grups.

Altres joves, com Ahmed, assenyalen la importància que ha tingut el grup d'iguals en les seves trajectòries. Aquesta influència en ocasions ha permès recrear l'ethos pro escolar, constatant que les relacions positives a l'escola resulten altament productives, ja que a més de potenciar entre els seus membres l'acceptació de les normes del grup (Eckert, 1989), proporcionen suport cap a l'assoliment dels objectius escolars i ofereixen un capital social que es converteix en recursos i oportunitats per a descodificar les pràctiques i oferir confiança i suport emocional:

[Nosaltres] de vegades teníem piques entre nosaltres, a veure qui treu més, qui aprova, si veus que un té 2 aprovades i el teu 2 suspeses, et dius...a aprovar. [Grup 2 joves, nois]

Però en ocasions la pertinença a un grup d'iguals es convertí en un recurs limitat, quan no limitador de l'experiència escolar, però també social d'aquests joves. Tal va ser l'experiència d'Ibrahim, qui va navegar a l'escola al costat d'iguals marroquins de fracàs acadèmic. Ibrahim va ser l'únic dels joves marroquins del seu grup d'iguals que va aconseguir construir una trajectòria d'èxit, després de repetir 4t d'ESO. En aquesta situació van confluïr tres factors: el suport que va rebre de la família cap a la continuïtat educativa, l'existència d'un referent d'èxit acadèmic a la família i el suport que va rebre d'un professor de l'escola. D'entre ells destaca el primer:

El meu pare [...] tenia aquesta espina clavada, ell no va estudiar, i llavors l'única manera de treure's l'espina és que els seus fills estudiïn. I sempre ens ha estat insistint per estudiar, mai ens ha dit de treballar. El pobre es sacrifica cada nit per a anar a treballar per nosaltres i llavors l'única cosa que ens demana

és estudiar i punt. I arran d'aquí [d'una reunió que va mantenir amb un professor de l'escola i el seu pare] vaig repetir 4t d'ESO amb bones notes. Era dels 3 primers de la classe. [Ibrahim]

Ibrahim va aconseguir construir una trajectòria d'èxit quan va desaparèixer la influència del grup d'iguals que l'allunyava de l'ethos escolar. Però assenyala que li va ser més fàcil navegar entre els seus iguals, quan aquests encara estaven en l'escola, i els requeriments escolars, quan davant els primers es va posicionar de forma clara com un jove que respectava les pràctiques religioses que la comunitat ètnica privilegiava. Aquest fet va permetre que fos respectat i superar les pressions cap el fracàs a les que es veia sotmès:

Sí, sí, molt, [em respectaven] sempre, mai m'han faltat. M'escoltaven i quan parlava jo m'escoltaven. Una mica com la veu autoritzada [...] Jo sempre he tingut doncs el punt de vista religiós, el noi musulmà, que ensenya al món que som bona gent, i que la missió d'un musulmà és portar-se tan bé o fer les coses tan bé que el que ho veu des de fora sempre té a aquesta persona. [Ibrahim]

Aquesta afirmació ens porta a considerar des de la perspectiva de l'aculturació additiva, la relació entre els símbols i pràctiques que la comunitat privilegia i l'èxit acadèmic. Els nois i noies que han participat en la recerca es defineixen com musulmans i consideren que l'Islam representa un model de conducta que es transmet en el nucli familiar i que els ha ajudat en les seves trajectòries d'èxit:

L'Islam de la manera que m'ho ha transmès el meu pare ha estat com..., és una manera de viure, en tots els sentits en quant a educació, en quant a tot, i... a mi em sembla que els meus pares bé, jo ho crec així, profundament, m'han donat una molt bona educació malgrat que ells no han estudiat molt. Han posat tot de la seva part per a poder ajudar-me, no? I ser una bona persona, i... recordo que... bé i ho he dit, que jo sóc com sóc gràcies a ells, i tinc el que tinc gràcies a ells, és això. La religió, el meu pare l'ha enfortat com una manera de viure en tots els sentits, llavors... hi ha gent de fora que ho veu de manera diferent perquè es pensa que és imposar, imposar, imposar i que... que estem coaccionats i no és així". [...] "Sí, perquè tal com he dit anteriorment, i... la religió ens ensenya a conviure, a ser educat, a triar el bon camí, hi ha unes pautes de comportament, no? En totes les religions hi ha pautes i a l'Islam hi ha una sèrie de normes i regles que has de seguir. Jo al principi no les he seguit al cent per cent, però després em vaig donar que és com una guia de la teva vida, és una manera de viure i hi ha unes pautes que si tu les segueixes les coses aniran bé i si et desvies d'aquestes pautes aniràs per mal camí. [AHmed]

No obstant això, alguns joves consideren que de la mateixa manera que l'Islam resulta per a ells i elles central en la seva experiència quotidiana, existeixen altres possibilitats d'elecció individual des d'on construir una autoimatge positiva que els permeti navegar amb èxit en els nous entorns de manera independent a l'origen ètnicocultural:

Clar i aquesta base ha de ser d'alguna cosa. Dóna-li el nom que vulguis però és, existeix, llavors en el meu cas és això, i no fa falta ser marroquí per a tenir aquesta base si fos rus i hagués conegut potser l'Islam i m'hagués agradat potser seria la mateixa base, potser he conegut el budisme i m'ha interessat i la meua base és el budisme, no és l'Islam, o sigui no fa falta ser d'un país per a tenir la base del mateix país, aquesta base la cerques tu i agafes en relació al que a tu et sembla i el que tu creus i en el meu cas he coincidit que la base és la qual m'han ensenyat de petit, però això no té perquè ser així. [Grup 1 joves nois]

Ara bé, i com també vam exposar en treballs previs (Carrasco, Pàmies, Ponferrada, 2011), hem pogut constatar que determinats emblemes vinculats a l'Islam, com el *hijab* entre les noies, es consideren a l'escola un fre per a la integració. El seu ús porta associada la disminució d'expectatives cap a la continuïtat educativa. Tal va ser el cas de Zohra qui subratlla que passà a ser considerada «un cas perdut» a la seva escola quan va decidir posar-se'l. El professorat, comenta ella, es va sentir traït, entenent que els seus esforços envers els «processos d'integració» no havien obtingut els resultats esperats. Un fet que posa en evidència les dificultats que tenen les noies marroquines per

poder construir unes identitats complexes i flexibles. No obstant això, Zohra va aconseguir seguir els seus estudis i llicenciar-se en Dret:

Als 17 em vaig posar el mocador perquè jo vaig decidir que era musulmana. Que no era res més que catalana i musulmana. I em vaig posar el mocador i vaig descobrir que era normal, de cop i volta era marroquí i de cop i volta sóc una persona no integrada i que segurament no acabaré els estudis i em casaré amb 18 anys com a molt no? Tot allò em va fer dir bé, jo sóc, jo estudio. No és que, era la delegada de la meua classe, tenia molts amics i per a mi, no em va influenciar el mocador però el meu entorn sí. Em van donar com cas perdut. Tu has estat tota la teua vida aquí però veiem que no t'has integrat, a sobre et poses el mocador, no donaven un duro per mi els profes. I els meus pares, molt bé estudia, molt bé, estudia, pel teu futur, sí sí sí sí, i diguem que el suport va venir dels meus pares. Perquè el col·legi em van donar per cas perdut. Vaig entrar a la universitat, vaig ser l'element exòtic de la Facultat de Dret durant un temps. [Zohra]

L'associació: aculturació additiva i capital social

Alguns dels joves que van aconseguir descriure trajectòries d'èxit acadèmic i continuïtat educativa van assistir a associacions que van impulsar algunes famílies en els seus entorns. Aquestes associacions, de caràcter intraètnic són una extensió pública estructurada de resocialització dels joves i actuen de forma preventiva a fi de contrarestar les reserves de les famílies davant els que consideren certs perills socials.

Davant la gran preocupació dels pares de joves d'origen magrebí, que els seus fills puguin caure entre les xarxes de la vida del carrer [...] Aquest espai ha estat creat, per als joves que volen reunir-se, tinguin un lloc adequat per a fer-ho, sota el lema d'un futur net i sa lluny d'altres activitats no recomanables, tal com començar a fumar en els primers anys de la seva adolescència, prendre drogues, etc. (Memòria Associació)

Però més enllà de ser una estratègia de control parental i tenir un caràcter preventiu que s'articula a fi d'immunitzar els fills i filles dels ambients que es consideren menys adequats en els nous contextos, per a aquests joves, poder conjuguar, en un espai informal, els requeriments i les pressions familiars i el contacte entre els iguals, es va convertir en una estratègia que els va empènyer cap a l'èxit:

Nosaltres teníem la sort que érem nois i trobem l'associació i els nostres pares ens picaven per a estudiar. [Grup 2 joves nois]

A partir d'aquestes associacions es van implementar estratègies d'adaptació, èxit acadèmic i inserció sociocultural afavoridores d'una aculturació additiva (Gibson, 1988) Aquestes estratègies es van reforçar a partir de la valoració i la pràctica de les pautes culturals de la comunitat on l'aprenentatge de la llengua àrab es converteix en emblema, pel seu significat no tan sols familiar sinó també, i especialment, religiós. És aquesta doncs, una aposta pels referents de l'intragrup, que confereix a aquests joves un espai que els permet navegar amb més probabilitats d'èxit en l'escola, sabent «qui són i d'on vénen» i donant sentit a les interrelacions entre èxit acadèmic, familiar i sociocultural:

Que et fan veure d'on parteixes en el sentit que per molt que estudiïs i tal, no pots oblidar les teves arrels i com hem dit abans l'èxit ha de conglomerar èxit acadèmic, èxit familiar o cultural o digues com vulguis doncs llavors perquè tu tinguis èxit a part d'aprovar has de tenir constància i has de saber qui ets i d'on vénen. [Grup 1 joves nois]

I en aquests espais de reconeixement i apoderament de forma explícita s'empeny els joves a majors nivells d'èxit acadèmic i de continuïtat educativa:

Des de la meua associació t'empenyien a estudiar. Et deien: escolta que has d'aprovar Batxillerat, has de no es que, no sigues quant, llavors és altre punt... [Grup 1 joves nois]

Ara, aquests joves consideren que s'han convertit en referents per a altres nois i noies. Quan a l'Ibrahim se li preguntà si assistir a una associació havia estat important en la seva carrera, va respondre:

Sí, moltíssim. A veure, de fet, hi ha nois que són més petits que nosaltres que han anat a l'associació, tindran ara 16 o 17 anys i ells ens veuen ara a nosaltres com uns exemples. A mi em sembla, perquè estan fent exactament el mateix que fèiem nosaltres i les coses les estan anant molt bé, però molt bé eh, estan estudiant tots, tots juguen al futbol, ningú surt de festa, bé potser surten o no, però el que vull dir reflectir és això que no van per mal camí. [Ibrahim]

Però a través de la proposta associativa i especialment, quan aquesta supera el marc familiar i un àmbit territorial reduït, també s'articula l'acumulació de capital social per a molts joves amb trajectòries d'èxit més enllà de l'etapa d'escolarització obligatòria. A través d'aquestes associacions es generen xarxes de suport que ajuden a descodificar els significats en els nous entorns i es vinculen formes de capital social intraètnic amb els de les noves realitats:

Perquè et fa veure món, ens fa veure molta gent, t'adones de moltes perspectives diferents i quan comences en el *mundillo* dius a veure que hi ha més, no? I vols conèixer a més [...] També és una mica com que et donen responsabilitat i també és un mitjà de socialització. [Latifa]

Però en algunes ocasions, i com hem apuntat, el suport també arribà de formes de *parentiu fictici*, que s'impulsà en especial, entre les noies. En els nois, la manca d'associacions referents en els moments inicials va ser viscuda com una limitació. Un aspecte que també és valorat per les pròpies associacions, que a la vegada exposen les dificultats que tenien per visibilitzar-se. Aquestes entitats consideren negatiu que no se'ls permeti prendre part més activa en els processos inicials d'acollida dels membres del col·lectiu i que, per altra banda, la seva presència en el territori no pugui ser més efectiva i vinculada a un veritable treball en xarxa amb d'altres institucions educatives.

Conclusions

Els resultats exposats aporten evidències sobre els principals factors que identifiquen els joves marroquins com afavoridors de les seves trajectòries escolars d'èxit i de continuïtat educativa. Hem pogut identificar de nou com una major aculturació no comporta més possibilitats de construir aquestes trajectòries. Els joves marroquins que les han seguit s'han incorporat, per naixement o desplaçament als nous entorns, sense ser assimilats. Aquests joves, alguns dels quals han viscut en entorns urbanístics complexos i han assistit a escoles estigmatitzades als seus barris, van poder desenvolupar un procés d'*aculturació additiva* (Gibson, 1988) a partir i principalment de les estratègies que les seves famílies van implementar. D'aquestes famílies van rebre el missatge de suport cap a l'aprofitament escolar. No obstant això, l'extensió del missatge no derivà de la tinença de millors credencials acadèmiques per part dels pares o de familiars propers ni tampoc d'un major estatus socioeconòmic de les famílies, factors que les investigacions assenyalen com claus per a predir els resultats escolars. Aquest suport apareix impulsat per la figura del pare o de la mare, encara que no de forma exclusiva per un d'ells i entre els joves de classe treballadora es vincula al reconeixement dels esforços familiars i al respecte cap a la figura d'ambdós. Aquests joves es consideren deutors de la continuïtat del projecte migratori familiar i han interioritzat els discursos de confiança cap a les institucions educatives que han rebut, la major part de les ocasions, de caràcter instrumental.

Es consideren en deute amb les seves famílies, pels esforços que han realitzat en els processos migratoris i d'assentament en els nous entorns. En aquest sentit, s'evidencia la reconciliació entre la tensió intrafamiliar produïda en el doble marc de referència amb la interiorització de la continuïtat del projecte migratori familiar que es reflecteix a través de la continuïtat educativa. Però també emergeix la pressió cap a la mobilitat ascendent quan el projecte migratori és viscut com una possible ruptura d'una prèvia continuïtat acadèmica existent per alguns membres de la família en origen.

L'existència del suport des de la família contrasta amb les creences esteses sobre el suposat desinterès d'aquestes per l'educació i una menor capacitat socialitzadora com explicació de les trajectòries escolars dels seus fills i filles. I posa de manifest com sovint des de les institucions educatives romanen invisibles les variades estratègies de suport familiar i les preocupacions que tenen les famílies immigrades per l'èxit acadèmic dels seus fills i filles (González, 2001), al considerar que l'escola és una institució que pot permetre l'ascens i la mobilitat social en els nous contextos.

També els joves identifiquen com factor d'èxit l'acumulació de capital social a través del seu grup d'iguals. Per a aquests joves de minories poder accedir a un determinat grup d'iguals pot representar una font de capital social que els permeti l'accés als recursos escolars i una embranzida cap a l'èxit (Stanton-Salazar, 1997, 2004). Les relacions positives a l'escola resulten altament productives per a ells, a més de potenciar entre els iguals l'acceptació de les normes del grup (Eckert, 1989), poden proporcionar suport cap a l'assoliment dels objectius escolars i oferir un capital social que pugui convertir-se en recursos i oportunitats per a superar les barreres escolars, descodificar les pràctiques i proveir de confiança i suport emocional. I en aquest sentit, es desenvolupa la seva experiència. És més, aquesta posa de relleu que alguns d'ells malgrat ser escolaritzats en centres estigmatitzats i estar exposats com assenyalaren Suárez-Orozco, Suárez-Orozco i Todorova (2008) a una triple discriminació (llengua, ètnia i classe), l'acumulació de capital social, entre els seus iguals intraètnics els va permetre construir trajectòries d'èxit. Però aquest capital social també s'acumulà des de la seva participació en xarxes formals associatives. En aquests espais els van transmetre un missatge explícit cap a l'aprofitament escolar com a mitjà de mobilitat social ascendent, coincidint amb el que rebien des del nucli familiar. Ara bé, en el debat sobre el paper de les associacions i el seu impacte en la comunitat, els membres de la majoria mostren les reticències existents al considerar que en ocasions lluny de permetre l'acumulació d'aquest capital social poden promocionar un control limitador de les aspiracions acadèmiques dels joves, quan, especialment, entren en contradicció en el cas de les noies amb l'ideal de feminitat del que poden participar els impulsors i membres d'aquestes associacions. Sens dubte, el debat s'inscriu en el marc de les possibilitats i dificultats dels processos de reconeixement de les diversitats en les societats multiculturals però també en el reconeixement d'aquestes diversitats dins dels espais comunitaris. Ara bé, aquests resultats ens permeten apuntar que el capital social que emana de la immersió de la vida familiar en la vida cultural de la comunitat ètnica pot convertir-se també en un factor que promou trajectòries escolars positives i ser font de majors nivells de continuïtat educativa, en una situació no exempta de guanys i pèrdues, ruptures i discontinuïtats, com succeeix en tots els processos socials complexos.

Referències

- Abajo, J. E.; Carrasco, S. (2004) *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid, CIDE/Instituto de la Mujer.
- Alba, R. (2005) «Bright vs. Blurred boundaries: Second generation assimilation and exclusion in France, Germany and the United States». *Ethnic and Racial Studies*. 28(1), p. 20-49.
- Aparicio, R.; Tormos, A. (2006) *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid, Observatorio Permanente de la Inmigración.
- Bourquía, R. (2010) «Valores y cambio social en Marruecos». *Quaderns de la Mediterrània* 13, p. 235-244.
- Carrasco, S.; Gibson, M. A. (2010) «La educación de los jóvenes de origen inmigrante en secundaria: algunas lecciones comparativas desde Cataluña y California». *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 90, p. 59-76.
- Carrasco, S.; Pàmies, J.; Bertran, M. (2009) «Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social». *Revista Complutense de Educación*. 20(1), p. 55-78.
- Carrasco, S.; Pàmies, J.; Ponferrada, M. (2011) «Fronteras visibles y barreras ocultas: la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California», *Revista Migraciones*, 29, p. 31-60.
- Carter, P.L. (2005) *Keepin' It Real: School Success beyond Black and White*. Nova York, Oxford University Press.
- Colectivo IOÉ. (2007) *Inmigración, género y escuela: Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid, CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Crull, M.; Doomernik, J. (2003) «The Turkish and Moroccan Second Generation in the Netherlands: Divergent Trends between and Polarization within the Two Groups», *International Migration review*, 37(4) (Winter 2003), p. 1039-1064.
- Eckert, P. (1989) *Jocks & Burnouts: Social Categories and Identity in the High School*. Nova York, Teacher College Press.
- Ferrer, F. [dir], Castel, J.L., Valiente, O. (2009) «*Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*». Barcelona, Fundació Jaume Bofill. Col. Polítiques nº 68.
- Flores-González, N. (2005) «Popularity Versus Respect: School Structure, Peer Groups and Latino Academic Achievement». *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(5), p. 625-642.
- Foley, D. (2005) «Elusive Prey: John Ogbu and the Search for a Grand Theory of Academic Disengagement». *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Special Issue. 18(5), p. 643 - 657.
- Gibson, M.A. (1988) *Accommodation without Assimilation. Sikh immigrants in an American High School*. Nova York, Cornell University Press.
- (2005) «Promoting Academic Engagement among Minority Youth: Implications from John Ogbu's Shaker Heights Ethnography». *International Journal of Qualitative Studies in Education* 18(5), p. 581-603.

- Gibson, M.A.; Carrasco, S.; Pàmies, J.; Ponferrada, M.; Ríos, A. (2013) «Different Systems, similar results. Immigrant Youth in schools in California and Catalonia», a Alba, R.; Holdaway, J. [ed.] *In the Integration Imperative: The Children of Third-World Immigrants in the Schools of the US and Western Europe*. Nova York, New York University Press (en premsa).
- Gibson, M.A.; Gándara, P.; Peterson Koyama J. (2004) *School Connections: US Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. Nova York, Teachers College Press.
- Gibson, M.A.; Ogbu, J. (1991), *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and Voluntary Minorities*. Nova York, Garland Publishing.
- Gómez, C.; Casares, M.; Cifuentes, C.; Carmina, A.; Fernández, F. (2002) *Identidades de Género y feminización del éxito académico*. Madrid, CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- González, N. (2001) *I am my language: discourses of women and children in the bordelands*. Tucson, University of Arizona Press.
- Kao, G.; Tienda, M. (1995) «Optimism and achievement: the educational performance of immigrants youth», *Sociological Quarterly*, 76 (1), p. 1-19.
- Kenner, Ch. (2004) *Becoming Biliterate: Young Children Learning Different Writing Systems*. RU, Trentham.
- Mehan, H.; Villanueva, I.; Hurbard, L.; Lintz, A. (1996) *Constructing school success: The consequences of untracking low achieving students*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Mijares, L. (2004) *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*. Madrid. Ediciones del Oriente y del Mediterraneo.
- Nusche, D. (2009) «What Works in Migrant Education? A Review of evidence and Policy Options». *OCDE Education Working Paper* Nº. 22.
- Ogbu, J. (1991) «Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective». A M. Gibson., J. Ogbu [ed.], *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and Voluntary Minorities*. Nova York, Garland Publishing, p. 3-33.
- Pàmies, J. (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- (2008) *Identitat, integració i escola. Joves d'origen marroquí a la perifèria de Barcelona*. Col·lecció Aportacions, nº 32. Observatori Català de la Joventut. Generalitat de Catalunya.
- (2011) «Moroccan immigrants at a secondary school in Catalonia». A Berg, W.; Spithouralis, J.; Lalor, J. [dir.] *Cultural diversity in the Classroom*. Verlag Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden, p. 79-95.
- (2013) «El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona». *Revista de Educación*, nº. 362 (acceptat 14-08-2011 i en premsa). Data prevista: setembre- desembre, 2013.
- Pels, T.; de Haan, M. (2007) «Socialization practices of Moroccan families after migration: A reconstruction in an acculturative arena», *Young*, 15, p. 71-89.
- PISA (2006) *Science Competencies for Tomorrow's World*. OCDE.

- Ponferrada, M. (2009) «Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de secundaria de la periferia de Barcelona». *Papeles de Economía Española*, núm. 119, p. 69-83.
- Poveda, D.; Jociles, M. i Franzé, A. (2009) «La diversidad cultural en la educación secundaria en Madrid: Experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano». *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*. 5(3) (deseembre). [Disponible a la xarxa: http://www.uam.es/otros/ptcedh/2009v5_pdf/v5n3esp.pdf].
- Qin, D. B. (2006) «The role of Gender in Immigrant Children's Educational Adaptation». *Current Issues in Comparative Education*, 9 (1), p. 8-19.
- Serra, C.; Palaudàries, J.M. (2007) «L'alumnat de nacionalitat estrangera en els estudis postobligatoris», a Larios, M. J.; Nadal, M. [ed.]. *L'estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2006*. Barcelona, Mediterrània, p. 301-334.
- Stanton-Salazar, R. (1997) «A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children and youths», *Harvard Educational Review*, 67 (1), p. 1-40.
- (2004) «Social Capital among Working-Class Minority Students», a Gibson, M.A.; Gándara, P.; Koyama, J. [ed.], *School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. Nova York, Teachers College Press, p.18-38.
- Suárez-Orozco, M.; Suárez-Orozco, C.; Todorova, I. (2008) *Learning a new land: immigrant students in American Society*. Cambridge, Harvard University Press.
- Valenzuela, A. (1999) *Subtractive Schooling: US-Mexican Youth and the Politics of Caring*. Albany, State University of Nova York Press.
- Van der Veen, I.; Meijnen, G. W. (2002) «The parents of successful secondary school students of Turkish and Moroccan background in the Netherlands: Parenting practices and the relationship with parent», *Social Behavior and Personality*, 2002, 30(3), p. 303-315.
- Van Zanten, A. (2001) *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. París, Presses Universitaires de France.
- Zinovyeva, N.; Felgueroso, F.; Vázquez, P. (2008) *Immigration and students' achievement in Spain*. Documento de Trabajo/Working Paper 2008-37. Madrid, FEDEA Report
- Zolberg, A.R.; Litt Woon, L. (1999) «Why Islam Is Like Spanish: Cultural Incorporation in Europe and the United States». *Politics & Society*, 27 (1), p. 5-38.

Trayectorias de éxito y continuidad académica entre jóvenes marroquíes en Cataluña

Resumen: La literatura sobre el aprovechamiento escolar de jóvenes de origen marroquí en Cataluña permite constatar su situación de desventaja y el impacto de ésta en un menor rendimiento y continuidad académica en niveles postobligatorios. Esto parece ser así aunque se incrementen los años de asentamiento de las familias y la escolarización de los jóvenes haya sido temprana. Ahora bien, la constatación de esta tendencia invisibiliza las trayectorias de éxito escolar y la creciente participación social de una parte considerable de estos jóvenes de ambos sexos en la sociedad catalana. Este artículo presenta los resultados de un proyecto de investigación que reconstruye los factores centrales que permiten a estos jóvenes desarrollar trayectorias de éxito y consolidar aspiraciones académicas de larga duración.

Palabras clave: éxito y continuidad educativa, jóvenes marroquíes, familia, escuela, comunidad

Trajectoires de succès et continuité académique chez les jeunes marocains en Catalogne

Résumé: La littérature sur la mise à profit de la scolarité de jeunes d'origine marocaine en Catalogne permet de constater leur situation de désavantage et l'impact de celle-ci sur un rendement et une continuité académiques moindres aux niveaux post-obligatoires. Il semble bien en être ainsi alors même que le nombre d'années d'implantation des familles augmente et que la scolarisation des jeunes a été effectuée plus tôt. Toutefois, la constatation de cette tendance cache les trajectoires de succès scolaire et la croissante participation sociale d'une partie considérable de ces jeunes des deux sexes à la société catalane. Cet article présente les résultats d'un projet de recherche qui reconstruit les facteurs centraux permettant à ces jeunes de développer des trajectoires de succès et de consolider des aspirations académiques de longue durée.

Mots clés: succès et continuité éducative, jeunes marocains, famille, école, communauté

Successful academic careers and persistence in education among young Moroccans in Catalonia

Abstract: Literature on the school achievement of young people of Moroccan origin in Catalonia establishes their disadvantaged position and the negative impact that this has on their academic performance and their continuation to post-compulsory education levels. This situation appears to persist regardless of the increasing number of years that their families have been settled in Catalonia and the fact that the young people have been at Catalan schools from a young age. However, the establishment of this trend masks the successful academic careers and the increasing social participation of many of these young people of both sexes in Catalan society. This paper presents the results of a research project that examines the main factors that enable these young people to have successful academic careers and attain long-term academic goals.

Key words: academic success and persistence, young Moroccans, family, school, community

TESTIMONIS PEDAGÒGICS

PEDAGOGICAL TESTIMONIES

Una formació: escenaris, persones, lectures

Xavier Besalú*

Resum

L'article –un exercici de memòria– dona compte d'un procés formatiu que s'ha alimentat dels escenaris viscuts (el lleure educatiu, la universitat, l'escola, la societat catalana, la recerca), de la petjada profunda de diverses persones que alhora han estat mestres i amigues, i d'algunes lectures que han estat fites i referents essencials en la conformació d'una identitat pedagògica.

Paraules clau

tecnologia educativa, sociologia de l'educació, pedagogies del segle xx, pedagogia crítica, *Cuadernos de Pedagogía*, C. Freinet, L. Milani, P. Freire

Recepció de l'original: 12 de desembre de 2012

Acceptació de l'article: 27 de febrer de 2013

Iniciació

Vaig entrar en el món de l'educació a través del lleure o, per precisar-ho més, gràcies a l'acció educadora de l'Església catòlica. Vaig començar a fer de monitor de casals d'estiu als 15 anys –estem parlant de 1968– i de colònies de vacances als 18; més endavant, em fou assignada la coordinació –a l'empara de mossèn Ramon Oller– del MIJAC (Moviment Infantil i Juvenil d'Acció Catòlica) de la diòcesi de Girona. Aquesta inserció culmina els anys 1973-1975 amb la participació en la comissió (formada per mossèn Ramon Oller, Francesc Bitlloch i jo mateix) que elaboraria el projecte de l'Escola de l'Esplai de Girona, promoguda pel SCV (Servei de Colònies de Vacances), el MIJAC i la Delegació diocesana d'Escoltisme del Bisbat de Girona. De fet, redacto el document primer que se sotmetrà a la consideració de les entitats promotores i on ja són perceptibles alguns dels eixos que conformaran la meua identitat pedagògica:

Educació integral: Pretenem educar la persona; la persona total... No pretenem ser un apèndix de l'escola, ni pretenem suplantat-la...

Educació en el temps lliure: Tenim la possibilitat d'un desenvolupament cultural o de trivialitzar el temps lliure. És en aquesta ambigüitat on pren el seu sentit més pregon l'oposició ideològica al temps d'esbarjo del mestre de Barbiana: "Les activitats recreatives gairebé sempre són contràries als interessos dels pobres. Són evasives. Cal bandejar com a perniciosa tota pèrdua de temps, tota recerca de passatemps". Nosaltres optem per una educació del temps lliure com a medi per al desenvolupament cultural de l'home.

Pedagogia activa: Volem ser fidels al principi enunciat per J. Dewey: "Només aprenem el que fem, el que experimentem". La nostra metodologia serà, per això, bàsicament, l'activitat, l'experimentació, la investigació... Donem gran importància al com fer les coses i creiem que es coneix la natura quan es viu; i que del servei només en podem parlar quan l'hem experimentat...

Educació política: L'educació cívica és una de les qualitats definidores dels nostres moviments. El nostre eslògan és "ens interessa". Per això ens preocuparà conèixer el nostre país per participar activament en la seva transformació...

(*) Nascut a Sant Julià de Ramis (1953), és professor del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona. S'ha especialitzat en temes de didàctica i currículum i d'educació intercultural. Amb anterioritat va fer de mestre d'escola durant 12 anys. Adreça electrònica: xavier.besalu@udg.edu

Educació cristiana: No volem fer una Escola confessional, precisament perquè som cristians i perquè creiem que la fe és una manera de pensar i de viure, no un afegitó. Però, com a cristians, volem afirmar el valor revolucionari de la fe i la força de la Bíblia com a utopia creadora que ens llença cap al futur i ens urgeix a prendre un compromís concret per després, des d'aquesta pràctica, penetrar en profunditat el sentit bíblic de l'Home nou i de la nova Terra que s'està construint ja des d'ara, en la història. Pedagògicament, la nostra Escola de l'Esplai s'inscriu en el moviment anomenat de l'"educació alliberadora", que ha nascut com a resposta a la societat científico-tècnica que ens ha tocat de viure. El fi d'aquest moviment és l'alliberament de l'home, i les seves tesis deriven d'una anàlisi crítica de la societat a la llum d'un síntesi cristiano-marxista¹.

Aquest document –i la meua formació pedagògica– és impensable sense l'imaginari que en crea les condicions de possibilitat i que podríem dibuixar amb la confluència de tres grans eixos: el concili Vaticà II (1962-65) i tot el que en deriva; la revolució cultural que associem al maig de 1968, i la lluita per la democràcia a Espanya (des de finals de la dècada dels 60 fins a 1977).

L'impacte de les resolucions conciliars en la societat catalana –on el poder i la influència de l'Església catòlica, tant per part del nacionalcatolicisme oficial com dels moviments socials com la JOC (Joventut Obrera Catòlica) i la HOAC (*Hermandad Obrera d'Acció Catòlica*), en l'àmbit laboral, o el MIJAC, el SCV o l'escoltisme, en el del lleure, o d'un clergat majoritàriament progressista, eren abassegadors– fou el desencadenant d'un canvi profundíssim tant de mentalitat com de comportaments per a una part molt significativa de la població. Foren interpretades com una legitimació del cristianisme renovador, demòcrata i antifranquista, i del compromís polític dels cristians al servei dels pobres i dels oprimits, com un deure derivat d'una lectura actualitzada de l'Evangeli, com una porta oberta a la llibertat, al diàleg i a la lluita per la justícia social. Les revolucions de 1968, per la seva banda, signifiquen sobretot l'alliberament d'uns

- (1) Autoria Compartida (1974) *Per fer una Escola de l'Esplai*, Girona (document no publicat). Un cop analitzat i discutit per les diferents entitats promotores, el document es reescriurà el 1975 amb un títol lleugerament diferent: *Per una Escola de l'Esplai* (document no publicat), on s'hi poden observar algunes diferències significatives amb l'anterior:

Educació integral: La natura humana és plural. Respectar i desenvolupar equilibradament tots els components de la personalitat humana és condició per educar l'home total.

Educació en el temps lliure: Nosaltres pretenem educar en aquest temps que la societat destina a no-treballar (consumir). Conscients de l'ambigüitat i negativitat del terme *temps per no treballar*, nosaltres pretenem *aprofitar-lo* per incidir en el desenvolupament cultural de l'home, de les seves potencialitats humanitzants... Pensem que cal bandejar com a perniciosa tota pèrdua de temps.

Pedagogia activa: J. Dewey ens defineix la pedagogia activa: *Només aprenem el que fem*. Nosaltres ens afiliem a aquesta concepció de la pedagogia; per això, la nostra metodologia serà bàsicament l'activitat, l'experimentació, la investigació, la crítica, la discussió, la reflexió... Amb aquesta filiació ens distanciem dels que separen la teoria de la pràctica... i ens ajuntem als que afirmen que l'únic coneixement vàlid és el que proporciona el contacte amb les coses...

Educació per al compromís social: Entenem que l'educació per a un compromís social no pot consistir en un adoctrinament ideològic, sinó en la reflexió-discussió sobre la naturalesa dels poders, els seus grans components i les forces que actuen en les seves institucions. Entenem que l'educació per a un compromís social ha de consistir en preparar l'individu per participar activament en el funcionament i en la transformació de la societat on viu. I això referit i concretat en el nostre país, la realitat més propera i viscuda.

Educació cristiana: Ens manifestem creients en Jesucrist, l'home nou, l'home perfecte, l'home utopia, *camí de veritat i de vida*, que ens crida a seguir-lo i a fer-lo conèixer. Ens manifestem també membres de l'Església, de la comunitat de creients i, com a tals, ens sentim urgits a prendre un compromís concret, a participar activament en la construcció del Regne de Déu a la terra que, com va dir Jesucrist, s'està construint ja des d'ara, en la història.

Les opcions pedagògiques: Aquest capítol hauria de ser elaborat per l'equip responsable de l'Escola... Com que nosaltres també hi hem pensat, senyalem, com un petit incís, la nostra simpatia pels ideòlegs de l'educació alliberadora (Illich, Freire, Milani...).

costums i convencions socials arbitraris i encotilladors de les llibertats individuals i la mort de les grans narratives de salvació (filosòfiques, polítiques o religioses). Representen l'inici del desmuntatge d'uns sistemes socials i institucionals molt rígids, institucionalitzats i jerarquitzats (la família, l'empresa, el partit, el sindicat, l'escola, l'hospital, la parròquia...) que garantien tant la inserció social com la conformació d'unes identitats ben definides, per donar pas a un procés potentíssim d'individualització que, dut a l'extrem, podria conduir a l'exclusió social, a l'abandonament, a la indiferència, al presentisme, a l'irracionalisme, al relativisme o a la mercantilització de la societat (com, de fet, s'ha esdevingut en alguns casos). Les revolucions del 68 simbolitzen el pas de la societat industrial, de la modernitat, a la societat de la informació, a la postmodernitat, a la globalització. El seu impacte en la societat catalana serà més subterrani, potser no tan immediat, perquè el pes de la dictadura encara es fa sentir amb força i això fa també que les prioritats no siguin exactament les mateixes que les de l'Europa lliure.

Finalment, els anys 60, superats els anys més foscos del franquisme, iniciada ja la nova política econòmica del règim, suposen un enfortiment de la lluita contra la dictadura (des de la constitució del Sindicat Democràtic d'Estudiants, al naixement de les Comissions Obreres, de les Associacions de Veïns, o la presència cada dia més visible del PSUC –Partit Socialista Unificat de Catalunya) i un redreçament cultural i nacional de Catalunya (es crea Rosa Sensat, neix Òmnium Cultural, Edicions 62, els Setze Jutges...) que conflueixen en l'Assemblea de Catalunya, creada el 1971 i que serà la impulsora d'un ampli procés de sensibilització i mobilització popular. Aquells anys, la política serà inherent als estudis (secundaris i universitaris), a la feina, al lleure, a la vida pública i a l'exercici de la ciutadania, de manera que els posicionaments individuals i col·lectius són, més que necessaris, absolutament inevitables.

Tecnologia

Vaig tenir una bona formació pedagògica dins d'una orientació clarament tecnològica. La Llei General d'Educació (1970) era molt recent i això era viscut, per part del professorat més dinàmic de l'època, com una oportunitat real de modernitzar la pedagogia i l'educació espanyoles, d'afegir-se, encara que fos amb un cert retard, al que era el corrent hegemònic al món occidental, de convertir les Ciències de l'Educació en disciplines autènticament científiques, emmirallant-se en el camí que ja havien recorregut altres ciències socials, fet que comportava alhora un allunyament progressiu de la filosofia i l'adopció dels paràmetres, mètodes i instrumental de les ciències «de veritat».

Qui ens va introduir en aquest món, absolutament desconegut per nosaltres, va ser la professora Mercè Boix, a qui anomenàvem de manera prou gràfica *la pedagoga*. Corria l'any 1973 i l'assignatura es deia Planificació i Programació del Currículum Escolar (molt abans de la febre curricular que ens va envair a mitjan de la dècada següent). Amb ella vam descobrir i practicar l'anàlisi de tasques, la taxonomia de Bloom, la formulació d'objectius, la programació, les activitats de gran grup, de grup mitjà i de grup petit, les fitxes, els qüestionaris, les proves objectives, l'avaluació; amb ella vam llegir Mager, Estarellas, Galen Saylor²... Fins que el 1977 vam topar de ple amb el primer gran

(2) Mager, R.F. (1972) *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Madrid, Marova-Fax.

manual de tecnologia educativa, escrit precisament per tres dels que han estat els meus professors: Adalberto Ferrández, Jaume Sarramona i Lluís Tarín³. La contraportada ja resultava prou il·lustrativa:

La renovació que suposen els moviments educatius moderns apunta en dues direccions: per una part, la recerca d'un més gran rendiment i eficàcia, i per l'altra, el desig de fomentar els valors de llibertat i responsabilitat social. Aquesta obra insisteix en com fer de l'ensenyament una activitat sistemàtica i eficaç. El professor no és només un coneixedor de les disciplines acadèmiques en què s'ha especialitzat, sinó que és també un planificador i avaluador de l'aprenentatge dels seus alumnes.

Val la pena resseguir alguns fragments d'aquest manual, no solament perquè il·lustren a la perfecció el fil argumental de la perspectiva tecnològica en l'ensenyament, sinó també perquè el seu impacte fou gran i intens en la formació de moltes generacions de docents catalans:

Per tecnologia s'entén una manera determinada de conduir l'acció, una forma de planificar i controlar el procés operatiu... Per a Flinck es tracta d'una forma sistemàtica de planificar, conduir i avaluar un procés d'aprenentatge, basat en el coneixement del desenvolupament humà, i fent servir recursos humans i no humans per assolir una instrucció efectiva...

Els objectius es poden definir com la conducta terminal que s'espera d'un alumne. D'acord amb aquesta esperança es plantejarà tot el procés instructiu... En el disseny hem considerat tres pressupòsits per a la determinació de l'objectiu general: anàlisi de tasques, necessitats socials, necessitats individuals... Els objectius, perquè siguin útils, han de tenir unes característiques determinades: claredat de formulació, possibilitat de mesura, expressats en termes operatius...

El plantejament instructiu es fa realitat en la programació... Un cop enquadrada la panoràmica general s'està en disposició d'especificar i concretar. Els objectius generals s'especifiquen i es classifiquen en obligatoris, optatius i lliures... centrant-los en el grup d'alumnes a qui va destinada la planificació (grup diana). D'acord amb cada objectiu específic i concretat per dificultat, es relacionen i concreten les activitats, material, continguts, sistema motivacional i avaluació⁴.

En aquesta immersió en les bondats i en les maneres d'actuar de la perspectiva tecnològica, hi ha encara tres lectures més, diverses però convergents, que han pesat en la meua formació i que, per la seva coherència i consistència, m'han generat, d'una banda, una actitud de resistència i de rebel·lia i, de l'altra, la urgència i la necessitat de seguir estudiant per poder fer front a l'abassegadora potència dels seus plantejaments i mirar de bastir una alternativa igualment eficaç i pràctica, però amb uns altres fonaments i unes altres formes de procedir. Es tracta de: *Tecnología de la enseñanza, Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo* i *Tecnología educativa (Una valoración crítica)*⁵.

Mager, R.F. (1973) *Creación de actitudes y aprendizaje*. Madrid, Marova-Fax.

Estarellas, J. (1971) *Introducción a las técnicas de la enseñanza programada*. Salamanca, Anaya.

Estarellas, J. (1971) *Preparación y evaluación de objetivos para la enseñanza*. Salamanca, Anaya.

Galen Saylor, J.; Alexander, W.M. (1970) *Planeamiento del currículum en la escuela moderna*. Buenos Aires, Troquel.

(3) Ferrández, A.; Sarramona, J.; Tarín, L. (1977) *Tecnología didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar*. Barcelona, Ceac.

(4) Ferrández, A.; Sarramona, J.; Tarín, L. (1977) *Tecnología didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar*. Barcelona, Ceac, p. 31-32, 68-69 i 313.

(5) Skinner, B.F. (1973) *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona, Labor.

Gimeno, J. (1981) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid, Anaya.

Sarramona, J. (1990) *Tecnología educativa (Una valoración crítica)*. Barcelona, Ceac.

Aquest enfocament continua més viu i present que mai, avui a l'empenta de les directives de la Unió Europea i de les avaluacions promogudes per l'OCDE, sota l'etiqueta de *competències bàsiques*⁶; és una línia de treball que pretén el control i el domini de l'objecte d'estudi o producció. La intervenció tecnològica, dictada i prescrita per unes ciències considerades *fonamentants*, tradicionalment s'ha associat a la *pedagogia per objectius*, però avui s'agombola entorn de les anomenades *polítiques d'excel·lència*, que s'acaben traduint en una intensificació de les metodologies i estratègies més tradicionals (revestides, això sí, de les tecnologies més avançades), un decantament per les matèries més instrumentals en detriment de les de caire més expressiu, una obsessió malaltissa per les avaluacions internes i externes i pels resultats, i un sotmetiment dels centres educatius als interessos, fluctuacions i preferències del mercat.

Bernardino Orio

En la meua formació acadèmica només hi reconec un *mestre* en el sentit més pregon i extens de la paraula: per la seva saviesa i erudició; pel seu testimoni personal i professional; per la seva autoritat, és a dir, per la seva capacitat d'esperonar el creixement, d'estimular l'autonomia, d'inspirar; per l'eficàcia i perdurabilitat del que em va ensenyar i em va ajudar a aprendre; per la seva amistat més enllà de l'acadèmia... Fou Bernardino Orio de Miguel⁷, un catedràtic de Filosofia, d'institut, professor també de l'Escola de Mestres de Girona durant un breu període, amb qui vaig cursar les assignatures d'Història de la Filosofia i de la Cultura, i Filosofia de l'Educació.

El principal objectiu... és ajudar-los a crear en si mateixos aquesta actitud crítica i autocrítica enfront de qualsevol estructura conceptual...

Què és el que s'ha de programar? És el contingut, el que anomenem matèria a estudiar?... No, el contingut l'han de descobrir ells... Serà, doncs, el mètode el que s'ha de programar, les regles del joc? ... Jo programo el medi, no el missatge. I com que el medi és la relació quotidiana de la nostra convivència, això vol dir que el medi, per definició, és improgramable; el medi es va fent cada dia... El que jo programo no és la matèria a aprendre, sinó el mètode d'aprendre... qualsevol cosa que s'ofereixi a la nostra consideració... D'aquesta manera, el nostre mètode es converteix automàticament en el nostre medi... El medi és el conjunt d'actituds, no sempre conscients, que es creen constantment en la nostra conversa o discussió i que són subjacents, com un denominador comú, al tractament conceptual de qualsevol tema i que romandran en l'esperit dels joves com a hàbits mentals. D'aquesta manera el nostre mètode és el nostre medi, i el nostre medi és el nostre missatge...

El que a mi em correspon programar és el meu medi i només el meu, la meua actitud autocrítica i crítica. Procuo assentar davant d'ells el menor nombre de proposicions categòriques possibles; parlar sempre que puc en forma interrogativa. Per fer-ho utilitzo sovint la filosofia del llenguatge..., insisteixo a reformular les preguntes de manera més precisa..., els enfronto entre ells..., poques vegades dono solucions...

Aquest no és el mètode socràtic... Jo intento que les preguntes siguin divergents... però divergent no és sinònim de divagant... La meua feina consisteix no en fer convergir (que llavors es destrueix la investigació), sinó en evitar que es divagui i se salti d'un tema a l'altre... i forço fins a exhaurir al màxim la capacitat de penetració sobre la qüestió... El medi es transforma en esbrinatiu-divergent, s'afina el poder dialèctic i analític i penetrem en l'actitud crítica...

-
- (6) És simptomàtic, en aquest sentit, el titular de *La Vanguardia*, «Revolució en la metodologia de l'ensenyament. La Generalitat fixa les competències bàsiques i adequa l'avaluació a les proves PISA», de 17 de gener de 2013, p. 24-25.
- (7) B. Orio de Miguel (Logroño, 1936), «compromès des del principi amb els moviments de renovació de l'ensenyament de la filosofia en el Batxillerat, ha fet compatible la seva passió didàctica amb la investigació rigorosa... que va donar com a fruit la seva tesi doctoral de 1988 sobre Leibniz i els Helmontians». Informació extreta de: Orio de Miguel, B., 2002, *Leibniz y el pensamiento hermético. A propósito de los "Cogitata in Genesim" de F.M. van Helmont* (2 vols.). València, Universidad Politécnica de Valencia.

Els són els qui programen; ells són els veritables protagonistes del treball i de la recerca... Cada alumne comença el curs elegint com a tema d'informació i d'estudi el que vulgui... L'únic compromís que se li exigeix és serietat en la tasca, ser conseqüent amb les exigències del tema i informar a la resta de companys... Automàticament es crea el medi: tots se senten sorprenentment lliures, gairebé en el buit...; és un petit trauma i al mateix temps una catarsi, un alliberament...

Simultàniament s'elimina el premi-càstig de la qualificació, garantint a tots una bona nota sense que hagi de quedar condicionada al treball realitzat durant el curs... L'adolescent es comença a interessar pels problemes al marge de la qualificació..., es troba espiritualment aïllat enfront de la responsabilitat pròpia i del grup... Podrà abusar de la situació, però el que faci ho farà perquè vol fer-ho, no pas per obtenir una nota⁸.

Aquest medi, aquest mètode és el que vam experimentar (sense saber-ho) els estudiants de l'especialitat de Ciències Humanes. Amb Bernardino Orio vam aprendre a enfrontar-nos críticament amb el que llegíem, a dialogar i a respectar les opinions dels altres, vam descobrir el *plaer* d'estudiar, ens vam sentir intel·lectualment lliures i responsables de la *qualitat* de les classes, i ens vam fer genuïnament crítics i autocrítics. La seva petjada és encara ben present quaranta anys després!

Vam esbrinar, per exemple, el terme *curs*:

Un curs és, doncs, una minicarrera competitiva dins d'una maxicarrera també competitiva... Podríem comparar els estudis a una cursa ciclista: abans d'iniciar-se, tots s'hi han d'inscriure (la matrícula); consta de diverses etapes (cursos) amb els corresponents obstacles i metes volants (exàmens parcials); hi ha competitivitat, lluita i dies de descans (vacances) i corredors que abandonen abans d'arribar a la meta... Al final, tothom ocupa un lloc dins de la classificació general... Pregunta: No podria ser que aquest llenguatge esportiu-competitiu, introduït d'estraperlo en el món escolar, hagués deixat fora, per la pròpia naturalesa del llenguatge, tot allò que fes referència a la formació?⁹

I el concepte d'avaluació:

L'avaluació és un acte cognoscitiu complex pel qual un o diversos subjectes diuen conèixer el que un altre subjecte coneix, és o progressa en els diversos aspectes formatius, d'acord amb un nivell establert amb més o menys flexibilitat. (vegis l'article 11 de la Ley General de Educación)

En preguntar-nos pel valor epistemològic d'aquest acte cognoscitiu... el que busquem saber és si l'avaluació fa vertaderament el que diu que fa, si l'hipotètic subjecte avaluador és capaç de conèixer el que diu que coneix... L'avaluació, fa el que diu que fa? Pot fer-ho?

He intentat oferir a la vostra consideració i crítica algunes de les meves personals reflexions sobre l'avaluació:

L'avaluació intenta conèixer el que un altre coneix, cosa que és epistemològicament, sinó fals, almenys molt dubtós. L'avaluació necessita utilitzar tot un complicat sistema de metallenguatges que, lluny d'apropar-nos a l'avaluatiu, remet necessàriament a un altre univers discursiu... L'avaluació ignora aspectes fonamentals de l'ésser avaluat, deformant i destruint així la seva unitat... L'avaluació és, en gran mesura, un poderós instrument que sosté la divisió classista del treball... de manera que es transforma en un instrument més administratiu-pragmàtic que pedagògic, cosa que el converteix automàticament en antipedagògic¹⁰.

I vam llegir, ressenyar, comentar i presentar a l'aula nombrosos llibres: C. París¹¹, E. Lledó¹², A. Hauser¹³, E. Mounier¹⁴, H. Lefèvre¹⁵, K. Lorenz¹⁶, B.F. Skinner¹⁷, E. Fromm¹⁸, C.

-
- (8) Orio de Miguel, B. (1974) *Memoria acerca del Concepto y metodología de la Filosofía y Programa razonado de la misma* (presentado a las Oposiciones para cubrir Cátedras vacantes de Institutos Nacionales de Enseñanza Media), 1974 (document no publicat).
 - (9) Orio de Miguel, B., (sense data, però amb tota probabilitat de 1974) *Análisis del término CURSO aplicado a la enseñanza* (document no publicat).
 - (10) Orio de Miguel, B. (1974) *Algunos problemas epistemológicos del concepto de evaluación* (document no publicat).
 - (11) París, C. (1972) *Filosofía, ciencia y sociedad*. Madrid, Siglo XXI.
 - (12) Lledó, E. (1970) *Filosofía y lenguaje*. Barcelona, Ariel.
 - (13) Hauser, A. (1964) *Historia social de la literatura y el arte* (3 vols.). Madrid, Guadarrama.

Castilla del Pino¹⁹, R. Garaudy²⁰, D.J. O'Connor²¹, P. Goodman²², D. Guérin²³, C. Díaz²⁴, B. Russell²⁵, R. Gombin²⁶, J. Monod²⁷, J. Franch²⁸, M. Martí²⁹, sobre Freire³⁰, A.S. Neill³¹, Postman i Weingartner³², I. Illich³³... I també vam escriure molt; en el meu cas, per exemple, sobre autoritat i autoritarisme:

...Lenin, que era un gran estratega de la revolució, va donar un paper molt important a l'autoritat... I no ho deia perquè sí... Per exemple, s'ha repetit darrerament que si Allende hagués actuat amb duresa en els primers moments del seu mandat, potser no s'hauria esdevingut el desastre...

El concepte d'autoritat enclou per principi un cert pessimisme sobre l'home, ja que mostra la seva incapacitat per caminar lliurement; però crec que l'home és incapaç de fer-ho en veure's assetjat constantment per elements que l'hi atrofen aquesta capacitat... És enfront d'aquesta agressió (i el capitalisme és una agressió a l'home) que es fa necessària l'autoritat, si persegueix una finalitat alliberadora... D'algun manera, lamento haver arribat a aquestes conclusions; no sé si estic fent punts per ingressar a les files feixistes... En tot cas, no era aquest el meu propòsit!

Crec que val la pena forçar una mica la màquina per aconseguir homes lliures; crec que val la pena, com el mestre de Barbiana, ser un mestre "autoritari" en un clima de confiança, transmetre el missatge a través del mètode dialèctic, sinònim de llibertat...³⁴.

B. Orio, lluny ja de Catalunya, va seguir aprofundint, en la teoria i en la pràctica³⁵, aquests supòsits que han estat i són encara la seva vida.

-
- (14) Mounier, E. (1973) *Què és el personalisme?*. Barcelona, Edicions 62; Mounier, E. (1973) *Comunismo, anarquía, personalismo*. Madrid, ZYX.
 - (15) Lefèvre, H. (1973) *Síntesis del pensamiento de Marx*. Barcelona, Nova Terra.
 - (16) Lorenz, K. (1972) *Sobre la agresión: el pretendido mal*. Madrid, Siglo XXI.
 - (17) Skinner, B.F. (1973) *Más allá de la libertad y la dignidad*. Barcelona, Fontanella.
 - (18) Fromm, E. (1968) *La por a la libertad*. Barcelona, Fontanella.
 - (19) Castilla del Pino, C. (1970) *La incomunicación*. Barcelona, Península.
 - (20) Garaudy, R. (1973) *La alternativa*. Madrid, Cuadernos para el Diálogo.
 - (21) O'Connor, D.J. (1971) *Introducción a la Filosofía de la educación*. Barcelona, Paidós.
 - (22) Goodman, P. (1972) *La nueva reforma. Un manifiesto anarquista*. Barcelona, Kairós.
 - (23) Guérin, D. (1965) *L'anarchisme*. Paris, Gallimard.
 - (24) Díaz, C. (1975) *No hay escuela neutral*. Madrid, Zero; Díaz, C. – García, F. (1975) *Ensayo de pedagogía utópica*. Madrid, Zero.
 - (25) Russell, B. (1972) *Los problemas de la filosofía*. Barcelona, Labor.
 - (26) Gombin, R. (1973) *Los orígenes del izquierdismo*. Madrid, ZYX.
 - (27) Monod, J. (1973) *El azar y la necesidad*. Barcelona, Barral.
 - (28) Franch, J. (1972) *L'autogestió a l'escola*. Barcelona, Nova Terra.
 - (29) Martí, M. (1972) *El mestre de Barbiana*. Barcelona, Nova Terra.
 - (30) INODEP (1972) *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Madrid, Marsiega; Echeverría, J.J. (1974) *Escuela y concientización*. Madrid, ZYX; Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
 - (31) Neill, A.S. (1974) *Summerhill*. México, Fondo de Cultura Económica.
 - (32) Postman, N.; Weingartner, Ch. (1973) *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona, Fontanella.
 - (33) Illich, I. (1974) *La sociedad desescolarizada*. Barcelona, Barral.
 - (34) Besalú, X., 1974, Reflexiones de uno que eligió ser maestro (document no publicat), treball que conté, escrites a mà, les següents reflexions del professor, B. Orio: Yo veo aquí algunas cosas confusas y ciertas contradicciones, pero las contradicciones son "el ser de las cosas"... En algún otro escrito tuyo detecté entre líneas estas crisis y pensamientos que aquí expones. Urge experimentar en nosotros –sin miedo– lo que soñamos para la escuela... Por favor, te pido ayuda para hacer estallar la pasividad que reina en nuestro entorno, aunque ya el mismo marco de la clase a la que nos obligan a entrar y sentarnos no sea precisamente el marco ideal...
 - (35) Domínguez, M.L., Montoya, J., Orio de Miguel, B. (1981) *Materiales para la Ética. 1º y 2º de BUP*. Madrid: Akal; Domínguez, M.L., Orio de Miguel, B. (1985) *Método activo: una propuesta filosófica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Pedagogies

El primer llibre que vaig tenir a les mans, i que vaig devorar amb devoció, sobre les pedagogies progressistes del segle xx era en realitat un opuscle, una guia de lectura, un esforç intel·lectual per atorgar consistència teòrica a l'ofici d'ensenyar en els convulsos anys setanta del segle passat: *Vers un medi educatiu*³⁶. Joaquim Franch hi resseguia l'aportació del moviment d'Escola Activa, a partir d'A. Ferrière; l'obra de C. Freinet, de qui afirma que «duu fins a les últimes conseqüències els principis de l'Escola Activa», alhora que el considera el creador d'un *medi educatiu*; l'orientació no-directiva de C. Rogers, de qui en destaca l'esforç «de plantejar uns tipus de relacions entre ensenyants i aprenents que afavoreixin les tendències a l'aprenentatge autònom»; la pedagogia institucional de F. Oury i A. Vàsquez, de M. Lobrot i de G. Lapassade, l'experiència anti-autoritària italiana, que l'impacten amb profunditat; la crítica *subversiva* de N. Postman i Ch. Weingartner, arran de les reflexions de M. McLuhan; la radicalitat de P. Goodman i d'Illich... I conclou: Hi ha hagut una revalorització de la importància del medi en educació... «Hi ha hagut un desplaçament de l'ensenyament cap a l'aprenentatge... Hi ha hagut una presa de consciència del paper negatiu que l'autoritarisme té sobre l'educació»³⁷.

Però del que vaig aprendre pedagogia contemporània, qui cobria, en aquells moments, totes les meves expectatives al respecte, com una mena de *bíblia* de la bona pedagogia, com una autèntica rampa de llançament per llegir els nous clàssics, fou de *La cuestión escolar. Análisis y perspectivas*, de J. Palacios³⁸. Comença també per la que anomena *tradició renovadora*, que es recrea amb cinc noms: Rousseau, Ferrière, Piaget, Freinet i Wallon. Augmenta d'intensitat amb *la crítica antiautoritària... la llibertat com a principi i com a finalitat*, que es remunta a Ferrer i Guàrdia, passa per Summerhill i Rogers, i arriba fins a les pedagogies institucionals i les pedagogies d'orientació psicoanalítica. Sota la capa del marxisme, comença amb una referència a Marx i Engels, s'atura en Makarenko i Blonskij, fa èmfasi en les aportacions de Gramsci i acaba amb Sucho-dolski; abans, però, dedica un apartat sencer als sociòlegs –francesos– de la reproducció (Althusser, Bourdieu-Passeron i Baudelot-Establet). Els darrers autors estudiats són Freire (*educació alliberadora, conscientització*), Illich i Reimer (*crítica i alternatives a l'educació escolaritzada*).

El llibre s'acaba amb la reflexió següent, que n'és també la conclusió:

Hem après, en definitiva, que ni la transformació de l'escola és possible sense la transformació de la societat, ni la transformació de la societat és possible sense la transformació de l'escola... No es pot separar la lluita contra la desigualtat escolar de la lluita contra la desigualtat social...

Només la crítica que es converteix en praxis pot escapar de la utopia alhora que s'hi encamina. Per a aquesta praxis no hi ha receptes. Cada mestre, cada classe, cada centre educatiu, cada societat, han d'aportar el seu esforç en funció dels seus problemes i de les seves possibilitats...

Però el treball per la transformació de l'escola serà un treball de Sísif si no va acompanyat del treball per la transformació de la societat³⁹.

(36) Franch, J. (1973) *Vers un medi educatiu*. Barcelona, Nova Terra.

(37) Franch, J. (1973) *Vers un medi educatiu*. Barcelona, Nova Terra, 57-58.

(38) Palacios, J. (1979) *La cuestión escolar. Análisis y perspectivas* (curiosament, a la portada el títol és un xic diferent: *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona, Laia.

(39) Palacios, J. (1979) *La cuestión escolar. Análisis y perspectivas*. Barcelona, Laia, p. 645-647.

Aquesta immersió en les pedagogies del segle xx va acabar de cristal·litzar a les classes de la professora Maria Lluïsa Fabra, acabada d'arribar d'una estada a França, on havia fet el seguiment i l'avaluació d'una experiència d'educació no-directiva⁴⁰. Per a ella, els grans corrents pedagògics *actuals* eren⁴¹: l'educació llibertària (que exemplaritzava en Neill); la pedagogia popular (la de Freinet); l'enfocament no-directiu (Rogers); la pedagogia institucional (centrada en Lobrot); el corrent antiescolar (focalitzat en Illich i Reimer); i la conscientització (on parla de Freire). El seu punt de vista no és tan llunyà de les reflexions de Palacios, amb qui comparteix l'optimisme històric, tan propi d'aquells anys:

El que està clar és que l'escola –o qualsevol de les seves alternatives– que formi homes capaços d'edificar una societat vertaderament democràtica ha de ser també democràtica.

Tenint present que no és factible la revolució a través de la pedagogia, està clar que mentre els organismes educatius siguin instruments de submissió i els homes siguin educats en la por a la llibertat, no hi ha cap possibilitat de canvi polític radical.

No obstant això, si l'escola canvia, si s'aconsegueix desenvolupar en els individus el judici crític, la creativitat, la cooperació, l'acceptació de responsabilitats i el gust per la vida i pel saber, s'haurà guanyat la partida, perquè aquests homes estaran educats per fer front a qualsevol tipus de pressió i acabaran per construir una societat vertaderament humana...

Només resta per realitzar la utopia de fer sortir els nens de les "presons educatives" on han estat tancats durant tants segles i donar-los l'oportunitat de construir les seves pròpies institucions on s'eduquin mitjançant la vida en comú i on cadascú pugui trobar la manera de compaginar el treball amb l'art, la creació, la investigació i la felicitat d'una vida plena... Autoritat i llibertat són els temes-clau d'una pedagogia que s'esforça a crear les premisses d'un món millor⁴².

Aquest mapa tampoc no és gaire diferent del que proposo jo mateix a les meves classes (El moviment d'Escola Nova; Pedagogies d'orientació socialista; Pedagogies antiautoritàries; P. Freire i L. Milani; Pedagogies tecnològiques; Pedagogies alternatives) i del que dibuixen altres compilacions més recents⁴³. Per tal d'il·lustrar la intensitat d'aquest procés formatiu, he seleccionat aquests tres fragments:

Llegir Skinner ha estat per a mi un fet especialment significatiu... És sorprenent la rapidesa i la gratuïtat amb la que ens carreguem i criticuem teòrics i teories a les classes... i parlo per experiència personal. Sabia que Skinner era un personatge discutible, fins i tot inadmissible, a qui criticaven els uns i els altres i per raons diverses...

Crec en l'absoluta necessitat de filosofar la nostra praxis i des de la nostra praxis. Ser un professional de l'ensenyament no es pot reduir a ser un tècnic preparat sinó que qualsevol tècnica, qualsevol mitjà, només troba el seu sentit ple en la finalitat que aquesta tècnica, aquest mateix mitjà contribueixen a construir...

Crec sincerament que és impossible una crítica vàlida, si s'admeten les seves premisses... Skinner pertany al grup d'enginyers socials que propugnen l'assoliment de la felicitat, no pas amb mitjans polítics, sinó desplegant els nostres esforços privats... Crec que només és possible una crítica ideològica que transcendeixi la parcialitat de la tecnologia proposada per Skinner...

Diu Skinner: "La responsabilitat no és un atribut de l'home, sinó de l'ambient, de les condicions ambientals o genètiques de les que la conducta humana és solament funció... No hi ha cap raó per impedir el progrés a la recerca d'un món on la gent es pugui comportar bé de manera automàtica". Diem nosaltres: En el plantejament de Skinner no hi ha lloc per a l'ètica, que seria només un atribut de l'ambient. L'únic

(40) Fabra, M.L., (sense data, però l'experiència va tenir lloc el curs 1970-71) Étude d'une expérience pédagogique dans une classe de troisième C.E.S., (document no publicat).

(41) Fabra, M.L. (1973) *La nueva pedagogia*. Barcelona, Salvat Editores.

(42) Fabra, M.L. (1973) *La nueva pedagogia*. Barcelona, Salvat Editores, p. 139-142.

(43) Juif, P. – Legrand, L. (1980) *Grandes orientaciones de la pedagogia contemporánea*. Madrid: Narcea; Autoria Compartida (2000) *Pedagogias del siglo XX*. Barcelona, CissPraxis; Trilla, J. (comp.) (2001) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, Graó.

criteri vàlid seria la racionalitat, el progrés. Això fa trontollar tant el nostre concepte de justícia com la mateixa religió cristiana, reduïda avui, en la pràctica, a una praxis ètica...⁴⁴.

Si l'escola no serveix, no ens hauríem de molestar a canviar-la: el que caldria és suprimir-la. Aquesta és la solució que preconitzen els desescolaritzadors per als mals de les nostres escoles. Segons ells, aquesta supressió seria l'inici de l'alliberament...

Eliminar l'escola, sense més ni més, seria deixar presoner l'individu de les desigualtats socials que l'afligeixen, indefens. El monopoli que l'escola té encara avui del saber, tot i que ja l'ha començat a perdre, seria ràpidament substituït pels monopolis econòmics, que es farien amos de les seves funcions i les acomodarien a llurs necessitats...

Crec en la necessitat de l'escola; assumeixo tots els condicionaments que suposa treballar en una escola nacional. D'alguna manera, m'he passat al reformisme...

La idea de la no-directivitat en educació és una renaixement de l'educació negativa de Rousseau. El seu fonament és que la naturalesa humana és bona i capaç de desenvolupar-se sanament i productivament, si la societat no interfereix negativament aquest procés...

Cal tenir en compte els condicionaments bàsics del creixement personal que, si bé l'escola ha de mirar de superar, no obstant això no hauria d'oblidar que l'individu, quan hi arriba, ja està marcat per ells...

La no-directivitat suposaria l'acceptació dels límits imposats per la vida... Suposaria acceptar l'estat de coses actual i refugiar-se en l'àmbit escolar per establir-hi el clima idíl·lic de la no-directivitat.

La pedagogia o és directiva o deixa de ser pedagogia. Si es nega a si mateixa, deixarà l'alumne a mercè de les forces inequívocament directives de les altres institucions socials. La raó de la directivitat escolar rau justament en la voluntat de compensar els efectes negatius de les altres, en benefici del creixement personal, de l'expressió de totes les possibilitats de l'ésser humà...

La fe dels llibertaris en els efectes revolucionaris de l'expansió de les idees no els porta a pensar que seran definitius... És necessària una revolució interior, de les idees i dels sentiments del major nombre d'individus... La conseqüència més important de la fe anarquista en l'expansió de les idees com a instrument revolucionari fou el seu esforç pedagògic...

Podríem resumir les característiques de la pedagogia llibertària en els punts següents: lliure (tenen una fe absoluta no solament en la bondat de la naturalesa humana, sinó també en la vida com a valor moral suprem); racional (és a dir, científica i laica); integral (el desenvolupament harmònic i progressiu de l'individu en tots els terrenys: intel·lectual, manual i moral); igualitària (per a totes les classes socials, sense premis, ni càstigs, ni notes); i revolucionària (l'escola seria una arma més en la lluita de classes; la meta de l'educació és la creació d'homes lliures i autosuficients)⁴⁵.

L'experiència de l'Antoni Domènech a l'escola "L'Aulet" de Celrà es va iniciar el curs 75-76 amb un grup de 6è d'EGB i ha prosseguit durant els cursos 76-77 i 77-78 amb aquests mateixos nens... Es tracta de fer una escola lligada a la vida... es tracta de buscar el medi apte per al desenvolupament individual i del grup.

Condicions: que el grup tingui una vida pròpia, donar-li la possibilitat d'autogovernar-se; això es materialitza en la realització d'assemblees que decideixen sobre els objectius, els mitjans i les activitats, que analitzen i jutgen els problemes que apareixen en el grup i que és l'òrgan suprem de la classe. Que el grup-classe s'estructuri en colles o equips vitals, útils tant per treballar com per viure; aquests equips seran absolutament lliures, tant en la seva constitució com en els seus objectius temporals. Que el grup assumeixi les limitacions de l'experiència: al matí hi haurà unes activitats obligatòries, amb els altres professors i, a la tarda, caldrà distingir entre les activitats comunes i les de lliure organització...

El balanç provisional és positiu... Tenim uns nens amb autonomia, capaços d'acceptar els seus companys i les normes de convivència. Tenim uns nens que, malgrat tot, treballen i estudien... El mestre també ha trobat el seu lloc: és un més dins del grup, que possibilita, il·lusiona, accepta, comprèn i fa de persona gran. És el creador del medi... El principal valor que troben en aquesta experiència és que s'hagi pogut realitzar en una escola estatal; sense un equip coherent de mestres; amb una duració de tres anys; amb una recerca constant.

Malgrat l'Antoni afirmi que el seu mètode no és autènticament no-directiu, a la vista del que diu Rogers, creiem que la seva experiència pot figurar en aquest treball sobre la no-directivitat sense cap mena de recança: "segurament el mestre... desenvoluparà determinats modes de construir llibertat a la seva classe, adequats al seu propi estil, i que sorgeixen de la seva pròpia i lliure interacció amb els seus estudiants.

(44) Besalú, X. (1977) *Comentarios a Más allá de la libertad y de la dignidad* de B.F. Skinner, (document no publicat).

(45) Besalú, X. (1977) *Presupuestos y luces para una Teoría de la Educación*, (document no publicat).

D'aquesta manera, desenvoluparà una metodologia pròpia que és, indubtablement, el millor procediment" (C. Rogers)⁴⁶.

Sociologia

Hi ha un cert acord a considerar que les visions crítiques de l'educació, de l'ensenyament i del currículum tenen el seu origen en l'àmbit de la sociologia, una de les ciències socials que més aviat, juntament amb la psicologia, va fer la transició cap a una manera de fer ciència més rigorosa, més fonamentada en la recerca empírica i més reconeguda per la comunitat científica. Els anys setanta, a Catalunya, la pedagogia s'estava encara reconstruint, després de l'ensulsiada del franquisme, i, en aquest clima, el pensament i la contundència dels nous sociòlegs, representava una alenada d'aire fresc i un argumentari propici a la denúncia del *statu quo*. Ja hem pogut comprovar com el llibre de Palacios dedicava un ampli capítol a les teories de la reproducció, com també ho feia el meu primer manual de sociologia de l'educació⁴⁷, que contenia articles d'Illich, de McLuhan, de Bourdieu i Passeron, de Rosenthal i Jacobson, d'Althusser, de Grignon, de Gintis... En aquest context, cal esmentar *Societat catalana i reforma escolar*⁴⁸, una investigació inèdita i fins i tot una mica sorprenent sota la dictadura, que posava l'accent en la *reproducció de les relacions socials* a través de determinades escoles, que es presentaven com a progressistes i catalanistes, i que va provocar un terrabastall considerable; i *Els mestres de Catalunya*⁴⁹, una investigació que té com a objectiu central esbrinar quina és la ideologia que domina entre els mestres, que s'inscriu també, amb matisos, dins de la sociologia de la reproducció social.

Però el sociòleg que més impacte em va causar fou Carlos Lerena: primer, *Escuela, ideología y clases sociales en España*⁵⁰ i després, *Reprimir y liberar*⁵¹, van significar una espècie d'il·luminació i una interpretació absolutament demolidora, gairebé cartesiana, de la història i les funcions socials de l'educació des de la Revolució Francesa. Vegi's sinó aquest extracte de l'índex del primer d'aquests dos llibres:

Quarta part. Sobre les funcions ideològiques del sistema d'ensenyament tecnocràtic en l'Espanya dels anys 70.

I. El capitalisme avançat i la necessitat de noves formes de legitimitat.

1. Cap a una nova estructura de classes socials. 2. Claus del sistema d'ensenyament tecnocràtic. 3. Sentit històric i polític de la reforma educativa dels setanta.

II. El procés de selecció-legitimació en el sistema d'ensenyament tecnicista.

1. L'Ensenyament General Bàsic i els nous mecanismes de selecció. 2. Reforçament de l'examen: l'escolargarbell. 3. Pressupostos ideològics del procés de selecció escolar. 4. Més sobre l'essencialisme-empirisme: l'educació de la dona. 5. De l'escola meritocràtica a la sociodicea: la cultura dominant i el seu paper de conservació de l'ordre establert.

III. Per a una sociologia de l'estudiantat. Classe social d'origen, posició escolar i horitzó de classe.

1. Jerarquia escolar i jerarquia social: la desigualtat dins de l'escola. 2. Bons alumnes, mals alumnes: determinants socials de la posició escolar. 3. Trajectòria escolar de l'estudiantat d'origen modest: els altres estudiants. 4. La noció de *handicap* escolar, síntesi de la ideologia dominant. 5. Cultura tècnica i socialit-

(46) Besalú, X. – Asso, Q. (1978) Teoria i pràctica de la no-directivitat, (document no publicat).

(47) Gras, A. (1976) *Sociología de la educación*. Madrid, Narcea.

(48) Gay, J.; Quíttlet, R.; Pascual, A. (1973) *Societat catalana i reforma escolar*. Barcelona, Laia.

(49) Masjuan, J.M. (1974) *Els mestres de Catalunya*. Barcelona, Nova Terra.

(50) Lerena, C. (1976) *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación*. Barcelona, Ariel.

(51) Lerena, C. (1983) *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid, Akal.

zació de classe: la nova versió de la doble escola. 6. Per a una crítica de la ideologia economicista. 7. Nota sobre l'universitari de la petita burgesia. 8. El mite de l'escola-oberta, condició ideològica de conservació de les regles de joc del capitalisme.

IV. Més enllà de la problemàtica de les castes: l'escola i el sistema de classes socials.

1. Funcions socials del sistema d'ensenyament tecnicista: un esquema. 2. L'escola i la seva contribució a la reproducció del sistema de classes. 3. Vells i nous mecanismes de legitimació social: de l'intel·lectual liberal al buròcrata-expert. 4. Escola 2000: cap a un sistema de classes programat⁵².

El cop de gràcia final, la impossibilitat de sortir d'aquest determinisme fatalista, però tanmateix difícil de combatre per un jove il·lusionat i inexpert, el dona en el *Reprimir y liberar*, aquell *totxo* implacable de més de 600 planes de lletra minúscula, que deixava els pobres mestres entre les ganes de fugir corrents i canviar de professió o el miratge de fer-se transparent i passar despercebut per tal d'esperar temps millors i poder esquivar així l'acusació de contribuir a la consolidació i legitimació d'un estat de coses que preteníem combatre i canviar justament des de l'educació:

La paraula *educació* no diu la veritat... Realment el que designa la paraula *educació* és una determinada jurisdicció de poder, tal i com aquest es reestructura al *segle de les llums*... Durant el *segle de les llums*, el procés de *producció d'homes* ja no es deixa en mans de l'atzar, sinó que es racionalitza i sistematitza...

Cultura, educació, alliberament, són els noms de l'estratagema que utilitzen els membres de la petita burgesia radical –la fracció conservadora, positivista, dirà simplement *repressió, adaptació*– per tal d'erigir-se en petits amos... Aquest espiritualisme naturalista recobreix amb el seu mantell ideològic els minuciosos dissenys de la xarxa d'aparells que aquesta època posa sistemàticament en marxa i que va des de les cases de caritat a les escoles, passant per les casernes i els hospitals: el fals concepte d'*educació* és el bonic *precepte* que permet justificar tot el que s'esdevé en aquests establiments com a mitjans necessaris dins d'una croada de salvació civil... Aquesta època, que fa de l'*educació* el nou nom que adopten les operacions més subtils de dominació...

El que aquí es tracta de fer és una crítica de la representació ideològica de l'*educació* com una simple operació de *reprimir/alliberar*...⁵³.

La producció sociològica d'aquest corrent marxista era absolutament dominant i es va seguir alimentant amb els treballs de Fernández de Castro⁵⁴, de Fernández Enguita⁵⁵ i tants altres... Una esclatxa d'esperança és la que va obrir Anaya⁵⁶, en proclamar, sense embuts, que el propòsit de la seva aportació era canviar la institució escolar i, a més, fer-ho des de dins i per mitjà dels docents... perquè els vertaders agents del canvi, afirmava, són els docents.

Freinet

Em vaig afiliar a un sindicat de classe al mateix temps que vaig començar a fer de mestre. Al sindicat hi he après, entre altres coses, democràcia participativa, i a respectar i ser respectat com a minoria. És evident que els sindicats són organitzacions nascudes en un altre context sociohistòric, però el desmantellament dels Estats del benestar i un

(52) Lerena, C. (1976) *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación*. Barcelona, Ariel, p. 463-464.

(53) Lerena, C. (1983) *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid, Akal, p. 9-13.

(54) Fernández de Castro, I. (1973) *Reforma educativa y desarrollo capitalista. Informe crítico de la Ley de Educación*. Madrid, Cuadernos para el Diálogo.

(55) Fernández Enguita, M. (1985) *Trabajo, escuela e ideología: Marx y la crítica de la educación*. Madrid, Akal; Fernández Enguita, M. (1986) *Marxismo y Sociología de la educación*. Madrid, Akal; Fernández Enguita, M. (1990) *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid, Siglo XXI; Fernández Enguita, M. (1990) *La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y otras personas*. Madrid, Eudema.

(56) Anaya, G. (1979) *Qué otra escuela. Análisis para una práctica*. Madrid, Akal.

individualisme rampant, refractari a tota forma col·lectiva massa estable, han deixat els treballadors i les classes amb menys poder en una situació d'enorme vulnerabilitat que fa dels sindicats, tot i els seus errors i inèrcies, a parer meu, instruments absolutament imprescindibles. En algunes ocasions, l'afiliació sindical ha estat vista com un impediment per participar plenament en la renovació pedagògica. No ha estat el meu cas: des del primer moment, em van semblar compatibles una i altra militància, sabent, això sí, que els interessos d'uns i altres no sempre conflueixen i que les funcions que tenen assignades són d'ordre diferent.

La meua primera Escola d'Estiu fou la de 1974 a l'Escola del Bosc, a Barcelona. La vaig viure totalment entregat i fascinat, tant pel clima de llibertat que allà es respirava com per la qualitat dels cursos que vaig seguir, l'alegria que es flairava i el canvi polític que s'intuïa i del que volíem ser protagonistes. La segona, la de 1975, ja va ser a Bellaterra, la de la famosa declaració *Per una nova escola pública*. El 1977, a Girona, es crea la Comissió de Qualitat de l'Ensenyament dins del moviment unitari de mestres, que serà l'embrió del Moviment de Mestres per a una Escola de Catalunya, el moviment de renovació pedagògica que aplegarà majoritàriament els mestres gironins entre els anys 1979 i 1990 i que, al llarg d'aquests anys, serà l'organitzador de les escoles d'estiu de les comarques de Girona.

La principal referència pedagògica d'aquests anys és, sense cap mena de dubte, Célestin Freinet. Per fer de mestre no n'hi ha prou amb tenir les idees més o menys clares i un bagatge cultural i pedagògic suficient; calen eines, instruments, materials i recursos, tècniques i estratègies, models i experiències, i tot això és el que encarnava Freinet: una formació cultural sòlida, un compromís sociopolític incontestable, unes idees ben estructurades i àmpliament difoses, una experiència i una proximitat professional contrastades i un aplec de *tècniques*, algunes d'originals i d'altres simplement adoptades, que obrien les portes a una altra manera de fer de mestre. Durant les vacances de Nadal de 1977, al Col·legi Universitari de Girona, vaig participar en un Curset de Tècniques Freinet, dirigit per Josep Oliveres de l'Escola L'Horitzó, de l'Hospitalet de Llobregat. Això i la lectura dels llibres de la col·lecció BEM (Biblioteca de l'Escola Moderna) d'Editorial Laia⁵⁷, d'algunes obres del propi Freinet⁵⁸, del *Naixement d'una pedagogia popular*⁵⁹, i d'altres que estudiaven les seves idees i la seva obra⁶⁰, van acompanyar els meus primers passos com a mestre d'escola.

Freinet es va complementar amb el desembarcament, per dir-ho d'alguna manera, dels italians del MCE (*Movimento di Cooperazione Educativa*), que van participar en les escoles d'estiu d'aquells anys, que van veure publicades a Catalunya moltes de les seves

(57) Freinet, C. (1975) *Les invariants pedagògiques*. Barcelona, Laia; Freinet, C. (1975) *L'educació moral i cívica*. Barcelona, Laia; Freinet, C. (1976) *Les malalties escolars*. Barcelona, Laia; Freinet, C. (1975) *El text lliure*. Barcelona, Laia; Freinet, C. (1977) *L'ensenyament del càlcul*. Barcelona, Laia; Freinet, C. (1973) *Els plans de treball*. Barcelona, Laia; Freinet, C. (1974) *El diari escolar*. Barcelona, Laia

(58) Freinet, C. (1971) *La educación por el trabajo*. Mèxic, Fondo de Cultura Económica; Freinet, C. (1976) *Por una escuela del pueblo*. Barcelona, Laia; Freinet, C. (1977) *Parábolas para una pedagogía popular*. Barcelona, Laia.

(59) Freinet, E., 1975, *Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de una Escuela moderna*, Barcelona, Laia

(60) Gimeno, J. (1976) *Una escuela para nuestro tiempo*. Valencia, Fernando Torres Editor; González Monteagudo, J. (1988) *La pedagogía de Célestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencia*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

obres⁶¹ i que gaudien d'un prestigi i d'una presència notables, a cavall de l'hegemonia que exercia el PSUC en el món de la cultura i de l'educació d'aquells anys. Com ha explicat Imbernón⁶², els seus cavalls de batalla principals foren: la crítica al llibre de text, el rebuig de les qualificacions escolars, l'educació integral, la investigació a l'escola i la integració dels discapacitats.

Revistes

Em considero un bon lector de diaris i revistes. De fet, estic convençut que la lectura i comprensió del diari, de tot el diari (ciència, economia, esports i internacional inclosos) hauria de ser la prova del nou per avaluar la maduresa i la competència de tota persona instruïda i, per descomptat, de qualsevol agent de cultura, com crec que són els mestres i els pedagogs. Durant els anys d'exercici professional, diaris i revistes han estat l'aliment intel·lectual més permanent i suggeridor, l'esca que m'ha portat a d'altres lectures i formacions, una eina imprescindible per al debat i l'actualització. De l'àmbit educatiu, les dues revistes a les que he estat més fidel aquests anys de formació han estat *Perspectiva Escolar* i *Cuadernos de Pedagogía*.

Perspectiva Escolar, dirigida per J. Tomàs, amb Marta Mata en el Consell de Redacció, va publicar el seu número 1 el març de 1975⁶³ i ja al número 2 abordava la qüestió de les llengües a l'escola catalana⁶⁴. Més endavant s'ocuparia de l'educació sexual, mentre que, al número 13, editorialitzava sobre l'escola pública:

...concebuda com un dels serveis fonamentals, al qual ha de tenir dret tot ciutadà. Essent un servei públic, no pot ser font de beneficis econòmics per a ningú, ni de selectivitat, ni d'adoctrinament per a cap grup ideològic en concret, sinó que ha de ser gratuïta a tots els nivells, de qualitat pedagògica i rigor científic igual per a tothom, pluralista i crítica. No pot ser tampoc centralista ni burocràtica, sinó planificada i administrada a nivell global en el marc polític català i gestionada democràticament al nivell concret de les forces socials⁶⁵.

Entremig, havia tractat de les dificultats del nen a l'escola, de les ciències socials, del joc, de les llars d'infants, de l'ensenyament de la matemàtica i, posteriorment, ho feia de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, de la psicologia, del sindicalisme, del parvulari, del noi marginat, de la música, de la formació professional, de la biblioteca, la catalanització de l'escola, les ciències, l'educació física, la creativitat, la televisió, els pares a l'escola, l'autoritat i l'autoritarisme, l'escola rural, l'expressió plàstica, els audiovisuals...

-
- (61) Alfieri, F. (1975) *El oficio de maestro*. Barcelona, Avance; Alfieri, F. et al. (1980-81) *Profesión, maestro. Las bases* (2 vols.). Barcelona, Reforma de la Escuela; Bertoni, D. (1978) *Historia de la Didáctica* (2 vols.). Barcelona, Avance; Ciari, B. (1980) *Modos de enseñar*. Barcelona, Reforma de la Escuela; Ciari, B. (1981) *Nuevas técnicas didácticas*. Barcelona, Reforma de la Escuela; Lodi, M. (1970) *El país errado*. Barcelona, Laia; Lodi, M. (1974) *Crónica pedagógica*. Barcelona, Laia; Movimento di Cooperazione Educativa (1979) *A l'escola amb el cos*. Barcelona, Guix; Rodari, G. (1979) *Gramática de la fantasía*. Barcelona, Reforma de la Escuela; Tonucci, F. (1979) *La escuela como investigación*. Barcelona, Reforma de la Escuela; Ricci, G. (1981) *El primer año de nuestro niño*. Barcelona, Reforma de la Escuela.
- (62) Imbernón, F., 1982, *Una alternativa pedagógica. El Movimiento di Cooperazione Educativa*, Barcelona, Laia.
- (63) El desembre de 1974 va publicar un número 0, dedicant el monogràfic a *La formació del mestre*.
- (64) Per il·lustrar com han canviat les coses en aquest període, aquest és un fragment de l'editorial: *En una situació de contacte de llengües com la nostra, l'escola ha d'acollir dues llengües i ha de deixar cada un dels nens formats en la seva llengua materna, catalana o castellana, com a primera llengua, com a tronc de la seva persona, i en l'altra llengua, castellana o catalana, com a llengua ambiental o segona llengua (Perspectiva Escolar 2, maig de 1975, p. 1).*
- (65) Editorial (1977) «Escola pública, escola estatal», *Perspectiva Escolar*, 13, març de 1977, p. 1.

En aquesta primera etapa es feia un seguiment molt acurat de la situació política del moment i les seves repercussions en l'àmbit educatiu, alhora que no es deixava de banda cap dels temes que formaven part del debat públic, per polèmic que fos, i s'oferia un tractament molt equilibrat dels temes, buscant sempre fonaments sòlids i claredat expositiva, al costat d'aplicacions i experiències didàctiques concretes, oferint recursos específics, comptant amb la riquesa de professionals i d'aportacions que derivaven de les escoles d'estiu i dels cursos d'hivern.

El mateix 1975 naixia també *Cuadernos de Pedagogía*, amb Fabrizio Caivano com a redactor en cap i Jaume Carbonell com a secretari de redacció, i amb R. Quitllet, M. Subirats, M. Moreno i G. Sastre entre els membres del seu Consell de Redacció. Des del primer número, *Cuadernos* es presentà com una alternativa crítica, en què la pedagogia que predicava era indestruïble d'una opció sociopolítica clarament decantada a l'esquerra; i ja el número de juliol d'aquell primer any va publicar un sucós Dossier on confrontava Freire amb Illich:

...La seva actualitat rau en què indueixen eficaçment a una radical renovació ideològica i pedagògica. Correlativament, el seu perill rau en què, sota una capa de *subversió* fàcil o aparent del sistema social contribueixin, sense voler-ho, a la reproducció més subtil dels seus aspectes alienants⁶⁶.

En números posteriors s'avançava el que serien els grans atots de la reforma educativa que, anys a venir, impulsarien els socialistes des del govern de l'Estat: la unificació dels ensenyaments mitjans, la gestió democràtica de l'escola, l'educació permanent d'adults, l'educació especial; es reivindicava el llegat de la *Institución Libre de Enseñanza* i del pensament socialista en educació i la pedagogia Freinet, es criticava el paper de l'Església catòlica en l'ensenyament; o es dedicaven moltes pàgines a l'educació a Itàlia, a Cuba, etc., sense descuidar les diverses àrees i matèries del currículum. *Cuadernos* ha estat, al llarg dels anys, el meu manual de pedagogia, i he crescut i he evolucionat ideològicament i pedagògicament al ritme que la revista anava marcant.

Barbiana

No recordo com ni perquè, però el mateix 1972, acabat d'aparèixer, em vaig empassar d'un glop *El mestre de Barbiana*, de Miquel Martí. Fou una il·luminació, molt especialment la seva segona part on s'exposen, de manera ordenada, l'ideari, els principis, l'organització d'aquella experiència captivadora:

L'escola de Barbiana proposa les línies d'una cultura autènticament popular, segons tres criteris fonamentals: no suspendre; escola a temps ple; un fi...

Els principals defectes de l'escola no són pas a l'escola, sinó a casa. I això no s'arregla amb una nova llei d'educació, sinó amb una revolució ben feta...

A Barbiana no hi havia cap pedagogia especial ni mai no s'havia llegit cap llibre de pedagogia... s'aplicava simplement la pedagogia del sentit comú, que d'altra banda ha estat la dels més grans pedagogs.

A Barbiana es feia escola dotze hores diàries, durant 365 dies l'any... El motiu ideològic era el simple desig d'igualtat... Al noi burgès, li basten unes poques hores d'escola, perquè la veritable escola la té a casa... Per al noi pobre, totes les hores que és fora de l'escola són hores d'empobriment cultural...

Don Lorenzo tenia un concepte de mestre molt present, molt dur, molt autoritari diríem si aquesta paraula no es prestés a malentesos...

Don Lorenzo posava l'escola com a instrument capaç de construir una nova societat... Aquest era el valor polític de l'escola...

(66) Silva, A. (1975) «¿Por qué un dossier Freire/Illich ahora?», *Cuadernos de Pedagogía*, 7-8, p. 3.

"Com s'ha de ser per poder fer aquesta escola?" i don Lorenzo respon: "Cal tenir idees clares en matèria de problemes socials i polítics. No convé ésser interclassistes, sinó partidistes..."⁶⁷.

En aquest petit llibre, amb prou feines de 135 pàgines, hi vaig trobar formulats pràcticament tots els interrogants que em neguitejaven i, amb una contundència i simplicitat estranyes, també les respostes possibles o, si més no, els criteris per trobar-les o encarrilar-les. Com és de suposar, no vaig tardar massa a llegir el llibre-mare de tot plegat, *Carta a una mestra*, un text que «expressava en paraules simples el que en aquells moments la sociologia de l'educació començava a plantejar en termes de reproducció cultural o de legitimació de la selecció escolar... analitzen la problemàtica del fracàs escolar i denuncien les contradiccions culturals de l'educació amb un llenguatge directe, col·loquial i provocador»⁶⁸:

...Si es perden ells, l'escola ja no és escola. És un hospital que cura els sans i rebutja els malalts. És un instrument de diferenciació cada vegada més irremediable...

L'escola només té un problema. Els nois que perd... Arribats a aquest punt, els únics incompetents per a l'escola sou vosaltres, que els perdeu i no torneu a cercar-los... Els problemes de l'escola els entén qui té al cor el noi suspès i té la paciència de donar un cop d'ull a les estadístiques. Aleshores les xifres es posen a cridar contra vosaltres...

Vosaltres dieu que heu suspès els beneïts i els desvagats. Aleshores sosteniu que Déu fa néixer els beneïts i els desvagats a les cases dels pobres. Però Déu no té aquestes desatencions amb els pobres... Només els fills dels altres alguna vegada semblen talososos. Els nostres, no... Aleshores, és més honest de dir que tot els nens neixen iguals i si després no ho són, la culpa és nostra i ho hem d'arreglar d'alguna manera...

Nosaltres en els casos extrems usem fins i tot les xurriaques. No feu la sentimental i deixeu estar les teories dels pedagogs... La vostra ploma deixa senyal per un any. Les xurriacades l'endemà ja no es noten...

La veritable cultura està feta de dues coses: pertànyer a la massa i dominar el llenguatge. Una escola que selecciona destrueix la cultura. Als pobres els priva del mitjà d'expressió. Als rics els priva del coneixement de les coses...⁶⁹.

Uns anys després es van publicar en castellà alguns dels més de 800 escrits i cartes de Milani i, entre elles, la carta als capellans castrenses, incriminada per inducció al delictes de desobediència militar, i la carta als jutges, el seu al·legat de defensa en el judici que se'n va seguir. Són dos documents d'una potència i un calatge extraordinaris, que conserven plenament la vigència per la seva radicalitat i claredat:

Si veiem que la història del nostre exèrcit és plena d'ofenses a la Pàtria dels altres, ens haureu d'aclarir si en aquests casos els soldats havien d'obeir o objectar el que els dictava llur consciència. I després ens haureu d'explicar qui va defensar més la Pàtria i l'honor de la Pàtria: aquells que van objectar o aquells que obeïnt van fer odiosa la nostra Pàtria a tot el món civilitzat. Ja n'hi ha prou de discursos altisonants i genèrics. Baixeu a la pràctica. Dieu-nos exactament què heu ensenyat als soldats. L'obediència peti qui peti? I si l'ordre era bombardejar civils, una acció de represàlia en un poblet indefens, l'execució immediata dels partisans, l'ús d'armes atòmiques, bacteriològiques, químiques, la tortura, l'execució d'hostatges, els judicis sumaríssims per simples sospites..., la repressió de manifestacions populars? No obstant això, aquestes coses són el pa de cada dia a totes les guerres...

Havia d'ensenyar-lós bé com es reacciona enfront de la injustícia, com tot ciutadà té llibertat de paraula i de premsa... com cadascun ha de sentir-se responsable de tot. En una paret de la nostra escola hi ha escrit amb lletres grans: "I care". És la divisa intradueïble dels millors joves americans. "M'importa, em preocupa". És exactament el contrari de la divisa feixista: "M'importa un rave".

... No puc dir als meus nois que l'única manera d'estimar la llei és obeïnt-la. El que els puc dir és que hauran de tenir les lleis dels homes en tal consideració que només hauran d'observar-les si són justes (això és, quan siguin la força del dèbil). Quan vegin, en canvi, que no són justes (és a dir, quan donin per bo l'abús del fort), hauran de lluitar perquè siguin canviades.

(67) Martí, M. (1972) *El mestre de Barbiana*. Barcelona, Nova Terra, p. 63, 66, 71-72, 75, 77, 108-109.

(68) Martí, M. (1998) «Pròleg», a: Alumnes de l'escola de Barbiana, *Carta a una mestra*. Vic, Eumo, p. xxxi i xxxiv.

(69) Alumnes de l'escola de Barbiana (1970) *Carta a una mestra*. Barcelona, Nova Terra, p. 23, 36, 57-58, 76, 95.

A Nuremberg i a Jerusalem foren condemnats homes que havien obeït. Tota la humanitat està d'acord que no havien d'obeir, perquè hi ha una llei que potser els homes no tenen encara ben enregistrada en llurs codis, però que és inscrita en el seu cor. Una gran part de la humanitat l'anomena llei de Déu, l'altra part l'anomena llei de la Consciència. Els que no creuen ni en l'una ni en l'altra són una ínfima minoria malalta. Són els que creuen en l'obediència cega⁷⁰.

Però segurament que el llibre més personal i més revelador, també el més desconegut, del pensament i l'acció pedagògica de Milani és *Esperienze pastorali*, de 1958:

Estimar de veritat el pobre, proposar-se de posar-lo al lloc que li correspon, significa no només apujar-li el sou sinó, sobretot, apujar-li el sentit de la seva pròpia superioritat, posar-li al cos el pànic a tot allò que sigui burgès, fer-li comprendre que només fent tot el contrari dels burgesos podrà avançar-los i eliminar-los de l'escena política i social... El món injust l'han d'adreçar els pobres i l'adreçaran únicament quan l'hagin jutjat i condemnat amb una mentalitat ampla i desperta, com només la podrà tenir un pobre que hagi estat en una escola.

L'escola era el bé de la classe obrera, la diversió era la seva ruïna... Aquí és on es distingeix el mestre del comerciant. El comerciant és el que mira d'accontentar els gustos dels seus clients. El mestre és el que mira de contrariar i canviar els gustos dels seus clients...

El que cregui en la vocació històrica dels pobres per arribar a ser classe dirigent (sense perdre la pròpia personalitat i els propis dons) voldrà oferir-los una cultura diferent... O millor encara, no voldrà oferir-los cap cultura, sinó només el material tècnic (lingüístic, lexical i lògic) que els fa falta per fabricar-se una cultura nova que no tingui res a veure amb l'altra⁷¹.

*Cuadernos de Pedagogía*⁷² ha dedicat una atenció significativa a don Milani: si el 1979 en feia una primera presentació, el 1982 li dedicava el «tema del mes» i el 1987 hi insistia amb motiu del vintè aniversari de la seva mort. Aquests recordatoris van mantenir viu el caliu i em van obrir les portes a noves lectures i aprenentatges. Fou així com vaig descobrir José Luis Corzo, el millor estudiós, divulgador i valedor de la pedagogia de Barbiana a Espanya. L'any 1971 va fundar la *Casa-Escuela Santiago Uno* de Salamanca («és una casa perquè hi vivim, com en família, trenta o trenta-cinc nois de més de catorze anys, que estudiem Formació Professional... I és una escola perquè es tracta d'afegir a la preparació obrera una formació humana seriosa. No és una pensió, sinó una cooperativa per aprendre... Durant el dia cadascun de nosaltres va al seu treball o classe i, en tornar, convivim i aprenem... És una escola a temps ple i hi ha molta feina, com a les nostres cases»⁷³), que va dirigir fins al 1990, i fou un dels promotors del centre de Formació Professional Agrària «Lorenzo Milani», inaugurada el 1980, també a Salamanca. Allí va tenir l'oportunitat de traduir a la pràctica d'esperit de Barbiana i d'experimentar, per dir-ho d'alguna manera, les seves estratègies didàctiques⁷⁴: l'escriptura col·lectiva, la lectura i estudi dels diaris, les sortides i viatges *per a espavilar-se, el deixar-se preguntar...*

(70) Milani, L. (1995) *Dar la palabra a los pobres. Cartas de Lorenzo Milani*. Madrid, Acción Cultural Cristiana, p. 84 i 94, 96, 102.

(71) Milani, L. (1975) *Maestro y cura de Barbiana. Experiencias pastorales*. Madrid, Marsiega. Hi ha una altra edició més recent: Milani, L. (2004) *Experiencias pastorales*. Madrid, BAC.

(72) Corzo, J.L. (1979) «¿Quién es...? Don Milani», *Cuadernos de Pedagogía* 57, p. 38; Autoria Compartida (1982), «La pedagogia de Barbiana», *Cuadernos de Pedagogía* 89, p. 4-20; Autoria Compartida (1987), «Milani, 20 años de vida», *Cuadernos de Pedagogía* 154, p. 85-97.

(73) Corzo, J.L. (1979) *Escritos colectivos de muchachos de pueblo*, Madrid, Popular, p. 15-16. Se n'ha fet una altra edició el 1996, a Madrid, CCS.

(74) Corzo, J.L. (1983) *La escritura colectiva. Teoría y práctica de la Escuela de Barbiana*. Madrid, Anaya; Corzo, J.L. (1989) *Leer periódicos en clase*. Madrid, Popular; Corzo, J.L. (1995) *Educar(nos) en tiempos de crisis*. Madrid, CCS; Corzo, J.L. (1997) *Escuchar el mundo, oír a Dios. Teólogos y educación*. Madrid, PPC; Corzo, J.L. (2000) *Educarnos con la actualidad. No viene en el libro, pero entra en el examen*. Madrid, PPC; Corzo, J.L. (2007) *Educarse es otra cosa. Manual alternativo. Entre Calasanz, Milani i Freire*. Madrid, Popular; Corzo, J.L. (2008) *Jesucristo falta a clase. Notas de teología de la educación*. Madrid, PPC.

A més, va dedicar la seva tesi doctoral, defensada el 1980, a Milani: *Lorenzo Milani, maestro cristiano. Análisis espiritual y significación pedagógica*, on sintetitza l'aportació pedagògica de don Milani sota els epígrafs següents:

Dimensió social

- Donar la paraula als pobres
- La seva crítica: la dominació pel llenguatge
- Insuficiència del llenguatge
- Cultura i revolució
- Originalitat milanesa
- L'amor a les lleis

Dimensió religiosa

- Carència de paraula i d'humanitat
- *Fides ex auditu* (Romans 10, 17)
- L'escola, vuitè sacrament
- Cristiana i aconfessional

Dimensió didàctica

- L'art religiós de l'escriptura col·lectiva⁷⁵

Aquest procés progressiu de coneixement i enamorament de la pedagogia de Barbiana va quallar l'any 1992 quan em vaig apuntar a les Jornades Pedagògiques «Por una escuela de Verdad. Escuela de Barbiana: 25 años de Carta a una maestra»⁷⁶, celebrades a Madrid. De fet, feia ja alguns anys que m'havia fet subscriptor del *Boletín del Movimiento de Educadores Milanianos*, que es publicava trimestralment des de 1982; posteriorment, em vaig fer també soci d'aquest Moviment⁷⁷ i col·laborador de la revista *Educarnos* que, el 1998 va substituir el *Boletín*, i del que n'han sortit, a dia d'avui, 60 números, amb temes com: la motivació, l'actualitat, la diversitat, el perfil educador, l'economia, la religió, el fracàs escolar, els sindicats, els llibres de text, l'escriptura col·lectiva, la violència, la immigració, la ciutadania, la família, la crisi econòmica...

Pedagogia crítica

El curs 1988-1989 vaig començar a treballar a la universitat i, simultàniament, a fer els cursos de doctorat. Una cosa i altra van implicar un període d'estudi intens i plaent, com potser mai s'havia donat. El professor José Gimeno Sacristán va ser, sense cap mena de dubte, el meu guia i mentor en tot aquest procés. Recordem el context: Amb l'arribada del PSOE (Partido Socialista Obrero Español) al govern de l'Estat, a finals de 1982, les expectatives que es generen en l'àmbit educatiu són realment extraordinàries. Durant el mandat del ministre Maravall es propicia un període fecund i obert d'experimentació i de canvis concrets i significatius (integració dels discapacitats, polítiques compensatò-

(75) Corzo, J.L. (1981) *Lorenzo Milani, maestro cristiano. Análisis espiritual y significación pedagógica*. Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca.

(76) Les ponències de les Jornades varen córrer a càrrec de: Miquel Martí, Francesco Tonucci, Julio Lancho, Julián Gómez del Castillo, Franco Gesualdi, José Luis Corzo i Adele Corradi.

(77) www.amigosmilani.es

ries, centres de professorat, equips d'orientació educativa, reforma de la inspecció, democratització de les direccions de centres, etc.), la culminació dels quals és l'aprovació de la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación). Tot s'acaba estroncant a partir de 1987, i la mostra més evident n'és la dimissió de Maravall: del reformisme social a través de l'educació es passa a una modernització del sistema educatiu (per tal d'adaptar-lo a un estat democràtic i descentralitzat i a les exigències de la Unió Europea), que es concreta en la comprensivitat de l'educació secundària obligatòria, la reestructuració de la formació professional i una relativa descentralització del disseny i desenvolupament dels currículums. Al mateix temps, en el camp de la pedagogia universitària, es produeix un vertader canvi de paradigma: l'hegemonia dels enfocaments d'arrel positivista passa a ser discutida i, en alguns casos, sobrepassada, pels enfocaments alternatius en les seves diverses versions.

El 1982 Gimeno publica *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*⁷⁸, una crítica argumentada a la racionalitat tecnològica, on mostra com la pedagogia per objectius s'emmiralla en el taylorisme, i analitza la seva irrupció en el camp educatiu resseguint les obres de Tyler, Taba, Bloom o Gagné... El 1983, és un dels compiladors d'una obra emblemàtica, *La enseñanza: su teoría y su práctica*⁷⁹, que dona a conèixer al públic espanyol l'estat del debat curricular a Occident, en traduir alguns articles que han esdevingut clàssics de les perspectives reconceptualista i crítica del currículum: Bourdieu, Apple, Bernstein, Schwab, Pinar, Eisner, McDonald... I el 1984 promou la publicació de *Investigación y desarrollo del currículum*, de Stenhouse⁸⁰, i n'escriu el pròleg. És la presentació en societat del model de procés: el currículum seria, per damunt de tot, una hipòtesi, un projecte a contrastar i comprovar en la pràctica, un artefacte per mirar de resoldre els problemes que s'esdevenen en la pràctica educativa; i, en aquest procés, serien indestruïbles el desenvolupament del currículum, el perfeccionament del professorat i la innovació educativa.

El 1988 publica *El currículum: una reflexión sobre la práctica*⁸¹, una contestació desacomplexada a la deriva que havia pres la reforma educativa a Espanya, en la que ell havia participat com a assessor, per tecnològica i burocràtica. En el mateix títol ja dibuixa una definició de currículum alternativa a l'oficial i mostra com s'acaba construint, en la pràctica, fent èmfasi en el paper de les editorials, segons ell els autèntics configuradors de la pràctica educativa, a través dels llibres de text i la resta de material escolar, i de les activitats que mestres i alumnes fan a les aules. Fa també un recorregut històric del cas espanyol per tal de demostrar com el model de disseny i desenvolupament del currículum emprat en el passat, i posat al dia amb la reforma, ha portat i seguirà portant a la ineficàcia didàctica i a la desprofessionalització del professorat. Novament amb A. Pérez, publica el 1992 *Comprender y transformar la enseñanza*, un sòlid manual de didàctica alternatiu als existents al mercat espanyol:

Ens situem lluny de veure els professors com mers executors de pràctiques pensades i decidides per altres, víctimes de maneres i llenguatges que se'ls plantegen allunyats dels reptes més punyents que tenen al davant... Dubtem que la pràctica de l'ensenyament pugui ésser una activitat que es pugui resoldre

(78) Gimeno, J. (1982) *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Madrid, Morata.

(79) Gimeno, J. – Pérez, A.I. (comp.) (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.

(80) Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.

(81) Gimeno, J. (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.

amb directrius procedents de les distintes ciències que diuen il·luminar els fets educatius... El pensament en educació no hi és per fonamentar l'acció, sinó per clarificar els problemes, representar contextos, fonamentar alternatives i valorar retrospectivament la pràctica... La professionalitat del docent s'ha d'assentar sobre el bon judici il·lustrat pel saber i s'ha de recolzar en un sentit crític i ètic que sigui capaç d'apreciar què convé fer, què és possible fer i com fer-ho dins d'unes circumstàncies determinades... Els professors seran professionals més respectats quan siguin capaços d'explicar les raons dels seus actes... quan sàpiguen argumentar amb un llenguatge que vagi més enllà del sentit comú⁸².

Gimeno⁸³ ha seguit publicant i, en les seves obres, hi he trobat sempre esperit crític, voluntat de situar-se a peu d'aula, al costat dels docents, bona informació del que es produeix al món en l'àmbit de la pedagogia i la didàctica, i una afinada lectura dels temps, dels contextos i de les circumstàncies concretes...

La primera sistematització de la teoria crítica en l'àmbit de l'educació me la va proporcionar *Teoría crítica de la enseñanza*⁸⁴:

Partint dels tres tipus d'interessos als quals serveixen les ciències (tècnic, pràctic i emancipador), estableixen que la ciència social crítica vol servir l'interès emancipador; que el seu mètode és la crítica ideològica de Marx i l'autoanàlisi psicoanalítica.

La ciència educativa crítica té el propòsit de transformar l'educació. Comença amb els problemes vitals d'uns agents socials definits i els il·lustra sobre els diversos factors socials que limiten la seva acció i sobre possibles línies d'acció. Els docents han de ser els investigadors de les seves pròpies pràctiques i comprensió. La investigació-acció és una forma d'investigació autoreflexiva que emprenen els participants en situacions socials de cares a millorar la racionalitat i la justícia de les seves pròpies pràctiques⁸⁵.

Al llibre de Carr-Kemmis, convertit en un autèntic clàssic, el van seguir molts d'altres que, vistos amb una certa perspectiva, resultaven pràcticament tallats pel mateix patró⁸⁶. Aquests dos eixos, el que representa Gimeno i el que simbolitzen Carr-Kemmis, van confluïr en el Congrés Internacional de Didàctica *Volver a pensar la educación*⁸⁷, celebrat a A Coruña el 1993 on, des del meu punt de vista d'aprenent i de nouvingut al

(82) Gimeno, J. – Pérez, A.I. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, p. 13-14.

(83) Sense ànim de fer una relació exhaustiva de les seves obres, aquestes són algunes de les que han format part de la meua biblioteca i de la meua formació: Gimeno, J. (1996) *La transición a la educación secundaria*. Madrid, Morata; Gimeno, J. (1998) *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata; Gimeno, J. (2000) *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata; Gimeno, J. (2001) *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata; Gimeno, J. (2003) *El alumno como invención*. Madrid, Morata; Gimeno, J. (2005) *La educación que aún es posible*. Madrid, Morata; Gimeno, J. (comp.) (2006) *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid, Morata; Gimeno, J. (2008) *El valor del tiempo en educación*. Madrid, Morata; Gimeno, J. (comp.) (2008) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata; Gimeno, J. (comp.) (2010) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, Morata.

(84) Carr, W.; Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.

(85) Besalú, X., 1989, Resum de Carr, W.; Kemmis, S., 1988, *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca, (document no publicat).

(86) També sense ànim d'exhaustivitat: Galton, M. – Moon, B. (1986) *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona, Martínez Roca; Stenhouse, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata; Kemmis, S. (1988) *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata; Carr, W. (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Laertes; Giroux, H.A. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós; Elliott, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata; Grundy, S. (1991) *Producto o praxis del currículum*. Madrid, Morata; Giroux, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.

(87) Autoria Compartida (1995) *Volver a pensar la educación (Congreso Internacional de Didáctica)*, (Volums I i II). Madrid, Morata.

món universitari, vaig trobar reunits el nucli dur de la pedagogia crítica espanyola⁸⁸, de la qual era fervent seguidor, i alguns dels més conspicus representants d'aquest mateix corrent a nivell mundial⁸⁹. Aquella trobada d'alguna manera va ritualitzar la meua entrada definitiva en aquest cercle. Però com he escrit en un altre lloc:

La teoria crítica, en el context de la condició postmoderna, ja no pot ser simplement crítica... Aquest nou apropament ha d'acceptar sense recances els retrets de què ha estat objecte per part dels educadors compromesos tant amb la transformació de la realitat com amb els problemes quotidians i persistents de la pràctica educativa, i que podríem resumir en aquests tres: La pedagogia hauria de donar nova llum als interrogants i als reptes que es plantegen els educadors... La pedagogia no es pot convertir en un discurs més o menys brillant sobre l'educació i l'aprenentatge, ni en una prèdica de redempció... En segon lloc, tot i reconèixer la rellevància de les estructures socioeconòmiques en la vida i en les consciències de les persones..., de cap de les maneres [l'existència] pot ser reduïda a aquelles estructures: no solament ens hem adonat de la importància de les dimensions de gènere, de "raça" i d'orientació sexual, sinó que també coneixem la importància determinant dels contextos més immediats... i la riquesa del món relacional, emocional, físic, ambiental i espiritual de cadascun dels subjectes... I, en tercer lloc, cal donar un nou relleu a la capacitat tècnica dels educadors: sense qüestionar la preeminència de la dimensió ètica i política, amb la mateixa claredat ens cal afirmar... que cal esmol·lar la capacitat de diagnòstic..., que cal afinar les habilitats relacionals i de comunicació, que cal estar al dia dels recursos i les tecnologies disponibles i dels mètodes, tècniques, materials i dinàmiques més contrastats..., que és necessari estudiar i esforçar-se permanentment per ser tècnicament competent⁹⁰.

Freire

Al sindicat vaig coincidir amb Sebas Parra que, des d'aleshores, ha estat un amic i un company de viatge imprescindible; al sindicat, al GRAMC⁹¹, a l'Escola d'Adults de Salt, a la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona i al carrer. Ell ha estat l'acompanyant imprescindible, el far més lluminós del meu apropament a Paulo Freire. Però Freire ha estat, de fet, una presència constant: en els cercles catòlics dels meus anys joves; en la pedagogia progressista del segle xx; en el compromís polític i l'acció educativa concreta de Freinet; en les diverses entregues de *Cuadernos de Pedagogia*; en la radicalitat i l'esperit de Barbiana; en totes les versions de la pedagogia crítica, i finalment, en l'Institut Paulo Freire d'Espanya⁹².

És una presència ben sedimentada, fruit de múltiples lectures i relectures, de diàlegs i debats, de classes, de seminaris, de pràctiques i militàncies, de complicitats i utopies... A diferència del que pensen alguns ex-freirians, Paulo Freire no és un pedagog del passat, de l'era industrial, sinó un pedagog d'una actualitat extraordinària. El seu concepte de cultura, la seva valoració de les cultures, per exemple, anticipa moltes de les elaboracions que han desenvolupat... els Estudis Culturals, les perspectives postcolonialistes o multiculturals. No seria tampoc un pedagog que només té coses a dir a l'anomenat Tercer Món, sinó amb un missatge ben pertinent per als europeus, per a Occident: la necessitat de desocultar la realitat, de desalienar les consciències; potser és en les societats més tecnològiques i medicalitzades on és més necessària i urgent. No seria, en fi, un pedagog útil únicament per a l'educació de les persones adultes, sinó un pensador complet, un intel·lectual que va a les arrels, que no imposa ortodòxies, sinó que obre camins i els il·lumina perquè qualsevol educador, en la circumstància concreta que sigui, se senti prou pro-veït per a la recerca dels camins més eficaços i més justos.

(88) Entre els ponents i el comitè científic hi havia: J.M. Álvarez Méndez, F. Álvarez Uría, J.F. Angulo, F. Beltrán, N. Blanco, J. Carbonell, J. Contreras, M. Fernández Enguita, J. Gimeno, X.R. Jares, J. Marrero, J.B. Martínez, J. Martínez Bonafé, S. Morgenstern, A.I. Pérez, B. Salinas, M.A. Santos Guerra, J. Torres, J. Trilla, i J. Varela.

(89) Van ser ponents en aquest Congrés: F. Alfieri, M.W. Apple, W. Carr, J. Elliott, F. Frabboni, E.R. House, H.M. Levin, M. Sarup, M.F. Young i K.M. Zeichner.

(90) Besalú, X. (2010) *Pedagogia sense complexos. Contra fatalistes i saberuts*. Xàtiva, Edicions del CREC, p. 59-60.

(91) Grups de Recerca i Actuació amb Minories Culturals i Treballadors Estrangers: www.gramc.org

(92) Institut Paulo Freire d'Espanya: www.institutpaulofreire.org

Passa, però, que el pensament de Freire no és només per a ser llegit, sinó que compromet personalment. Potser els qui el desconeixen deliberadament o els qui reneguen d'ell, en el fons no fan sinó protegir-se de les implicacions vitals d'un pensament que convoca al compromís amb la vida, amb la justícia i amb l'alliberament. Paulo Freire reivindica l'ètica mes enllà del discurs retòric, una ètica que s'ha de materialitzar en la vida personal, en l'educació i en l'entorn sociopolític. La seva concepció del coneixement és molt crítica amb el positivisme dominant, que fa de l'educand un simple objecte de transmissió passiva de coneixements preestablerts. I pel que fa a la pedagogia, si bé no ofereix receptes, ni tècniques infal·libles, sí que proporciona els fonaments perquè els educadors planifiquin i organitzin la pràctica educativa i escullin els camins més adients en funció dels condicionaments del context. Tenint ben present que, per a ell, l'educació és un acte decididament polític: *el meu punt de vista –va deixar escrit– és el dels condemnats de la terra. No es tracta pas de polititzar la ciència, ni de partititzar la nostra tasca d'educadors. Es tracta de ser plenament conscients del món en què vivim i d'optar conseqüentment: a favor de la humanització o a favor de la barbàrie*⁹³.

L'editorial del butlletí dels milanians espanyols es feia ressò de la mort de Freire el 2 de maig de 1997:

Coetanís [Freire i Milani], van respirar el mateix clima de l'època: l'eufòria democràtica d'aquest segle de guerres, que deixa a la cuneta milions de pobres... La paraula ha estat el lloc comú d'ambdós cristians, gegants de la Pedagogia d'aquest segle... El concepte mateix d'educació ha canviat des que Freire i Milani van avisar sobre el que significa donar la paraula: no només cedir-la ("que ara parlin els pobres"); no només trametre-la ("això es diu així"); sinó fer-la possible i nova ("ara que parlin ells")⁹⁴.

En aquest mateix butlletí s'hi incloïa el meu petit homenatge, construït a base de fragments extrets d'una de les seves darreres obres⁹⁵:

L'afirmació que les coses són així perquè no poden ser d'una altra manera és odiosament fatalista, ja que decreta que la felicitat pertany només als qui tenen el poder... Rebutjo l'afirmació que no hi ha res a fer a causa de les conseqüències de la globalització de l'economia i que és necessari abaixar el cap dòcilment perquè no hi ha res a fer contra el que és inevitable...

Som éssers de transformació i no d'adaptació. La Història és possibilitat i no determinisme. Som éssers condicionats però no determinats. És impossible veure la Història com un temps de possibilitat si no reconeixem a l'ésser humà com un ésser de decisió i ruptura...

Justament perquè sóc un ésser en el món i amb el món, tinc el meu món més immediat i particular: el carrer, el barri, la ciutat, el país... Abans de ser ciutadà del món vaig ser i sóc un ciutadà de la ciutat de Recife... Ningú es fa local a partir de l'universal. El camí existencial és l'invers.

Parlar de la necessitat imperiosa de programes pedagògics professionalitzadors però buits de qualsevol intenció de comprensió crítica de la realitat és tan conservador com és fal·laçment progressista la pràctica educativa que nega la preparació tècnica de l'educand i treballa només la realitat política de l'educació. El domini tècnic és tan important per al professional com ho és la comprensió de la política per al ciutadà. No és possible la separació⁹⁶.

Com és obvi, les primeres obres que vaig llegir de Freire⁹⁷ foren *L'educació com a pràctica de la llibertat i Pedagogia de l'oprimit*. Però he de reconèixer que la seva lectura

(93) Besalú, X. (2007) Pròleg, a: Parra, S., *L'Escola d'adults de Salt: una mirada apassionada*. Girona, CCG Edicions, p. 21-23.

(94) Sense firma (1997) «Editorial: Calasanz, Freire y Milani», *Boletín del Movimiento de Educadores Milanianos*, 62, p. 3-4.

(95) Besalú, X. (2007) «A la sombra de Paulo Freire», *Boletín del Movimiento de Educadores Milanianos*, 62, p. 15-17.

(96) Freire, P. (1997) *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure, p. 26-29, 31-32, 35.

(97) Freire, P. (1970) *Pedagogia del oprimido*. Madrid, Siglo XXI; Freire, P. (1971) *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI; Freire, P. (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Paidós; Freire, P. (1997) *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure; Freire, P. (1997) *Pedagogia de la autonomía*. Madrid, Siglo XXI; Freire, P. (2001) *Pedagogia de la indignación*. Madrid, Morata; Freire, P. (2004) *Pedagogia de la esperanza*. Xàtiva, Edicions del CREC.

Algunes publicacions de l'Institut Paulo Freire d'Espanya sobre Freire:

va ser més militant que plaent; no seria sinó amb noves lectures i relectures, i amb el pas del temps, que vaig penetrar, no pas sense esforç, la seva lletra i el seu missatge, un llegat que vaig sintetitzar d'aquesta manera:

L'apel·lació a la consciència, és a dir, a la reflexió, al discerniment, a la deliberació i al debat. La necessitat d'atorgar significació real a les paraules... Les paraules s'han de referir a realitats conegudes, properes o llunyanes; la lectura del context ha de precedir la lectura de la paraula... Es tracta sobretot de desocultar la realitat, d'il·luminar-la... Fer política, fer pedagogia, vol dir optar, prioritzar... Optar vol dir encara assumir responsabilitats... La coherència entre teoria i pràctica, entre paraules i fets, que vol dir... actuar en primera persona. El testimoniatge, l'exemple, de sempre ha estat un factor educatiu de primer ordre, més enllà de les tecnologies fàtues i de les promeses gratuïtes. Pensar i creure en el futur... Creure en el futur vol dir tenir esperança, encomanar confiança. I és una crida a l'organització i a l'acció, a posar-s'hi, a no esperar que es donin, per art d'encantament, les condicions idònies o desitjables. És essencial no equivocar el punt de partida: les percepcions dels altres, les seves lectures del món, la seva comprensió de la realitat que viuen... És essencial acollir els altres com a persones competents i racionals, que no vol dir adaptar-se a les seves visions de les coses, ni estar-hi d'acord... Es tracta de, partint d'aquí, avançar plegats, afinar els diagnòstics, prendre consciència de les causes reals de les situacions i avaluar les alternatives possibles i viables d'acció. I no defugir la responsabilitat de l'educador. A ells se'ls demana direcció i estímul... Fent compatible aquest lideratge amb el diàleg permanent i la democràcia participativa⁹⁸.

Interculturalitat

L'educació intercultural ha esdevingut el meu àmbit d'especialització, tant en la docència universitària com en la recerca. Tant la meua entrada en aquest món com la meua trajectòria posterior, fins avui, han tingut dues potes igualment poderoses: la universitària i la ciutadana. Aquesta darrera ha estat especialment activa i vivificadora, a cavall, gairebé sempre, de la Fundació Sergi⁹⁹ i de l'associació GRAMC, una i altra pioneres i compromeses, que han aconseguit, al llarg dels anys, un valuós equilibri entre l'acció social i la denúncia pública, i el debat rigorós, aprofundit i crític.

La Fundació Sergi va organitzar l'any 1990, quan no hi havia cap instància pública, ni universitària, que s'ocupés d'aquests assumptes, la Primera Escola d'Estiu sobre Interculturalitat *per a professionals d'atenció directa a minories culturals, treballadors estrangers i llurs famílies*¹⁰⁰, que ha tingut continuïtat, amb formats diversos, fins ara:

-
- Torres, C.A.; O'Cadiz, M.P.; Linquist Wong, P. (2004) *Educació i democràcia. Paulo Freire, moviments socials i reforma educativa*. Xàtiva, Edicions del CREC; Monferrer, D.; Aparicio, I.; Murcia, P.; Aparicio, P. (coord.) (2006) *Sendes de Freire. Opressions, resistències i emancipacions en un nou paradigma de vida*. Xàtiva, Edicions del CREC; Mayo, P. (2009) *La praxis alliberadora. El llegat de Paulo Freire per a l'educació radical i política*. Xàtiva, Edicions del CREC; Parra, S.; Aparicio, P. (2009) *La lectura, i l'escriptura, del món de Paulo Freire*. Xàtiva, Edicions del CREC.
- (98) Besalú, X. (2010) *Pedagogia sense complexos. Contra fatalistes i saberuts*. Xàtiva, Edicions del CREC, p. 230-232.
- (99) Fundació Sergi (Servei Gironí de Pedagogia Social): www.fundaciosergi.org
- (100) Autoria Compartida (1992) *Sobre interculturalitat*. Girona: Fundació Sergi.
- En les sis primeres edicions de l'Escola (fins a l'any 1995) tenim constància de la participació, com a ponents, entre altres, de: W. Actis, J.L. Alegret, I. Álvarez Dorronsoro, F. Azzimonti, J. Botey, G. Campani, R.M. Cañadell, F. Carbonell, S. Carrasco, R. Crespo, J. de Delàs, A. Domingo, M. de Epalza, C. García, F.J. García Castaño, J. Gundara, D. Juliano, J. Lahoussaine, J. Leúnda, N. Ben-M'Rad, I. vi-Makomé, J.M. Manté, J. Manyer, S. Marquès, D. Martucelli, A. Marzo, L. Miquel, J. Moreras, J.M. Navarro, J.M. Palaudàrias, S. Parra, J. Pascual, C. Pereda, M.A. de Prada, G. Puig, R. Pulido, L. Recolons, T. San Román, F. Secka, M. Solé, C. Solé, J.M. Terricabras, C. Treppte, N. Viñamata, E. Weber.

L'inici d'aquestes activitats va estar marcat pel neguit dels professionals (especialment en la formació d'adults) per disposar d'un espai específic de formació permanent que els permetés elaborar criteris i eines actualitzades per atendre unes noves necessitats cada vegada més punyents, derivades de la presència creixent a les seves institucions d'un nou públic: els *treballadors immigrants extracomunitaris*, o els "refugiats econòmics", per dir-ho amb una expressió que ja utilitzàvem en aquella època...

Cal situar en el context sociopolític del moment aquelles dues primeres escoles d'estiu, programades abans del *Proceso Excepcional de Regularización de Trabajadores Extranjeros* o abans de l'extensió del requeriment de visat per a ciutadans de països que mai no l'havien necessitat per entrar a Espanya, i abans també de l'adhesió d'Espanya als *Acords de Schengen*.

Amb absència, doncs, quasi absoluta, d'una política explícita clara sobre el fenomen migratori..., aquelles dues primeres escoles d'estiu es varen programar i realitzar potser tant per respondre a la necessitat de comptar amb espais de formació, com per servir de plataformes de reivindicació política...¹⁰¹.

És en aquest clima que vaig escriure, l'any 1991, el primer document sobre *diversitat cultural*:

L'educació intercultural té el propòsit de preparar els infants per viure en una societat on la diferència cultural no solament és coneguda i respectada, sinó que és considerada normal i legítima; valora la diversitat cultural i el potencial que suposa per al conjunt de la societat i com a font de desenvolupament integral per a tothom.

L'educació intercultural mira d'atendre les necessitats culturals, afectives i cognitives dels individus i dels grups ètnics d'una societat. S'adreça a totes les persones d'una societat i es proposa: Promoure la paritat d'assoliments educacionals entre grups i entre individus; conservar l'orgull de la pròpia identitat personal i cultural; tenir consciència de la diversitat del món en què viuen; promoure el respecte, la tolerància, el coneixement, el contacte i l'intercanvi entre els diferents grups ètnics i culturals; i oferir la possibilitat d'actuar a partir d'un ampli espectre de bases culturals¹⁰².

Pel que fa a la recerca, vaig tenir l'oportunitat, ja des de l'any 1990, d'incorporar-me a un Programa Comunitari Erasmus, coordinat per la Universitat de Florència, amb la participació de professorat de les universitats de Granada, Girona, Niça, París V, Londres, Manchester, Umea, Peruggia i Aberta de Lisboa. Era un Programa interdisciplinari, amb predomini de l'antropologia, que ens va oferir l'oportunitat de treballar en diversos projectes (des dels més primerencs, en què s'intentava infructuosament de fer el recompte de l'alumnat estranger/immigrat/d'origen immigrat/de família estrangera/... escolaritzat, a les necessitats formatives que es detectaven en el professorat en actiu i en formació, o a la revisió dels currículums escolars...) i d'analitzar-los i estudiar-los comparativament en seminaris i publicacions *ad hoc*, un dels quals es va celebrar a Girona:

A l'Europa del sud, el debat sobre la interculturalitat, en les Ciències Socials en general i en les Ciències de l'Educació en particular, és recent i s'ha produït després de la massiva arribada d'immigrants procedents de països del Tercer Món i de l'Europa de l'Est, amb un retard d'almenys quinze anys en comparació a l'Europa del nord.

Si bé la immigració ha estat l'ocasió històrico-social que ha generat l'interès per la interculturalitat, la problemàtica intercultural no pot quedar reduïda a la qüestió de la immigració i a la inserció dels fills dels immigrants a l'escola. Limitar la interculturalitat a aquests termes no és sinó una expressió de resistència a les dimensions més profundes d'aquest concepte.... No podem oblidar altres processos: la re-emergència de les cultures minoritàries (minories nacionals territorialitzades) i llur reivindicació del dret a una expressió cultural autònoma; l'impacte de la integració europea sobre les cultures nacionals, les cultures regionals i els sistemes educatius; i l'augment del racisme i/o la xenofòbia i dels conflictes cultu-

(101) Carbonell, F. (1996) «La Setmana Intercultural de Girona: anàlisi del context i reptes de futur» a: *Sobre interculturalitat* 3. Girona, Fundació Sergi, p. 9-22.

(102) Besalú, X. (1991) *El tratamiento educativo de la diversidad. La diversidad cultural*, (document no publicat). Es tracta d'un text de 132 pàgines més annexos, preparat per al concurs-oposició a una plaça de Titular d'Escola Universitària de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat Autònoma de Barcelona.

ral, en paral·lel a la reducció de les distàncies físiques entre les poblacions de cultures diferents, a l'augment de la mobilitat i a la difusió d'una cultura de masses urbana i transnacional¹⁰³.

Aquesta immersió en un camp emergent (tant que, en alguns moments, he tingut la impressió que es va convertir en una autèntica «moda») i apassionant (pel contrast de la investigació i de la «teoria» amb el que s'esdevenia cada dia als carrers, barris i ciutats de casa nostra i de l'Europa comunitària; pel lligam amb la lluita quotidiana i concreta que s'anava fent des de l'àmbit associatiu i municipal) d'alguna manera va culminar amb la publicació de *Diversidad cultural y educación*:

L'educació intercultural, la formació per viure i treballar en les societats d'avui, s'ha convertit en una necessitat inajornable per a tots els educadors actuals i futurs. Les universitats i les administracions han reaccionat amb lentitud i amb poca valentia, però mai és massa tard perquè mestres, educadors socials, pedagogs, psicòlegs, psicopedagogs i treballadors socials puguin tenir accés a les claus teòriques i pràctiques que els permetin interpretar, amb coneixement de causa, la realitat social i intervenir educativament per tal de millorar la vida personal i col·lectiva de les persones.

Des de fa uns quants anys, he pogut compartir amb estudiants de Magisteri i d'Educació social una assignatura optativa anomenada *Educació intercultural i escola*. Hem treballat amb intensitat i exigència, sota la pressió del compromís ètic, lliurement adquirit, i no dels exàmens, i crec que, en molts casos, hem millorat, professor i alumnes, com a professionals i com a persones.

Diversidad cultural y educación... es presenta com un manual bàsic, on es plantegen de forma forçosa-sintètica, però amb ànim de penetració i rigor, tots aquells temes que poden interessar a un lector exigent, a un estudiant crític i reflexiu, i a un professional compromès.

El text pretén construir un marc teòric, global i complex, d'ampli espectre, que capaci per a realitzar una intervenció educativa fonamentada científicament i èticament. No és un llibre de grans declaracions i principis, ni una exposició detallada de tècniques i dinàmiques; més aviat se situaria en un punt intermediari, en aquella línia indefinible que presenta aquell coneixement que només té sentit si és portat a la pràctica, i pràctiques passades pel sedàs de la reflexió¹⁰⁴.

I aquí estem: enfilant el darrer tram de la vida professional, potser sense la fogositat d'antany, però amb les mateixes esperances, la mateixa exigència i les mateixes ganes d'aprendre...

(103) Besalú, X.; Campani, G.; Palaudàries, J.M. (1998) Introducció, a: Besalú, X.; Campani, G.; Palaudàries, J.M. (comp.), *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona, Pomares-Corredor, p. 7-16. A més dels compiladors, aquesta publicació conté articles de: J.L. Alegret, T. Cabruja, H. Carmo, F.J. García Castaño, E. Gelpi, A. Granados, J. Gundara, P. Hansen, S. Marquès, M.B. Rocha-Trindade, G. Vinsonneau i J.P. Zirotti.

(104) Besalú, X. (2002) *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis, p. 10-12. Poc després de la publicació d'aquest llibre, vaig rebre dos correus electrònics, que em van arribar al cor:

Te escribo porque acabo de terminar de leer tu libro "Diversidad cultural y educación" y, sinceramente, no tengo más remedio que felicitarte y decirte que ha despertado en mí una sana envidia. Me parece que tiene un gran mérito: uno, cuando lo va leyendo, piensa "esto es lo que hubiera querido escribir yo" y, además, consigues exponer todo lo importante mientras atrapas al lector. Para los que vivimos la educación, esta obra nos engancha. Dos cosas más que me han llamado la atención: el tono comprometido de todo el texto y, además, evitas uno de los grandes errores de los autores críticos: el lenguaje oscuro y el alejamiento de la realidad escolar. Creo que para mí práctica como docente va a ser un libro fundamental este próximo curso (Luis Torrego, professor de l'Escola de Magisterio de Segovia, 31 de maig de 2002).

Te quiero enviar mi más cordial felicitación por el gran trabajo de síntesis y de formación para el profesorado que has realizado en tu libro. He de confesar que nos ha servido de gran ayuda para diseñar la respuesta educativa al alumnado inmigrante y comenzar a trabajar en el campo de la interculturalidad. Somos un centro público de enseñanza infantil-primaria situado en Zarautz (Gipuzkoa) que absorbe a casi todo el alumnado inmigrante que viene a la localidad... Animados por las experiencias vistas en vuestra comunidad, hemos empezado a afrontar esta realidad con todas las consecuencias: cambiar toda la escuela y abrirla a la realidad multicultural existente con un planteamiento inclusivo de la enseñanza. Desde el equipo directivo al que represento estamos entusiasmados con este rotundo cambio que se nos plantea. Pero necesitamos referentes como el trabajo que estás haciendo para caminar por el camino correcto... (Xabier Mujika, mestre d'Orokietia Herri Eskola de Zarautz, 20 de gener de 2003).

Una formación: escenarios, personas, lecturas

Resumen: El artículo –un ejercicio de memoria– da cuenta de un proceso formativo que se ha alimentado de los escenarios vividos (el ocio educativo, la universidad, la escuela, la sociedad catalana, la investigación), de la huella profunda de varias personas que a su vez han sido maestros y amigas, y de algunas lecturas que han sido hitos y referentes esenciales en la conformación de una identidad pedagógica.

Palabras clave: tecnología educativa, Sociología de la educación, Pedagogías del siglo xx, Pedagogía crítica, Cuadernos de Pedagogía, C. Freinet, L. Milani, P. Freire

Une formation: scénarios, personnes, lectures

Résumé: L'article –un exercice de mémoire– rend compte d'un processus de formation qui s'est alimenté des scénarios vécus (le loisir éducatif, l'université, l'école, la société catalane, la recherche), de la trace profonde de diverses personnes qui ont été en même temps enseignants et amis, ainsi que de certaines lectures qui ont été faites et de référents essentiels dans la conformation d'une identité pédagogique.

Mots clés: technologie éducative, sociologie de l'éducation, pédagogies du xx^e siècle, pédagogie critique, *Cuadernos de Pedagogía*, C. Freinet, L. Milani, P. Freire

An education: situations, people and interpretations

Abstract: This paper takes a look back at the past and acknowledges an education process fuelled by situations that have been experienced (educational leisure activities, university, school, Catalan society and research), the deep impact of various people who have been teachers and friends, and some landmark interpretations that have become points of reference in the formation of a pedagogical identity.

Key words: educational technology, sociology of education, twentieth century pedagogy, critical pedagogy, *Cuadernos de Pedagogía*, C. Freinet, L. Milani, P. Freire

ESTUDIS I RECERQUES

STUDIES & RESEARCHES

Sigmund Freud: la llum de la posta

Octavi Fullat*

Resum

En aquest article el professor Octavi Fullat (nascut l'any 1928) revisa el paper que ha tingut Freud en el pensament contemporani. En realitat, la topada amb l'obra de Freud va deixar una forta empremta en el nostre autor, que es va formar segons els principis racionalistes de la modernitat. Així, doncs, el pensament de Freud –un dels mestres de la sospita– va comportar-li un sotrac que va sacsejar els fonaments de la seva filosofia. Sense oblidar la psicoanàlisi i els diversos complexos determinats per Freud, va ser la filosofia de la religió el que més va interessar al pensador català del metge vienès. Fet i fet, la reflexió sobre el sagrat i el paper de la religió també va significar un autèntic revulsiu, fins al punt que Fullat –un home de pregones conviccions religioses en la seva joventut– hagi arribat, finalment, a la conclusió que no hi ha cultura sense prohibició i, per consegüent, sense pecat. Amb altres paraules: la religió és un fet cultural.

Paraules clau

Freud, psicoanàlisi, filosofia de l'educació, filosofia de la religió, cultura, culturalisme pedagògic

Recepció de l'original: 12 de setembre de 2012

Acceptació de l'article: 29 de novembre de 2012

Ignoro per quina raó o motiu històric la lletra F camina després de la lletra D en el nostre alfabet. No deixa de ser una dada curiosa. Però el cas és, precisament, que l'ordre alfabètic m'ha col·locat Freud a continuació de Descartes. Si Descartes representa la llum del nou dia, l'austriac nascut a Moràvia, Freud encarna la llum de la posta. Mentre Descartes defensava la claredat de la consciència, Freud ha propugnat la foscor de l'inconscient. Qui dels dos l'encerta o com a mínim avança pel sender més presumible o creïble? L'ésser humà, és bèstia nocturna o, al contrari, animal diürn? El filòsof, segons Hegel, alguna cosa té de mussol: *aixeca el vol quan arriba la nit*.

Retorno a l'alfabet. Vaig recórrer les ruïnes d'Ugarit –actualment Ras Shamra, a Síria–, acompanyat de professors d'història de la Universitat de Barcelona, en època del dictador moro Hafez Al-Assad (1930-2000); el seu fill Bachar Al-Assad, també del partit Baas, no s'havia assegut encara en el tron de la repressió. Les dictadures tendeixen a perpetuar-se biològicament com fan els reis. Així el pocavergonya comunista Kim Il-

(*) Catedràtic emèrit de Filosofia de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Doctor Honoris Causa per diverses universitats de l'Estat (Universitat Ramon Llull, 2009) i estrangeres. Posseeix una extensa bibliografia que supera els 100 llibres i que, darrerament, s'ha ampliat amb els tres volums de les seves memòries: *La meua llibertat* (2006), *La meua veritat* (2008) i *La meua bellesa* (2010). Aquest article segueix la sèrie que va començar en el núm. 41 (segon semestre de 2011), amb l'aportació «Albert Camus, un perfil personal» i que va continuar en el núm. 43 (segon semestre de 2012), amb la contribució «Aristòtil: la vigència d'un mestre pensador». Amb aquests treballs –dedicats a diferents personalitats del pensament i la cultura– el professor Fullat vol honorar aquells autors i autores que més significativament han influït en la gènesi i evolució de la seva filosofia. Altra volta agraïm al professor Fullat la seva confiança en permetre que publiquem a les pàgines de *Temps d'Educació* aquests retrats i perfils, escrits des d'una posició personal i testimonial, no exempta mai d'una agudesa i finor intel·lectual ben remarcables. Adreça electrònica: octavi@octavifullat.com

song (1912-1994), de Corea del Nord, deixà en herència el país, desolat econòmicament, al seu fill Kim Chongil, el qual tot i que amb cara d'idiota prossegueix amb la dictadura de l'esquerra comunista. No només Hitler, Mussolini, Salazar i Franco han estat tirans, també han practicat aquest sadisme les esquerres comunistes. Pol Pot, Enver Hoxha o bé el diví Fidel Castro, un gran gimnasta que va aparèixer a la pantalleta en xandall per a practicar acrobàcies ridícules.

El tell de Ras Shamra el va descobrir un pagès mentre llaurava el seu camp l'any 1929. Es tracta d'una punta de terra situada sobre el mar que amaga diversos estrats arqueològics, els més antics daten del VII mil·lenni aC; egipcis i hitites anhelaven el lloc. Va interessar-me la capa dels segles XIV i XIII aC amb els seus arxius que testifiquen una activitat cultural notable. En aquest punt es féu la troballa d'un alfabet –el primer per ara– del qual provenen tant l'abecé grec com el llatí. La petita peça que conté els signes d'aquest primer alfabet, anomenat fenici, la vaig admirar en el Museu Antropològic de Damasc. Primer, Descartes; després, Freud. Contrast esclatant, seductor. Jo vivia segons l'herència platònico-aristotèlica –l'*animal rationale*– i Descartes s'hi situava també, però heus aquí que Freud va proposar-me un trasbals terrible: tu ets, venia a dir-me, una variant depenent de l'inconscient. Vaig quedar anorreat.

Tal com li va passar a Sòcrates, a mi m'ha seduït l'*anthropos* i no el *kosmos* o la *Physis*, *negoci* que va inquietar els presocràtics com Tales, Anaximandre, Anaxímenes o a Parmènides i a Heràclit entre altres.

Des de sempre m'ha escaigut l'*anthropos*, l'ésser humà, i no en el sentit d'*aner* (*Andros*), oposat a femella. I, què em va captivar de l'*anthropos*? El seu *logos*. El *logos*, del verb *legein*, parlar, significava al principi *paraula*; ara bé, aquell que parla expressa un pensament. El *logos* ens dona a entendre el que les coses són. I em deia: l'ésser humà ens pot sorprendre mentre les bèsties es troben enganyades per les coses entre les quals es mouen.

Els llatins van traduir *logos* amb el terme *ratio*, el qual prové del verb *reor*, calcular. Agustí de Tagaste distingí dues flexions semàntiques de *ratio*: la raó que s'orienta dins l'àmbit temporal i la raó que viu de contemplar la veritat immutable. El mot *ratio* en aquest segon ús lingüístic passà a ser *intellectus*, o sigui *intus legere*, atrapar amb la ment la realitat íntima d'una cosa. Jo era un animal, d'acord; ara bé, consistia en animal racional. Això m'estarrufava de content.

Tant com Plató amb el seu concepte d'*episteme*, que és un saber el món de l'essencial (*eidos*, *essència*), com Aristòtil el qual entén *episteme* com un saber allò universal i necessari, em concretaven el *logos*. L'*episteme* no apunta a la simple notícia d'alguna cosa, sinó al saber de la seva estructura o articulació constitutiva. L'*episteme* no és *doxa* o opinió. Tot plegat em produïa inquietud i quan em parlaven d'*orthē doxa* (ortodòxia) descobria ja en aquest concepte el resultat del barrut i del pocavergonya; és a dir, del dictador per molt Papa que fos.

Aristòtil es va valer de la dicció *nous* (intel·lecció), derivada del verb *noein* (acte de pensar), per designar un coneixement que reposa sobre la necessitat apodíctica produint una mena de saber que resulta incommutable. Els llatins van traduir *nous* amb la paraula *spiritus* o bé *intellectus*. El mateix Aristòtil se serveix, a més, de *sophia* (en llatí,

sapientia) a fi d'apuntar a un saber que consisteix alhora en visió dels principis i de la necessitat de la ciència apodíctica que se'n deriva.

Em trobava jo immers en la racionalitat de l'*ànthropos* segons els clàssics fins el dia en què Freud va venir a separar-me'n: tu no estàs immers en la racionalitat, tu estàs ofegat, tu has naufragat prenent per vertader allò que tan sols és enganyifa i estafa.

Però, mentre Freud no es presentà vaig creure en el valor de la consciència, o apercepció, com a eina on agafar-me amb absoluta certesa. El grec utilitzà el mot *alétheia* per designar la *veritas*, la veritat. *Alethes* fou allò incontestable, bé en l'esfera dels fets, bé en l'àmbit dels discursos. Jo habitava en la veritat perquè l'ésser humà és animal racional. Això fou així fins que vaig llegir Heidegger (*Sein und Zeit*). He de confessar que va ser una lectura penosa, punxant per difícil, però vaig filar que el pensador alemany tornava a l'*alétheia* grega, a la veritat com a desocultació. Ara *Wahrheit* (veritat) era l'aclariment de l'«Aquí» (del *Da-sein*) o «Aquí-de-l'Ésser», a base de meditar la temporalitat extàtica partint del clar (clariana d'un bosc); és a dir, de l'Ésser mateix. La cosa es posava lletja de tan enrevesada, però més tràgic resultà amb Freud. Al cap i a la fi amb Heidegger em trobava en el ventre de la filosofia i a la filosofia li escau conquerir el seu propi objecte enfront de la ciència, la qual consisteix en coneixement que estudia un objecte que ja es troba allí, davant. Descartes m'havia assegurat que la consciència clarivident (apercepció) és la condició necessària de tota representació. Àdhuc el dubte és dubte en una consciència i per a una consciència que se n'adoni. Allò que fem mereix ser anomenat humà en tant que és sabut, en la mesura en què es té certesa i no, per cert, de realitat. Descartes afirmava que els processos del coneixement són processos del món real. Un autòmat, assegurà aquest filòsof francès, no pensa allò que diu; per tal raó cal programar-lo –cas de la nostra informàtica–. La llengua alemanya, amb major precisió, distingeix entre *Bewusstsein* (consciència com a autopercepció) i *Gewissen* (consciència moral). La consciència en tant que autopercepció no és cap fenomen, sinó condició que apareguin fenòmens. Husserl afegirà que la ciència posseeix significació només per a una consciència. Si l'ésser humà fos una cosa més entre les coses no en podria conèixer cap, ha sostingut Merleau-Ponty. A l'home les coses li queden proposades i no només posades davant. Gràcies a això, per exemple, Galileu va poder tenir una visió matemàtica del món.

Consciència en llatí fou *conscientia* i designà des de Ciceró el coneixement reflex.

Homo no fou el mateix que *vir* (baró); doncs bé, són *homo* i no *fera*. La fera és irracional. La *humanitas* era la qualitat de l'home, la *paideia* grega, la qual significà cultura de l'esperit i civilitat. Així m'ho ensenyà Ciceró (106-43 aC) en el seu *De Re publica* (Llibre II) que vaig llegir en els meus anys d'estudis per a escolapi. Posseeixo *anima*; és a dir, facultat d'intel·ligència i de raonament. *Anima* traduí el grec *psykhé*. L'ànima té la capacitat de no deixar res en l'oblit, que això fou precisament *alétheia* en llengua grega. En hebreu el mot *aman* designà allò que és de fiar; d'aquí «amén». Veritat entesa com a confiança. ¡Confio en tu, Senyor! Veritat existencial.

L'ésser humà és animal racional. Amb aquesta persuasió vaig emprendre el camí de la vida. ¿l el *soma*, el *zoé* i la *sarx*? Doncs, a contenir-los i a domar-los. La zona racional tindrà a ratlla la dimensió bestial (ascètica) a no ser que un s'inscrigui a l'Escola d'Epikouros –Epicur, que va viure entre el 341 i el 270 aC. Aquest pensador hel·lènic va

sostenir que l'*agathon proton kai sungenikon* (el primer bé connatural) no és altre que l'*hedoné*, el plaer. Però m'havien garantit que tals autors anaven errats i que calia fer cas a Plató i a Aristòtil. M'ho vaig creure.

Poc a poc se m'insinuava, amb tot, que l'ésser humà no és totalment racionalitat, sinó que, de fet, consisteix originàriament en opacitat i en transparència alhora. Un text de Baudelaire (1821-1867) em va ballar un cert temps pel cap, text que entén l'home com d'unitat misteriosa:

Célébrant la ténébreuse et profonde unité,
vaste comme la nuit et comme la clarté.

En el mateix sentit m'impressionaren unes paraules de Paul Verlaine (1844-1896), el qual escriu de l'ésser humà:

La chanson grise ou l'Indécis au Précis se joint.

Però, al cap i a la fi es tractava de poetes i per la meua formació d'aleshores eren simple passatemps. No havia estudiat encara al mestre Eckhart. Els processos pels quals un es fa càrrec del món i de l'home són complexos i evolutius. Els surrealistes encara no els havia considerat seriosament; d'haver-ho fet, André Breton (1896-1966) m'hauria cridat l'atenció amb el cartellet que col·locava quan se n'anava a dormir i que deia:

Le poete travaille.

El *Traumdeutung* a la vista. Per què no m'havia pres seriosament, d'altra banda, els clàssics grecs i llatins amb el seu *eros* (*libido*, *amor*, *cupiditas*), *hedoné* (*voluptas*) i *pathos* (*passio*, *perturbatio*)? Cosa difícil és trencar l'esquema amb el qual un es fa amb allò real. Els esquemes mentals ens tenen atrapat; en som esclaus.

Ja a Moia iniciant els estudis per a escolapi (1943) vaig entrar en contacte amb les literatures grega i llatina, concretament amb l'*Odissea* i amb l'*Eneida*. Existeix el món subterrani dels Inferns a més del de la llum. Prefiguració poètica dels estudis de Freud. L'Aqueront és el riu que havien de travessar les ànimes per tal d'ingressar a l'imperi dels morts. Caront era el nom del lleig i molt vell, de barba hirsuta i gris, que ajudava les ànimes a creuar el riu Aqueront després d'haver pagat un òbol i sent elles mateixes les que remaven. El Caront de la cultura etrusca, per la seva part, fou el *Dimoni de la mort*, aquell que proporcionava al moribund l'últim cop mortal a fi d'emportar-se'l a l'esfera subterrània. Sí, és clar; m'ho havia pres com a fantasies literàries en lloc de descobrir-hi l'autopercepció antropològica que intel·ligeix l'ésser humà com a quelcom més que claredat. Va ser un error. Però, què és una biografia sinó un rosari de desencerts i de pífies?

D'altra banda gairebé sense adonar-me'n la *consciència cartesiana* em conduïa, pas a pas, a l'existencialisme. Com? Si la consciència és la mesura, el *metron*, de tot, l'absolutisme del jo i les seves apercepcions són cosa feta. El laberint de Kafka –vaig llegir *Metamorfosi* de 1915; *El Procés* de 1925 i *El Castell* de 1926– no té porta de sortida; un no pot abandonar el seu jo conscient i anar-se'n a l'exterior. Fou cosa fàcil i còmoda saltar a l'absurd de Sartre el qual a *La Nausée* (1938) escriu:

Tout existant naît sans raison, se prolonge par faiblesse et meurt par rencontre.

El fracàs existencial fonamenta la filosofia de Jaspers –la seva *Philosophie* de 1932 m'impresionà– així com la transcendència inútil de l'ésser (*Sein zum Tode*) de Heidegger (1889-1976) serveix per a intel·ligir-lo. A Kierkegaard (1813-1855) el vaig estudiar més tard tot i que ho hauria hagut d'haver fet molt abans; una frase del seu *Diari* em va deixar atònit. Fou aquesta:

L'angoixa és el primer reflex de la possibilitat.

Un altre enunciat de Kierkegaard em va fer sofrir. Està tret del *Tractat de la Desesperació* i podria traduir-se així:

La desesperació constitueix una categoria de l'esperit i s'aplica en el cas de l'ésser humà en la seva relació amb l'Eternitat.

Freud va arribar més tard en les meves lectures reflexives. Algú dirà que ja havia d'estar preparat, però no fou el cas. L'existencialisme, al cap i a la fi, constituïa un objecte d'estudi mentre que Freud m'enganxaria per dins. Havia considerat, només faltaria, el *Llibre de Job*, poso per cas la seva expressió: *Parlaré des de l'angoixa del meu cor* (7, 11), però es tractava sempre de realitats exteriors a la meua consideració. Freud em diria, precisament, perquè patia jo aquesta consideració. Gravíssim. Dostoievski m'havia mostrat que l'angoixa configura la dimensió pregonada de l'ésser humà però no em quedava diàfan que jo fos un animal sense raó i que tota la meua biografia restava penjada de la manca de raó de l'inconscient.

A Sigmund Freud el vaig estudiar sistemàticament durant anys. M'havia hipnotitzat. L'home no és un conscient, sinó un inconscient que funciona de manera mecànica. Ni ànima ni llibertat. En dues ocasions vaig visitar el seu despatx de Viena. Era com si l'espiés en la seva labor terapèutica. El *Vocabulaire de la Psychanalyse* de Laplanche i de Pontalis m'ha estat molt útil com també les *Obras completas* de Freud, de l'Editorial Biblioteca Nueva, en llengua castellana, i *Oeuvres complètes* en francès, d'edicions PUF. No em podia fiar del meu alemany tot i que en diverses ocasions vaig consultar el *Gesammelte Werke* en llengua alemanya. No han faltat tampoc visites, per tal de desfer dubtes d'interpretació, a la *The Standard Edition of the complete Psychological Works of Sigmund Freud*.

Hegel amb *Phänomenologie des Geistes* (1807) privilegia encara la consciència entesa, això sí, a mode d'exigència evolutiva de racionalitat. No es tracta, doncs, ni de la teua consciència ni tampoc de la meua. La Consciència, o Esperit, en boca de Hegel constitueix una conquesta, jamai finalitzada i sempre per refer. Amb tot, allò racional és encara allò primordial. Freud se servirà de la raó, però únicament com una manera d'arribar a l'inconscient; l'intel·lectualisme és mètode, però el fons, l'objectiu, és irracionalisme compacte. La llei del dia val tan sols per arribar a la passió de la nit, que és allò seriós i considerable.

A *Introducció a la psicoanàlisi* Freud ens descriu de quina manera s'assoleix l'inconscient:

Cada vegada que m'he trobat amb un símptoma neuròtic m'he vist forçat a haver d'admetre l'existència, en el malalt, de processos inconscients que contenen el sentit del símptoma.

I per què certs records no arriben al pla de la consciència i queden retinguts a l'inconscient? Respon a *Cinc lliçons sobre la Psicoanàlisi*:

Els records oblidats no s'han perdut... Existeix una força que els impedeix arribar a ser conscients... Tal força, que manté l'estat mòrbid del malalt, no és altra que la resistència que exerceix el mateix malalt.

Però, què és aquesta realitat psíquica a la qual no se li permet arribar fins a la llum de la consciència?:

El desig reprimat continua en l'inconscient...Arriba finalment a la llum, però disfressat de tal manera que no se'l pot reconèixer.

Somnis i neurosis són disfresses o substituïts del desig reprimat.

Freud explica en la *Interpretació dels somnis (Traumdeutung)* l'anàlisi que permet transitar del símptoma neuròtic i del somni fins a les realitats latents o reprimides:

Cal esbrinar les relacions que s'estableixen entre el contingut manifest –neurosi o somni– i els pensaments latents –els reprimits–.

La indagació que durant anys vaig fer de les obres de Freud em produí una metamorfosi, un canvi radical de concepció antropològica. No pas la raó, sinó la manca de raó explica el fenomen humà. Transitar de Descartes a Freud és fer a la inversa el que Plató narra en el llibre VII de *Politeia e Peri dikaiou (República)* sobre uns homes encadenats a la caverna llòbrega i mancada de llum que finalment, una vegada alliberats, surten a la claror del dia. Jo vaig transitar de la llum d'abans –el paradigma racional– a la foscor d'ara –el paradigma psicoanalític. De la il·luminació de la consciència a les ombres de l'inconscient essent el conscient una vulgar trampa o engany.

Era com passar del quadre *La família de Carlos IV* de Goya (1746-1828) al seu *Patio de los locos* o al seu *Entierro de la sardina*. De la llum a la caverna. També Ulisses, el de l'*Odissea*, o *Odisea*, d'Homer (segle IX aC), davalla als inferns, a la mansió d'Hades o Hades, a l'invisible. Hades, senyor dels morts, regna a les ombres tal com Zeus regna al cel i Possidó al mar.

El cant XI de l'*Odissea* narra l'aproximació d'Ulisses al món dels morts, entre els quals hi ha la seva mare, l'ombra de la seva mare *Anticlea*. Tant Virgili com Dant portaren a terme després un tractament més personal del tema del descens als inferns o a allò que es troba a sota, ja que cap avall cau tot el que és mort. Morir és caure. Els inferns van ser la imatge col·lectiva de tot el que va existir i ja no existeix. Els morts han perdut la relació amb el món dels vius. La mort queda definida per tot allò que li falta. Doncs bé, l'inconscient de Freud és l'esfera dels inferns. I em vaig sentir qüestionat com Ulisses per part de l'*ombra de Tiresies*:

¿Com tu, ¡desgraciad!, deixant la llum del dia visites els morts en aquest lloc tan solemne? (Cant XI).

Però allí em trobava jo, als inferns de l'inconscient, encadenat com els de la caverna platònica.

Una vegada atrapat a les urpes de Freud és assumpte embrollat i ardu alliberar-se'n. Descartes? Pures mentides, enganys i frau. Allò que apareix nítid i en les carns nues resulta fictici i enganyós. La veritat lluminosa no és més que una variable depenent dels mecanismes de l'inconscient ombrívol. Ja, abans, els pensadors de la sospita havien emprat aquest viatge epistemològic: Feuerbach, Marx, Nietzsche i finalment Freud. Les coses humanes no són el que semblen. Atterrador, llevat que se sigui imbècil.

Sigmund Freud va ser un esforçat i no pas producte del *dolce far niente*. Nasqué el 6 de maig de 1856 a Freiberg, Moràvia, al bell mig de la fins fa poc Txecoslovàquia. A l'època la població pertanyia a l'imperi austrohongarès. El seu pare Jakob era jueu.

Concebé Sigmund en les seves segones núpcies. Vidu, el pare, el 1852 es casà amb Amàlia Nathansohn, 17 anys més jove que ell. El pare es dedicava al comerç de la llana. Amb només quatre anys del nen, la família es trasllada a Viena on residiren en un districte d'ampla població jueva. El mateix Sigmund assegura a *Ma vie et la Psychanalyse* – ho he llegit en francès a les *Éditions Gallimard*–:

Sempre vaig ser al liceu el primer de la classe durant els set anys d'estudis.

Li va agradar durant l'adolescència recórrer boscos i pujar muntanyes. Era formal i complidor; tant el seu pare com la seva mare n'estaven orgullosos. Confiava en si mateix; així doncs, era cregut. L'estil clar, nítid, contundent i demostratiu de la seva producció escrita revela aquest tarannà. Als 17 anys obté el títol de batxiller.

La condició jueva del seu progenitor no es va traduir mai en pràctiques religioses ni del pare ni tampoc del fill. No fou mai creient, però com que no era estult ni neci llegia la Bíblia assíduament.

A la tardor del 1873 ingressa a la Universitat de Viena. Ja llegia perfectament el llatí, el grec, l'hebreu i escrivia en francès i en anglès. S'atrevia a redactar cartes en italià i en castellà. Quedà inscrit a la Facultat de Medicina. Es familiaritzà amb l'esperit de rigor propi de les *Naturwissenschaften* d'inspiració fisicalista i amb un cert aire de darwinisme. Els seus professors Brüche i Meynert el varen influir. Col·locà la psicoanàlisi entre les ciències de la naturalesa. Els seus escrits psicoanalítics a partir de 1877 donen fe del seu interès per la histologia i per la neurologia. Rep el títol de Medicina el 1881 amb la qualificació d'excel·lent. Amb tot, és curiós i crida l'atenció que hagués fet un curs amb el filòsof Franz Brentano el 1875 sobre la lògica d'Aristòtil.

Es casà el 1886. De la mà de Joseph Breuer (1842-1925) polaritza els seus estudis psicològics en la histèria. Va ser el 1885 quan obté una beca que li permeté a l'octubre traslladar-se a París on treballarà amb Charcot fins al mes de febrer de 1886 al centre psicoterapèutic de la Salpêtrière on s'inicià en la neurologia. Freud admira l'ús que fa Charcot de la hipnosi a fi de guarir malalties mentals com la histèria; la hipnosi tant serveix per a la teràpia com igualment per a provocar els símptomes histèrics.

L'any 1900 Sigmund Freud publica *Traumdeutung* (*La interpretació dels somnis*), on l'àmbit de l'inconscient queda afirmat rotundament; el complex d'Èdip –barreja de sentiments tendres vers la mare i de sentiments hostils adreçats al pare– viu de ple en la *inconsciència*. La psicoanàlisi –terme que utilitza per primera vegada el 1896– és segons Freud un procediment d'investigació dels processos psíquics inconscients, aquells que ni estan verbalitzats ni són tampoc verbalitzables. Viatge, doncs, a l'Aqueront de l'*Odissea*, vers el món subterrani dels nostres inferns personals. Ens trobem davant de la *Tiefenpsychologie* (*Psicologia de les profunditats*).

El 1904 viatjà a Grècia. L'estudi de les formacions inconscients assenyala que aquestes queden ordenades al voltant de la *Verdrängung*, a la repressió, operació mercès la qual el subjecte procura reprimir o mantenir a l'inconscient representacions que estan vinculades a un instint. El llibre *Totem und Tabu* (1913) fa un pas més i manifesta que la teoria de les neurosis, desbordant l'àmbit individual, pot aclarir els mateixos fonaments del vincle social. L'*assassinat del pare* constitueix el pont entre el símptoma individual i

el moment social de l'inconscient que passa així a ser l'inconscient col·lectiu. Cada pas de Freud ens té més atrapats.

Als anys 1920, particularment amb *Jenseits des Lustprinzips* (*Més enllà del principi de plaer*, 1920), Freud introdueix l'*instint de mort* (*Todestriebe*) en la seva metapsicologia, instint que sacseja violentament el sacrosant *principi de plaer* entronitzat el 1911.

El 1923 li diagnostiquen càncer de mandíbula i se sotmet a la primera d'un seguit de 33 operacions.

Unbehagen in der Kultur (*Malestar en la cultura*), de 1930, és una obra en què la psicoanàlisi es vol fer càrrec no tant sols de l'individu, sinó també de la psicologia col·lectiva sense pretendre, no obstant, muntar una *Weltanschauung* pròpia.

Rebé a Rabindranath Tagore, a Thomas Mann, a Lévi-Bruhl, a Salvador Dalí... Va mantenir correspondència amb Albert Einstein (1936), Romain Rolland, Virgínia Woolf, Stefan Zweig, Lou Salomé...

Freud va llegir Plató, Kant, Schopenhauer, Nietzsche... La seva revolució filosòfica tingué lloc en el terreny epistemològic. I aquí és on m'ha dolgut. Copèrnic havia canviat el lloc de l'ésser humà en l'univers: l'home deixà de ser-ne el centre. Darwin col·locà l'home a l'interior de la cadena dels éssers vius; un de més i no l'excluí i exclusivista. Freud ha convençut l'*ànthropos* de què ell no és el senyor de casa seva: el jo està sotmès a l'inconscient. El subjecte cartesià queda partit entre el *saber-de-si* i l'impuls d'aquesta foscor no controlable: *das Unbewusste*, l'inconscient. La veritat ha deixat de ser transparent i es converteix en frau, parany, estafa, il·lusió. Senzillament paorós per l'afany de certesa. El meu jo quedà obsessionat pel seu propi inconscient.

A finals de maig de 1933 es cremen a Berlín i en públic els llibres de Freud per decisió del nazisme de Hitler que havia assolit el poder el 30 de gener de 1933. També catòlics, comunistes i islàmics han reduït a cendres els escrits que no els convenien. ¡No hi ha res pitjor que ser amo de la Veritat!

El dia 11 de març de 1938 Hitler envaeix Àustria. Freud es troba en perill. Roosevelt, president dels EEUU, i el mateix Mussolini intervenen perquè Freud pugui abandonar Viena. El 5 de maig de 1938 Sigmund, la seva esposa Marta i la seva filla Anna abandonen la capital d'Àustria i són acollits a la ciutat de Londres. El càncer de mandíbula havia progressat amb decisió. Sofriment indescriptible. Li diu al seu metge Schur: *La resta és silenci*. Morfina. Llança, Sigmund, un sospir alleujat. Moria el 23 de setembre de 1939 una mica abans de mitjanit. Stefan Zweig pronuncià una oració fúnebre. Està enterrat a Londres.

La medicina psicosomàtica em va apropar al pensament de Freud. Vaig tenir contacte amb aquesta modalitat mèdica a la casa que els jesuïtes tenen a Sant Cugat. Eren presents a la reunió Ramon Sarró, Xoan Rof Carballo i igualment Karl Rahner i Johann Baptist Metz; en un moment donat es van enfrontar amb violència dialèctica els dos metges per la manera com interpretar els escrits de Freud. D'aquell debat desafortat vaig capir la importància que té la *sarx* en el coneixement del fenomen humà. Ramon i Xoan es desafiaren intel·lectualment. En el segon pla restà el pensament de Freud.

Pocs anys després vaig visitar atentament Epidauros, o Epidaure, al nord-est del Peloponès. Santuari dedicat a Asclepi, déu de la medicina, l'Esculapi romà. Aquesta divinitat va tenir la gosadia de ressuscitar els morts. Zeus va indignar-se davant de tal desordre natural i el fulminà. Des del segle VI aC es practica allí una teràpia mèdica de model psicosomàtic enfrontada amb la medicina d'Hipòcrates de Cos que defensava una teoria i una pràctica terapèutiques basades en l'observació clínica, un cert positivisme *avant la lettre*. Amb la medicina psicosomàtica de Rof Carballo em resultà més folgat fer-me amb la psicoanàlisi de Freud.

A mi m'ha impactat particularment el primer Freud, el de la primera tòpica, l'anterior a 1920, previ al *Més enllà del principi de plaer*. Els meus alumnes universitaris m'assaltaven interessant-se per com introduir-se a l'obra de Freud. Els assenyalava que el més prudent era començar amb *Cinc dissertacions sobre la Psicoanàlisi* (1910) del mateix Sigmund. Què millor?

L'inconscient no és una hipòtesi filosòfica, sinó un descobriment empíric. Aquí rau la gravetat de l'assumpte. Allò no experimentable passa a ser ficció. Ja no resulta possible que una *Vorstellung*, una representació subjectiva, gaudeixi de validesa objectiva. Descartes dubtà de la validesa de la cosa; amb Freud ens hem posat a dubtar de la validesa de la consciència. La consciència és quelcom evident –Descartes–; en canvi, el sentit de la consciència es converteix en afer dolorós –Marx, Nietzsche, Freud. La consciència deixa de ser el lloc del sentit malgrat que tot sentit o significació sigui per a una consciència. Ara bé, ¿per ventura comptaríem amb consciència si no hi haguessin resistències? La mateixa consciència queda reduïda: deixa de ser l'*ego cogito* i es muda en objecte del desig fosc. Abans de referir-nos a *subjecte* i a *objecte* cal mirar el *Trieb*, l'instint; subjecte i objecte són fenòmens derivats.

Després d'haver-nos assabentat que no som ni senyors del cosmos ni senyors dels éssers vius, ara Freud ens comunica que tampoc no som els amos de la nostra psique. La vida psíquica humana ha passat a ser el lloc del conflicte entre la consciència i l'inconscient.

Ja vaig advertir que *de facto* em sentia més acovardit per la primera tòpica freudiana –la segona no apareix fins al 1923. La primera intel·ligeix l'aparell psíquic en tres sistemes: l'*inconscient* –constituït per continguts reprimits per la censura, continguts que representen els instints–, el *preconscient* –estrat on es troben continguts que poden passar a la consciència amb un esforç del subjecte– i el *conscient* –sistema perifèric de l'aparell psíquic en què ens apacebem dels continguts. Esfera, en conseqüència, d'allò que no està verbalitzat i tampoc no és verbalitzable; esfera d'allò verbalitzable i, per últim, esfera d'allò verbalitzat.

Enfront l'animal racional de Plató, ens trobem que ara l'*ànthropos* es muda en animal d'una sexualitat inconscient enèrgica que censurem avergonyits. El poderós inconscient està constituït per l'esfera d'allò reprimat. El nostre inconscient és el nostre psiquisme. Freud va entendre *Hamlet* de Shakespeare com el personatge que no va saber superar la seva repressió vivint en dubte perpetu entre allò real i allò somniat; no arriba a actuar venjant la mort del seu pare. A l'inconscient ell volia mort el pare, mentre desitjava, en canvi, la seva mare.

Els processos de l'inconscient són els mateixos en les neurosis, en els somnis i en les accions fallides. El *principi de plaer* regeix l'inconscient, però així no podem viure; cal censurar aquest *principi* encara que no suprimir-lo atès que és la font de la nostra energia psíquica. Es tracta d'utilitzar-lo en profit del *principi de realitat*. L'àmbit de la consciència no és més que el residu del conflicte entre el desig inconfessable i la realitat en la qual ens hem de despatxar.

No ha deixat de cridar-me l'atenció que el gran il·lustrat alemany Immanuel Kant sostingui a *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* (1798):

En l'ésser humà el camp més vast és el de les representacions fosques.

D'aquesta manera seguia també el racionalista Leibniz, el qual en els *Nous assajos sobre l'enteniment humà* (1704, publicat el 1765), concretament en el Prefaci, sosté contra Descartes que si bé és veritat que l'ànima pensa sense repòs no sempre és conscient dels seus pensaments.

Hem privilegiat la consciència (*suneidesis* en grec, *conscientia* en llatí, *Gewissen* en alemany, *conscience* en anglès, *consapevolezza* en italià), però mai s'ha perdut de vista el món tèrbol de l'inconscient. La qüestió rau en què Freud dóna la prerrogativa a l'inconscient. La consciència és quelcom derivat segons ell. En canvi, la tradició és una altra.

Pau de Tars (15-68) en la carta als *sants* de Roma valora la consciència:

Els pagans mostren que porten escrit, dintre, el contingut de la Llei quan la consciència aporta el seu testimoni (Romans, 2, 15).

(summartuorous auton tes suneideseos)

Quintilià –Marcus Fabius Quintilianus, 30-100– escriu:

La consciència és com mil testimonis; val més que tots els testimonis exteriors.

(Conscientia mille testes)

I Martí Luter (1483-1546) davant de la Dieta de Worms, el 1521, defensa la primordietat de la *Gewissen* (consciència) enfront a l'Església de Roma:

No puc ni vull abjurar del meu convenciment atès que no és quelcom segur ni tampoc honest actuar contra la pròpia consciència.

Sigmund Freud trenca una tradició multisecular en la qual jo m'havia instal·lat. L'inconscient, assegura, està lligat a la repressió. Som uns reprimits. ¿La cultura humana?, fruit de coerció. Les bèsties són animals lliures, naturalment lliures; els éssers humans, en canvi, som bèsties domesticades que produeixen cultura a causa de la repressió en què viuen i a fi de compensar tanta censura. ¿Què reprimim? Una experiència sexual que ha tingut lloc a la primera infància, abans de la pubertat. Freud *dixit*.

I de quina manera Sigmund té l'atreviment de proferir aquestes coses? A base de llegir els somnis que tenim cada nit. Cada somni està travessat per un sentit o significat. Tot sentit és una intenció; és a dir, un desig reprimat. Tots els somnis són la realització il·lusòria, disfressada, d'un desig cohibit. Llegir en els somnis és accedir al coneixement dels mecanismes que regeixen el nostre inconscient.

Traumdeutung (1900) és l'obra de Freud que més m'ha trastornat i fins i tot escruixit. Més de 600 pàgines per viatjar als inferns de cadascú. Dante no va arribar a tant i tam-

poc Homer ni Virgili. La interpretació del somni constitueix un camí real per assolir la nit, l'inconscient. En el capítol III d'aquest llibre Freud sosté que:

El somni és la realització disfressada d'un desig inconfessable i, per tant, reprimat.

Un somni, en conseqüència, es converteix en endevinalla o jeroglífic. Li falta gramàtica o estructura. Els processos inconscients es tornen cognoscibles sota els estats de son i també de neurosi. Freud arriba a aquesta tesi perquè la seva *Weltanschauung* científica reposava sobre el principi de causalitat universal.

En tot somni descobrim un *contingut manifest* –el relat mancat de gramàtica i d'estructura– que arrossega com pot el *contingut latent* o desig censurat. Àmbit de la simbòlica. Interpretar un somni consisteix a passar d'un text oníric –llenguatge del somni– a un altre text, el llenguatge del qual recull un desig reprimat. La psicoanàlisi se cenyeix a aquesta hermenèutica lingüística. Somnis, psicopatologia i fins la mateixa cultura formen els punts d'arrencada per accedir a l'inconscient humà. I l'ànima humana? Una faula grega. Quantes coses se m'han esfondrat!

La repressió no suprimeix la *Vorstellung* o representació; es limita a no permetre que arribi a la consciència. L'inconscient està regit pel plaer i no per la realitat; el desig inconfessable, per tant, queda censurat en la seva naturalitat però se li permet arribar, un cop s'ha disfressat, a la consciència. Al cap i a la fi el llenguatge es manifesta molt plàstic: matemàtiques, art, física, mites... Permet també emmascarar, dissimular.

La interpretació del somni està exigida perquè s'hi dona un excés de sentits: en resum n'hi ha dos. El patent ha de desemascarar el segon sentit, allò que s'hi troba dissimulat. Els capítols del llibre *Traumdeutung* que em van resultar més significatius van ser el VI i el VII. Els noms –desproveïts de referència al temps– i els verbs –enfonsats en el decurs temporal– construeixen el relat manifest. Aquest relat estructurat lingüísticament, passa a ser indicatiu d'un *Trieb*, d'un instint que es presenta a través d'una *Vorstellung*, d'una representació.

La simbòlica –el llenguatge constitueix el primer paquet de símbols– dona sentit a la realitat. El símbol, és a dir, la cultura, configura la mediació entre consciència i realitat. Mai no tenim contacte amb allò real en si mateix. Allò real se'ns lliura simbolitzat. Doncs bé, el somni té un sentit que es troba ocult i que no és altra cosa que un desig reprimat. Cal desxifrar el relat oníric per poder llegir el desig censurat. Aquesta és una labor hermenèutica majúscula. Del relat patent i esbojarrat del somni fins al desig infantil i sexual ofegat en l'inconscient.

La pretesa racionalitat de l'espècie humana no va més enllà de ser parany i mentida. El que té embalum no és altra cosa que el *complex d'Èdip* que Freud descriu en set pàgines –de la 503 a la 509– del capítol V de *La Interpretació dels somnis* (*Obres Completes* de Sigmund Freud, Biblioteca Nueva; Tomo II).

La primera elecció d'objecte del nen –no de la nena– recau en la seva mare, cosa que el porta a un conflicte directe amb el pare –*prohibició de l'incest* per part del progenitor. El nen se sent amenaçat. Com en el drama de Sòfocles titulat *Oidipous tyrannos* (*Edip rei*), el fill està destinat a occir el seu pare –*Assassinat del pare* segons Freud– i a casar-se amb la mare. La sexualitat del nen es converteix en desgràcia que cal ocultar. Deixà escrit Freud:

Vivim en la ignorància d'aquells desitjos que la Naturalesa ens ha imposat i en descobrir-los voldríem apartar la vista de les escenes de la nostra infantesa.

El *Hamlet* shakespearà, segons Freud, viu del *complex d'Èdip* reprimat. No venjava mai la mort del seu pare. Ja li estava bé que restés com cadàver. El *complex d'Èdip* en cada individu és un fet psíquic i origina neurosis i relats onírics; el mateix *complex* en la humanitat s'ha traduït en font de moral i en origen de cultura.

Fins aquí no he fet altra cosa que indicar l'impacte que els escrits han produït en la meua clàssica formació tant antropològica com epistemològica. El que importa de debò no és el *logos*, la *ratio*, sinó el *pathos*, la *passio*. El que és primordial no és la llum, sinó la foscor.

La lectura de Freud, no obstant, em pertorbà en un altre terreny: Déu. Què hi ha de Déu? Aquest tema no és únicament religiós; també és epistemològic. Si no hi ha Absolut, tot és relatiu. A més, *si no hi ha Déu, tot està permès*, que cridava Dostoievski a *Bratia Karamazov* (*Germans Karamazo*). Una constant dels meus desassossecos l'ha constituït si podem, o no, comptar amb quelcom, millor amb Algú, que ens tranquil·litzi absolutament i d'una vegada per sempre.

Déu per posar-nos mans a l'obra és un significant, és la paraula catalana *déu*, que en altres llengües serà: *dios* (en castellà), *theos* (grec), *El, Eloah, Elohim* (hebreu), *deus* (llatí), *Goot* (alemany), *god* (anglès), *Allah* (àrab), *jainko, jinko, Jaungoikoa* (basc), *jumala* (finès), *isten* (hongarès), *dio* (italià), *deus* (portuguès), *bog* (rus), etc. L'etimologia de tals significants lingüístics no resulta tasca fàcil; certs especialistes assenyalen amb aquest mot la direcció vers el cim de les muntanyes. Res segur, al capdavant. Ara bé, allò que captiva el meu paladar sense dubtar-ne és el significat d'aquests significants. Què s'entén i què s'ha entès per cada un d'aquests mots? El significat de les paraules depèn de la història social dels pobles.

El tema *déu* d'entrada queda plantejat com assumpte lingüístic. Què cal entendre amb tal terme?, què significa *déu* per a un professor de Teologia de la Universitat Gregoriana de Roma i què per un pobríssim que ni supera el domini de mil paraules del llenguatge col·loquial i menys encara pot sortir de la presó dels llenguatges concrets?

Existeix Déu? D'intuïu se m'acut que mentre no es defineixin els significants *existir* i *déu* –cosa no gens còmoda per cert– qualsevol discurs sobre la matèria és vulgar xerrameca de cafè de poble o parloteig de *facebook*. L'important i que a mi em fascina és saber si hi ha alguna realitat sota els signes fonètics i gràfics de *déu*; és a dir, si algun referent lingüístic queda apuntat pel «significant-significat» *déu*.

La meua formació religiosa –catòlica per al cas– s'inicià a la família, seguí a la catequesi parroquial, continuà en els estudis primaris, secundaris, universitaris per concloure amb l'ensenyament especialitzat de Teologia i de Bíblia, que als anys 40 del segle passat vaig rebre en els Centres d'Estudis Superiors que els escolapis de l'Estat espanyol tenien aleshores a Navarra i a Logronyo.

El déu que em quedà configurat fou el del catòlic culte de la postguerra civil espanyola. Devia dominar ja unes 1.600 paraules col·loquials i a més alguns llenguatges especialitzats tot i que, això sí, només en aspectes reduïts. La filosofia estudiada va perfilar-me semànticament el mot *déu*, el qual quan el pronunciava la meua mare m'havia desvetllat únicament ressons emocionals, de confiança i en ocasions de por.

Plató a la *República* (382, d) diu:

No puc trobar en Déu un poeta mentider.

Bondat i omnisciència divines, en conseqüència. Pitàgores s'havia referit a l'*aidios theos*, al déu etern. Aristòtil insistí en aquesta característica divina presentant el Primer motor: *ananké einai hen kai aidion to proton Kinoun* (*Física* VIII, 1-2), «el Primer Motor és necessàriament un i etern».

Entre *Història de la Filosofia* i *Història de la Teologia* els meus estudis anaven dipositant el significat semàntic del terme *Déu*, *Deus*. Particularment sant Agustí, de qui aviat en vaig llegir les *Confessions* en llatí, va ser l'autor que no tan sols donà significat a la paraula *Deus*, sinó que a sobre acaricià amb emocions aquesta significació; els capítols del X al XV, del Llibre VII, van ser decisius:

Qui novit veritatem, novit lucem incommutabilem, et qui novit eam, novit aeternitatem... O aeterna veritas!... Tu es, Deus meus, tibi suspiro die ac nocte.

Si non manebo in Deo, nec in me potero. Deus autem in se manens innovat omnia.

Posteaquam fovisti caput nescientis oculos meos, ne viderent vanitatem...

Consopita est insania mea: et evigilavi in te et vidi te infinitum...

Tu, qui solus aeternus es...

En un pla intel·lectualista he de confessar que em va afectar el *Prosologion* d'Anselm de Canterbury en el seu capítol II; *Deus*:

aliquid quo nihil majus cogitari potest.

Però sense cap mena de dubte fou Tomàs d'Aquino amb la seva exigent *Summa theologiae*, qui més elaborà el meu significat del mot Déu. Vaig treballar el text amb l'edició llatina de la BAC. En vaig fer l'anàlisi a la Universitat de Barcelona amb el professor Jaume Bofill i en part també amb el professor Ramon Roquer. La *Prima pars* de la *Summa* en qüestió és la pertinent. Les *Quaestiones* que vaig abordar detingudament van ser des de la II fins a la XI: Déu és un, simple, perfecte, bo, infinit, immutable, etern, omniscient, feliç.

Els estudis bíblics que vaig dur a terme amb el text hebreu i guiat pel professor Miquel Balaguer, format a l'Institut Bíblic de Roma, van ser decisius per conceptualitzar YHWH, *Kyrios* o *Dominus*. El Déu sinaític –el de l'Èxode– es troba a la base de les religions monoteïstes –judaisme, cristianisme i islam–. Es tracta d'un Déu personal i radicalment diferent al món. Els altres déus són cosa distinta.

La memòria oral d'Israel es remunta fins al segle IX aC mentre que la memòria escrita s'inicia el 587 aC amb els escribes que havien estat deportats a Babilònia per Nabucodonosor. La *Torah* (*Gènesi, Èxode, Levític, Nombres i Deuteronomi*) constitueix el nucli dur de la literatura hebrea. Cirus II prengué Babilònia el 539 aC i va donar llibertat als jueus que hi eren deportats; els escribes redacten aleshores el text bíblic definitiu (la *Torah*).

Quin és el nom hebreu d'aquell que nosaltres denominem *Déu*?

Beneït sigui Abraham del déu Elyon, creador de cel i terra (*Gènesi*, 14, 19).

Abraham plantà un tamariu a Beer-Sheva i va invocar el nom de Yhwh El Olam (*Gènesi* 21, 33) –«Senyor Déu Etern»–.

On, emperò, el nom jueu de Déu queda en carn viva és a l'Èxode on es diu:

Si ells em pregunten com s'anomena el que t'envia, zquè els responc?

Déu va dir a Moïses:

–«Ehyeh asher ehyeh», «jo seré: jo sóc».

Això diràs als fills d'Israel: «Jo sóc» m'envia a vosaltres (Èxode, 13, 14-15).

El verb HYY significà *fer existir*; *Ehyeh asher ehyeh* podria traduir-se: *sóc aquell que sóc*, o bé: *seré el que seré*. El verb *ser* aquí significa: «ser amb».

El (Elohim, Eloah) designava la divinitat entre els pobles semites veïns d'Israel. El nom propi del Déu d'Israel és *Yhwhé* que es troba associat al nom comú *elohim*. Els jueus no pronunciaven el nom *Yhwh* perquè *Èxode* (20, 7) ho prohibia. Feien servir *Adonai*, l'Etern. De totes passades en la paraula *Allelu-yah* (Lloeu Yah) hi trobem una fórmula abreujada de *Yhwhé*. Amb tot, en el *Deuteronomi* (6, 4-9) s'hi pot llegir:

Escolta Israel:

Únic és *Yhwh*, *Yhwh* el nostre Déu.

I tu estimaràs *Yhwh*, el teu Déu, amb tot el teu cor, amb tota la teva ànima i amb totes les teves forces.

Agustí de Tagaste ja va comentar el verset de l'*Èxode* oposant *ipsum esse* (Déu) i el simple *esse* (la resta). El mateix va fer Tomàs d'Aquino en definir Déu com *ipsum esse per se subsistens* a la *Summa Theologiae*.

Déu és l'Ésser Mateix. Xavier Zubiri (1898-1983) amb la seva habitual agudesa va escriure sobre el tema a *Naturaleza, Historia, Dios*:

Toda posibilidad de entender a Dios depende de la posibilidad de alojarlo en el «es».

De aquí que sea un grave problema la posibilidad de encontrar algún sentido del «es» para Dios.

Intel·ligir la paraula *Déu* com l'*Ésser Màxim*, segons la manera com molts han entès el text anteriorment citat de l'*Èxode*, ha forçat que al llarg de la història del pensament cristià s'hagin fet no poques afirmacions atrevides:

Déu és el no-res per excel·lència –Escot Eriugena.

Déu no és ser –Màrius Victorino.

Déu és un no-res –Eckhart.

La realitat divina és anterior a l'ens –Cayetano.

Els mateixos místics ja siguin renans –Eckhart, Ruysbroek, segles XIII i XIV–, castellans –Juan de la Cruz, Teresa de Àvila, al segle XVI– o bé catalans –Ramon Llull, segles XIII-XIV– es posen en contacte directe amb la Divinitat, amb l'Ésser Absolut, a base d'anihilar-se i desfer-se, ells, de l'ésser en què consisteixen. *Sich vernihten*, *La Noche Oscura de la subida del Monte Carmelo*, *Llibre d'amic e amat*. Déu és No-res. No-res és Déu.

L'encarnació de Déu ja és assumpte del cristianisme; no de les altres dues religions monoteïstes. En els meus anys d'estudis bíblics només vaig estudiar amb seriositat –de la mà del professor Miquel Balaguer– l'Evangeli de Lluc i ho vaig fer en llengua grega.

En el concili que va tenir lloc a la ciutat de Nicea –Iznik, a la Turquia actual, l'any 325– convocat per l'emperador Constantí a fi d'acabar amb els problemes que arrossegava l'arianisme –segons el qual, el Fill de la Trinitat Divina no tenia la mateixa naturalesa que el Pare i no era, per tant, Déu– acabà definint que *Jesús era el Verb Encarnat, consubstancial al Pare, Déu veritable i vertader home*. El trencament amb el judaisme no només quedava manifest; sinó que a més passava a ser irreversible. Els concilis de Constantinoble (381), d'Efes (431) i de Calcedònia (451) van tancar la doctrina comuna a tots els grups cristians. El cristianisme, de secta tolerada pel judaisme, mica a mica passa a

ser religió autònoma que es desplegà primer a les zones de la diàspora jueva i del món greco-romà. Amb l'emperador Teodosi (379-395) el cristianisme es converteix en la religió oficial de l'Imperi.

La cultura grega no s'adiu amb la cultura llatina. L'any 1054 es consuma el trencament entre el cristianisme de Roma i el de Constantinoble. Neixen així el cristianisme catòlic i l'ortodox. El 1453 l'imperi romà d'Orient o imperi bizantí cau en mans de turcs i el cristianisme ortodox es refugia en la cultura eslava: el centre passa a ser Moscou. La cultura llatina no té res a veure amb la germànica ni tampoc amb l'anglosaxona; és així com apareixen els cristianismes catòlic, protestant i anglosaxó –anglicanisme.

He patit la voracitat dels llibres. Els estudis universitaris filosòfics d'altra banda m'inclinaven a la curiositat per descontentament del ja sabut.

La fe resulta compatible amb la raó? Pau de Tars advertí a la primera carta que envià als creients de la ciutat grega de Corint que:

Els meus discursos i el meu missatge no usaven arguments hàbils i persuasius, la demostració consistia en la força de l'Esperit, perquè la vostra fe no es basés en saber humà, sinó en la força de Déu. (I Corintis, 2, 1-2).

He tingut la impressió que la fe sola no deixa de ser un elemental fenomen psíquic emocional mancat de llum. En aquesta direcció em van impactar aleshores unes línies de Charles Baudelaire a *Fusées*; va escriure:

Dieu est le seul être qui, pour régner, n'ait même pas besoin d'exister.

Déu existeix o bé *Déu no existeix* són enunciats que no diuen res d'un possible Déu; es limiten a contar-nos sentiments d'aquella persona que així s'expressa. Això i no pas una altra cosa sosté Agustí de Tagaste a *De Civitate Dei*:

Deum quem cogitare non possunt, sed se ipsos..., nec illi, sed sibi comparant.

Però quan pretenem referir-nos racionalment a Déu ens surten forçosament ocurrences de l'estil de Nikolaus Krebs (1401-1464), o Nicolàs de Cusa, a la seva obra *De docta ignorantia*:

En tant que Déu ho és tot, no és res.

Blaise Pascal (1623-1662) a *Pensées* en intentar enfocar racionalment el tema de Déu escriu:

Si l'y a un Dieu, il est infiniment incompréhensible, puisque, n'ayant ni parties ni bornes, il n'a nul rapport à nous.

Però el cas més il·lustratiu de la racionalització del tema *Déu* el tenim en la *Kritik der reinen Vernunft* (1781), d'Immanuel Kant on mostra la impossibilitat de tota prova ja sigui *a priori* o bé *a posteriori* de l'existència de Déu. Acusa els demostradors de confondre un predicat lògic amb un predicat real. De fet Kant du a terme una reducció antropocèntrica del que és diví quan diu que Déu és una *Idea pura de la raó*. Idea que la raó necessita per tal de poder funcionar. L'ésser humà es converteix en la mesura de Déu. Amb això Kant sosté que Déu és un valor produït pel mateix home, crim que conduirà a la mort de Déu en Nietzsche, Heidegger, Karl Barth...

En aquest pla es mou el llibre *Das Wesen des Christenthums* (1841) de Feuerbach on s'afirma que l'essència de Déu no és altra cosa que l'essència de l'ésser humà. *L'home és l'original del seu ídol*. Nietzsche tant a *Die fröhliche Wissenschaft* (1882) com a *Also sprach Zarathoustra* (1885) i a *Janseits von Gut und Böse* (1886) anuncia la defunció de Déu; la mort del Déu monoteïsta no es més que la mort d'un ídol, de la imatge elaborada per l'esclau:

A la fi l'horitzó sembla lliure i encara que no està net del tot les nostres embarcacions poden tornar a recórrer els mars. (La Gaia Ciència, 343).

¿Què són aleshores els valors per a Nietzsche? Doncs, no són altra cosa que una avaluació de la nostra voluntat de poder.

Arribem tard per als déus, ha dit Heidegger, tot i que encara és massa aviat per a l'Ésser. D'altra banda, aquest mateix pensador alemany a Nietzsche l sosté:

Un Déu que hagués de provar la seva existència fóra un Déu molt poc diví.

Què és per a Heidegger la Divinitat (*Göttliche*), allò sagrat per excel·lència? una realitat que no es deixa pensar ni per una configuració ontoteològica ni per una religió per molt revelada que es vulgui anomenar. La realitat divina no és *ens* ni tampoc és l'Ésser. El problema no rau en si Déu pot ser, sinó en saber si l'Ésser és capaç de rebre Déu.

D'altra banda, no es pot estimar un Déu demostrat. Les proves de la seva existència són pures blasfèmies, assegura Heidegger (*Nietzsche I*) seguint la línia de Pascal que va distingir entre el Déu dels filòsofs i el Déu d'Abraham, d'Isaac i de Jacob. Sobre aquest tema Heidegger concreta el seu pensament a *Questions I, Identité et différence* (l'he llegit en francès, a Ed. Gallimard):

"Causa sui". Tel est le nom qui convient à Dieu dans la philosophie. Ce Dieu, l'homme ne peut ni le prier ni lui sacrifier. Il ne peut, devant la "Causa sui", ni tomber à genoux plein de crainte, ni jouer des instruments, chanter et danser.

Ainsi la pensée sans-dieu... est peut-être plus près du Dieu divin.

Així doncs, Heidegger no s'estranya de la *Entgötterung* (desdivinització) característica del nostre temps. Popper ha subratllat que la proposició que parla tant de l'existència com de la inexistència de Déu és infalsable, ni vertadera ni falsa. Simplement mancada de sentit. Amb aquests nous plantejaments podem dir que Déu està donant senyals de la seva inexistència o, potser, de la seva impotència. Personalment no m'explica res, que sigui seriós, el fet que les masses creguin o deixin de creure en Déu; això és assumpte hormonal. Allà elles. Els pagans actuals s'han inclinat a favor del *divi Ulisses* tot marginant el Déu que pronuncia la Veritat.

Amb aquest llarg camí en què se m'ha concretat el significat del mot *Déu*, amb les repercussions emocionals respectives, vaig arribar al convenciment que el tema del fet religiós és l'element primordial d'una *Weltgeschichte*, d'una història mundial de les cultures. La idea de Déu és una dada cultural que es desplega en el temps humà en diverses figures. La història de la consciència antropològica de Déu coincideix amb la història de Déu mateix. Això no obstant, no deixa de ser curiós que l'experiència religiosa no sigui altra cosa que una recerca mai conclosa de l'Absolut, del Misteri.

Les obres de Freud que aborden específicament el tema religiós són quatre: *Totem und Tabu* (1913), *Die Zukunft einer Illusion* (1927), *Umbehaven in der Kultur* (1930) i *Der Mann Moses und die Monotheistische Religion* (1939). Totes s'emmarquen en la teoria general freudiana.

A *Tòtem i tabú* la psicologia de les profunditats i la psicologia de les neurosis intenten fer-se càrrec tant de la mitologia com de la cultura en general. El subtítol del llibre resulta rellevant: *Alguns aspectes comuns entre la vida mental de l'home primitiu i els neuròtics*. El tòtem manifesta la relació del primitiu amb la prohibició. Freud analitza dades etnològiques i psicoanalítiques per tal de descobrir les relacions mútues; així, busca les correspondències entre el tòtem i la prohibició de l'incest. L'animal totèmic representa el pare: hipòtesi de l'assassinat del pare.

L'esdevenir d'una il·lusió posa de manifest el nucli de tota forma religiosa: la figura del pare i la necessitat de protecció assenyalen l'angoixa i el desemparament que dona origen a la necessitat religiosa.

Malestar en la cultura o, millor, en la civilització –el *Kultur* alemany és la «civilització»–, deixa al descobert que la civilització en general constitueix l'àmbit on activitats i institucions protegeixen l'ésser humà contra la naturalesa i contra l'agressivitat (*Todes-triebe*) que vertebrava les relacions humanes. Tota religió és forma cultural.

El plantejament que fa Sant Pau del fenomen religiós –*pecat original i redempció*; o sigui deute i satisfacció– permet, segons Freud a l'obra *L'home Moisès i la religió monoteïsta*, fer-se càrrec de la religió. L'elaboració de la Llei Mosaica (*Torah*) mostra el desig del pare (*Vatersehnsucht*) a qui s'ha volgut assassinar.

Relació entre complex paternal i creença en Déu; el Déu personal substitueix el pare. El fet religiós deixa de ser quelcom privat passant a ser una il·lusió pública. Hi ha una analogia entre religió –neurosi universal– i neurosi –religió privada–, entre religió i somnis o vida onírica. L'*Homo religiosus* és neuròtic. El *complex d'Èdip* parla de la moral, la qual interioritza idealment l'autoritat imperativa paterna, i també explica la religió entenent-la com a ideal projectat –il·lusió– de l'autoritat indicativa del progenitor. No en tenim prou amb l'*Èdip* individual i postulem un *Èdip* per a l'espècie humana. Mitjançant la religió satisfem il·lusòriament el desig primordial no realitzat.

La religió, en la mesura en què consola, es correspon amb el contingut manifest del somni; en canvi, pel que té de nostàlgia del pare, a qui es va voler suprimir, la religió ateny el contingut latent del somni. L'ésser humà cau tant en neurosi com en religió; Freud assegura que la religió és una modalitat de la neurosi. Les idees religioses, els dogmes per exemple, són il·lusions que pretenen realitzar els desitjos peremptoris de la humanitat.

Escriu a *L'esdevenir d'una il·lusió*:

Les representacions religioses han nascut de la mateixa font que totes les altres conquestes de la cultura; de la necessitat de defensar-se contra l'esfereïdora prepotència de la Naturalesa; necessitat a la qual posteriorment se li afegí un segon motiu: l'impuls de corregir les penoses imperfeccions de la civilització.

Les idees religioses... són il·lusions, realitzacions dels desigs més antics, intensos i urgents de la Humanitat. El secret de la seva força rau en la força d'aquests desigs.

La il·lusió és una creença quan apareix engendrada per l'impuls a satisfer un desig prescindint de la seva relació amb la realitat.

La religió fora una neurosi obsessiva de la col·lectivitat humana i, com la del nen, també provindria del Complex d'Èdip en la relació amb el pare.

I cita de manera significativa en aquest treball el poeta alemany Heinrich Heine (1797-1856):

El cel el deixem als pardals i als àngels.

Tantes vegades com he meditat l'inici del *Gènesi*, m'he confirmat en la hipòtesi segons la qual no hi ha cultura sense prohibició i, per consegüent, sense pecat. La religió és fet cultural.

Yhwh Déu féu brotar de la terra tota mena d'arbres, visió apetitosa i aliment deliciós.

Enmig del jardí col·locà l'arbre de la vida i l'arbre de l'experiència del bé i del mal... (Gènesi, 2, 9)

Yhwh Déu prengué adam i l'instal·là al jardí de l'Edèn per tal que el treballés i el guardés. Yhwh Déu manà adam:

–Menja lliurement de tots els arbres del jardí; no mengis, però, de l'arbre de l'experiència del bé i del mal.

El dia en què en mengis et condemnaré a mort. (Gènesi, 2, 15-17)

Relat que explica simbòlicament l'origen de la cultura; tot ell arrenca d'experiències inconscients. Prohibició, falta o pecat, humanitat. Sofriment, religió.

Les prohibicions més primitives il·luminen el fenomen humà. Per tal d'exorcitzar l'assassinat del pare cal que primer el divinitzem.

No tenim cap obra de Freud en la qual estudiï de forma sistemàtica i global el fenomen religiós, individual i col·lectiu a la vegada. Sigmund ens ha deixat apunts dispersos sobre l'assumpte; ara bé, tots ells encaixen en la seva teoria general psicoanalítica, la qual cosa permet reduir la religió, privada i pública, a problemes psíquics objectivats que possibiliten tractaments teòrics hermenèutics.

Declaro que la interpretació que duu a terme Freud de la matèria religiosa em va deixar panxa enlaire i sense suport. Déu? No-Déu?, argument que no depèn de la racionalitat, sinó de mecanismes psíquics viscerals, profunds i inconscients. Patia pels quatre costats perquè em quedava sense res que em produís seguretat.

Vaig tractar Paul Ricoeur diverses vegades, gairebé sempre en *Congressos Internacionals de Filosofia de parla francesa*. Àdhuc a la Universitat de Girona –Càtedra Ferrater Móra– on vaig gaudir un dia de les seves reflexions madures i circumspectes. Doncs bé, el seu llibre *De l'interprétation, essai sur Freud* (Ed. Du Seuil, París, 1965) ha constituït un cert bàlsam amb les seves 444 pàgines sàvies i a la vegada cauteloses. No tolero els omniscients: són diantres perjudicials perquè parlen amb contundència d'allò que ignoren o, a molt estirar, només ensumen.

La ciència, des de Galileu, no abans, estudia les condicions d'objectivitat del món natural a base d'obtenir informació. Amb aquest enfocament científic no resulta possible fer-se amb el *quid* específic del fet religiós; amb semblant abordatge només es pot produir Història de la religió, Història de la cultura, Psicologia de la religió, Neurologia de la religió, Sociologia de la religió i fins i tot es podria redactar un tractat d'Economia de la religió, però al final se'ns escapen la *quidditas* o quidditat o essència del fet religiós. I això no té res a veure que hi hagi o no hi hagi Déu. Freud vol ser, per cert, un científic i científic positivista.

A part del tractament científic rigorós comptem amb l'hermenèutica, la qual aborda les condicions de possibilitat, del desig d'existir, a base de ser creadors. A més, considero que ni la mateixa història –*Geschichte* en alemany, no *Historie*– segons crec, pot in-

tel·ligir-se únicament amb els símbols lògics de la ciència; la història abraça un excés de significació. La religió és més que escriptura; és ampli conjunt simbòlic que se'ns col·loca davant com ho fa un símptoma neuròtic, un somni, un mite, una obra d'art o una creença col·lectiva. En aquests casos convé considerar la riquesa significativa de tals fenòmens, cosa que no cal, per exemple, amb la caiguda de cossos al buit segons descobrí Galileu el 1602.

No obstant, el que més m'ha tranquil·litzat és la doble significació que Ricoeur des-cobreix en l'activitat hermenèutica. Un enunciat és o bé vertader o bé fals i abraça un sol sentit; no passa així amb l'hermenèutica que treballa en més d'un sentit en els enunciats, els quals revelen o bé amaguen. Freud treballa amb una hermenèutica reductora dominada per la necessitat; en canvi, cal reconèixer que resulta possible un altre tipus d'hermenèutica capaç de descobrir allò possible –el qual possible assenyalava el Misteri. Mentre la primera hermenèutica és reductora, aquesta segona amplifica. No constitueix cap prova de Déu, però sí que ens obre al Misteri. L'hermenèutica de Freud desmitifica la simbòlica, intel·ligida com a mite; en canvi, la segona hermenèutica s'esforça a manifestar un sentit prometedor que sap llegir possibilitats en la simbòlica religiosa, posem per cas en el text bíblic. El símbol, és exclusivament *vestigi* o, també, pot ser *aurora* de significacions noves?

El que cal certament és suprimir *ídols* –il·lusions i ideologies–, però igualment de seriós i respectable és escoltar els *símbols* –jueus o grecoromans–. ¡Que mori l'ídol per tal que advingui el símbol!

Entenc malgrat tot que el discurs de Freud frueix de major consistència mentre que el de Ricoeur pateix anèmia. L'individu, peça de la humanitat, viu des de la seva infantesa amb un desig arcaic desmesurat, que rebutja, cosa que es tradueix en somnis, en fantasies oníriques que realitzen el desig primitiu de manera fantasmal, il·lusòria. Els records infantils indestructibles però rebutjats es consolen vivint de somnis; hom diria que el *Makariotes*, la *Beatitudo*, la Felicitat que sadolla d'una vegada per totes és quelcom impossible, cosa que no es pot assolir en el pla de la realitat.

Procuro consolar-me amb la Teologia Negativa, una teologia apofàtica (del grec *apophatikós*) la qual considera l'heterogeneïtat total de Déu respecte a nosaltres. Déu és, en tot cas, realitat més enllà de l'ésser, atès que al cap i a la fi el va crear. ¿Unió mística? Doncs, sí. Però no en el meu cas. Tal vegada un No-res pletòric, anterior a l'ésser, va engendrar aquest ésser inexorablement determinat com és i, per tant limitat. M'adhereixo al Pseudo-Dionís (segles v i vi) amb els seus *Noms divins*; també al mestre Eckhart (1260-1327) amb el seu llibre *Déu més enllà de Déu*. No m'adhereixo, emperò, a la *Summa Theologiae* de Tomàs d'Aquino qui, sense pretendre-ho, redueix el No-Ésser a un ésser. Nicolàs de Cusa, o Kues, (1401-1464) m'estimula superant la lògica del Principi de No-contradicció. Plató (428-348 aC.) ja va advertir a *Politeia* è *Peri dikaiou o República* que:

El Bé no és ésser, sinó quelcom que s'eleva més enllà de l'ésser pel que fa referència a dignitat i a potència. (VI, 509 b).

Diré per acabar aquesta afligida exposició que vaig llegir René Girard, concretament *La violence et le sacré* (1972) i *Des choses cachées depuis la fondation du monde* (1978), més tard. No em va convèncer. Freud continuà intrigant-me i em fibla encara.

Sigmund Freud: la luz del atardecer

Resumen: En este artículo el profesor Octavi Fullat (nacido en 1928) revisa el papel que ha tenido Freud en el pensamiento contemporáneo. En realidad, el choque con la obra de Freud dejó una fuerte huella en nuestro autor que se formó según los principios racionalistas de la modernidad. Así pues, el pensamiento de Freud –uno de los maestros de la sospecha– supuso un impacto que sacudió los cimientos de su filosofía. Sin olvidar el psicoanálisis y los diversos complejos determinados por Freud, fue la filosofía de la religión lo que más interesó al pensador catalán del médico vienes. De hecho, la reflexión sobre lo sagrado y el papel de la religión también significó un auténtico revulsivo, hasta el punto de que Fullat –un hombre de profundas convicciones religiosas en su juventud– haya llegado finalmente a la conclusión de que no hay cultura sin prohibición y, por consiguiente, sin pecado. Con otras palabras: la religión es un hecho cultural.

Palabras clave: Freud, psicoanálisis, filosofía de la educación, filosofía de la religión, cultura, culturalismo pedagógico

Sigmund Freud: la lumière au coucher du soleil

Résumé: Dans cet article, le professeur Octavi Fullat (né en 1928) révisé le rôle qu'a eu Freud dans la pensée contemporaine. En réalité, la rencontre avec l'œuvre de Freud a laissé une forte empreinte chez notre auteur qui s'est formé selon les principes rationalistes de la modernité. Ainsi, la pensée de Freud –un des maîtres du soupçon– a comporté pour lui un choc qui a secoué les fondements de sa philosophie. Sans oublier la psychanalyse et les divers complexes déterminés par Freud, c'est la philosophie de la religion du médecin viennois qui a le plus intéressé le penseur catalan. De fait, la réflexion sur le sacré et le rôle de la religion a aussi signifié un authentique révélsif, au point que Fullat –un homme de profondes convictions religieuses dans sa jeunesse– soit arrivé, finalement, à la conclusion qu'il n'y a pas de culture sans prohibition et, par conséquent, sans péché. En d'autres termes: la religion est un fait culturel.

Mots clés: Freud, psychanalyse, philosophie de l'éducation, philosophie de la religion, culture, culturalisme pédagogique

Sigmund Freud: the light of sunset

Abstract: In this paper, the lecturer Octavi Fullat (born in 1928) reviews Freud's role in contemporary thought. In fact, coming across Freud's work made a great impression on the author, who was educated according to the rationalist principles of the modern age. Freud was one of the «masters of the school of suspicion». His thought gave the author a jolt that shook the foundations of his philosophy. Although the author did not overlook Freud's work on psychoanalysis and complexes, it was the Viennese doctor's philosophy of religion that most interested the Catalan thinker. In short, reflection on the sacred and the role of religion was a real stimulus, to the extent that Fullat –a man of deep religious convictions in his youth– finally reached the conclusion that there is no culture without prohibition, and consequently none without sin. In other words, religion is a cultural phenomenon.

Key words: Freud, psychoanalysis, philosophy of education, philosophy of religion, culture, culturalism and education

Subjectivitats emergents, política i educació expandida

Rocío Rueda Ortiz*

Andrés D. Fonseca**

Resum

En base a una investigació realitzada amb diferents col·lectius contraculturals a Colòmbia que utilitzen intensivament diverses tecnologies de la informació i la comunicació, es discuteix l'emergència de pràctiques educatives expandides i noves pràctiques ciutadanes. Aquestes pràctiques socials tensen no només els nostres marcs de referència sinó l'exercici de la política i la seva existència, a través de formes de compartir i crear coneixements lligats a noves sociabilitats i a la creació de formes d'agenciamment que resisteixen l'actual curs del món. Aquests agenciament donen compte de la complexitat d'aquesta vitalitat tecnosocial i de la convivència de formes tradicionals i noves d'organització social i política. No obstant això, no es tracta d'una novetat idíl·lica, és ambigua, i es produeix enmig d'una permanent tensió amb l'esquinçadora individualització que caracteritza l'actual capitalisme.

Paraules clau

educació, tecnologies, ciutadanes, subjectivitat, política

Recepció de l'original: 15 de juny de 2012

Acceptació de l'article: 30 de gener de 2013

Context de la recerca

Es tracta de forçar els límits del possible. No només resistir sinó també inventar, en actualitzacions de desig, des de potències desitjants, formes cada vegada més lliures d'estimar, de treballar, d'estar, de pensar... entre alguns, entre molts.

Ana María Fernández, 2009

El text que aquí es presenta forma part de les reflexions al voltant dels nostres estudis sobre apropiació social de tecnologies i en particular la investigació *Cultura Política, ciudad y ciberciudadanías*, realitzada entre la Universidad Pedagógica Nacional i la Universidad del Valle (Bogotà) amb el suport de Colciencias¹, durant el període de 2008-2010. Aquest estudi es va proposar comprendre les tecnologies d'informació i comunicació com un escenari complex, un ecosistema d'interacció entre agents humans i no humans, que produeix formes de subjectivació i exercici ciutadà i educatiu que con-

(*) Doctora en Educació de la Universitat de les Illes Balears, Espanya. Professora del Doctorat Interinstitucional en Educació, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colòmbia. Grup d'investigació: Educació i Cultura Política. Adreça electrònica: rruedaortiz@yahoo.com

(**) Magister en Educació de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colòmbia. Professor de la Universitat Pedagógica Nacional i de la Universidad Distrital al programa de Pedagogia Infantil. Adreça electrònica: nomada_20@hotmail.com

(1) En aquest estudi van participar persones vinculades als grups d'investigació d'Educació Popular de la Universidad del Valle: Rocío del Socorro Gómez, Julián González, Armando Henao, Vivíam Unás i Diana Giraldo. Del Col·lectiu de Comunicacions NASA-ACIN van ser coinvestigadors Vilma Almendra i Gustavo Ulcué. Del grup *Educación y Cultura Política* de la Universidad Pedagógica Nacional van participar: Luz Marina Suaza, Andrés Fonseca, Vladimir Olaya, Lina Ramírez, Yeimy Useche, Yeimy Cárdenas i Rocío Rueda O.

fronta els models formals de l'escola i la política. En altres paraules, considerem que categories com educació, subjectivitat, política i ciutadania, estan sent interpel·lades i tensades per les emergències de la societat contemporània, i en particular per la manera en què s'estan configurant experiències singulars i col·lectives en interacció amb tecnologies.

La tesi que va sustentar el nostre treball és que si bé l'ús de les tecnologies actuals està vinculat tant a les formes predominants de producció i control actual (Rueda, 2008a), al mateix temps, són dispositius amb potencialitat per a l'expansió de la subjectivitat i del desig, la presa de la paraula i de l'exercici ciutadà (ciutadanes alternatives, ciberciutadanes). Per tant s'estan configurant noves formes de vida basades en el compartir mons en comú a les quals les tecnologies juguen un paper important com a catalitzadors. Es tracta, doncs, d'experiències ciutadanes especialment agenciades per les generacions joves, on estan emergint escenaris possibles de i per l'acció comuna, la producció i disseminació de sabers i afectes.

Per al treball de camp seleccionem sis experiències a Colòmbia: una al departament del Cauca, a Santander de Quilichao (*El Tejido de Comunicaciones NASA-ACIN*); una a Medellín (*Corporación Vamos Mujer, CVM*), i 4 a Bogotà (*Niuton, Mefisto, La Cápsula i Chicas Linux*). Es van triar aquests col·lectius no només per pertànyer a cert rang eteri, socialment considerat com a «jove», sinó per les seves apostes socials, polítiques i culturals lligades a una voluntat de coneixement, de crítica i «contracultura» enfront de la cultura establerta: per un caràcter jove i renovador de la cultura política dominant.

La metodologia utilitzada va ser de tipus qualitatiu i va intentar fer una etnografia multisituada que ens permetés donar una mirada a la xarxa d'actors dels col·lectius. No obstant això, com succeeix en tot procés de recerca, només l'empatia amb els subjectes involucrats, certs acords i negociacions van permetre una aproximació més o menys ajustada a aquestes experiències i a les seves xarxes d'actors. Així, amb cada col·lectiu el procés d'investigació va exigir dels investigadors major pes en una o altra tècnica etnogràfica: en uns casos, més en les històries de vida en col·lectiu, reconstruint la vida singular amb persones clau a partir d'observacions participants i entrevistes en profunditat. Addicionalment es va fer un seguiment a les metàfores i a les obres com pàgines web, blogs, revistes electròniques, plataformes virtuals, que aquests col·lectius produeixen. El període d'observació va ser 2008-2010.

Paisatge conceptual

En el següent apartat ens proposem caracteritzar conceptualment les maneres en què les actuals tecnologies esdevenen polítiques tant a les pràctiques socials de subjectes col·lectius vinculats a projectes culturals de llarga volada com a aquelles vinculades a subjectes col·lectius de caràcter més nòmada, amfibi, que no s'enquadren fàcilment en un moviment o projecte, però que utilitzen intensivament les noves tecnologies per expressar el seu malestar amb l'actual estat de coses i participar en accions de resistència i creació cultural. D'aquesta conceptualització es deriven unes pràctiques ciutadanes emergents, que posteriorment articularem a pràctiques educatives expandides.

Política i tecnologies enxarxats

El camp de la política i les tecnologies de la informació i la comunicació té dues entrades. Una es refereix a l'ús d'aquestes tecnologies a la política formal i que es coneix com a govern electrònic (i-govern, govern en línia). Aquí s'emfatitza un model representatiu de relació entre el govern i els ciutadans sota la idea que gràcies a Internet els governs realitzen una administració més eficient, transparent i propera als ciutadans i que les organitzacions i els ciutadans en general poden incrementar la participació democràtica; es tracta llavors més d'una extensió de les concepcions i pràctiques polítiques tradicionals al ciberespai i d'un ús racional, instrumental de les tecnologies (Fuchs i Zimmerman, 2009). Aquest, malgrat la novetat tecnològica, manté un model del tipus *top-down*, jeràrquic i descendent, que identifica a la majoria d'institucions modernes.

La segona entrada que ha pres força els últims anys ha girat cap a la política informal dels processos socials tal com Lechner (2002) i Boaventura de Sousa (2003) l'han caracteritzat, on la participació democràtica es refereix menys al camp institucional i més al de la comunicació i de les pràctiques socials emergents, autoorganitzades i auto-dirigides, així com a les maneres en què les tecnologies es transformen en dispositius que afavoreixen la mobilització per a l'acció política, proveeixen entorns per a la interacció i coordinació d'accions en xarxa i potencien la creació i participació de diverses esferes públiques. Aquest model emergent o *bottom-up*, presenta un model d'organització horitzontal, conversacional i obert a la innovació social. El present text s'inscriu en el camí que ha plantejat aquesta segona entrada, no obstant això, diguem alguna cosa per endavant: aquestes noves tecnologies tenen un potencial rizomàtic i els éssers humans en interacció amb elles podem construir aquest rizoma, però aquest no es produeix automàticament i per tant hem d'estar atents davant d'eufòries i determinismes tecnològics. En què consisteix llavors aquest potencial, com es materialitza en subjectes i accions concretes i com ho estem observant a Amèrica Llatina?

Entre els acadèmics llatinoamericans de les ciències socials existeix cert acord en què els moviments i col·lectius socials de resistència a la xarxa poden imprimir un gir polític al règim de la propietat social i el ben comú de la humanitat (Escobar, 2005; Lago et al., 2006; Tamayo, León i Burch, 2005; Fienquielievich, 2000). En aquest context, la comunicació i les tecnologies han començat a prendre un lloc d'importància en els moviments socials que abans no tenien. Per exemple, els moviments antiglobalització o de resistència global han mostrat formes d'articular-se en xarxa i una capacitat de redimensionament de les seves lluites a nivell territorial, a través de formes de cooperar, i actuar a diverses xarxes, on cada procés local té el seu propi llenguatge i forma de coordinació. Així com aquests moviments socials, existeixen també col·lectius i grups les pràctiques socials dels quals es constitueixen entorn de valors culturals, maneres de vida i construccions de sentit (més enllà d'interessos de classe o sectorials) i en oposició a maneres d'organització i comunicació verticals, burocràtics i rígids, diríem polítiques *top-down*, d'aquí ve que es privilegiï l'adopció d'un teixit organitzacional i comunicatiu en xarxa que no obeeix directament a regulacions estatals, que exigeix alts nivells d'interacció i que, en molts casos, conjuguen formes tradicionals i noves de política.

Ara bé, ¿com entendre aquesta novetat social i les seves maneres de generació de vincles, de conformació de comunitats, de pràctica social, de construcció d'«allò comú»

unit a l'ús intensiu de tecnologies de la informació i la comunicació? És evident que aquesta novetat social interpel·la els nostres marcs de referència tradicionals i moderns i les teories que els van acompanyar. Si bé reconeixem que les teories de l'acció col·lectiva i dels moviments socials, obren la possibilitat de comprendre aquestes noves formes de la política en introduir altres protagonistes i pràctiques democràtiques alternatives a les convencionals, així com una crítica al model específic de racionalitat desenvolupat per la modernitat, al nostre entendre han observat els actors col·lectius organitzats al voltant d'una identitat (en certa forma homogenia, la qual cosa permet organitzar les seves lluites polítiques i culturals).

No obstant això, diferents estudis a Colòmbia (Cubides, 2010; Delgado i Arias 2008) i la nostra pròpia experiència de recerca amb diferents col·lectius, malgrat poder integrar-se en una categoria com «contraculturals», i encara en el que es coneix com a «moviment social», les seves pràctiques socials no «encaixen» o ho fan de manera parcial en aquesta conceptualització. Aquestes semblen ser més ambigües i relliscoses. Per aquest motiu preferim acudir a una conceptualització doble. D'una banda, des de la subjectivitat i el poder tal com ho han assenyalat els postestructuralistes com Foucault i feministes de la ciència i la tecnologia. Aquesta idea de subjectivitat reconeix l'heterogeneïtat i, per tant, els subjectes socials estan travessats per relacions de poder/resistència i per tant la identitat té un caràcter no homogeni ni transparent (Flórez, 2010).

D'altra banda, el concepte de multitud que segueix el camí de Spinoza, com ho han desenvolupat Negri i Hardt (2000, 2004) i Lazzarato (2006), ens pot ser d'utilitat aquí per comprendre que si bé aquest *socius* és una energia social inestable i volàtil, es constitueix a una veu col·lectiva que fa resistència a l'ordre polític i cultural amb una potencialitat política insospitada. Es tracta d'una política que no és la convencional, representada en partits; aquests autors recorren al terme de «política menor» per a destacar que no es tracta d'aquella pròpia dels projectes de llarg termini, de classe, i tampoc respon ni a la massa ni al poble. La multitud no és ni l'individu, ni el col·lectiu, o grup, és una tensió entre ambdós i una multiplicitat de singularitats. La multitud articula afectes i experiències que són la base per a l'acció política. És alguna cosa situat «al mig», és múltiple i al mateix temps conforma un cos singular constituït de diversos interessos, experiències, afectes i relacions, sense una unitat homogenia. La *relacionalitat* i la cooperació estableixen el «comú» que al seu torn enfronta el repte polític de la diferència. No obstant, aquesta multitud és també imprevisible i inestable i, creiem, té el repte d'enfrontar críticament les desigualtats i exercicis de poder que internament li habiten (d'aquí la importància d'aquesta doble entrada conceptual i les aportacions de les teories de la subjectivitat del postestructuralisme foucaultia i feminista).

Així, la comprensió que fem d'aquests col·lectius no és essencialista sinó que assumeix la subjectivitat en tant que construcció històrica, que adopta diverses posicions i, per tant, les pràctiques socials succeeixen enmig d'unes històries, llocs i diferents maneres i forces de poder amb les quals aquests subjectes socials han de bregar. Això és, amb les diferents opressions que com a subjectes individuals i col·lectius, els habiten (Galcerán, 2009). D'aquesta manera, per exemple, algunes dones indígenes que utilitzen activament els nous repertoris tecnològics per participar en lluites globals, ho fan enmig de relacions de subordinació que formen part de la seva esfera comunitària. O,

joves artistes productors d'obres de *netart* o de música electrònica en xarxes globals de cooperació i del programari lliure, que paral·lelament han de contractar-se a una empresa com a desenvolupadors de programari en el model més individualista i competitiu del mercat. Això per sobreviure i subvencionar les seves «obres lliures», que després «donaran» a la seva comunitat o xarxa d'artistes contraculturals. També trobem el cas de joves dones que participen en xarxes de programari lliure on es planteja la llibertat del coneixement, el compartir i crear col·lectivament, però es tracta d'entorns fortament masculins, competitius, on elles han de lluitar pel seu reconeixement, encara que per cert no es consideren feministes.

En efecte, veiem que en aquests subjectes socials hi ha un qüestionament de les identitats tradicionals tancades i oposades i una obertura al reconeixement de les diferències, encara que com assenyalarem abans no sense ambigüitats. La seva identitat es construeix en relació als sentits i valors que convoquen pertànyer a un o un altre col·lectiu, a vegades durant un llarg temps, d'altres de manera esporàdica. D'aquesta manera, les tecnologies no valen per si mateixes, sinó en tant que agenciament cultural, vehiculant llenguatges, actualitzant nous suports, mobilitzant accions, articulant expressions creatives, generant nínxols a les obres, acoblant realitats que desborden els mitjans tradicionals de comunicació (més aviat els actualitzen i els remesclen, com són les ràdios alternatives *on-line*).

Ara bé, aquestes noves formes d'organització es tradueixen també en noves pràctiques educatives en les quals es socialitzen i es comparteixen coneixements, valors i experiències, àmbit en el qual veiem també una potencialitat per repensar les ciutadanes i la política, en tant considerem que l'acció educativa és, abans de res, una acció política (Freire, 1993; 2001). Abans d'entrar a analitzar aquestes pràctiques educatives expandides, a continuació caracteritzem les formes emergents de ciutadania que estan impulsant aquests subjectes socials i que tensen els models formals de política jeràrquics i centralitzats, per després veure en aquestes ciutadanes un àmbit suggeridor per repensar el subjecte de l'educació. D'aquesta manera veiem que al costat d'un exercici ciutadà que se surt de la política formal, s'estan produint també unes pràctiques educatives que es traslladen fora dels murs de l'escola i tensen els seus models d'ensenyament-aprenentatge i el privilegi de les tecnologies de l'escriptura.

Pràctiques ciutadanes emergents i la composició social *bottom-up*

El doble procés de globalització i el sorgiment de les identitats comunals, al costat del procés d'individuació de les societats, està desafiant les nostres idees sobre la subjectivitat, la cultura i la política. Es tracta de dues cares d'un mateix procés de «modernització reflexiva» (Beck, Guidens i Lash, 2001). La individualització, que al seu torn representa la desintegració de les certes de la societat industrial, i d'altra banda, la compulsió de trobar i buscar noves certes per a un mateix i per als qui en manquen. El principi de ciutadania entra en conflicte amb el d'acte-identificació. El resultat en part és la crisi de legitimitat política i aquesta crisi involucra una altra: la de les formes de societat civil. En termes socials direm que hi ha un creixent poder dels actors socials, de l'agència, en relació amb l'estructura, però també el lloc de les velles estructures socials està sent transformat, si no desplaçat, en gran mesura per estructures informatives i comunicatives. Per aquest motiu autors com Castells (2007) assenyalen que el nou escenari comu-

nicacional que proveeixen les diferents tecnologies de la informació i la comunicació està configurant una esfera pública global, la qual es troba lligada a un tipus de tecnologia que no està predeterminada en la seva forma per cap mena de «predestinació» històrica o necessitat tecnològica, sinó que serà el resultat d'una vella lluita de la humanitat per la llibertat o domini de les nostres ments.

En efecte, la ciutadania sembla avui no referir-se a la política institucional, sinó cada vegada més a la vida social, tant a la vida quotidiana, local, del cara a cara, com a través de noves formes de sociabilitat i comunalitat, que s'estan produint, entre altres escenaris, al ciberespai (blogs, xats, llistes de discussió, xarxes socials virtuals, etc.). Aquestes formes noves de pràctica social s'estan traduint també, en molts casos, en un trànsit de polítiques del tipus *top-down* cap a polítiques informals del *bottom-up*. Per això, com ho ha assenyalat Boaventura de Sousa (1998), és necessari ampliar el *locus* que la teoria liberal ha assignat al polític i per tant a la ciutadania, cap a sectors «informals» ja que en bona part la política ocorre en les trames de xarxes formals i informals, nacionals i transnacionals on, afegim, s'entrellacen cultures i tecnologies. En conseqüència, tecnologies, cultura i política, més que àmbits separats, requereixen mirar-se de manera complexa i relacional (Rueda, 2007).

Els models *bottom-up* mobilitzen més als procomuns i promouen més la innovació oberta entre els participants d'un col·lectiu, donat que exemplifiquen estructures distribuïdes d'intercanvi modulades per la mediació amb tecnologies digitals i permet expandir els recursos que té una comunitat d'una manera més ràpida i constructiva que amb models jerarquitizants del tipus *top-down*. Un exemple d'aquestes dinàmiques i models *bottom-up* recolzats en tecnologies de la informació, són els laboratoris d'experimentació social, com són les comunitats de pràctica, els *medialabs*, els *hacklabs* i els *hackerspaces*; en ells es constitueixen plataformes obertes on la interdisciplinarietat, la innovació social, l'experimentació i la creació de coneixement operen intensivament.

En aquest context, el semblant de les sis experiències seleccionades per al nostre estudi, ens permeten pensar unes cultures alternatives d'ús dels nous repertoris tecnològics, unes formes de reinvençió de la ciutadania i models emergents de composició social del tipus *bottom-up* que combinen les dinàmiques locals i territorials amb apostes més globals. Quan parlem de models *bottom-up*, ens referim concretament a una estructura entre parells, que parteix de sota cap amunt i que permet als actors de determinat col·lectiu prendre decisions i participar en converses d'una manera més oberta i on les jerarquies tendeixen a difuminar-se, encara que, com ho discutirem a les conclusions, no desapareixen del tot. La raó de ser d'alguns dels agenciaments ciutadans que revisem al treball de recerca obliguen a pensar en redimensionaments de les figures polítiques de la representació, que s'identifiquen amb models *top-down*, centralitzats i burocràtics, distanciant la participació ciutadana i dificultant articular el desig i el poder dels ciutadans.

La singular potència dels col·lectius de l'estudi, a més de les seves expressions contraculturals i les seves manifestacions polítiques on s'assagen formes d'organització més adequades al temps, a la seva subjectivitat i a les seves històries, comença a entreveure un teixit micropolític emergent d'escenaris, actors i pràctiques que van configurant en diverses escales exposicions de béns de profit comú marginalitzats per visions

desenvolupistes i de progrés, i per determinismes tecnològics enunciats per retòriques polítiques i mediàtiques de l'accés a les tecnologies i de la bretxa digital. L'assumpte de l'exposició del procomú (és a dir, dels béns comuns) és un assumpte del que es parlarà més endavant, però de moment, direm que per l'ocàs de les institucions modernes, pel trencament d'algunes lògiques de participació formal evidenciades en la política tradicional, per la transformació tecnològica i el sorgiment de cultures digitals, les opcions de participació i de generació de comunitat i del treball en projectes comuns, és a la societat contemporània una estratègia de participació cada vegada més potent que subverteix la cultura política i modifica les subjectivitats en la mesura que atorga més virtualitat a les seves ocurrences i iniciatives i restitueix el poder i el saber, possibilitant territoris d'experimentació col·lectiva (Fonseca, 2008; Rueda, 2011).

Tant les noves emergències de cultura política activades per la profanació dels dispositius tecnològics, com els processos de formació i de treball alliberat que institueixen les experiències amb què va treballar aquesta recerca, indueixen a repensar els marcs de participació ciutadana i els usos socials de les tecnologies a un país on l'heterogeneïtat estructural de temps híbrids (tradicionals, moderns, postmoderns) i la capacitat de filtratge de la innovació és lenta i al mateix temps paradoxal per la velocitat com s'ha incrementat i impulsat la incorporació de tecnologies a tots els àmbits socials. Així mateix, les maneres d'implicació en treball en comunitat demanden un esforç i un temps que no moltes vegades es dona per la imperant tendència a l'individualisme, la competència i la supervivència que afronten aquests subjectes. Però malgrat aquestes problemàtiques estructurals, opera un ressorgiment per agenciar determinades situacions i participar a una escala local/global en el destí del món, fent possible a través de dissenys socials cada vegada més participatius formes d'educació expandida, de ciutadania i de cultura política renovada.

Educació expandida i redisseny de mitjans

Reprenem aquí el concepte d'educació expandida que va proposar el col·lectiu Zemos en el simposi que va portar aquest nom, a València (Espanya) en 1998, i que es refereix a una educació que excedeix els límits institucionals, temàtics o metodològics tradicionals.

Per a la gent de Zemos 98, l'educació pot succeir en qualsevol moment, en qualsevol lloc. Dins i fora dels murs de la institució acadèmica. El Simposi d'Educació Expandida va ser una proposta per reflexionar entorn de la idea de resignificar l'educació de manera que no estigui solament circumscrita a l'àmbit acadèmic-institucional. La nova conjuntura digital suposa una oportunitat per recuperar la idea de reciprocitat a les formes de distribució del coneixement.²

Aquesta noció d'educació expandida, ressona amb els pressupostos del camp dels estudis de la comunicació-educació i l'educació popular a Amèrica Llatina als quals es fa un qüestionament crític a les escoles tradicionals centrades exclusivament en el saber i autoritat del mestre i al desconeixement dels sabers i l'experiència dels subjectes

(2) Aquesta noció d'educació expandida al seu torn reprèn la del llibre *Cinema expandido* (1970) de Gene Youngblood per recontextualitzar l'eliminació de les fronteres entre les formes artístiques, la transgressió de les pantalles i mitjans, la intersecció entre disciplines a priori separades departamentalment, l'ampliació, en definitiva, d'un concepte d'educació que consideren obsolet. Vegeu Col·lectiu Zemos: <http://portal.educ.ar/debates/educacionytec/educacion-expandida.php>

d'aprenentatge. Per tant es tracta d'una educació que qüestiona les bases per a la formació ciutadana i l'emancipació i operen en espais on les possibilitats de pensament i intervenció d'allò real són cada vegada més obturades per la institucionalitat i la formalitat de les pràctiques d'aprenentatge.

A l'escenari actual catalitzat per les tecnologies de la informació i la comunicació, aquestes pràctiques d'educació expandida combinen l'autodidactisme, la creació col·lectiva, les pedagogies p2p, que com vam veure en els diferents col·lectius que van participar en aquest estudi, són cada vegada més freqüents i intensives als processos de producció cultural i innovació social. Un imperatiu pràctic d'aquestes iniciatives és la necessitat de transformació social, de producció de subjectivitat i de creació d'alternatives concretes a les estructures de formació hegemòniques. Per a la majoria dels col·lectius que van participar en aquest estudi, les seves dinàmiques de formació són autodidactes, i tenen la qualitat de constituir pràctiques del compartir sabers, generadors de comunitat, i on es posen en joc valors com l'experimentar, el fes-ho amb els altres, el hackejar la realitat local i obrir la comunicació i el saber al món.

La noció d'educació expandida al seu torn participa de l'ampliació de les possibilitats del que implica crear coneixement, estar i assajar una realitat i produir una subjectivitat. Són moltes estratègies emprades pels col·lectius per fer de l'educació un acte de efectuació social i subjectiu, com és el cas del col·lectiu Niuton, joves investigadors de la web i de continguts emergents i interdisciplinaris, que construeixen una comunitat que té com a propòsit repensar les possibilitats de les disciplines, l'art, el disseny, la ciència i la tecnologia, amb la finalitat de problematitzar aspectes d'allò real i del món tecnosocial, sota una òptica que indueix més preguntes que respostes. Aquesta operació educativa es veu materialitzada en un mitjà expandit de comunicació digital i en la creació de noves esferes públiques que alimenten el debat ciutadà i contrasten en efecte les lògiques tancades i acabades de distribució de coneixement.

Per al cas de la Comunitat Nasa-Acin, s'assagen teixits de formació política, de treball creatiu i alliberat –això és, que no produeix un valor mercantil, rendible (Gómez i Gonzáles, 2008)– entorn de les problemàtiques que els afecten. Això ho fan a través de ràdio comunitària, la *chiva net*, d'una plataforma a Internet i la construcció de dinàmiques locals d'apropiació de les tecnologies de la comunicació i la informació a i amb la comunitat. A *Chicas Linux* els processos d'educació són estesos a processos d'autoformació i de confrontació amb els models dominants de gènere, que mobilitzen a través de reflexions i accions entorn de les implicacions de la dona en un món tecnològitzat. D'altra banda, es troba *Vamos Mujer*, una comunitat de dones que amb coratge mobilitzen escenaris performatius a la ciutat per a la problematització de les pràctiques tradicionals del gènere a la societat colombiana i estableixen diversos espais polítics i mediàtics per a l'emergència de sabers, d'afectes i de visibilitats.

Finalment està *Mefisto* i *la Cápsula*. El primer, amb una revista digital sobre les contracultures i els urbanismes emergents, igual que una màquina d'escriptura (grafit) a la ciutat. *Mefisto* ocupa un lloc rellevant a l'escena del grafit a la ciutat de Bogotá, a més instal·la una nova gràfica on s'evidencien apropiacions de la cultura popular de formes híbrides que obren i que confronten al ciutadà del carrer. El treball educatiu de *la Cápsula*, col·lectiu pioner a Colòmbia en l'apropiació social de les tecnologies de la informació, opera també en l'àmbit de l'autodidactisme i apropiació dels repertoris per a proto-

tips locals de producció cultural. El cas de les seves tres plataformes (una net ràdio, una web tv i un blog) i de les pràctiques de *streaming* i d'activisme social, resulten amplificant determinats continguts audiovisuals amb poca presència a la ciutat i obrint els espectres de participació ciutadana i la consolidació dels llicenciaments lliures com *copyleft* i *creative commons*.

Un altre aspecte molt valuós al treball dels col·lectius és el redisseny dels mitjans (Gitelman, 2006) i la conformació d'ecologies de la participació i de dinàmiques de creació col·lectiva (Casacuberta, 2003) on els béns comuns –ja siguin el coneixement, el territori, el gènere, els espais de socialització a la ciutat– són activats i potenciats per establir diàlegs ciutadans i perspectives de treball en comunitat. L'assumpte dels béns comuns és avui una qüestió que ve desplegant a nivell teòric i a l'àmbit de les pràctiques socials oportunitats molt interessants pel que fa a l'exercici ciutadà, atès que a partir d'aquestes iniciatives s'intueix que és des del món en comú on sorgeixen nous actors, abans marginats per les pràctiques polítiques tradicionals; apareixen escenaris concrets de producció de context i inèdites pràctiques de politització dels malestars a través d'agenciaments de producció cultural.

Els béns comuns obtenen una reafirmació col·lectiva i una distribució oberta per les pràctiques que exerceixen els col·lectius i activen un camp d'acció i de resistència que amplia els marcs de participació i de cultura política de vegades tan poc inclinada a la transformació. Són els mons comuns, els que són objecte de creació i d'intervenció per aquests col·lectius emergents i en els quals basen les seves propostes i enunciat; i la gestació de nous ordres de realitat i la institució de noves articulacions amb els escenaris ciutadans, la qual cosa s'inclina a una sort d'exercici constant on reuneixen diversos ciutadans, professionals de diversa orientació disciplinària, que no es troben molt conformes amb l'estat actual de les coses.

Ara bé, els procomuns que enuncien i visibilitzen aquests agenciaments col·lectius, participen al seu torn d'una economia fèrtil als intercanvis, a la remescla de contextos i afectes i a la immersió en escenaris educatius informals on les pràctiques col·laboratives es veuen accentuades per les lògiques p2p, escenaris horitzontals on emergeix més una performativitat que una representació. La resistència d'aquests col·lectius es manifesta a diversos àmbits: respecte la consuetudinària delegació del poder a uns altres, amb la formalitat en la democràcia i amb les pràctiques jeràrquiques *top-down* ben intencionades d'introducció dels canvis via política pública, estatal, via ordenament territorial o plantejament jurídic.

Per concloure aquest apartat, direm que les pràctiques d'educació expandida, l'activació i distribució dels béns comuns, les resistències creatives operades sota el redisseny de mitjans, des del grafit de carrer, fins al disseny d'espais web, revistes electròniques, ràdios on-line, etc, es constitueixen en potents referents d'actuació ciutadana i de participació política, atès que introdueixen experiències de participació oberta en comunitat on les subjectivitats troben llocs on subvertir la seva existència compartida, aprendre dels altres i modelar prototips d'intervenció local que s'expressa en usos creatius i geopoètics de la ciutat, en ampliació dels continguts i dels sabers d'una comunitat, en potenciació de la subjectivitat i en problematització interdisciplinària i intergeneracional d'aquells ordres de la realitat que es perceben com a infrangibles i immutables.

Metodologia

La metodologia utilitzada va ser de tall qualitatiu i va intentar fer una etnografia multisituada (Marcus, 1995) que ens permetés donar una mirada a la xarxa d'actors dels col·lectius. No obstant això, i com succeeix en tot procés investigador, només l'empatia amb els subjectes involucrats, certs acords i negociacions van permetre una aproximació major o menor a aquestes experiències i a les seves xarxes d'actors. Així, amb cada col·lectiu el procés d'investigació va exigir dels investigadors major pes en una o altra tècnica etnogràfica: en uns casos més en les històries de vida col·lectiva en l'experiència, reconstruint la vida singular amb persones clau a partir d'observacions participants i entrevistes en profunditat. Addicionalment es va fer un seguiment a les metàfores i a les obres com a pàgines web, blogs, revistes electròniques, plataformes virtuals, que aquests col·lectius produeixen. El període d'observació va ser entre 2008 i 2010.

El seguiment a les obres d'aquests col·lectius i l'observació i anàlisi de les metàfores de treball en xarxa, va suposar una possibilitat per conèixer els usos dels repertoris tecnològics i el treball social que desenvolupen, però també registrar i reconstruir la identitat digital distribuïda dels col·lectius on s'evidencien clarament les seves trajectòries i agenciaments col·lectius. Un altre assumpte que es va tenir en compte per a la ruta metodològica en aquesta investigació van ser entrevistes amb els personatges claus on es tenia per objecte reconstruir, mitjançant una cronologia de fites, les troballes més rellevants, la memòria individual i col·lectiva de les experiències en qüestió.

Una de les qüestions més rellevants d'aquest projecte a nivell metodològic és el salt que donem per investigar l'apropiació de les tecnologies de la informació en contextos escolars on són referents els temes d'alfabetització digital, d'estudi de breixa, accés i cobertura de mitjans, a altres estratègies que vinculen les formes de cultura política noves, per exemple, les mobilitzacions socials globals a les quals s'adscriuen els col·lectius, la seva xarxa d'actors, la cultura d'ús dels mitjans, les apostes educatives que, latents i situades, configuren un espai d'autoformació i de creació de noves possibilitats per a l'exercici ciutadà. Ara bé, aquesta visió ampliada de les agències col·lectives ens permetia fer ressò de les formes d'organització emergent que les tecnologies arriben a potenciar i consolidar.

Per finalitzar, intentem fer un contrast a dos nivells, un empíric i un altre teòric. És a dir, comparem, d'una banda, les entrevistes dels personatges clau, la reconstrucció històrica de cada experiència, l'anàlisi de les produccions, metàfores i objectes culturals que recullen les tendències estètiques i polítiques d'aquests col·lectius (art i nous mitjans, activisme local, *creative commons*, «procomú», *open data*, *performance social*), i de l'altra, les conceptualitzacions que a nivell teòric ens aportaven pensadors i investigadors de la cultura digital, per tal de fer apropaments de lectura crítica a aquestes formes d'acció col·lectiva. A partir de la trobada d'aquests dos nivells s'aporten conclusions respecte a la novetat i potencialitats d'aquests agenciaments ciutadans que encara essent accions intermitents contribueixen a repensar la relació entre subjectivitat, tecnologies i educació expandida.

Anàlisi dels casos d'estudi

De manera molt sintètica ens permetem presentar els col·lectius amb els quals realitzem aquest estudi a continuació:

Nadius del territori, però connectats globalment

L'Associació de *Cabildos Indígenas* del nord del Cauca-ACIN CXAB WALA KIWE (Territori del Gran Poble) es va crear el 1994. Està situada al municipi de Santander de Quilichao, nord del departament del Cauca al Sud occident colombià. L'ACIN agrupa 14 *resguardos* i 16 cabildos indígenes (Toribío, Tacueyó, San Francisco, Corinto, Miranda, Huellas Caloto, Toéz, Jambaló, Munchique los Tigres, Canoas, Delicias, Concepción, Guadualito, Cerro Tijeras, Pueblo Nuevo Ceral, Alto Naya i el Cabildo urbà de Santander de Quilichao) en 7 municipis: Toribío, Caloto, Miranda, Corinto, Jambaló, Santander de Quilichao i Suárez. L'ACIN s'articula amb altres associacions de cabildos per conformar el Consell Regional Indígena del Cauca (CRIC), que al seu torn forma part de l'Organització Nacional Indígena de Colòmbia (ONIC). El col·lectiu de Comunicacions NASA-ACIN situat a Santander de Quilichao des del seu projecte polític per la vida, ha incorporat i fet pròpies les tecnologies de la informació i la comunicació, com a part de les demandes de treball de la seva organització, per enriquir les seves diverses pràctiques socials, culturals i polítiques a nivell nacional i internacional.

Un dels primers dispositius relacionals del col·lectiu va ser la *Chiva net*, per arribar fins a aquells llocs on no hi ha connexió a la xarxa, portant a la *Chiva* els disquets, fins a la seva plataforma a Internet, on es presenta (contra) informació sobre les diferents accions de la comunitat nasa i del moviment indígena en general a nivell global. La seva pàgina té textos en llengua nasa, en castellà, en anglès, francès i alemany. Els joves indígenes que conformen aquest col·lectiu publiquen articles de caràcter polític i cultural sobre la situació actual de la comunitat nasa, però també sobre altres fets del país que tenen a veure amb les injustícies, desigualtats i atropellaments als drets humans; graven vídeos sobre la Minga³, sobre les seves mobilitzacions, que després pugen a la web a través de YouTube; coordinen accions en temps real a través de correu electrònic i de mòbils, i actualitzen la seva pàgina web. Han après a utilitzar aquestes tecnologies, primer a través d'algun curs a un telecentre, i després, a través de l'exploració i l'auto-didactisme. No són nadius digitals, però tenen una voluntat de coneixement que atorga a les tecnologies una potencialitat política i pedagògica vinculada a processos d'emancipació i autonomia social, com succeeix amb altres moviments socials a la xarxa. Aquest col·lectiu es manté enmig de tensions polítiques –a l'interior del moviment indígena i les seves formes d'organització–, amenaces de poders estatals i paraestatals, així com lluites culturals, ètniques i de gènere

(3) La Minga fa referència a una forma comunitària d'organització social, basada en l'intercanvi i els sabers ancestrals, en la que es busca oposar resistència a models culturals i polítics hegemònics i dominants. En particular, aquí s'esmenta en relació a les mobilitzacions indígenes a Colòmbia durant el govern del president Álvaro Uribe, com les que es van iniciar a l'octubre de 2008 o la *Gran Minga por la vida*, a l'octubre del 2009, a la qual es van unir aproximadament 60.000 indígenes de diferents ètnies i regions del país fins a arribar al govern central a Bogotá, on es va denunciar l'assassinat d'indígenes que roman impune. Aquesta Minga va produir, a més, debats i reflexions molt intenses a universitats i diferents col·lectius i moviments socials. Veure: <http://www.movimientos.org/defensamadretierra> [Accés: 22.01.13].

Moviment de dones, dones en moviment

La *Corporación Vamos Mujer*, va néixer al 1979, lligada al treball de barri i pastoral en Medellín i al moviment camperol, organitzat llavors a l'Associació Nacional d'Usuaris Camperols, ANUC. Les persones que van iniciar aquest projecte es van proposar treballar amb les dones dels sectors populars i van plantejar l'organització com a forma d'articulació del moviment de dones. La corporació compta actualment amb unes 25 persones de diferents camps disciplinaris i professionals que formen part de la mateixa. Així com altres col·lectius de dones, saben que són les xarxes socials molt abans que apareguessin les que avui, a través d'Internet, estan tan de moda. Elles, feministes, des dels anys 70 han estat vinculades al moviment social de dones que busca el seu reconeixement i visibilització, una vida digna, sense violència i pacifista. La seva lluita és contra el patriarcat i la lògica binària dual, així com contra les desigualtats i inequitats a Colòmbia.

Les tecnologies de la informació arriben a la corporació, inicialment per recolzar labor administratius, però amb el temps, en fer-les pròpies, la seva política es tecnològitzava, en ser aquelles estratègiques per a la visibilitat i la coordinació d'accions socials, polítiques i culturals *globals*. Són dones *immigrants digitals*; el territori, la trobada presencial *off-line* segueix sent fonamental, i les seves pràctiques socials i educatives se sustenten en la *solidaritat, l'afectivitat, la cooperació, la participació, l'intercanvi de sabers i l'apoderament* de les dones en condicions de desigualtat i injustícia social. D'igual manera que a la comunitat nasa, és un projecte polític al que s'integren les tecnologies i, en conseqüència, és aquest el que els atorga un lloc i sentit en les seves diferents pràctiques socials. No obstant això, la incorporació d'aquestes és un procés lent. Per a aquest col·lectiu les accions més significatives ocorren a les xarxes socials locals (no digitals) i en la reconfiguració i recerca de nous horitzons polítics més localitzats. Així, la pàgina *web*, per exemple, sorgeix com una necessitat d'expansió política de l'organització, però dista molt de ser un projecte col·lectiu que els concerneixi a totes. De fet, la gran activitat i multiplicitat de treball i accions en xarxes que tenen al lloc, al territori, contrasta amb la relativa lentitud amb la qual es mou i actualitza la pàgina *web*. Així mateix, contrasta que les noves generacions de dones vinculades a aquest col·lectiu no estan interessades en el feminisme i aporten, al contrari, el seu entusiasme per realitzar accions a través del ciberespai.

La Càpsula, el Niuton, Mefisto: remix i creació col·lectiva

La Càpsula es funda aproximadament a finals del 2003 sobre dues premisses i dues perspectives de treball entorn de l'ús social de les noves tecnologies, especialment Internet. La primera, fa referència a una estratègia exploratòria i de recerca d'apropiació de la web, concebuda com a plataforma per compartir, lloc per construir intel·ligència col·lectiva i com a escenari de transformació social. L'altra proposició del col·lectiu, que emergeix de la primera, inclou la dimensió empresarial dirigida a implementar estratègies de comunicació utilitzant les tecnologies de la informació desplegades a Internet i els mitjans digitals. D'altra banda, el *Niuton* és una revista digital d'art, ciència, disseny i tecnologia conformat per un col·lectiu de joves investigadors i curiosos que es reuneixen amb finalitats d'expandir una sèrie de sabers, pràctiques en relació amb l'àmbit de la interdisciplinarietat de les pràctiques artístiques contemporànies. *Mefisto* és un col·lectiu que neix a la ciutat de Bogotà cap al 2004, a l'entorn de la Universitat Nacional

on els seus membres es trobaven vinculats a carreres acadèmiques com la sociologia i arts plàstiques, entre d'altres. El seu objectiu era la resignificació de les formes d'exercici de la política a través d'actes i *performances* culturals. Els mitjans d'actuació que es vinculen a aquesta experiència són el grafit, una revista multimèdia impresa i digital de caràcter contracultural i la participació en esdeveniments i festivals de joves que es veuen identificats amb altres pràctiques de cultura política.

Aquests diferents col·lectius de joves no tenen més de deu anys de creació. En alguns casos la data exacta és difícil de situar ja que la seva constitució ha estat vinculada amb trobades artístiques i culturals, o bé amb projectes universitaris que no han tingut necessàriament continuïtat i per tant les persones que hi participen també fluctuen. No obstant això, es tracta de col·lectius petits, comparats amb ACIN i *Vamos Mujer*, conformats per grups d'entre cinc i deu integrants de mitjana. Es tracta de nadius digitals, urbans, han fet seu el caràcter contracultural de les tecnologies informàtiques (la contrapartida acadèmica i *hippy* de l'origen militar de les mateixes), per tant aposten per una cultura de la informació per a la creació col·lectiva, de lliure circulació, del *creative commons* i del *copy left*. Són, abans que res, joves insatsfets amb les formes tradicionals de política i cultura; produeixen amb diferents mitjans i tecnologies, realitzen intervenció urbana, participen en tallers oberts i festes del *programari* lliure en comunitats marginals o trobades internacionals; també recolzen altres moviments, com va ser la Minga indígena. Les seves pràctiques professionals i socials creen formes d'educació expandida en les quals es barregen i combinen sabers sobre disseny, programari i programació, art, cultura i política. A diferència dels *yuppies* informàtics de les empreses multinacionals, aquests joves aposten per la creació tecnocultural que parteix d'un nosaltres i un *comú*, que es construeix des d'afectes i xarxes d'amistat i solidaritat *glocals*, encara que parcials i fràgils, i no sense contradiccions en relacions de poder i gènere, i en les maneres de subsistència a les esferes de producció amb béns informacionals. Per a ells, la tecnologia es polititza i poetitza des de la creació d'obres que barregen art, tecnologia, ciència i cultura. Ells, perquè són majoritàriament homes, viuen la tensió de *treballar per viure* i tenir a què dedicar-se a fer el que els apassiona: crear, compartir i distribuir. Per això, malgrat les seves apostes contraculturals i llibertàries, molts han de prendre treballs com a programadors o dissenyadors a empreses, al model més salvatge i competitiu de l'actual capitalisme informacional. No obstant això, semblen adaptar-se camaleònicament a un i altre ambient de producció informàtica.

Chicas Linux, dones al programari lliure

Chicas Linux és una comunitat creada en 2007 per un grup de tres dones colombianes i dues espanyoles que té com a objectius brindar un espai de reunió per a persones que tenen Linux i el programari lliure com a interès comú i incentivar en particular les dones al món del programari lliure, recolzant d'aquesta forma la causa iniciada per LinuxChix el 1999 per convertint-se en un capítol regional. Aquestes joves són *natives digitals*, de classe mitjana i urbana. No estan d'acord amb certs comportaments masculins agressius, individualistes i competitiu en els ambients de creació de *programari*, però no són feministes.

No obstant això, valors considerats femenins com *la solidaritat*, *l'afectivitat*, *la cura de l'altre*, són fonamentals en el seu quefer com a programadores del *programari* lliure. Així mateix, la cooperació, l'intercanvi de sabers i l'apoderament de les dones en l'ús

d'aquest *programari*, són la seva aposta política contra l'hegemonia dels models propietaris dels béns informacionals. L'intercanvi de sabers es produeix principalment en entorns virtuals, en llistes i fòrums, però existeixen també trobades presencials i tallers d'autoformació, als quals es recolzen mútuament en la resolució de problemes tècnics i logístics per als seus treballs amb comunitats marginals. Viuen la paradoxa dels temps accelerats i la dificultat per portar simultàniament la seva vida personal i familiar amb el món de la programació –que exigeix més dedicació– i on dinàmiques masculines, individualistes i competitives, malgrat un discurs llibertari, predominen.

Discussió i conclusions

En un intent de síntesi d'aquestes imatges, direm que les noves formes de pràctica social i de *comun(itat)* sociotècnica es despleguen en un espai de xarxes, físiques i immaterials, a diverses esferes micro i macro que se superposen. Es creen formes de vida que van i vénen en ambients *on i off-line*, portant dimensions d'un espai a l'altre, i on es destaca una capacitat per assumir i actuar sobre qüestions locals o de caràcter global. En alguns casos hi ha una configuració sociotècnica, on la prioritat d'un projecte polític i els discursos històricament construïts i transformats, són els que defineixen una acció i configuren, en bona mesura, la seva identitat, tal com succeeix amb els moviments socials, indígenes i de dones; en altres casos, provenen de recerques contraculturals en l'art i la tecnologia, però també de la conjuntura, de la trobada de subjectivitats inconformistes i creatives, des d'on li atorguen un lloc a les tecnologies i, amb elles, als subjectes (Rueda, 2011).

A continuació observarem com veiem una emergència de pràctiques ciutadanes de sabers compartits i, en particular, de noves formes de participació política i de creativitat social, que es generen en l'ús d'aquestes tecnologies. Aquests agenciaments col·lectius palesen la complexitat d'aquesta vitalitat tecnosocial i de la convivència de formes tradicionals i noves d'organització social i política al nostre context. No obstant això, no es tracta d'una novetat idíl·lica, és ambigua, atès que aquestes pràctiques es produeixen enmig d'una permanent tensió entre les formes de sostenibilitat (alguns col·lectius es dispersen perquè han de sobreviure i llavors treballar en el que es pugui), la renovació del repertori de pràctiques socials situades i l'esquinçadora individualització que caracteritza l'actual capitalisme i que alguns autors han caracteritzat com una economia de la indiferència i el descuit pels altres (Stiegler, 2008). En conseqüència, veiem que en aquests col·lectius també es recreen formes de poder hegemòniques però, com han assenyalat els estudis feministes, no per això, s'han de condemnar al fracàs o rebutjar, ja que a les seves pràctiques socials i quotidianes creiem que es troben gèrmens de transformació social i política.

Així doncs ens atrevim a parlar del sorgiment d'unes formes de creativitat política com una de les característiques d'aquestes formes d'agrupament i acció col·lectiva, i s'expressa de diverses maneres. La primera es refereix a la política; direm que més que una total novetat, el que trobem és una articulació entre formes heretades de la política i formes emergents, com es desenvolupa de manera especial en aquest estudi en el col·lectiu Nasa-Acin i el col·lectiu *Vamos Mujer*. En aquesta articulació es donen cita diverses formes d'acció i gestió on es reproduïxen formes clàssiques de la política formal, es recreen pràctiques heretades de treball associat i en relació a l'estat, però

també emergeixen noves formes de desplegament polític com les que s'adverteixen al treball intensiu de formes expressives i en relació amb els repertoris tecnològics per produir obres i per estendre, vivificar i afavorir vincles amb individus i amb agents socials, organitzacions, governs i moviments locals i globals, que uns anys enrere amb prou feines eren impensables. Així mateix hi ha un ús de velles i noves tecnologies que s'adapta a les circumstàncies i als diferents nivells d'apropriar-les pels subjectes amb els que estableixen interaccions, com el cas de la *Chiva net* del col·lectiu Nasa-Acin per a aquells llocs on no hi ha connexió a la xarxa.

Una altra característica és la (re)configuració d'espais híbrids –on i off-line– de trobada i, per tant, no ens referim exclusivament a l'entorn digital, sinó a espais en plural (físics i digitals) del dir i del fer individual i col·lectiu, del malbaratament de les formes, de la «descentralització de jerarquies», de la resistència creant, que funciona de manera instituent. La construcció política d'aquests col·lectius se sosté en l'edificació de llaços col·laboratius dins i fora de la xarxa, en comunitats de significats (o marcs d'interpretació) i de projectes-trajectes com a possibilitat d'entrar en diàlegs amb uns altres i construir horitzons de sentit comuns, modificant el món en les seves formes de convivència, en les maneres d'estar junts.

Un tercer aspecte té a veure amb la configuració de subjectivitats que, com enuncïàvem, no s'adapten fàcilment a les categories de poble, classe social, i fins i tot al de moviment social, i això té a veure amb la tensió marginalitat-inclusió en la que es perceben els subjectes, ja que, si bé alguns col·lectius formen part de moviments socials i populars i per tant les seves lluites polítiques tenen a veure amb una forta reivindicació dels drets ciutadans, una lluita contra les diverses formes d'injustícia i una cerca de compartir les experiències de marginalitat sofertes «en carn pròpia», també és cert que, en altres casos, no existeix pròpiament aquest «sentiment de viure en la marginalitat o l'exclusió». Es tracta de col·lectius que diem estan «inclosos», de capes mitjanes, amb estudis universitaris, trajectòries professionals en els seus camps de formació, i que seguint a Lazzarato (2006) i a Berardi (2007), responen a aquesta capa social dels nous treballadors immaterials i que per a aquest estudi van ser *Mefisto*, *La Càpsula*, *El Niuton* i *Chicas Linux*. Però ells i elles no estan satisfets amb l'estat de coses, són sensibles a la injustícia i desigualtat de la societat contemporània i participen esporàdicament en marxades o mobilitzacions contra aquestes; es perceben sempre en relació amb uns altres, localment i globalment, i somien amb un món millor. No obstant això, els seus temes avui tenen a veure amb el medi ambient, els drets a la informació i el coneixement, la crítica al consumisme, les tecnologies punta, però també les locals, el redisseny tecnològic, etc.

Un altre element nou té a veure amb les transformacions en els llenguatges (intervinguts o no tecnològicament). Es tracta d'un llenguatge que instal·la un aprenentatge social, on s'incita a tenir veu pròpia, que es tradueix en alguns col·lectius com el *do it yourself*, expressió que si bé paradoxalment a l'actual món productiu i dels programadors té una càrrega de competitivitat, eficientisme i individualitat, aquí es tradueix en el *desilenciament*, «o la presa de la paraula», a través d'intervencions de carrer, pòsters, blogs, pàgines webs, vídeos, xarxes, on les tecnologies esdevenen llenguatges més cooperatius, més horitzontals, múltiples, i es barregen amb les metàfores, ironies, sarcasmes, en fi, amb l'humor que és comú i al mateix temps singular en aquestes subjec-

titivats socials. Humor i presa de paraula que opera com un reencantament de les pràctiques socials locals-globals, immediates-diferides que poden conduir-nos a noves formes de creativitat social.

Finalment, es troben les transformacions en els sabers, en les relacions de poder, d'autoria i de propietat. Com esmentàvem, trobem en aquests col·lectius pràctiques d'educació expandida, a través de l'aprenentatge «entre iguals», però també a través de la trobada intergeneracional que ha creat un sòl propici per al reconeixement de sabers i experiències que provenen de diferents temps, espais i formes educatives. Les relacions d'autoritat i coneixement es tensen, i s'aprèn un nou llenguatge sota pràctiques de fraternitat i amistat, remonent al seu torn maneres d'organització política a l'interior dels col·lectius (com al cas de les jerarquies pròpies de l'organització indígena, o del moviment de dones), qüestionant formes de jerarquia i forçant la presa de decisions col·lectives. L'educació es considera com una pràctica social expandida i col·lectiva, i no tant com un procés individual d'aprenentatge. Aquest fet quotidià d'aprendre entre iguals fomenta una intel·ligència col·lectiva, que entenem com ho diu Sloterdijk (2008), una intel·ligència que és com el llenguatge i les emocions, no és la intel·ligència d'un subjecte, sinó un entorn o un sistema de ressonància on subjectes «creadors» són capaços d'estar en contacte amb molts altres, treballant de manera «alliberada» i en espais-temps diferents, amb una consciència «planetària». Es tracta d'una educació expandida que també concep el coneixement d'una altra manera. Per a la majoria dels col·lectius la relació amb les tecnologies està travessada per una aposta política de creació de continguts oberts –per oposició a pràctiques propietàries dels béns comuns–, d'accés gratuït i que conviden a seguir creant, a l'experimentació i a la difusió del coneixements (a través de llicenciaments tipus *creative commons*, o *copy left*). Aquest assumpte, per a nosaltres, mobilitza no només alternatives de coexistència, sinó que d'alguna manera està promovent un *descentrament* de les figures modernes de disciplinament, alfabetització i formació. Posar en dubte, a través d'unes formes de ser i de treballar, de pensar i de sentir, un conjunt de dinàmiques socials establertes com les d'autoria, la recepció o consum, la propietat intel·lectual, el treball individual i competitiu, és un exercici ciutadà, formatiu i polític que opera no només confrontant els grans relats, sinó estremint els marcs existencials de la subjectivitat.

En definitiva, tant el quefer cultural i polític dels subjectes socials vinculats a moviments socials, com el dels col·lectius que s'organitzen al voltant de projectes culturals, artístics i tecnològics, hi ha un ús intensiu de tecnologies de la informació i la comunicació que està promovent formes de fer política, informal, des de sota, menor, que aprofitant les potencialitats d'interacció, col·laboració i intel·ligència col·lectiva que aquestes ofereixen. En alguns casos el pes i eix d'acció el té una política major o de projecte en la que situem els moviments socials de dones i indígena, per exemple i, en uns altres, es tracta d'una política menor, o de l'esdeveniment lligada a la quotidianitat, a les accions incidentals, als afectes i als llaços d'amistat. Al primer cas, és un projecte polític el que defineix el sentit i abast de les tecnologies; en el segon, les tecnologies esdevenen polítiques en ser escenaris d'experimentació i creació social. Tot i així, això no vol dir que una i altra política no es barregin, es confonguin en alguns casos, on de fet a vegades apareixen difuses a les històries dels subjectes socials les ofertes de sentit que cada política ofereix juntament amb les seves pràctiques socials, valors i accions. En tots dos casos es tracta d'una política relacional, no del consens, sinó de xarxes de posi-

cionaments diferenciats, on s'instal·len noves legitimitats de vida i acció conjunta, un «entre», un «nosaltres» que constitueix formes emergents de ciutadania i de cultura política que l'acadèmia encara ha de comprendre i sobretot encara ha d'entrar a participar activament en elles.

Finalment, direm que les pràctiques socials d'aquests col·lectius representen un exercici cultural i polític, que és per cert contradictori, intermitent i ambigu en les seves accions, entre d'altres raons pel caràcter d'heterogeneïtat estructural d'un país com Colòmbia, però es posa en joc allà la transformació de la quotidianitat, de la vida social, en els seus valors i objectius prioritaris, així com la capacitat de convertir alguna cosa en global des de l'habilitat d'integrar informació diversa i generar noves configuracions de sentit i formes d'habitar el món, com ho mostren en diferents nivells i continguts els col·lectius presentats. Assistim, doncs, a la reconfiguració de les relacions entre cultura i economia, de les relacions de poder i els coneixements globals i locals i a l'emergència de subjectivitats individuals i col·lectives que es mouen entre les inequitats i injustícies estructurals antigues a les nostres societats i les seduccions de l'actual capitalisme i les seves maneres de capturar la força i la vitalitat dels nostres cossos-ments en honor del mercat i el consum. D'aquí que sigui necessari recórrer a instruments conceptuals que ens permetin comprendre aquests fenòmens compostos simultàniament nous i vells i, al mateix temps, percebre la vitalitat i potència d'aquesta creativitat social que construeix subjectivitats en relació a xarxes de possibilitats singulars però també d'acció d'«allò comú», on el polític i per tant l'exercici ciutadà, i les pràctiques educatives, estan més enllà de la política i l'educació com les havíem comprès.

Referències

- Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S. (2001) *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid, Alianza Editorial.
- Berardi, F. (2007) *Generación Post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires, Ed. Tinta Limón.
- Casacuberta, D. (2003) *Creación colectiva*. Barcelona, Gedisa.
- Castells, M. (1999) *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen II: el poder de la identidad*. Mèxic, Siglo Veintiuno Editores.
- (2007) «Communication, Power and Counter-power in the Network Society». *International Journal of Communication*, 1, p. 238-266 (document en línia). Disponibilitat a: <http://ijoc.org> [accés: 26.01.13].
- Cubides, H. (2010) «Trazos e itinerarios de diálogos sobre política con jóvenes contemporáneos de Bogotá». *Nómadas*, 32, p. 59-80.
- Delgado, R.; Arias, J.C. (2008) «La acción colectiva de los jóvenes y la construcción de ciudadanía». *Revista argentina de sociología*. 6 (11). Disponibilitat a: <http://www.scielo.org.ar>. [accés: 25.01.13].
- De Sousa Santos, B. (1998) «Subjetividad, ciudadanía y emancipación», a *De la mano de Alicia: Lo social y lo político es la Posmodernidad*. Bogotá, Editorial Siglo del Hombre, Universidad de los Andes, p. 285-342.
- (2003) *La caída del Angelus Novus: Ensayos para una teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá, Universidad Nacional, ILSA.
- Escobar, A. (2005) «Other Worlds are (already) possible: Cyber -Internationalism and Post-Capitalism Cultures». *Revista TEXTOS de la Cibersociedad*, 5. Disponibilitat a: <http://www.cibersociedad.net> [accés: 17.01.13].
- Fernández, A.M. (2009) «Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina». *Nómadas*, 30, p. 22-33.
- Fienquielievich, S. [comp.] (2000) *Ciudadanos, a la Red. Los vínculos sociales en el ciberespacio*. Buenos Aires, CICCUS, la CRUIA.
- Flórez, J. (2010) *Lecturas emergentes. Decolonialidad y subjetividad en las teorías de los movimientos sociales*. Bogotá, Universidad Pontificia Javeriana.
- Fonseca, A.D. (2008) «Política de las señales: estéticas y ciberculturas». *Nómadas*, 28, p. 148-159.
- (2009) *Umbrales y metáforas en la composición de la subjetividad contemporánea*. Tesis de Maestría en Educación. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Freire, P. (1993) *Pedagogía de la Esperanza*. Mèxic, Siglo XXI.
- (2001) *La Pedagogía de la Indignación*. Madrid, Ediciones Morata.
- Fuchs, Ch.; Zimmerman, R. (2009) *Practical civil virtues in cyberspace. Towards the utopian identity of civitas und Multitudo*. Munich, Schaker Verlag.
- Galcerán, M. (2009) *Deseo (y) libertad. Una investigación sobre los presupuestos de la acción colectiva*. Madrid, Traficantes de Sueños.
- Gitelman, L. (2006) *Always Already New: Media, History and the Data of Culture*. Nova York, MIT Press.

- Gómez, R.; Gonzáles, J. (2008) «Tecnologías y malestar urbano entre jóvenes: la celebración de lo inútil y la emergencia del trabajo liberado». *Nómadas*, 28, Bogotá, p. 82-92.
- Martínez, S.L.; Marotias, A.; Movia, G.; Marotias, L. (2006) *Internet y lucha política. Los movimientos sociales en la red*. Buenos Aires, Editorial Capital Intelectual.
- Lazzarato, M. (2006) *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid, Traficantes de Sueños.
- Lechner, N. (2002) *Las sombras del mañana: la dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile, Lomen.
- Lewkowicz, I. (2004) *Pensar sin el Estado. La subjetividad en tiempos de Fluidez*. Buenos Aires, Paidós.
- Marcus, G. (1995) «Ethnography in/of the World System. The emergence of multi-sited ethnography», *Annual Review of Anthropology*, 24, p. 95-117.
- Martin-Barbero, J. (2005) «Globalización comunicacional y transformación cultural», a De Moraes, D. [coord.] *Por Otra comunicación. Los media, globalización cultural y poder*. Barcelona, Ed. Icaria-Intermón-Oxfam, p. 39-62.
- Negri, T.; Hardt, M. (2000) *Empire*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- (2004) *Multitud*. Buenos Aires, Debate.
- Rueda, R. (2007) «Ciberciudadanías: teorías y prácticas en tensión», a AAVV. *Ciberamérica en red. Escotomas y fosfenos 2.0.1*. Barcelona, Editorial Universitat Oberta de Catalunya-UOC, p. 68-85.
- (2008a) «Cibercultura/es: capitalisme cognitiu i cultura». *Temps d'Educació*, 34, p. 251-264.
- (2008b) «Cibercultura: metáforas, prácticas sociales y colectivos en red». *Nómadas*, 28, p. 8-21.
- (2011) «De los nuevos entramados tecnosociales: emergencias políticas y educativas». *Folios*, 33, p. 7-22.
- Sloterdijk, P. (2008) «Actio in distans». *Nómadas*, 28, p. 22-33.
- Stiegler, B. (2008) *Die Logik der Sorge Verlust der Aufklärung durch Technik und Medien*. Frankfurt, Suhrkamp.
- Tamayo, E.; León, O.; Burch, S. (2005) *Comunicación en Movimiento*. Quito, Agencia Latinoamericana de Información (ALAI).
- Torres, Alfonso (2006) «Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política». *Revista Latinoamericana Niñez y juventud*, 4(2). Disponibilitat a: <http://redalyc.uaemex.mx> [accés: 12.01.13].

Subjetividades emergentes, política y educación expandida

Resumen: Con base a una investigación realizada con diferentes colectivos contraculturales en Colombia que usan intensivamente diversas tecnologías de la información y la comunicación, se discute la emergencia de prácticas educativas expandidas y nuevas prácticas ciudadanas. Estas prácticas sociales tensionan no sólo nuestros marcos de referencia sino el ejercicio de la política y la existencia misma, a través de formas del compartir y crear conocimientos ligados a nuevas sociabilidades y a la creación de formas de agenciamiento que resisten el actual curso del mundo. Dichos agenciamientos dan cuenta de la complejidad de esta vitalidad tecnosocial y de la convivencia de formas tradicionales y novedosas de organización social y política. Sin embargo, no se trata de una novedad idílica, es ambigua, y se produce en medio de una permanente tensión con la desgarradora individualización que jalona el actual capitalismo.

Palabras clave: educación, tecnologías, ciudadanías, subjetividad, política

Subjectivités émergentes, politique et éducation étendue

Résumé: Sur la base d'une recherche réalisée avec différents groupes de contreculture en Colombie qui utilisent de manière intensive diverses technologies de l'information et de la communication, nous discutons l'émergence de pratiques éducatives étendues et de nouvelles pratiques citoyennes. Ces pratiques sociales mettent en cause non seulement nos cadres de référence sinon aussi l'exercice de la politique et son existence, au travers de formes de partage et de création de connaissances liées à de nouvelles sociabilités et à la création de formes d'agencement résistant à l'actuel cours du monde. Ces agencements rendent compte de la complexité de cette vitalité techno-sociale et de la cohabitation de formes traditionnelles avec de nouvelles formes d'organisation sociale et politique. Malgré cela, il ne s'agit pas d'une nouveauté idyllique, elle est ambiguë et se produit au milieu d'une tension permanente avec la déchirante individualisation qui caractérise le capitalisme actuel.

Mots clés: éducation, technologies, citoyennetés, subjectivité, politique

Emerging forms of subjectivity, politics and expanded education

Abstract: On the basis of research carried out with various alternative groups in Colombia, who intensively use information and communication technologies, we discuss the emergence of expanded education and new citizenship practices. Such practices challenge our frames of reference and the practice and existence of politics, through ways of sharing and creating knowledge associated with new forms of sociability and forms of agency that try to change the current course of the world. They take into account the complexity of technical and social vitality, and the coexistence of traditional and new forms of social and political organization. However, this is not a perfect solution; it is ambiguous and arises in the midst of constant tension with the heartrending individualization that characterizes current capitalism.

Key words: education, technologies, citizenship, subjectivity, politics

La formació als centres de treball: tendències de desenvolupament i factors d'èxit per l'eficàcia als cicles formatius

Óscar Mas Torelló*

Berta Espona Barcons**

Carla Quesada Pallarès***

Natalia García****

Resum

La formació professional és una etapa clau del sistema educatiu en la capacitat de nous professionals i l'element configurador imprescindible del seu currículum és la Formació als Centres de Treball (FCT). Per això, si es vol millorar, resulta de gran importància conèixer com s'està desenvolupant la FCT i quins són els factors d'èxit per la seva eficàcia implicats en el procés. Amb aquestes finalitats es desenvolupa la recerca que es presenta en aquest article, en concret, els resultats qualitius sobre factors d'èxit per a l'eficàcia de la FCT, obtinguts a partir de la revisió de la bibliografia científica i d'entrevistes efectuades a diferents agents clau relacionats amb la FCT.

Paraules clau

formació professional, Formació en Centres de Treball, eficàcia, tendències

Recepció de l'original: 13 de novembre de 2012

Acceptació de l'article: 8 de març de 2013

Context de la recerca¹

En aquest article es presenten els resultats qualitius obtinguts en el marc d'una recerca més àmplia, desenvolupada en centres de formació professional reglada de l'àrea de Barcelona durant el curs 2009-2010. La finalitat d'aquest estudi era esbrinar la situació actual de la Formació en Centres de Treball (FCT), conèixer els factors que determinen la

(*) Doctor i llicenciat en Pedagogia, màster en Formació de Formadors, professor de l'Àrea de Didàctica i Organització Escolar del Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB i membre principal del grup CIFO on desenvolupa recerques relacionades amb la formació de formadors, formació pel treball, formació professional, competències i formació del professor universitari, didàctica universitària, etc. Adreça electrònica: oscar.mas@uab.cat

(**) Llicenciada en Pedagogia, està cursant el Màster d'Investigació en Sociologia Aplicada a la UAB. Tècnica de suport a la recerca al Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social de la UAB en investigacions relacionades amb la transferència de la formació a les organitzacions. Adreça electrònica: berta.espona@uab.cat

(***) Llicenciada en Psicologia, postgruada en Gestió de la Formació, màster en Recerca en Educació, doctoranda en Educació a la UAB, i cursant el Màster de Metodologies de les Ciències del Comportament a la UNED. És personal investigador en formació al Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB, on desenvolupa recerques relacionades amb la transferència de la formació a les organitzacions. Adreça electrònica: carla.quesada@uab.cat

(****) Llicenciada en Pedagogia, màster en Formació de Persones Adultes. Tècnica de suport a la recerca al Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social de la UAB en investigacions relacionades amb la transferència de la formació a les organitzacions. Adreça electrònica: natalia.garcia@uab.cat

(1) Aquest article és fruit de la recerca «FCT on Plus: Avaluació de l'eficàcia de la Formació en Centres de Treball» finançada per la Fundació Barcelona Formació Professional, organització de naturalesa privada impulsada per l'Ajuntament de Barcelona. Hi han participat, a banda dels autors d'aquest article, Pilar Pineda (coordinadora de l'estudi), Anna Ciraso i Adrià Zancajo.

seva eficàcia, avaluar aquesta eficàcia amb un instrument d'elaboració pròpia i realitzar propostes per a la seva millora. La recerca s'organitzava en diverses fases: les dues primeres de caire qualitatiu, els resultats de les quals es presenten en aquest article; i una tercera de caire quantitatiu que consistia en l'aplicació a alumnes² de formació professional del Qüestionari de l'Eficàcia de la Formació en Centres de Treball (EFCT) elaborat en el mateix estudi fruit dels resultats de les dues primeres fases.

Els resultats qualitius d'aquest estudi van permetre obtenir la visió que tenien de la FCT els agents implicats en el procés, fet que va aportar elements de triangulació importants a l'hora d'analitzar les dades quantitatives recollides posteriorment. La possibilitat de considerar la visió dels diferents agents i institucions que intervenen en tot el procés de la FCT era un element essencial i característic d'aquesta recerca, que permetia tenir accés a una font d'informació de primera mà sobre la realitat del sistema, aprofundir més enllà dels resultats obtinguts amb la revisió de la bibliografia i contrastar les diferents dades obtingudes amb la visió normativa.

La formació professional integrada dins el sistema educatiu es considera una formació professional inicial, que pretén preparar l'alumnat per treballar en un camp professional concret, a més de potenciar les competències que els permetin adaptar-se als canvis laborals als que s'enfrontaran al llarg de la seva vida i contribuir al seu desenvolupament personal com a ciutadans³. Els objectius del sistema de formació professional giren al voltant del desenvolupament de competències generals de la qualificació professional per la que preparen a l'alumnat, així com la capacitat de treballar en equip i de resolució de conflictes, l'esperit emprenedor, el coneixement del mercat laboral i l'aprenentatge al llarg de la vida⁴.

Per assolir aquests objectius, el sistema de formació professional s'estructura en cicles formatius: de grau mitjà i de grau superior. Els primers corresponen a l'educació secundària postobligatòria i porten a l'obtenció del títol de tècnic i, en canvi, els segons formen part de l'educació superior i permeten aconseguir el títol de tècnic superior⁵. Aquests cicles formatius tenen una durada d'un o dos cursos acadèmics i comprenen entre 1.300 i 2.000 hores de formació, on es comptabilitza la formació realitzada dins el centre educatiu i a l'empresa de pràctiques.

Tots els cicles formatius es classifiquen dins d'una família professional i s'estructuren a partir de mòduls professionals, que deriven de la formació especificada en els mòduls formatius del Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals⁶; un d'aquests mòduls professionals és el de la FCT.

(2) Per no dificultar la lectura del document sempre que fem referència a expert, alumne, coordinador, etc., s'entén que fem referència a ambdós gèneres.

(3) Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació, títol I, capítol V, article 39.

(4) Reial Decret 1538/2006, de 15 de desembre, pel qual s'estableix l'ordenació general de la formació professional del sistema educatiu, capítol I, article 3.

(5) Reial Decret 1027/2011, de 15 de juliol, pel que s'estableix el Marc Espanyol de Qualificacions per l'Educació Superior.

(6) Reial Decret 1128/2003, de 5 de setembre, pel qual es regula el Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals; i Reial Decret 1416/2005, de 25 de novembre pel qual es modifica el Reial decret 1128/2003, de 5 de setembre, pel qual es regula el Catàleg Nacional de les Qualificacions Professionals.

La Formació en Centres de Treball (FCT) és un mòdul obligatori de caràcter no contractual, que consisteix en la realització de pràctiques professionals per part de l'alumnat en una empresa, organització, institució, etc. Aquest mòdul, depenent de cada cicle, té assignades entre 300 i 700 hores i es pot desenvolupar en diferents formats: el més habitual és fer-lo paral·lelament a la resta de mòduls (no coincidint en l'horari), però també es pot desenvolupar de forma intensiva sense solapar períodes docents al centre o en un format mixt. Sempre existeix la possibilitat que els alumnes que acreditin experiència professional accedeixin a exempcions totals o parcials d'aquest mòdul.

Es poden delimitar dos grans objectius de la FCT: 1) completar l'adquisició de les competències necessàries per assolir la qualificació professional pertinent; i 2) facilitar a l'alumne una primera experiència en el món laboral que faciliti la seva inserció professional posterior⁷. L'avantatge principal d'aquest mòdul és la possibilitat que té l'alumnat d'aplicar allò que ha après dins el centre educatiu a situacions reals de treball que d'altra manera són impossibles d'experimentar. I a banda d'això, permet potenciar la identitat i la maduresa professional dels estudiants, fet que els permetrà més endavant seguir formant-se, dins la lògica de l'aprenentatge al llarg de la vida, element que també es vol potenciar des del sistema de formació professional⁸.

D'altra banda, els centres educatius i les empreses es beneficien d'aquest conveni de pràctiques. Per al sistema educatiu és una oportunitat d'adaptar el currículum a la realitat laboral i conèixer les últimes novetats del propi camp professional, i per les empreses, moltes vegades suposa un procés de captació de talent, de futurs treballadors, però sense prendre cap compromís amb ells més enllà del període de pràctiques.

Aquestes pràctiques professionals compten amb un seguiment exhaustiu per part del centre educatiu a través de la figura del tutor/a de pràctiques, que té com a tasques: la gestió administrativa del conveni de pràctiques i la gestió acadèmica, que consisteix en l'establiment, juntament amb el tutor d'empresa, del pla d'activitats a desenvolupar, del seguiment de les pràctiques a partir del contacte periòdic amb l'alumne i el tutor d'empresa i, també, de la gestió d'incidències. En alguns centres també existeix la figura del coordinador de pràctiques, que s'encarrega especialment de la coordinació dels tutors i tutores, i de la gestió del mòdul de la FCT⁹.

El pla d'activitats que estableixen els dos tutors (institut i centre de treball), prèviament a l'inici de la FCT, permet acordar aquelles competències que l'alumne haurà de desenvolupar i les tasques a realitzar durant el període de pràctiques i que permetran l'assoliment dels objectius del mòdul. Aquest pla d'activitats, juntament amb les dades del conveni, el seguiment i l'informe final del tutor de pràctiques de l'empresa es reflecteixen al quadern de pràctiques (en el moment de desenvolupar la recerca s'estava implantant la darrera versió del programari informàtic *online* Q-BID, que acabaria subs-

(7) Per a més informació consultar: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. *Normativa de les pràctiques i estades a les empreses. Instruccions d'aplicació curs 2010-2011*, p. 21.

(8) Reial Decret 1538/2006, de 15 de desembre, pel qual s'estableix l'ordenació general de la formació professional del sistema educatiu.

(9) Ordre EDU/416/2007, de 13 de novembre, per la qual es modifica l'article 5 de l'Ordre ENS/193/2002, de 5 de juny, per la qual es regula la formació pràctica a centres de treball i els convenis de col·laboració amb empreses i entitats, modificació de l'article 5, apartat 5.5.

tituint completament a aquest quadern de pràctiques). Aquest document pot ser utilitzat com a currículum de la primera experiència laboral de l'alumne, un cop obté el vistiplau del Servei de Relacions Escola-Empresa de la Direcció General de Formació Professional.

L'avaluació d'aquest mòdul la fan conjuntament el tutor de pràctiques del centre educatiu (que manté un contacte periòdic mínim de 3 visites amb el tutor de pràctiques de l'empresa) i el tutor de l'empresa (que dirigeix i supervisa el treball de l'alumne durant les pràctiques i vetlla pel compliment del pla d'activitats)¹⁰, a partir dels criteris d'avaluació establerts inicialment en el pla d'activitats i que s'han utilitzat durant el seguiment del període de pràctiques. Finalment, la Junta d'Avaluació, en funció de la valoració que fa el tutor d'empresa, el tutor del centre formatiu i les aportacions de l'alumne, determina la qualificació final.

Disseny metodològic

L'estudi que es presenta en aquest article es va desenvolupar en tres fases pràcticament durant tot l'any 2011.

Taula 1. Fases de la recerca

Fase 1	Revisió teòrica	Metodologia qualitativa
Fase 2	Entrevistes a agents clau	Metodologia qualitativa
Fase 3	Aplicació del Qüestionari d'Eficàcia de la Formació en Centres de Treball (EFCT)	Metodologia quantitativa

La *primera fase* va consistir en una *aproximació teòrica* al sistema de formació professional català, amb especial incidència en la FCT, i abordant el concepte d'eficàcia de la FCT tot posant èmfasi en els elements que influeixen. Per conèixer l'estat de la qüestió es va fer una *anàlisi de continguts* (Ruiz Olabuénaga, Aristegui i Melgosa, 2002; Bisquerra, 2004), utilitzant tant bases de dades internacionals i nacionals¹¹ com d'altres publicacions i pàgines webs pròpies dels diferents organismes públics estatals i catalans relacionats amb el sistema de formació professional, així com tesis doctorals relacionades amb la temàtica. Els resultats d'aquesta *primera fase* van ser útils per conèixer i situar l'objecte d'estudi i per establir un conjunt de categories i variables referents als models de FCT existents a la realitat i als aspectes influents en la seva eficàcia.

Aquests resultats van ser utilitzats com a base teòrica per preparar el guió semi-estructurat de les entrevistes qualitatives (Bisquerra, 2004) que es van dur a terme en la *segona fase*. Tot i tenir un esquema comú, el guió de cada entrevista s'adaptava en funció de la institució de procedència de cadascú (instituts, empreses, administració

(10) Ordre EDU/416/2007, de 13 de novembre, per la qual es modifica l'article 5 de l'Ordre ENS/193/2002, de 5 de juny, que regula la formació pràctica a centres de treball i els convenis de col·laboració amb empreses i entitats, modificació de l'article 5, apartat 5.5.

(11) ERIC, ISI Web of Knowledge, etc.

educativa). Aquestes *entrevistes* es van utilitzar per recollir la visió que tenien els diferents agents implicats sobre el sistema de la FCT, amb l'objectiu de conèixer les diverses tendències en el seu desenvolupament i esbrinar aquells elements que podien influir en la seva eficàcia.

Tenint en compte l'objectiu d'aquesta fase, la selecció de la mostra d'experts per a la realització de les entrevistes es va fer de manera consensuada entre la Fundació BCN FP, que va ser qui facilità el contacte, i l'equip de recerca. D'aquesta manera va quedar configurada una unitat mostral intencional no probabilística per l'àrea de Barcelona, on es van seleccionar els informants en base a la seva expertesa en la temàtica, així com per la informació que podien aportar degut al lloc que ocupaven en una institució determinada.

Taula 2. Mostra implicada a les entrevistes (segona fase)

Àmbit Sistema Educatiu	5 persones de l'Administració Educativa	Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya Consorci d'Educació de Barcelona (responsables, tècnics i inspectors)
	1 tutor i coordinador de pràctiques de centre educatiu	Famílies Professionals al centre: Informàtica, Administració, Activitats físiques i esportives, Electricitat i electrònica
Àmbit Empresarial	4 tutors i coordinadors d'empresa	Sectors empresarials: Químic, Mecànica Industrial, Administració i Gestió, Informàtica
	2 persones del Consell de Cambres	Responsables

Les entrevistes (fetes al març de 2011) van ser gravades en àudio i varen tenir una durada entre 60 i 90 minuts. La transcripció dels enregistraments es va traspassar a unes «graelles de buidatge», per situar la informació obtinguda a la variable e indicador adequat (generats durant la primera fase corresponent a la revisió teòrica). Posteriorment, aquesta informació va ésser sintetitzada i classificada segons si feia referència a models de FCT existents o a aspectes influents en la seva eficàcia, i es va incorporar a 4 noves «graelles de buidatge» comparatives, una per cada àmbit o sector (empresa, administració educativa, cambra de comerç, àmbit educatiu), per contrastar les informacions obtingudes de cada un dels informants del mateix àmbit a cada variable i indicador i, posteriorment, entre els diferents àmbits.

La *tercera etapa* va consistir en la construcció del Qüestionari de l'Eficàcia de la Formació en Centres de Treball (EFCT), a partir dels resultats de la revisió bibliogràfica i de les entrevistes. Aquest qüestionari el van respondre 1026 alumnes, de 43 centres de l'àrea de Barcelona, de diferents cicles formatius (grau mitjà i superior) de cinc famílies professionals (Serveis socioculturals i a la comunitat, Administració i gestió, Electricitat i electrònica, Hoteleria i turisme i Fabricació mecànica), i tenia com a finalitat la recollida d'informació sobre el desenvolupament de la FCT i la seva eficàcia, per acabar realitzant propostes de millora.

Una formació en centres de treball eficaç

En aquest apartat es presenten els resultats de la revisió teòrica realitzada a la primera fase de l'estudi. L'objectiu que es perseguia amb aquesta investigació era avaluar l'eficàcia de la FCT. Ara bé, durant la revisió bibliogràfica no es van trobar documents que permetessin definir el que s'entenia per una FCT eficaç, i és per això que el grup de recerca, a partir de la revisió de la normativa, van definir una FCT eficaç com aquella que permet:

- Complementar les competències o coneixements adquirits al centre educatiu durant el cicle formatiu.
- Adquirir les competències pròpies de la professió en una situació real.
- Adquirir les actituds i habilitats necessàries per a la inserció laboral de l'estudiant.

Una revisió acurada de la literatura sobre l'eficàcia de la FCT va evidenciar que pràcticament no s'havia treballat aquesta temàtica des de l'àmbit acadèmic més enllà dels models d'avaluació de l'eficàcia de la formació contínua en base a factors de transferència¹². A l'àmbit de la formació contínua s'entén que una formació eficaç és aquella que genera aprenentatge als participants de la formació i els permet aplicar el que han après al lloc de treball un cop finalitzada l'acció formativa, és a dir, que es produeix el que s'anomena transferència de la formació.

Així, per poder avaluar l'eficàcia de la FCT en el marc de la formació professional reglada, tot seguint la perspectiva de l'avaluació de factors de transferència de la formació contínua, és necessari identificar els factors que en determinen l'èxit. En aquesta línia, els resultats obtinguts a partir de la revisió teòrica es van dividir en cinc grans dimensions: alumne/a, centre educatiu, empresa, disseny de la formació i relacions entre els agents implicats. Dins cadascuna d'aquestes dimensions es van poder detallar un seguit de variables que es podrien assimilar a factors d'èxit per a l'eficàcia de la FCT. A la taula següent es veuen detallades les variables que conformen cada dimensió i el seu origen:

Taula 3. Factors d'èxit de l'eficàcia de la FCT detectats durant la revisió bibliogràfica

<i>Dimensions</i>	<i>Variables</i>
1. Alumne/a	Coneixements bàsics (Cambra de Comerç de Barcelona, 2005) Aprenentatges previs (Spouse, J., 2001) Control del propi aprenentatge, autoregulació, pràctica reflexiva, autoavaluació (Virtanen, A. i Tynjälä, P., 2008; Williams, C., 2010) Coneixement processos productius i funcionament d'una empresa (Cambra de Comerç de Barcelona, 2005; UGT, 2009) Competències generals per l'empleabilitat (Abdala, E., 2000) Actituds de l'alumne (ganes d'aprendre; iniciativa, motivació i persistència; responsabilitat i actitud envers el treball; motivació i responsabilitat i pel coneixement) (Robertson, I., 1998; Abdala, E., 2000; Aarkrog, V., 2003; Consell de la Formació Professional de Barcelona, 2005; VVAA, 2010) Motivacions laborals (Abdala, E., 2000)

(12) Noe, 1986; Baldwin i Ford, 1988; Rouiller i Goldstein, 1993; Thayer i Teachout, 1995; Holton, 1996, 2005; Burke i Hutchins, 2008; Pineda, Quesada i Moreno, 2010.

	Eficiència (Abdala, E., 2000) Autoestima (Abdala, E., 2000) Creativitat (Abdala, E., 2000) Interès en l'aprenentatge permanent (Abdala, E., 2000) Expectatives i necessitats (Abdala, E., 2000) Autoeficàcia (Consell de la Formació Professional de Barcelona, 2004)
2. Centre	Flexibilitat per establir durada de la FCT i la resta de mòduls (Harris, R., Simons, M., Willis, P. i Carden, P., 2003; Suárez, Y. i Ledezma, T., 2005; Kis, V., 2010) Relació necessitats del mercat laboral i oferta de cicles (Abdala, E., 2000; Hermosilla, A., 2003; Cambra de Comerç de Barcelona, 2005) Actituds de l'alumne treballades a l'escola (adaptació al canvi; treball individual/grupal, coneixements tècnics, actituds) (Hermosilla, A., 2003; VVAA, 2010) Apropament de la formació a l'empresa (Cambra de Comerç de Barcelona, 2005; CE-DEFOP, 2010; VVAA, 2010) Recursos i materials didàctics adequats (Robertson, I., 1998; Suárez, Y. i Ledezma, T., 2005) Avaluació de les pràctiques (tutor/a de pràctiques, sistema nacional estàndard d'avaluació) (Robertson, I., 1998; Spouse, J., 2001; Kuczera, M., Brunello, G., Field, S. i Hoffman, N., 2008) FCT com a recurs pedagògic a l'escola (Consell de la Formació Professional de Barcelona, 2005) Tasques de l'escola com a forma de control (Virtanen, A. i Tynjälä, P., 2008) Professors/es escola: - preparació (Suárez, Y. i Ledezma, T., 2005; Fundació BCN FP, 2010 [2]) - especialista (Fundació BCN FP, s.d.) - perfil, continuïtat, competències i recursos (Consell Formació Professional de Barcelona, 2005) - actualització (VVAA, 2010) - formació idònia per ser tutor pràctiques (Consell de la Formació Professional de Barcelona, 2005)
3. Empresa	Valoració de la quantitat i no de la qualitat de l'aprenentatge de l'alumne durant la FCT (Aarkrog, V., 2003; Angelis, E. (dir), 2008; Pineda, P. (dir), 2010) Procés amb resultats i aplicacions reals (Consell de la Formació Professional de Barcelona, 2005) Disponibilitat del tutor/a (Peris, P., 2006; Grollman, P. i Kämäräinen, P., 2008; Virtanen, A. i Tynjälä, P., 2008) Implicació del tutor (Grollman, P. i Kämäräinen, P., 2008) Promoció i incentius als tutors (Consell de la Formació Professional de Barcelona, 2004) Temps invertit per part de l'empresa (Ashton, D., Sung, J., Raddon, A. i Riordan, T., 2008) Suport a la transferència de l'alumne per part de caps i companys (Chiaburu, D.S., Van Dam, K. i Hutchins, H.M., 2010) Relació alumne-companys de feina (Virtanen, A. i Tynjälä, P., 2008) Elements d'orientació i inserció laboral (Peris, P., 2006) Tutors/es empresa: - perfil, continuïtat, competències i recursos (Consell de la Formació Professional de Barcelona, 2005; Peris, P., 2006) - formació (Robertson, I., 1998) - formació específica psicopedagògica (Peris, P., 2006; Kis, V., 2010; Pineda, P. (dir) 2010) - motivació (Pineda, P. (dir) 2010) - coneixements de les habilitats a adquirir i treballar per part de l'alumne (Robertson, I., 1998) - coneixement del cicle formatiu (Peris, P., 2006) - perfil innovador (Peris, P., 2006) - valoració de les pràctiques (Peris, P., 2006) - valoració de la pròpia professió (Peris, P., 2006) - reflexió (Peris, P., 2006) - compartir habilitats de transferència amb l'alumne/a (Grollman, P. i Kämäräinen, P., 2008)
4. Disseny de la formació	Disseny del pla d'estudis encarat a la transferència durant la FCT (Aarkrog, V., 2003; Fundació BCN FP i Consorci d'Educació de Barcelona, 2010)

	Aplicabilitat dels coneixements a la pràctica (Robertson, I., 1998; Suárez, Y. i Ledezma, T., 2005) Preparació per a la transferència (Watts, A.G., 2009) Adequació continguts i competències del mòdul amb la FCT (Aarkrog, V., 2003; Consell de la Formació Professional de Barcelona, 2003; Cambra de Comerç de Barcelona, 2005; Consell de la Formació Professional de Barcelona, 2005; Gabinet d'Estudis Econòmics de la Cambra Oficial de Comerç, Indústria i Navegació de Barcelona, 2005; Virtanen, A. i Tynjälä, P., 2008; CEDEFOP, 2010) Actualització dels coneixements i la tecnologia dels centres (Hermosilla, A., 2003; Fundació BCN FP i Consorci d'Educació de Barcelona, 2010; VVAA, 2010) Planificació tasques a fer durant la FCT (Robertson, I., 1998; Spouse, J., 2001; Smith, P.J., 2003; Consell de la Formació Professional de Barcelona, 2005; Peris, P., 2006; VVAA, 2010) Seguiment de les tasques durant la FCT per part del centre educatiu (Consell de la Formació Professional de Barcelona, 2004, 2005; Pineda, P. (dir), 2010; VVAA, 2010) Seguiment de les tasques durant la FCT per part de tutors/es empresa i companys/es (Spouse, J., 2001)
5. Relacions entre els agents implicats	Nivell de col·laboració empresa-escola (Robertson, I., 1998; Consell de la Formació Professional de Barcelona, 2004; Cambra de Comerç de Barcelona, 2005; Fundació BCN FP, 2010 [2]; Pineda, P. (dir), 2010; VVAA, 2010; Fundació BCN FP, s.d.) Relació alumne-tutor escola (Robertson, I., 1998; Peris, P., 2006; Virtanen, A. i Tynjälä, P., 2008) Relació alumne-tutor empresa (Robertson, I., 1998; Peris, P., 2006; Virtanen, A. i Tynjälä, P., 2008) Relació tutor escola-tutor empresa (Spouse, J., 2001; Harris, R., Simons, M., Willis, P. i Carden, P., 2003; Peris, P., 2006)

Resultats de les entrevistes a agents clau

Els resultats que es detallen a continuació són fruit de l'anàlisi de la informació extreta de les entrevistes realitzades en la segona fase. En primer lloc es detallen les tendències de desenvolupament de la FCT des de la percepció dels agents clau entrevistats. Aquests resultats van permetre ampliar el coneixement sobre l'objecte d'estudi i contrastar els resultats de la revisió teòrica amb les dades aportades pels experts entrevistats (triangulació de la informació). D'aquesta manera es va poder contrastar el model normatiu (establert per les diferents lleis i normatives) que apareixia a la revisió teòrica amb altres variants i tendències que es produïen en el desenvolupament de la FCT i que hi convivia paral·lelament. I, en segon lloc, es detallen alguns dels factors d'èxit de la FCT que, segons els agents entrevistats influeixen en l'eficàcia de la FCT.

Tendències en el desenvolupament de la FCT des de la percepció dels agents clau

Com a principals dades obtingudes a les entrevistes cal destacar que, tot i l'existència i compliment de les *normes i orientacions establertes per l'Administració Educativa* sobre el procediment a seguir pel desenvolupament de la FCT, els diferents agents implicats en aquest procés percebien algunes semblances i adaptacions de com es produïa el desenvolupament de la FCT en cada cas. Entre altres variables, segons les persones entrevistades, les adaptacions poden estar influïdes per:

- La tradició, l'experiència i la importància que se li dona a la formació i a l'alumne a l'empresa on es desenvolupen les pràctiques; així com la mida i l'organigrama de la pròpia empresa, el sector productiu/serveis on se situa, etc.

- El model de gestió de la FCT que segueix el *centre educatiu*, la tradició, l'experiència, les famílies professionals que s'hi imparteixen, les línies i grups de formació professionals que hi ha, l'organigrama, els recursos disponibles, etc.

Fent referència al *disseny de la FCT*, a les entrevistes els agents clau esmentaven un alt grau de compliment de la normativa quant a la planificació conjunta (empresa-escola), de l'estada de pràctiques i de les pròpies pràctiques a desenvolupar; fent coincidir així els objectius del conveni i les necessitats d'aprenentatge de l'alumne amb les necessitats i àmbit d'especialització de l'empresa. De la mateixa manera també es destacava l'existència de diferències pel que fa referència a l'establiment del pla de treball. En alguns casos els plans de treball són consensuats entre l'empresa i el centre educatiu, i en d'altres són proposats únicament per l'empresa (sempre considerant el currículum formatiu i amb el vistiplau del centre educatiu), tal com afirmava un tutor d'empresa: «el que és el pla de formació, el tenim definit nosaltres, que és sobretot encomanar tasques que siguin d'utilitat i que siguin de profit per ambdues parts»; aquest pla de treball es manté al llarg dels anys si s'estableix una relació estable entre el centre educatiu i l'empresa. D'altra banda, s'identificava que en alguns casos la FCT pot desenvolupar-se en un lloc de treball creat específicament per què els alumnes desenvolupin les pràctiques; això implica que l'empresa coneix el cicle formatiu que desenvolupa l'alumne, que considera el seu perfil professional, les competències a desenvolupar, etc. En altres casos, l'alumne, durant el desenvolupament de la FCT, dona suport a un lloc de treball ja existent dins l'empresa.

Directament relacionat amb aquest fet es troba la concepció que té l'empresa de les pràctiques, ja que en aquest cas els agents entrevistats també mostraven diferències entre empreses acollidores d'alumnes. Algunes consideren que les pràctiques són una ocasió per tenir un treballador novell en plantilla per fer tasques pròpies de l'empresa; un tutor comentava: «nosaltres hem buscat un lloc que ens sigui útil a nosaltres i, a més a més, els serveixi a ells per aprendre». D'altres veuen aquest procés formatiu com una oportunitat per l'empresa de captar talent, seleccionar nou personal en formació, recollir noves visions o orientacions de vells problemes, etc.; altres empreses arriben a planificar tasques amb una alta càrrega formativa, dissenyades especialment pels alumnes en pràctiques.

Així doncs, l'aprenentatge adquirit per l'alumne, segons l'empresa, pot variar des de fets tan genèrics com aprendre a treballar i les implicacions que això comporta, fins a aprendre a realitzar tasques específiques; en alguns casos i segons la família professional, també poden conèixer i treballar amb equips i tecnologies d'última generació a les que no és possible accedir des del centre educatiu, coincidint això amb les aportacions que realitzen Sarceda i Rial (2011) producte d'una recerca realitzada a Galícia. D'altra banda, les persones entrevistades destacaven, com aspecte positiu, la possibilitat d'aplicació majoritària dels continguts que es treballen als centres educatius a les necessitats de les empreses receptores d'alumnes, exceptuant casos concrets d'empreses que treballen en àmbits molt especialitzats, amb tecnologia punta, innovacions, etc. Finalment, s'identificaven també diferències notables en el desenvolupament de la FCT en funció de:

- La modalitat escollida: extensiva/intensiva.

- Si l'empresa només acull un alumne o diversos simultàniament, que permet desenvolupar tutories entre iguals.
- Si l'alumnat realitza el conveni només en una empresa o el fracciona en diverses empreses per poder abastar un ventall més ampli d'organitzacions, especialitats, etc.

Una altra dimensió de la FCT destacada durant les entrevistes era el *seguiment i relació entre els agents implicats durant la FCT*. En els aspectes que fan referència al procés de presa de contacte, seguiment i avaluació, acostuma a ser l'escola la que fa el primer contacte amb les empreses amb què ha col·laborat en altres ocasions i les empreses habitualment continuen col·laborant amb els mateixos centres educatius; això permet deduir la satisfacció entre les dues parts amb el funcionament i resultats de la FCT.

Ambdós tutors i/o coordinadors es posen en contacte, sovint de manera telefònica, durant el període de pràctiques. Habitualment, el tutor de centre és l'encarregat de la relació escola-empresa i de totes les gestions burocràtiques, ja que normalment al ser empreses que ja han col·laborat ho tenien tot estructurat i determinat, facilitant així una ràpida i correcte gestió de la FCT. Aquest és un aspecte molt valorat per les empreses a l'hora de continuar signant convenis amb una escola determinada. La bona relació i funcionament d'aquestes dues figures, des dels agents entrevistats, es considerava clau per la imatge que el centre formatiu transmet a les empreses del sector, ja que sovint és l'únic referent que tenen del centre educatiu.

Els agents entrevistats coincidien en què la utilització de la darrera versió del Q-BID¹³ facilita que el seguiment de la FCT sigui més exhaustiu, sistemàtic i homogeni per part de tots els tutors/es, centres educatius i empreses. Aquesta darrera versió del programari permet verificar millor si els tutors i els alumnes han seguit el protocol estandaritzat per fer el seguiment i l'avaluació de les pràctiques. Degut a la implantació del Q-BID es fa quasi inevitable, per part dels responsables i alumnes, fer el seguiment de les pràctiques de la manera establerta oficialment, ja que tot el procés està detallat i queda enregistrat instantàniament de manera electrònica.

Però a banda de la utilització del Q-BID també s'identificaven diferències a l'hora de fer el *seguiment i l'avaluació de la FCT*; els agents entrevistats van remarcar que, segons la normativa, cal dur a terme una avaluació conjunta entre el centre educatiu i l'empresa de les activitats del pla. Aquesta es du a terme amb els instruments disponibles i en base a resultats d'aprenentatge i criteris d'avaluació prèviament establerts; per això i per al bon funcionament de les pràctiques, és clau el fet d'efectuar tres visites mínimes obligatòries a l'empresa per part del/de la tutor/a del centre educatiu.

Els agents entrevistats coincidien a dir que al final del període de pràctiques es fa habitualment una reunió d'avaluació; però, tot i així, als tutors del centre educatiu els manquen evidències per poder afirmar si s'ha fet tot allò que consta en el quadern de pràctiques. Aquesta opinió es pot veure reforçada pel fet que en algunes empreses es

(13) En el moment de la recerca hi havia centres educatius que utilitzaven la darrera versió del Q-BID com a programari de gestió de la FCT i també alguns que no la utilitzaven, provocant això diferències momentànies pel que fa referència a l'organització i desenvolupament de la FCT.

valora més l'aprenentatge d'actituds que el de coneixements tècnics; en paraules d'un tutor d'empresa, el seu objectiu era «donar als nois més les actituds, que no les aptituds; és a dir, el que tenim molt en compte és que aprenguin a treballar».

Un altre punt que s'identificava a les entrevistes és el fet que hi ha pocs casos d'estudiants que no superin la FCT; els agents de l'Administració Educativa afirmen que representen un nombre mínim, de la mateixa manera que les sol·licituds de canvi durant el seu desenvolupament. Ara bé, en cas de produir-se un canvi, normalment és degut a un incorrecte comportament de l'alumne, a la falta d'orientació professional, a la no adaptació de l'alumnat dins l'empresa, etc.; encara que prèviament a qualsevol canvi, el tutor d'institut intenta reconduir la situació parlant amb el tutor del centre de treball i amb l'alumne, la cancel·lació del conveni és la darrera opció en cas de no solucionar-se el problema.

Els resultats de l'avaluació de la FCT es tradueixen en apte o no apte. Un agent de l'Administració Educativa comentava que, tot i que seria necessari millorar aquest sistema de qualificacions de la FCT, «amb 400 hores és molt difícil afinar més del que estem fent. A veure, es podria, és clar que es podria, però el cost seria molt alt diria jo». Ara bé, d'altra banda, un tutor d'un centre educatiu explicava que al seu centre havien decidit posar nota numèrica de la FCT als seus alumnes, a banda del prescriptiu apte o no apte, ja que servia per matisar la dedicació, rendiment, interès, adquisició de competències, etc. entre els alumnes.

En referència als tutors de pràctiques, tutors d'empresa i coordinadors de FCT, a la normativa s'explicita que en el cas dels tutors de FCT del centre educatiu, existeix una dedicació horària dins el propi horari laboral del professorat, determinant el nombre segons la tipologia de centre, línies, grups, cicles i famílies professionals desenvolupades, nombre d'alumnes, etc. En referència a la tasca del coordinador de la FCT del centre educatiu, existeix una compensació econòmica i/o una reducció horària dins la dedicació docent del professor/a que desenvolupa aquesta tasca de gestió, sempre també en funció de les variables esmentades anteriorment. En relació als tutors i coordinadors del centre educatiu hi havia gran coincidència en les funcions assignades, però també existien fets diferencials. Per exemple, segons la titularitat i l'organització del centre educatiu respecte a la FCT, hi havia casos en què existia la figura d'un coordinador o bé es disposava de suport administratiu exclusiu per gestionar els convenis de la FCT. Fins i tot hi havia diferències en la compensació i dedicació dels tutors en funció del nombre d'alumnes assignats i de si els cicles formatius eren de nova creació, ja que en aquest cas calia fer contactes amb noves empreses, entre d'altres tasques.

D'altra banda, els agents entrevistats coincidien en remarcar l'altruisme dels tutors d'empresa, ja que habitualment no gaudeixen de cap tipus de compensació, ni econòmica, ni d'assignació de temps dins del seu horari laboral per gestionar aquesta tasca sobrevinguda. Aquesta manca de compensació pot ser el motiu pel qual majoritàriament no participen en formació referent a com gestionar la FCT i els seus alumnes. Encara que la Cambra de Comerç realitza accions formatives de curta durada pels tutors d'empresa, normalment és el tutor o coordinador del centre educatiu qui acaba fent aquesta formació de manera informal i personalitzada amb cada tutor o coordinador d'empresa, tal com explicava un tutor d'empresa al dir «les tutores d'escola, quan vénen

amb el noi o noia i amb el llibret [quadern de pràctiques] el primer dia, t'expliquen: mira aquest llibret funciona així, l'has de complimentar de tal manera...».

En relació a la *selecció de les empreses i dels alumnes*, segons els agents entrevistats, és important destacar l'ús que fan les empreses del període de pràctiques com a «procés de selecció». Els «bons alumnes» de pràctiques habitualment són incorporats a les seves bases de dades per considerar-los en futurs processos per cobrir places vacants, substitucions o, fins i tot, són incorporats directament a l'empresa. Fent referència a l'alternança escola-treball a la formació professional inicial, Francí afirma:

Per a les empreses és un bon procediment de selecció de personal: les empreses perceben els períodes de pràctiques com un bon mitjà per a la selecció de personal. Els permet constatar de forma directa la capacitat d'aprenentatge, d'adaptació i d'aportació a l'empresa dels joves que hi fan pràctiques. És, per tant, un procediment de selecció de personal de fiabilitat força superior als habitualment emprats a la majoria d'empreses. (Francí, 1996, p. 222)

Des d'una altra lògica, però en referència al mateix tòpic, les empreses poden triar amb quins centres educatius treballar, tot i que no acostumen a fer-ho; però segons l'opinió dels agents entrevistats preferien treballar amb els centres educatius on saben que els alumnes s'adaptaven amb més facilitat a l'empresa i amb els centres on els tutors i/o coordinadors feien un seguiment més acurat dels alumnes i de tot el procés formatiu. De la mateixa manera, encara que cada cop és menys freqüent, algunes empreses estableixen un procés o prova de selecció per escollir l'alumnat; però en l'actualitat el més habitual és que el tutor/a del centre educatiu faci l'assignació alumne-centre, sempre considerant la tipologia, característiques i necessitats de l'empresa, la realitat del sector, les característiques, actituds i coneixements de l'alumne, disponibilitat horària i/o compatibilitat amb la feina, motivació per alguna especialitat i/o empresa en concret (ja que sovint els alumnes tenen els seus criteris propis d'elecció: empreses grans i conegudes per tenir un valor afegit al currículum, proximitat geogràfica,...), etc.; tot això condicionat per la dificultat o facilitat de trobar empreses en aquell sector concret o per aquella família professional.

Segons l'opinió dels agents entrevistats, en el *perfil de l'alumnat* també hi resideix una de les causes d'èxit o fracàs de l'aprofitament de la FCT, essent determinant la variable edat, estretament relacionada amb el fet de cursar un cicle de grau superior o de grau mitjà, amb l'elecció dels estudis en torn de matí o tarda, amb la situació laboral del moment i amb la seva experiència anterior; també és un element important la motivació i orientació rebudes per cursar aquell cicle formatiu en concret. Tots aquests aspectes poden fer que l'alumne encari les pràctiques a l'empresa com un pur tràmit que cal superar o com una oportunitat d'aprenentatge i d'inserció laboral.

Els agents entrevistats també coincidien en identificar la FCT com un element de gran utilitat per aconseguir la posterior inserció laboral, en la mateixa o en una altra empresa; sense oblidar la seva utilitat per l'adquisició de nous coneixements, per assolir actituds adequades a l'entorn laboral, per conèixer la dinàmica d'una empresa determinada i podent fins i tot arribar a millorar el rendiment escolar de l'alumne si es realitza una FCT motivadora, adequada i satisfactòria. Això coincideix plenament amb les aportacions de Sarceda i Rial (2011, p. 240), quan afirmen que la FCT és important per «aconseguir un major coneixement del món del treball i de les empreses al permetre treballar en la professió per a la que es forma l'alumne. Igualment, existeix acord en què són un

mecanisme que afavoreix, en major o menor mesura, la inserció laboral de l'alumne en l'empresa en la que realitza les pràctiques o en altres i en aquest sentit són un element molt valuós que s'ha de potenciar», i amb les aportacions de Francí (1996, p. 221), que fent referència al component d'alternança escola-treball a la formació professional inicial afirma que «incideix positivament en la inserció professional: l'alternança escola-empresa elimina obstacles en la transició de l'escola al treball» i també «incentiva l'aprenentatge escolar».

Factors d'èxit per l'eficàcia de la FCT

A cadascun dels blocs de l'entrevista es va demanar als agents que explicitessin quins factors consideraven clau per al desenvolupament eficaç o exitós de la FCT. A continuació s'han agrupat aquests factors d'èxit en categories temàtiques.

En primer lloc, i en referència al propi *mòdul de FCT*, els entrevistats van destacar com a factors d'èxit: la revalorització curricular de la FCT; la utilització de la darrera versió del Q-BID; la transparència en el procés i el seguiment dels passos establerts; l'equilibri entre la càrrega formativa i «la feina productiva»; l'acompliment i flexibilitat del pla d'activitats (possibilitat d'afegir tasques, activitats,...); la coherència entre els aprenentatges del cicle i les demandes de les empreses; la possibilitat de complementar els aprenentatges del cicle formatiu; la flexibilitat de la FCT per aconseguir una millor adaptació a alumnes, cicles formatius i sector; la possibilitat de repetir la FCT si s'escau; la realització d'una avaluació mitjançant un sistema d'indicadors, i la incorporació d'una qualificació quantitativa.

Pel que fa al paper de l'*Administració Educativa* durant el procés de la FCT, les persones entrevistades consideraven necessàries: l'acreditació i control extern (inspecció, supervisió,...); l'establiment de coneixements bàsics mínims idèntics per a tots els centres educatius; el control de les exempcions de les pràctiques a l'empresa; l'existència d'una normativa adequada; la implicació de l'Administració Educativa en la FCT; l'establiment de facilitats per als diferents agents, i la consideració del rol d'altres agents (per exemple la Cambra de Comerç).

En relació als *alumnes* alguns dels elements d'èxit destacats a les entrevistes eren la importància que els alumnes identifiquin els objectius de la FCT (aprendre, treballar,...); coneguin el pla d'activitats i les pràctiques que realitzaran; disposin d'uns coneixements de base, itinguin una actitud positiva vers la FCT.

Fent referència al paper de les *empreses* durant el procés de la FCT, les persones entrevistades consideraven que una FCT exitosa depèn de les pròpies característiques de l'empresa; l'existència d'una definició dels llocs de treball i dels perfils professionals existents a l'empresa en base a competències (CQP); la concepció de la FCT que tingui l'empresa; l'actitud de corresponsabilitat amb la FCT que adopti cada empresa; la implicació i disponibilitat del tutor; les experiències prèvies amb la FCT (tant amb alumnes com amb els centres); l'atenció adequada a l'alumne i dels seus coneixements; el foment de l'adaptació de l'alumne dins l'empresa; l'assignació d'unes tasques amb una càrrega formativa adequada segons el cicle cursat i les capacitats individuals de l'alumne; el fet de situar en un lloc físic adequat l'estudiant per desenvolupar les pràctiques; la motivació i curiositat de l'alumne; el foment de l'autonomia de l'estudiant, i el

seguiment directe del procés i dels processos de rendiment de comptes establerts de l'alumne amb l'empresa.

Un altre àmbit en el que van aparèixer elements d'èxit per la FCT durant les entrevistes era el propi *centre educatiu* i el seu paper durant el procés de la FCT. En aquest cas es destacaven com a elements a tenir en compte per l'èxit de la FCT: la tipologia de centre educatiu (organigrama de gestió de la FCT, nombre d'alumnes, nombre d'especialitats i grups,...); la possessió d'una certificació de qualitat (per exemple la norma ISO); la visió i concepció que es té de la FCT; la reducció d'hores lectives per als professors dedicats a la FCT; la implicació del centre educatiu durant tot el procés de FCT; la implicació del tutor del centre educatiu més enllà de la simple tasca administrativa i el seu coneixement del mercat laboral, de l'alumne i de l'empresa de pràctiques; l'assignació d'alumnes i empreses en funció de l'adequació mútua i segons interessos d'especialització; la formació i actualització del professorat; el foment entre el professorat d'estades formatives a les empreses amb les que el centre té conveni de pràctiques; l'establiment de sistemes d'orientació professional per l'alumnat abans d'iniciar el cicle formatiu i/o la FCT, i la realització de tutories per explicar a cada alumne en què consisteix la FCT.

I finalment també es van detectar elements d'èxit per la FCT en la *relació establerta entre centre educatiu i empresa*, en funció de l'estabilitat de la relació; l'existència d'un acord entre empresa i centre sobre el pla d'activitats a desenvolupar; el contacte constant; la relació ben fonamentada entre els dos tutors; la seva implicació, i la senzillesa del procés de gestió de la FCT a l'empresa. Cal destacar un element diferenciador, com a generador de sinèrgies, les col·laboracions, formacions i nous projectes establerts entre algunes empreses i centres educatius a partir de compartir alumnes desenvolupant la FCT; com diu Francí «és un punt fort en la creació de xarxes escola-empresa en l'àmbit local [...] és un primer nus per a l'establiment d'una xarxa escola-empresa que pot tenir moltes altres utilitats» (1996, p. 221).

Coincidint amb diferents aspectes esmentats del nostre estudi, Sarceda i Rial (2011) producte de la seva recerca, presenten uns grans eixos responsables de la qualitat i potencialitat de la FCT, entre altres aspectes importants pel seu desenvolupament:

- «l'alumne, les empreses, el programa formatiu, el nivell de formació dels tutors (empresa i centre formatiu), les relacions que s'estableixen entre ambdues institucions i l'avaluació del mòdul» (2011, p. 235),
- «la planificació de les pràctiques és un element fonamental en el seu futur desenvolupament» (2011, p. 239),
- «necessitat de vincular la participació entre l'Administració i els agents socials» (2011, p. 235).

Per concloure

La FCT és una part clau dels estudis de formació professional ja que, en primer terme, permet a l'estudiant adquirir, desenvolupar i aplicar contextualitzadament les seves competències professionals; en segon lloc, dona una informació directa al món empresarial sobre la potencialitat dels estudis de formació professional per formar treballa-

dors qualificats; i, en darrer lloc, facilita informació al centre de formació de com està evolucionant el sector laboral per al que preparen als seus estudiants. En definitiva, estableix uns canals de comunicació que beneficien tots els implicats, a banda de les possibles sinèrgies que es poden generar: participació en projectes comuns, cessions de materials, formació al centre educatiu de treballadors de l'empresa, formació o estades de professors a l'empresa, etc.

Per als estudiants de formació professional, dur a terme una FCT eficaç és clau pel seu aprenentatge ja que és un element nuclear per a la seva formació com a futurs professionals; garantint així, també a la societat en general i a les empreses en particular, l'existència de professionals ben preparats en tots els sectors. Malgrat aquesta importància de la FCT, reconeguda en tots els estaments, la informació que es té sobre la seva eficàcia és molt reduïda. Així doncs, el fet que els resultats presentats en aquest article (i en major mesura a l'estudi d'on sorgeix) permetin identificar els factors clau que influeixen en l'eficàcia de la FCT, constitueix una important contribució a la millora d'aquest sistema, ja que treballant aquests aspectes identificats es pot optimitzar i millorar la Formació en Centres de Treball, i en conseqüència la formació professional, tot contribuint a la seva revaloració social.

Una aportació especialment interessant que fa aquest estudi és la possibilitat de conèixer la visió real de les diferents persones que dia a dia conviuen amb el seu desenvolupament; una encertada aproximació a la realitat és la clau per a un bon diagnòstic de la situació actual de tot el sistema de formació professional i concretament del mòdul de la FCT. Aquestes diferents visions que tenen els diferents agents que intervenen a la FCT han estat recollides amb les entrevistes realitzades, aquestes aporten les perspectives de l'àmbit polític, de l'àmbit educatiu i també les de l'àmbit empresarial (triangulació d'informants); és a dir, des d'aquelles persones que desenvolupen les polítiques i les lleis fins a les persones que les apliquen en darrer terme. Així doncs, els resultats obtinguts a l'estudi realitzat i, parcialment els aquí presentats, permeten tenir una visió polièdrica i global de la FCT.

Referències

- Aarkrog, V. (2003). «The coherence between practice situations and ways of transfer. Examples from the Danish vocational training programmes». *Paper at the ECER 2003, VETNET, University of Hamburg, 17-20 September 2003*. Disponible a: http://www.cedefop.europa.eu/etv/upload/projects_networks/paperBase/AarVi01.rtf. [accés: 15.01.13]
- Abdala, E. (2000). *Evaluación de impacto: un reto ineludible para los programas de capacitación juvenil*. Disponible a: <http://www.oitcinterfor.org/art%C3%ADculo/evaluaci%C3%B3n-impacto-reto-ineludible-programas-capacitaci%C3%B3n%C2%A0-juvenil>. [accés: 15.01.13].
- Angelis, E. [dir.] (2008). «Quality and impact of a new apprenticeship approach in the Italian Region of Marche». A *Conference Proceedings. International Network on Innovative Apprenticeship. Situated Competence Development thorough Innovative Apprenticeships. The Role Of Different Stakeholders*, p. 139-145. Disponible a: <http://www.inap.uni-bremen.de/dl/inap%20conference%20proceedings%202008.pdf>. [accés: 13.02.13].

- Ashton, D., Sung, J.; Raddon, A.; Riordan, T. (2008). «Challenging the myths about learning and training in small and medium-sized enterprises: Implications for public policy». Disponible a: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_103625.pdf. [accés: 15.01.13].
- Baldwin, T.T.; Ford, J.K. (1988) «Transfer of training: a review and directions for future research», *Personnel Psychology*, (41), p. 63-105.
- Bisquerra, R. [coord.] (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- BOE 223 (2003). Reial Decret 1128/2003, de 5 de setembre, pel qual es regula el Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals. Disponible a: http://www.boe.es/boe_catalan/dias/2003/10/16/pdfs/A03659-03662.pdf. [accés: 15.01.13].
- BOE 289 (2005). Reial Decret 1416/2005, de 25 de novembre, pel qual es modifica el Reial decret 1128/2003, de 5 de setembre, pel qual es regula el Catàleg Nacional de les Qualificacions Professionals. Disponible a: http://www.boe.es/boe_catalan/dias/2005/12/16/pdfs/A02835-02837.pdf. [accés: 15.01.13].
- BOE 106 (2006). Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. Disponible a: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>. [accés: 15.01.13].
- BOE 3 (2007). Reial Decret 1538/2006, de 15 de desembre, pel qual s'estableix l'ordenació general de la formació professional del sistema educatiu. Disponible a: http://www.boe.es/boe_catalan/dias/2007/01/11/pdfs/A00267-00278.pdf. [accés: 15.01.13].
- BOE 185 (2011). Reial Decret 1027/2011, de 15 de juliol, pel que s'estableix el Marc Espanyol de Qualificacions per l'Educació Superior. Disponible a: <http://www.boe.es/boe/dias/2011/08/03/pdfs/BOE-A-2011-13317.pdf>. [accés: febrer 2013].
- Burke, L.A.; Hutchins, H.M. (2008) «A Study of Best Practices in Training Transfer and Proposed Model of Transfer». *Human Resource Development Quarterly*, 19 (2), p. 107-25.
- Cambra de Comerç de Barcelona. Àrea de Desenvolupament Empresarial. Servei de Formació Empresarial. (2005). «Propostes de la Comissió de Formació de la Cambra de Comerç de Barcelona sobre el repte de l'educació no universitària a Catalunya». Disponible a: http://www.cambrabcn.org/c/document_library/get_file?folderId=14210&name=DLFE-542.pdf. [accés: 15.01.13].
- CEDEFOP (2010). «Learning outcomes approaches in VET curricula. A comparative analysis of nine European countries». Disponible a: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5506_en.pdf. [accés: 15.01.13].
- Chiaburu, D.S., Van Dam, K. i Hutchins, H.M. (2010). «Social Support in the Workplace and Training Transfer: A longitudinal analysis». *International Journal of Selection and Assessment*, 18, (2), p. 187-200. Disponible a: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-2389.2010.00500.x/pdf>. [accés: 15.01.13].
- Consell de la Formació Professional de Barcelona. Observatori de la formació professional i transició al món del treball a Barcelona. (2003). «Informe 3: Formació en centres de treball. Promoció 2001». Disponible a: http://www.cambrabcn.org/c/document_library/get_file?folderId=14210&name=DLFE-530.pdf. [accés: 15.01.13].

- (2004). «Informe 5: Valoració de les empreses respecte a la Formació en Centres de Treball». [informe tècnic].
- Consell de la Formació Professional de Barcelona. (2005). «La Qualitat per a la Formació en Centres de Treball a la ciutat de Barcelona. Proposta del Consell de la Formació Professional de Barcelona». [informe tècnic].
- Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. (2010). «Normativa de les pràctiques i estades a les empreses. Instruccions d'aplicació curs 2010-2011». Disponible a: http://agora.xtec.cat/iesjaumemimo/moodle/file.php/1/normativa_curs_2010-2011.pdf. [accés: 15.01.13].
- DOGC 5014, de 22-11-2007. ORDRE EDU/416/2007, de 13 de novembre, per la qual es modifica l'article 5 de l'Ordre ENS/193/2002, de 5 de juny, per la qual es regula la formació pràctica a centres de treball i els convenis de col·laboració amb empreses i entitats. Disponible a: <https://www.gencat.cat/diari/5014/07317017.htm>. [accés: 15.01.13].
- Francí, J. (1996). «Alternatives de suport a la inserció en la formació professional inicial». *Temps d'Educació* (15), p. 219-231.
- Fundació BCN FP. Observatori FP (s.d.). Els sectors econòmics emergents i la formació professional a la RMB: logística, medi ambient, mèdia, biotecnologia. Disponible a: http://cbab.bcn.cat/uhbin/cgisirsi/x/0/0/57/520/6709?user_id=CATALA. [accés: 15.01.13].
- Fundació BCN FP; Consorci d'Educació de Barcelona (2010). Guia 2010-2011 Formació Professional a Barcelona. Disponible a: <http://www.barcelonesjove.net/sites/default/files/filelibrary/guia-FP2010-CAT.pdf>. [accés: 15.01.13].
- Fundació BCN FP. Observatori FP. (2010). 2a Tribuna FP. La Formació Professional i l'Educació Superior. Tendències internacionals. Disponible a: <http://www.fundaciobcnfp.cat/index.php/ca/publicacions/373-tribunes-fp> [accés: 15.01.13].
- Gabinet d'Estudis Econòmics de la Cambra Oficial de Comerç, Indústria i Navegació de Barcelona (2005). «Monogràfic: El repte de l'educació no universitària a Catalunya: situació actual i propostes d'actuació». *Perspectiva econòmica de Catalunya*, Març 2005, p. 61-67. Disponible a: http://www.cambrabcn.org/c/document_library/get_file?folderId=14210&name=DLFE-544.pdf. [accés: 15.01.13].
- Grollman, P.; Kämäräinen, P. (2008). «Comparing two cases of trainers' practice – implications for professional development». *A Conference Proceedings. International Network on Innovative Apprenticeship. Situated Competence Development thorough Innovative Apprenticeships. The Role Of Different Stakeholders*, p. 103-108. Disponible a: <http://www.innovative-apprenticeship.net/>. [accés: 15.01.13].
- Harris, R.; Simons, M.; Willis, P.; Carden, P. (2003) «Exploring complementarity in on- and off-job training for apprenticeships». *International Journal of Training and Development*, 7 (2), p. 82-92.
- Hermosilla, A. (2003). «El perfil del nuevo trabajador industrial. Resumen ejecutivo». Disponible a: http://www.cambrabcn.org/c/document_library/get_file?folderId=14210&name=DLFE-535.pdf. [accés: 15.01.13].
- Holton, E.F. III. (1996). «The flawed four-level evaluation model». *Human Resources Development Quarterly*, (7), p. 5-21.

- (2005). «Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations». *Advances in Developing Human Resources*, 7 (37), p. 37-54.
- Kis, V. (2010). Learning for Jobs. OECD Reviews of Vocational Education and Training. Ireland. Disponible a: <http://www.oecd.org/dataoecd/2/6/44592419.pdf>. [accés: 15.01.13].
- Kuczera, M.; Brunello, G.; Field, S.; Hoffman, N. (2008). *Learning for Jobs. OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Noruega. Disponible a: <http://www.oecd.org/dataoecd/45/34/41506628.pdf>. [accés: 15.01.13].
- Mas, O. (2007). «La Formación Profesional y los Centros Integrados». *Guía para la Gestión de Centros Educativos*, (Febrer), p. 1-9.
- Noe, R.A. (1986). «Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training efficacy». *Academy of Management Review*, (11), p. 736-49.
- Peris, P. (2006) *Valoració de la Formació Professional per part dels agents implicats: alumnat, tutors a les empreses i professorat*. Bellaterra: Departament de Pedagogia Aplicada-UAB (Tesi doctoral inèdita).
- Pineda, P. [dir.] (2010). *Avaluació de la Formació Professional a Catalunya. Línies 1 i 2*. Informe. [informe tècnic].
- Pineda, P.; Mas, O.; Quesada, C.; Espona, B. (2012). *FCT on Plus: Avaluació de l'eficàcia de la Formació en Centres de Treball* [informe tècnic complet]. Disponible a: http://www.fundaciobcnfp.cat/attachments/article/252/858_FCT-on-PLUS-Informe-Complert.pdf [accés: 21.2.13].
- Pineda, P.; Quesada, C.; Moreno, M.V. (2010) «The ETF, a new tool for Evaluating Training Transfer in Spain». 11th *International Conference on Human Resource Development: Human Resource Development in the Era of Global Mobility*. Pécs: University of Pécs.
- Robertson, I. (1998). «Workplace based training in small business enterprises; an employer survey». A McIntyre, J. i Barrett, M. (ed). *VET [Vocational Education and Training] Research: Influencing Policy & Practice. Proceedings of the National Conference of the Australian Vocational Education and Training Research Association (AVETRA)* (1st, Sydney, Australia, February 16-17, 1998). Disponible a: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED452418&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED452418. [accés: 15.01.13].
- Rouiller, J.Z.; Goldstein, I.L. (1993). «The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training». *Human Resource Development Quarterly*, 4 (4), p. 377-390.
- Ruiz Olabuénaga, J.I.; Aristegui, I.; Melgosa, L. (2002). *Cómo elaborar un proyecto de investigación social*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Sarceda, M.C.; Rial, A. (2011). «De las prácticas en alternancia a la inserción laboral: resultados de una investigación». *REDU. Revista de docencia universitaria*, 9 (2), p. 231-252.
- Smith, P.J. (2003). «Workplace Learning and Flexible Delivery». *Review of Educational Research*, 73 (1), p. 53-88. Disponible a: <http://rer.sagepub.com/content/73/1/53.short>. [accés: 15.01.13].
- Spouse, J. (2001). «Work-based learning in health care environments». *Nurse Education In Practice*, (1), p. 12-18. Disponible a: <http://ac.els-cdn.com/S1471595301900034/1->

s2.0-S1471595301900034-main.pdf?_tid=6f44bd52-df1e-11e2-8d23-00000aabb0f27&acdnt=1372333438_760593d5f3f4604de796df2c5d808d31. [accés: 15.01.13].

- Suárez, Y.; Ledezma, T. (2005). «Evaluación del sistema de formación “Desarrollo del aprendizaje en empresa” ejecutado por Fundamental, según la opinión de los beneficiarios». *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, XI (2), p. 203-222. Disponible a: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/364/36411212.pdf>. [accés: 15.01.13].
- Thayer, P.W.; Teachout, M.S. (1995) «A climate for transfer model». *Amstrong Laboratory/Human Resources*, (35), p. 1-41.
- UGT (2009). Debats del Congrés: La Formació Professional que necessitem a Catalunya. Disponible a: http://www.ugt.cat/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=191&Itemid=159. [accés: 15.01.13].
- Virtanen, A.; Tynjälä, P. (2008). «Students' experiences of workplace learning in Finnish VET». *European journal of vocational training*, (44), p. 199-213. Disponible a: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ808778.pdf>. [accés: 15.01.13].
- VVAA (2010). «La nova formació professional». *Revista Barcelona Educació*, (73), p. 9-13.
- Watts, A.G. (2009). The Relationship of Career Guidance to VET. Disponible a: <http://www.oecd.org/dataoecd/20/13/44246616.pdf>. [accés: 15.01.13].
- Williams, C. (2010). «Understanding the essential elements of work-based learning and its relevance to everyday clinical practice». *Journal of Nursing Management*, (18), p. 624-632. Disponible a: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2834.2010.01141.x/pdf>. [accés: 15.01.13].

La Formación en los centros de trabajo: tendencias de desarrollo y factores de éxito para la eficacia en los ciclos formativos

Resumen: La formación profesional es una etapa clave del sistema educativo en la formación de nuevos profesionales, teniendo como elemento configurador imprescindible de su currículum la Formación en los Centros de Trabajo (FCT). Por esta razón, si se quiere mejorar, resulta de gran importancia conocer cómo se está desarrollando la llamada FCT y qué factores de éxito para su eficacia están implicados en el proceso. Con estas finalidades se desarrolló la investigación «FCT on Plus: Avaluació de l'eficàcia de la Formació en Centres de Treball» (financiada por la Fundació Barcelona Formació Professional) de la cual se presentan en este artículo los resultados cualitativos sobre factores de éxito para la eficacia de la FCT. Estos se obtuvieron a partir de la revisión realizada de la bibliografía científica existente sobre el objeto de estudio y de las entrevistas realizadas a diferentes agentes clave relacionados con la FCT.

Palabras clave: formación profesional, Formación en Centros de Trabajo, eficacia, tendencias

La formation dans les centres de travail. Tendances de développement et facteurs de succès pour l'efficacité dans les cycles de formation

Résumé: La formation professionnelle est une étape clé du système éducatif dans la formation de nouveaux professionnels, ayant comme élément configureur indispensable de leur curriculum la Formation dans les Centres de Travail (FCT). C'est la raison pour laquelle, si l'on souhaite l'améliorer, il est très important de savoir comment se développe cette FCT et de connaître les facteurs de succès pour son efficacité qui sont impliqués dans le processus. C'est dans ce but que s'est développée la recherche «FCT on plus: Avaluació de l'eficàcia de la Formació en Centres de Treball» (financée par la Fondation Barcelona Formació Professional) dont nous présentons dans cet article les résultats qualitatifs sur les facteurs de succès pour l'efficacité de la FCT. Ceux-ci ont été obtenus à partir de la révision de la bibliographie scientifique existante quant à l'objet d'étude ainsi que d'entrevues effectuées avec différents agents clés en rapport avec la FCT.

Mots clés: formation professionnelle, formation en centres de travail, efficacité, tendances

Training in the workplace. Trends in development and factors that increase the effectiveness of vocational training

Abstract: Vocational training is a key stage in the educational system for training new professionals. One essential aspect of vocational training curriculums is training in the workplace. In order to improve, we must first know how training in the workplace is developing and discover the success factors in the process that increase its effectiveness. To this aim, we carried out a study entitled «FCT on plus: Avaluació de l'eficàcia de la Formació en Centres de Treball», which was funded by the Fundació Barcelona Formació Professional. Here, we present the qualitative results of this study on success factors that increase the effectiveness of training in the workplace. The data were obtained from a review of scientific literature on the subject and from interviews carried out with stakeholders involved in training in the workplace.

Key words: vocational training, training in the workplace, effectiveness, trends

NOTES DE LECTURA

READING NOTES

La filosofia i la infància: una altra estància del llenguatge i de l'experiència de pensar

Dra. Liliana J. Guzmán

Walter Kohan. *Filosofia y Educación. La infancia y la política como pretextos*. Caracas, FUNDARTE, 2011. 208 pàgines.

Estructurat orgànicament en tres parts, aquest llibre de Walter Kohan aborda els temes principals que preocupen a l'autor fa temps: la infància, l'educació i la filosofia. En primer lloc, Kohan li dedica quatre extensos capítols a la relació entre filosofia i infància, i a aquelles preguntes que es pensen (i que l'autor suggereix pensar) en els llindars de la disciplina acadèmica i la filosofia amb i de la infància.

Des d'una perspectiva traçada des de la filosofia com a interrogació de l'ensenyament (i de l'educació com a emancipació), Walter Kohan desenvolupa la idea d'infància com a estrangeritat, posant a dialogar conceptes de Jacques Rancière i Jacques Derrida. Així, la infància és pensada en la figura de l'estranger, com a «força d'estrangeritat», en l'amable noció derridiana de «hospitalitat» segons la qual la infància seria un temps d'obertura on la política esdevé en la capacitat de fer lloc a la possible i a consciència de l'impossible; més encara, esdevé en l'obertura del fet educatiu a una experiència del pensament on la paraula de l'altre té veu en el nostre estatge del llenguatge, aquell espai de certeses i coneixements des dels quals parlem, pensem, eduquem i transmetem formes de relacions amb la cultura i de constitució de la subjectivitat.

També aquesta primera part del llibre, i en estricta conseqüència als desenvolupaments que Kohan ve realitzant per tal

de pensar una figura clau per a la filosofia com a paradigma de l'educador, del nen, del mestre, ofereix un capítol consagrat a Sócrates: la «infància de l'educació i la filosofia». Sócrates, o figura des de la qual l'autor interroga (amb Michel Foucault) l'experiència filosòfica com a inquietud de si, com *epimeleia heautou*, especialment visible en tant saviesa pràctica en molts diàlegs platònics, com *Menón* i *Eutifrón*.

Un tercer capítol d'aquesta primera part de l'obra ofereix un exercici reflexiu i d'hermenèutica de la «hospitalitat» a partir de dos enunciats: un de infància, pròpiament, i un altre d'aprenentatge de llengua estrangera. En un cas, el primer diu «cada cosa té un motiu per ser entesa de la mateixa manera en què és entesa» –enunciat filosòfic de clara significació a la tradició occidental i antiga–, i en un altre, un nen descobreix un joc del llenguatge a partir d'una associació (i difereència) entre llengües: «"Tia", em portuguès, se diz "tia", em espanhol»¹. Ambdós com a exercicis de posar en relació infància i estrangeritat com a inquietuds sobre el llenguatge, sobre la temporalitat i especialment com a pràctica d'interrogació del pensament des de la consciència de la pròpia ignorància com a condició *sine qua non* per tornar a pensar, tornar a la infàn-

(1) Kohan, W. (2011) *Filosofia y Educación. La infancia y la política como pretextos*, Cap. 3 «Motivos para pensar la infancia más literal», p. 69 y següents.

cia com un estat d'obertura a una altra educació de la infància com esdevenir.

L'autor finalitza aquesta primera part amb una mirada de l'educació i de la infància del pensament a partir de la mirada de Gilles Deleuze, especialment com una filosofia no de la infància ni tampoc de l'educació, sinó com a dimensió afirmada en l'escriptura, «amb una potència infantil que interromp la normalitat d'allò pensat i fa visible les condicions per a la creació d'un món nou»².

En aquesta lectura de Deleuze, el llibre convoca a una doble obertura del filosofar: la del pensar el nostre temps, com una pràctica que –en continuïtat amb obres prèvies de Kohan– «traça una nova imatge del pensament, intervé decisivament en la manera de pensar del seu temps»³, i la del pensar mateix com a esdeveniment i esdevenir de la infància enfront de la imatge dogmàtica del pensament, esdevenir que ocorre com un «raig» i com a «treball polític»: la tasca de

afirmar una política de pensament no dogmàtica, no feixista, no totalitària, una política d'allò múltiple, de la singularitat i de l'esdeveniment; un esdevenir de la política o una política de l'esdevenir. Una política de l'ensenyar i de l'aprendre com a problemes que no ens esperen ja delimitats, sinó que és necessari delimitar en tot el seu desplegar-se. Una política del pensament que, primer de tot, nega els plànols sobre els quals l'educació s'ha pensat a si mateixa i elabora nous plànols, desatén els problemes plantejats com a urgents i necessaris pel discurs pedagògic i traça nous problemes: actuals però intempestius, reals i al mateix temps invisibles; una política que, per fi, desconfia dels conceptes ja creats i afirma les condicions per a una altra creació⁴.

Una segona part del llibre de Kohan torna a ocupar-se de Sócrates, però d'un Sócrates amb una relació pedagògica i filosòfica amb Plató que passa per l'ull deconstructiu de Jacques Derrida. En acord a la lectura derridiana de Plató (i del pensar la filosofia en els començaments històrics del logos occidental, sota la relació entre escriptura i disseminació), Walter Kohan ens fa llegir aquí novament textos clàssics com *Apologia de Sócrates*, *Fedro* o *La República*. Altres textos derridians que ocupen l'atenció d'aquest capítol del llibre és *La Carte Postale*, i la figura platònica del *phármakon*, aquella droga per a l'oblit i la memòria que el dispositiu platònic ens va deixar en herència, com a farmàcia de duplicitat i diferència, en qualitat d'esdeveniment del pensar.

Aquesta part segona del llibre inclou una emotiva i profunda carta escrita per Kohan a Mathew Lipman, fundador del programa *Filosofia per a Nens*, en memòria d'aquest filòsof i educador a propòsit de la seva mort, esdevinguda el 26 de desembre de 2010. De la mateixa manera, l'autor dedica aquí un capítol específic a la pràctica filosòfica en les comunitats populars: pren sentit així la veu de l'experiència filosòfica realitzada entre comunitats de nens i estrangers, en l'horitzó foucaultian d'una «ontologia històrica del present», com també en la necessitat de restituir al pensament el seu caràcter viu en les tradicions populars d'aquells que, en l'acadèmia, no tenen veu: tal és el cas d'una sentència presa d'un pare zapotenc, que va dir: «Primer caminaràs tots els camins de tots els pobles de la terra, abans de trobar-te a tu mateix» («*Niru zazalu' guiráxixe neza guidxilayú ti ganda guidxelu' lii*»⁵, o del

(2) Ob. cit. p. 91.

(3) Kohan, W. (2004) *Infancia. Entre educación y filosofía*, Barcelona: Laertes, p. 234.

(4) Kohan, W. (2011) ob. Cit. p. 95.

(5) Ob. cit. p. 59.

filosofar com a exercici ètic de cura de si mateix.

Tanca aquest segon apartat de *Filosofía y Educación* un capítol especialment dedicat a l'escriptura en el pensament infantil, com a mediació que dóna a pensar el vincle entre Infància i Filosofia, i que busca una experiència en el llenguatge en recerca d'una inquietud de si que, en el model de Sócrates, es dóna a ensenyar com un pensament viu que transcendeix els marges de l'instituit i fa de la filosofia una altra política educativa que l'autor ja havia assenyalat en una obra anterior sota aquestes premisses:

quina política s'afirma per a (i a través de) el pensament quan la filosofia es presenta en situació educativa? (...) En efecte, si del que es tracta és d'ensenyar i aprendre filosofia, de l'aprendre, de l'ensenyar, de la relació entre aquests termes, del que és possible, desitjable, important fer a través de i amb el pensament en els espais institucionals habitats⁶.

Com a tercera i última part del llibre, Walter Kohan ofereix diversos textos d'entrevistes, converses, o trobades comparatides amb diferents exponents d'aquesta disciplina: Oscar Brénifier i Maurici Langon, entre altres. Tanca el llibre amb capítols que donen vida al diàleg filosòfic en conseqüència a tot l'exposat en el cos del llibre, sobre la filosofia com a pràctica dialògica, dialèctica, i com a experiència d'un altre esdevenir del temps, del llenguatge, de la vida i d'un mateix.

En homenatge a l'escriptura poètica de Manuel de Barros, Walter Kohan finalitza *Filosofía y Educación* retornant la inquietud filosòfica a la recerca en la literatura de certes imatges d'infància a les quals la filosofia, i l'educació, poden convocar en un trencament amb el *disciplinament* del saber, de les institucions, de

nosaltres mateixos, en una discontinuïtat amb el normatiu de l'ensenyament en l'actual configuració del bio-poder.

Tal com *topos outopos* del llenguatge, Kohan conclou *Filosofía y Educación* amb una picada d'ullet a la literatura com una altra experiència del pensament, com estada del llenguatge i del pensar per pensar d'una altra manera la infància, l'educació i la filosofia. Doncs en els temps de la infància de la filosofia, previ al fet que el logos construis el seu dispositiu apol·lini i racional, el pensar habitava les imatges, la música i la poesia. El pensar antic, com també certa poètica dels trobadors medievals, i per què no, moltes maneres de l'art modern i tardmodern, eren altres estàncies del llenguatge en la paraula poètica, tota una experiència de estrangeritat, amb un altre diàleg entre el desig i la paraula i on la poesia i el llenguatge feien aquesta experiència definida per Giorgio Agamben en aquests termes:

la poesia construïa la seva pròpia autoritat convertint-se ella mateixa en la "estada" oferta a la gioia que mai non fina de l'experiència amorosa⁷.

Joc del llenguatge que mai acaba entre l'hospitalitat i allò estranger, que assenjala un altre estatge de l'experiència filosòfica amb l'educació i la infància.

(6) Kohan, W. (2009) *Sócrates: el enigma de enseñar*, Buenos Aires: Biblos, p. 11.

(7) Agamben, G. (2006) *Estancias: la palabra y el fantasma en la cultura occidental*, Valencia: Pre-textos.

L'experiència de l'oblit

Josep Solà Santesmases
Anna de Monserrat Vallvès

Anna Pagès. *Sobre el Olvido*. Barcelona, Editorial Herder, 2012.

En l'oblit s'enfonsa el que resulta contradictori i estrany del record. L'experiència del record i de l'oblit afecta a cada persona, i en cada moment i situació, de manera diferent, per la qual cosa resulta impossible parlar-ne de forma genèrica atès que el patiment, la pèrdua i el dolor no són realitats que puguin ser abastables si no és a partir dels concrets. I la prolongació del pas del temps en aquesta experiència, comporta, al seu torn, que un mateix fet pugui afectar de manera diversa a les diferents generacions implicades. Així, el record se'ns posa al davant com un estrany ineludible que, en un intent de defugir-lo, sotmetem a l'impossible oblit. I l'oblit opera com un mecanisme de selecció d'allò que resulta essencial per a una persona, a ben segur que diferent del que s'experimenta com a essencial per a una altra. Tant sols quan som capaços de travessar la frontera entre l'abans i el després és quan podem d'instal·lar-nos en l'ara del present i trobar l'autèntic oblit que, per a cadascú de nosaltres, valdrà com a veritat.

Anna Pagès, amb una dilatada experiència en el camp de l'hermenèutica filosòfica i de la transmissió cultural, ens planteja en aquest assaig l'experiència de l'oblit com a fugida endavant amb pretensions de «no passa res» però fugint d'allò que no vol dir i dissimulant un final que, al cap i a la fi, hom no pot obviar. Però la fugida és la manera que tenim per

evitar habitar el món. Perquè l'oblit inquieta la memòria que no vol saber que existeix. El que ens presenta l'autora d'aquesta excel·lent i profunda obra és que no hi pot haver oblit sense quelcom intocable o inaccessible, tal i com ho expressa: «sin final, o sin demonios, o sin dragones». Perquè l'autèntic oblit comporta un salt en el temps i retroba la memòria que ha d'entrar en diàleg amb el record. Potser el que ens sacseja i ens fa més mal és el fet d'haver de reconèixer que no tot allò viscut pot restar en nosaltres, adormit, amagat, esperant una guspira per quan ho vulguem tenir a la vora perquè ens faci companyia. No només el dolor inenarrable. També la felicitat i el sentiment més profund que et manté en lligam amb el més estimat. Fins i tot allò que s'ha estimat tant, certs moments d'amor o d'amistat, certs instants amb un fill, s'escolen irremeiablement cap al passat, sense la certesa de saber-ho trobar, quan busquem refugi, tapats per la gruixuda manta de l'oblit que ens humanitza. Ni tant sols quan volem «capturar» un record, sigui de la mena que sigui, podem garantir-ne la seva disponibilitat.

La qualitat narrativa de l'obra no s'escapa als ulls del lector que es veu immers en una mena de prosa poètica molt enllà d'un dur assaig sobre l'oblit que es podria bastir de paraules que cisallessin un determinat significat o que emmotllessin una interpretació concreta del concepte.

El text se'ns mostra suggeridor, impossibilitant el lector a restar indiferent, ans obrint i portant-lo vers innumbrables vies d'intercanvi teòric que li permetin la construcció i reconstrucció personal del concepte sense recepta final de l'autora. El mateix títol, en la línia de la intitulació de la filosofia grega clàssica, reflecteix el tarannà no postulator del text. Ben al contrari, una reflexió profunda sobre l'oblit amb final obert, sense pretensió de convèncer de cap principi indestructible o idea fonamental. Aquesta també és una de les característiques no tant sols de l'obra, sinó de l'autora: deixar que el lector trobi la pròpia resposta sobre els seus propis oblots.

Les reflexions sobre l'oblit transiten per una teixida xarxa teòrica de base hermenèutica, de la mà d'alguns dels autors que han anat bastint el pensament de l'autora, com poden ser Heidegger, Gadamer o Husserl entre d'altres, i que fan del llibre una expressió única del biaix formatiu de l'autora. El pensament sobre l'oblit es desenvolupa en un marc conceptual molt determinat, per la inspiració d'una personalitat construïda des d'aquest sòlid recorregut. Cap referència a les clàssiques corbes experimentals de l'oblit d'Ebbinghaus de finals de segle XIX o a les aproximacions sobre el temps i memòria d'autors contemporanis més naturalistes com Bayés. És també per aquest motiu que aquesta obra resulta exclusiva d'un pensar interpretatiu, d'un enfocament que enalteix la subjectivitat humana.

La profunditat del coneixement hermenèutic d'Anna Pagès i la profusa selecció dels seus referents, entra un xic en dicotomia amb la seva admiració pel despullar-se de qualsevol apriorisme teòric. Heidegger escrivia des del seu buit refugi alemany, des de la senzillesa de no sentir-se sotmès a cap condiciona-

ment conceptual; i en la mateixa línia, Nietzsche insisteix que per a fomentar el pensament «no hace falta revolver libros». Però *Sobre el Olvido* s'ancora precisament en el pensament d'aquests referents fonamentals de l'autora per evolucionar en el seu discurs i sentir-se enèrgicament justificat.

Sovint la pluralitat d'entrades enceta des al concepte de l'oblit torba el lector en paràgrafs densos de possibilitats interpretatives deixant que cadascú reculli aquestes entrades al passat i se les faci seves posant-hi significats de la pròpia experiència. En aquest marc, hi ha ineludibles aproximacions a allò viscut, a allò que motiva un determinat escrit, com és el cas de l'assaig que s'inicia amb el record de l'experiència de la mort de l'avi durant la Guerra Civil, de la qual l'autora se'n fa ressò explícit. S'agraeixen aquests ponts entre el discurs teòric i els exemples sensibles: el dolor de la pèrdua a la guerra és un «no-sé-qué» en termes de Jankélévitch, allò on les paraules es fan insuficients, on el llenguatge topa contra la seva veritable frontera de relat. ¿És degut a aquestes limitacions lingüístiques, eina bàsica de la interpretació, que no oblidem fets transcendents de la nostra vida en paquets sensorials d'un objecte de color o d'un perfum que encara aromatitza després de tants anys?

La memòria no és tant sols personal, no és tant sols el psiquisme individual qui té memòria i, per tant, oblida. També les cultures tenen memòria. Les societats lluiten contra l'oblit mitjançant lleis pactades políticament. Però en aquest marc, reapareix la lluita entre les vivències personals i totalment contextualitzades amb el bé comú, entitat carregada de subjectivitat també, descontextualitzada de qualsevol emoció o sentiment. Redactar una llei de memòria històrica per no oblidar allò que va passar enfronta les particulari-

tats de patiment íntim amb unes disposicions que pretenen ser generalitzables. La subjectivitat particular vers la racionalitat social: nostàlgia contra normativa escrita. Així, es fa difícil redimir de l'oblit quan les paraules no arriben a acariciar la cruesa d'un record.

El fet de defensar l'autèntic oblit com l'oblit que ens habita i que podem habitar significa defensar la dimensió de contingència en el record, la seva feblesa, la seva inconsistència. Aquest és un fet que demana, segons l'autora, *parresia*, el dir-la-veritat de l'Antiguitat. I tota *parresia*, necessita d'un *parresiasta*, és a dir, algú que tingui el coratge de dir públicament la veritat tot arriscant el que calgui. Però de *parresiastes* anem mancats. Probablement sigui tan sols des de la contingència de saber-nos caiguts i la humilitat de la incertesa de retrobar l'equilibri que ens permeti caminar a poc a poc, que puguem trobar un nou començament per a l'experiència d'un nou retrobament amb l'oblit. En aquest sentit, podríem dir que el llibre se'ns presenta com una *parresia* des de la pròpia experiència sobre l'oblit.

La construcció de la diferència en l'àmbit escolar

Xavier Besalú

F. Javier García Castaño & Antonia Olmos Alcaraz (Ed).

Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela. Madrid, Trotta (Ciencias Sociales/Estudios Migratorios), 2012.

Amb aquesta publicació, l'editorial Trotta de Madrid inicia una nova col·lecció d'Estudis Migratoris, dirigida per F. Javier García Castaño, catedràtic d'Antropologia Social i director de l'*Instituto Universitario de Migraciones*, de la Universitat de Granada, un dels centres que més han impulsat la recerca en aquest àmbit i que, a més, compta amb un dels fons documentals més complets de l'Estat espanyol.

El llibre consta de 8 capítols, diferents en molts sentits, però amb un denominador comú: la construcció de la diferència en l'àmbit escolar. Cada un dels capítols remet a una recerca ja realitzada i aquest fet constitueix una mena de carta de presentació. En un territori –l'escola– i en un tema –la presència d'alumnat d'origen estranger i el seu impacte– de confluència de diverses ciències socials, aquesta obra proclama la necessitat de parlar no des de l'especulació, ni des de les bones intencions, ni des de la retòrica administrativa, sinó a partir de la recerca feta, de l'aproximació real als centres educatius, tant si es fa amb metodologies quantitatives com des d'enfocaments etnogràfics.

No és perquè sí que la major part dels autors aplegats en aquest volum són antropòlegs (també hi ha sociòlegs i geògrafs) alhora que crida l'atenció l'absència de pedagogs quan, en principi, haurien de ser els primers interessats en

un tema com el d'aquest llibre. El cert és que –i ho dic des de l'experiència de participar en nombrosos fòrums interdisciplinaris–, en aquests moments, la distància tant dels plantejaments teòrics com de les realitzacions pràctiques fetes des de la sociologia i l'antropologia en comparació a la producció feta des de la pedagogia, és encara gran en extensió, en rigor i en profunditat.

Tot i això, el primer dels debats que suscita la lectura de *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela* és el conceptual. Tant en l'àmbit acadèmic com en el terreny més col·loquial i mediàtic són ja habituals paraules com *segregació*, *concentració*, *guetització*, *exclusió*, *inclusió*, *estigmatització*, *diferència*... quan es fa referència a la societat multicultural i a les adaptacions del sistema educatiu a aquesta realitat. La segregació escolar, per exemple, és un concepte relatiu a una norma que vindria a dir que, dins d'una àrea geogràfica específica –poble, barri, districte, ciutat–, l'alumnat dels centres educatius s'hauria de correspondre de manera fidedigna i equilibrada a la composició social d'aquella àrea, en tots els seus vessants: classe social, gènere, ètnia, origen geogràfic, nivell instructiu dels pares, llengües familiars, adscripció religiosa... Les concentracions escolars, de fet, serien la conseqüència de processos de segregació (en alguns casos estricta-

ment escolars, en d'altres de segregació urbana o territorial). Aquella pretesa norma només es podria complir en societats absolutament regulades o en què els centres educatius tinguessin una imatge, uns recursos, un projecte i uns resultats substancialment iguals, però xerrica enormement quan s'apel·la al suposat «dret» de les famílies a escollir l'escola que més s'avingui als seus interessos i conviccions, i quan la pròpia Constitució reconeix explícitament la llibertat de creació de centres d'ensenyament privats.

O bé el principi d'inclusió, present en les darreres lleis educatives, del qual se n'hauria de seguir un sistema educatiu únic (que faria inviable l'existència de les escoles d'educació especial en paral·lel a les anomenades escoles ordinàries), amb un currículum essencialment comú en el tram obligatori (que posaria en qüestió algunes de les vies utilitzades per «atendre la diversitat», que a vegades esdevenen autèntiques vies de segregació interna). Un principi, doncs, que xoca no només amb la realitat de cada dia sinó fins i tot amb normes i reglaments oficials que, teòricament, haurien de derivar d'aquell principi programàtic.

Els quatre primers capítols, que tracten de la segregació entre centres educatius, s'han escrit a partir de recerques fetes a Barcelona, València, Madrid i una ciutat andalusa que no s'especifica. De tots ells podem extreure unes quantes certeses, algunes prou conegudes, però d'altres relativament noves.

Que l'alumnat d'origen estranger està sobrerrepresentat en els centres de titularitat pública, en termes absoluts i percentuals, i subrepresentat en els centres privats i concertats, i que aquesta distribució desigual s'accentua especialment en el cas de l'alumnat d'origen africà. Ferran Colom, de la Universitat de Valèn-

cia, troba en la història una de les explicacions possibles:

En todos estos ámbitos se estaría reproduciendo una misma pauta, según la cual la escuela privada tiende a tener una mayor presencia allí donde el nivel socioeconómico es más elevado. Por esta razón, la oferta de escolarización privada suele concentrarse especialmente en determinados barrios de las grandes ciudades que presentan una tipología de familias con un nivel de renta y una disposición adecuada para asumir los mayores gastos... (p. 44-45).

Que la segregació escolar, en gairebé tots els casos, és sempre superior a la segregació residencial o urbana, de manera que la ubicació territorial, considerat el factor explicatiu per excel·lència dels processos de segregació i concentració d'alumnat estranger, sembla que no seria el més determinant. Com apunten Diana López-Falcón i Jordi Bayona, del Centre d'Estudis Demogràfics (UAB),

llama especialmente la atención la contradicción existente entre la dispersión territorial de los extranjeros y la mayor segregación en la escuela... De estos resultados se desprende que es necesaria una mejor gestión del acceso a la escuela (p. 40).

Que més que la composició sociodemogràfica del territori o la titularitat del centre, el factor més definitiu seria la bona o la mala imatge de l'escola, una construcció social, segons Carlos Peláez, de la Universitat Complutense de Madrid, en la que hi tenen alguna cosa a veure tant les administracions públiques com les famílies i els mateixos docents:

La buena o mala fama se convertirá en uno de los principales criterios usados por las familias en el proceso de elección de centro, en uno de los elementos que los propios centros tienen en cuenta a la hora de configurar su imagen educativa y sus estrategias de gestión, o en una preocupación para las administraciones educativas que elaboran sus políticas teniendo en cuenta este hecho (p. 61-62).

Que en aquesta imatge de l'escola el factor més decisiu a l'hora de construir aquesta representació social és el perfil

del seu alumnat, les seves característiques socioeconòmiques i ètniques, i la valoració social que se'n fa, les relacions que s'hi produeixen, els episodis de violència o de convivència que s'hi puguin donar, la presència de bandes, de delinqüència...

Que algunes polítiques educatives, com ara la publicació de rànquings, les inversions aprovades o endarrerides, l'aplicació d'iniciatives pedagògiques molt connotades..., també contribueixen a configurar la imatge dels centres. O l'existència de diferents models lingüístics que, com de fet ha quedat demostrat a Euskadi, poden jugar un paper determinant en les dinàmiques de distribució desigual de l'alumnat no només a causa de la llengua familiar, sinó que també afecten l'origen geogràfic i els nivells de renda. En paraules de Ferran Colom,

se podría considerar que la escolarización en valenciano en centros públicos se ha podido convertir en un mecanismo de segregación interna que agudiza, en primer lugar, las diferencias en las características socioeconómicas de los grupos de alumnos dentro de los centros públicos según la modalidad lingüística elegida, y, en segundo lugar, entre las modalidades lingüísticas en castellano de los centros públicos y privados (p. 56).

Els altres quatre capítols posen el focus en la construcció de la diferència dins dels propis centres. El primer, una etnografia duta a terme en dues escoles de la comarca del Maresme per Beatriz Balles-tín, antropòloga de la Universitat Autònoma de Barcelona, porta per títol una frase pronunciada al pati per dues alumnes autòctones «perseguides» per dos alumnes d'origen estranger i adreçada a la pròpia investigadora: *¡Dile al negrito y al cola-caó que paren de molestarnos!*. La hipòtesi de partida és que l'escola, més enllà de la seva funció instructiva, és un espai privilegiat per familiaritzar-se i adquirir les pautes dominants d'una societat concreta; un espai on es donen

relacions de poder entre uns alumnes que interactuen entre ells des de posicions diferenciades; un lloc on els infants reelaboren els discursos de raça, gènere i sexualitat que els arriben, de manera molt creativa i hàbil. I ens desmunta l'anomenada *hipòtesi del contacte intercultural*, tan divulgada com inexacta, que vindria a dir que

son las fronteras (físicas y sociales) existentes entre los grupos étnicamente diferenciados lo que favorece la ignorancia y el prejuicio mutuos. Por ende, se supone que se producirá una modificación en las pautas relacionales de evitación y/u hostilidad cuando estos grupos inicien procesos de acercamiento y (re)conocimiento mutuos (p. 124).

L'autora és contundent al respecte:

La sola confluencia en las aulas de muy diversas procedencias, en enclaves difícilmente considerables como guetos, no constituye ninguna garantía de un contacto intercultural entre los diferentes niños, sino al contrario... acababan favoreciendo experiencias inequívocamente clasificables de exclusión y alienación en perjuicio de los alumnos de orígenes minoritarios y estigmatizados (p. 140).

Sheila González-Motos, de l'Institut de Governança i Polítiques Públiques (UAB), parteix d'una hipòtesi semblant per estudiar els efectes d'alguns elements organitzatius dels centres en la configuració de les relacions entre l'alumnat. La investigadora es fixa en la transició de primària a secundària, en el paper de les aules d'acollida i en la configuració dels grups-classe ordinaris. Val la pena insistir en l'interès d'aquesta aproximació, ja que aquestes variables més estructurals i, precisament per això, més opaques i persistents, tenen uns efectes permanents en la vida de professors i alumnes. En el disseny i posada en pràctica d'aquests dispositius i agrupaments tenen una intervenció decisiva els equips directius dels centres i els claustrs, fent ús de l'autonomia real de què disposen i contravenint, en alguns casos, fins i tot les

recomanacions oficials. Això és especialment clar en la configuració i ús del recurs, anomenat erròniament *aula d'acollida* o en la formació dels grups-classe, on tan sovint s'ha apel·lat al rendiment dels alumnes, a les seves expectatives de futur o als seus interessos actuals per diferenciar-los per nivells, del que se'n segueix també una intervenció educativa diferenciada. Massa sovint s'ha posat l'accent en l'educació en valors, en les celebracions interculturals o en la incorporació d'unitats didàctiques o continguts addicionals relatius a les altres cultures, descurant les decisions de tipus organitzatiu. Com assenyalava l'autora en les seves conclusions,

en cualquier caso se pone de manifiesto la importancia del aula ordinaria como espacio en el que se crean y consolidan redes más o menos interculturales y, por ello, la necesidad de intervenir en este espacio (y no solo en aquellos destinados a la atención a la diversidad) para lograr unos centros con vínculos relacionales más horizontales, tanto en lo que respecta a los ritmos de aprendizaje como a la procedencia (p. 163).

M. Isabel Jociles, Adela Franzé i David Poveda, antropòlegs de Madrid, estudien el paper del departament d'orientació dels instituts, és a dir, dels orientadors escolars, psicopedagogs, treballadors i integradors socials, en la configuració de les trajectòries de l'alumnat, especialment quan es tracta de derivar-los cap a dispositius o programes especials o compensatoris, que els allunyen del nucli central del sistema educatiu. Conclouen que en aquests tipus de programes els alumnes d'origen estranger hi estan sempre sobre-representats i que, per tant, no estaria de més que aquests departaments es plantejessin fins a quin punt es converteixen en agents constructors de desigualtat educativa, en promotors de segregació. Una reflexió del màxim interès per als pedagogs, donat que són ells, juntament amb els psicòlegs, els qui ocupen la major

part de les places d'orientació educativa dels instituts i dels equips d'assessorament i orientació educativa (EAP).

Finalment, Livia Jiménez, de la UNED, escriu probablement el capítol més original de tot el llibre. No seria veritat el que afirmen molts mestres: que els comportaments i actituds racistes de l'alumnat són un reflex del racisme que es viu a les famílies respectives. Per a aquesta investigadora, almenys en alguns casos, el racisme dels infants seria un fenomen estrictament escolar, una escenificació de la lluita entre uns mestres representants de la burocràcia escolar i unes famílies que no creuen en les bondats de l'escola, i no un problema de relacions entre els alumnes; els insults racistes no serien sinó estratègies molts eficaçes en aquesta lluita, en la mesura que aconseguixen angoixar i desesperar els mestres...

Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela, doncs, ens reconcilia amb la investigació sobre educació perquè il·lumina les zones fosques que passen inadvertides a simple vista, posa en qüestió suposades obvietats que tothom dona per bones simplement perquè són raonables, i ens obliga a revisar determinades creences més benintencionades que no pas contrastades. Però no ens estalvia la feina als especialistes en educació, educadors, mestres i pedagogs que, sobre aquestes bases i d'altres, hem d'orientar la pràctica educativa, atenent unes finalitats humanitzadores, comptant amb els condicionaments realment existents i proposant vies, estratègies i maneres de fer congruents amb aquelles finalitats i compatibles amb aquests condicionaments, lluny de fatalismes i ingenuïtats com els que també podem trobar en aquesta obra:

La escuela no hace otra cosa que seguir haciendo lo que siempre ha sabido hacer: construir la diferencia utilizando la retórica discursiva.

siva de la igualdad para todos y todas... Pero los datos son caprichosos y nos quieren mostrar que esta pretendida naturalidad del fenómeno no hace sino esconder la obsesión de la escuela por producir orden. Un orden social que queda reflejado al admitir que la escuela pública debe terminar por ser la escuela de los pobres... La escuela pública fue siempre la escuela de los pobres, lo único nuevo es la ecuación inmigrantes=pobres (p. 110).

D'idees proposades a debats compartits: 7 reptes per a l'educació social

Esther Gil Pasamontes

Anna Forés & Ana Novella, A. (coord.). *7 retos para la educación social. Reinventarse como profesional de lo social. Nuevos desafíos para la empleabilidad*. Barcelona, Gedisa, 2013.

La paraula «repte» té la virtut d'aconseguir generar un efecte crida sobre la nostra atenció. I és això el que aconseguix l'autoria d'aquest llibre, generar curiositat i expectatives al voltant d'un seguit de reptes que tenen un destinatari, l'educació social, en temps dinàmics, incerts i complexos. Uns moments en els quals: «Lo que antes era un proyecto para “toda la vida” hoy se ha convertido en un atributo del momento. Una vez diseñado, el futuro ya no es “para siempre”, sino que necesita ser montado y desmontado continuamente» (Bauman, 2008, p.23-24). Uns moments que conviden a reinventar-se com a professionals d'allò social.

Freire destacava que era mitjançant la paraula, el treball, l'acció i la reflexió que es construïen les persones i no amb els silencis. Ens trobem davant d'una obra amb diverses veus, plena de coneixements i d'experiències que conflueixen en el marc d'unes converses sobre la realitat professional dels educadors i les educadores socials. Perquè és en el marc d'uns diàlegs amb professionals implicats en la formació de futurs educadors i educadores socials on es van teixir els fils conductors que guien la lectura d'aquesta obra. Uns fils que permeten conèixer i reconèixer quins són els reptes de l'educació social, convidant els àmbits acadèmics i

professionals a la conversa tot recollint-ne els fruits, de forma coral i polièdrica.

Així doncs, ens trobem amb veus que ens parlen en clau de pregunta, de competència, d'oportunitat, de narracions, d'arquitectura i disseny, d'humor, de reptes i d'identitats. Les paraules d'Eduard Sala, en el pròleg, transmeten una coherència tant directa, sense matisos i des d'una sinceritat tant contundent que deixen poc marge al comentari. Però sí al reconeixement d'unes paraules que exerceixen l'art de la pregunta sobre les funcions i responsabilitats de tots els agents que participen en les pràctiques del grau d'educació social. I que, a més, ens conviden a mirar-nos cap a dins, i a deixar-nos interpel·lar per aquells que tenen una mirada fresca, ingènua i esperançadora. Perquè tal i com destaca el mateix autor

de ello depende poder abordar nuestro papel como agentes de transformación de una realidad que puede ser construida, de una sociedad nueva.

Dels sabers dels educadors i les educadores socials ens parlen Conxita Vila i Montse Freixa, uns sabers en clau de competència. El recorregut que fan les autores parteix d'oferir un espai a la conceptualització del terme competència, passant per la identificació de les que posem en joc els educadors socials. I finalitzant en el reconeixement de les

pràctiques com un espai privilegiat que té l'alumnat per posar en acció tots els seus sabers adquirits gradualment, i que té el tutor/a per acompanyar-lo en el seu creixement com a professional d'allò social.

D'acompanyaments i supervisions ens il·lustren Núria Fabra i Sandra Costa en clau d'oportunitat. I és que, com comenten les autores, l'acompanyament comença pel reconeixement de l'altre i de les seves possibilitats cap a un propòsit, per aconseguir promoure inquietuds i generar canvis. Un creixement que té en la supervisió un espai per a la reflexió-acció, l'autoanàlisi i la formació. I on trobem l'oportunitat? La trobem en el fet que les autores ens ofereixen elements claus per abordar aquests conceptes en els espais de pràctiques, bo i aportant continguts, instruments i metodologies participatives.

De les paraules i les narracions ens parlen Lot Tortajada, Julio Zino i Marta Venceslao en un capítol on l'arquitectura a l'hora de narrar, de construir, pren un sentit diferent, un sentit educatiu. Els relats de vida ofereixen un ampli ventall de possibilitats que no podem obviar. Són eines educatives tant per l'educador com pels educands. Eines d'autorreflexió, pels educadors, sobre la pràctica educativa i la seva construcció. I pels educands perquè els reconeixem com a part important del procés educatiu i les seves veus i reflexions són pilars que contribueixen en aquesta arquitectura d'allò educatiu.

Es tracta d'una arquitectura que té en els dissenys dels projectes una de les seves materialitzacions. I és sobre la revisió, el disseny de projectes i la innovació que Artur Parcerisa i Jordi Usurriaga ens ofereixen una radiografia que permet visualitzar els elements claus en el desenvolupament de la competència de planificar i revisar projectes socioeducatius.

Perquè parlar de planificació i de disseny implica obrir interrogants: Què?, Per què? Qui?, Com?, Quan?, On? Amb qui?... I alhora mobilitzar i integrar sabers en marcs singulars, dinàmics, complexos i incerts, tot obrint espais per a la construcció reflexiva.

En aquestes mobilitzacions de sabers també juga un paper rellevant el sentit de l'humor i la gestió de l'estrès. Per Jesús Damià i Núria Pérez les potencialitats de l'humor en el dia a dia de l'educador social són innegables. Ja sigui perquè ajuda a la pròpia estabilitat emocional o cura personal del professional; perquè obre les portes a la creativitat; perquè ens permet donar respostes positives als altres davant d'un pessimisme instal·lat; perquè ens ajuda a comprendre la realitat des d'una mirada més agradable i, també, perquè ens ajuda a establir estils de relació socioeducativa diferents. Incorporar l'humor en el quefer de l'educador social se'n planteja com una oportunitat d'encarar els reptes des d'una mirada diferent i positiva.

En clau de reptes, Araceli Lázaro, Joseba Polanco i Anna Forés ens fan una reflexió al voltant de la teoria i la pràctica de l'ocupabilitat a l'educació social. El recorregut parteix de les arrels de la professió de l'educador social i la seva relació amb el desenvolupament de les polítiques públiques, fins arribar als nous perfils professionals, tot aturant-se en l'ofici de l'educador social i en la teoria i pràctica de la seva ocupabilitat. Termes com transparència, incorporació, col·laboració, coneixement, visibilitat i difusió juguen un paper destacat a l'hora d'abordar el repte de l'ocupabilitat de l'educador social. Una ocupabilitat que ha de ser flexible, emprenedora, diversificada i generadora de respostes a les noves demandes. En aquest nou escenari, esdevé necessari desenvolupar noves capacitats

relacionades amb la gestió empresarial i laboral.

Si anteriorment ens convidaven a aturar-nos en les arrels de l'educador social, Alfons Martinell i Ana María Novella reflexionen en clau d'identitat/s de l'educador social fent un recorregut al voltant de com s'han construït aquestes identitats fins l'actualitat. Un recorregut per l'activisme i la mobilització que avui i, amb l'escenari de desmantellament de les bases de la cohesió i l'estat del benestar, estan sent poc visibles. Tanmateix sembla que ens hem perdut en discursos com els recollits al film *Una noche en la ópera*:

Haga el favor de poner atención en la primera cláusula porque es muy importante. Dice que... la parte contratante de la primera parte será considerada como la parte contratante de la primera parte. ¿Qué tal, está muy bien, eh?...

Tal i com destaquen els autors

si la identitat professional de l'educador social va estar lligada a la implementació de les polítiques socials i la recuperació democràtica, no pot abandonar el seu rol davant la realitat actual. Intervenir sota principis de coresponsabilitat, de respecte cap a l'altre, de reflexió i formació continuada, esdevenen requisits bàsics en la construcció de la identitat professional de l'educador social.

Per finalitzar, cal destacar que ens trobem davant d'una obra que planteja un ventall de propostes orientades a encarar els diferents reptes que té, en aquests moments, l'educació social des d'un marc d'aprenentatge i diàleg. En definitiva, d'idees proposades a debats compartits.

Referències

Bauman, Z. (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, Gedisa.

— (2008) *El arte de la vida. De la vida como obra de arte*. Barcelona, Paidós.

Freire, P. (2006) *Pedagogía de la Autonomía: Saberes Necesarios para la Práctica Educativa*. Madrid, Siglo XXI Editores.

Un merescut homenatge al professor d'estètica Romà de la Calle

David Mascarell Palau

Universitat de València

Ricard Huerta. *Romà de la Calle: l'impuls estètic en art i educació*. València, Publicacions de la Universitat Politècnica de València, 2012, 197 p.

L'autor del llibre és professor d'educació artística de la Universitat de València i gran coneixedor de la figura de Romà de la Calle tant des del punt de vista personal com professional. El professor Huerta és actualment director de l'Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives. Ha codirigit, amb el professor de La Calle, seminaris d'investigació, jornades i congressos internacionals així com el diploma de postgrau Educació Artística i Gestió de Museus, des de fa dotze anys. És aquesta relació d'ambdós la que ha permès a l'autor donar una visió de proximitat, reflectida en una crònica ambientada en narratives personals a partir d'una sèrie d'entrevistes enregistrades, però també gràcies a les constants converses, projectes, classes, intervencions acadèmiques i diferents tasques de recerca que han compartit.

El llibre és un perfil biogràfic que revisa la trajectòria d'un pensador interessantíssim dins del panorama de les humanitats. Segons Huerta aquest assaig no pretén ser una biografia convencional sinó què

Es tracta d'un dibuix del retrat d'un home extraordinari amb l'aportació d'elements que m'han semblat oportuns, com ara la dèria per la poesia, o fins i tot l'opinió de les persones que han treballat amb Romà o que hi mantenen una relació estreta.

Les seues pàgines ens regalen nombrosos documents inèdits, poemes, foto-

grafies i, especialment, la pròpia paraula del Romà qui, en primera persona, rememora moments de vida.

El fil conductor del relat està definit per allò que l'autor anomena *períodes vitals*. Aquests queden emmarcats en vuit capítols de redacció acurada, respectuosa amb el lector, representativa de Huerta, tal i com ha reiterat el sociòleg Francesc Jesús Hernández Dobon en anteriors ocasions. La pausada aproximació s'inicia amb un passeig per la infància alcoiana de postguerra; la peculiar actitud vital de les seues gents serà la responsable de l'esperit lluitador del professor d'estètica. La narració ens acosta tot seguit als anys de formació universitària del jove filòsof, compaginada en certs moments amb les primeres experiències com a professor. Són anys de rebel·lia, temps replets d'anècdotes però ja travessats per elements clau com ara el cinema, el teatre, la poesia, la literatura, la creació i el pensament. Són els ingredients que fonamentaran les inquietuds com a pedagog, centrades en acostar territoris, intenció que al·ludeix a la necessitat última d'instaurar noves metodologies educatives transversals en els àmbits de la història de l'art, les belles arts, l'art contemporani, la filosofia, l'estètica.

Per tal d'afavorir una plena formació estètica en l'àmbit valencià i així generar una veritable "escola", Romà esdevindrà

mestre de diverses generacions dins del seu trajecte com a docent universitari. Subratllem una màxima que resulta definidora del personatge: «cap acció sense reflexió». Entre totes les ensenyances que he pogut extraure d'aquest volum destacaria el compromís per l'esperit crític que ens acostava a la realitat i ens allunya de l'exclusivitat de l'especulació teòrica. *Sapere aude* és el que clama el professor Romà de la Calle en una circumstància determinant per a la seua trajectòria relativa al museu que va dirigir durant sis anys, una cita d'Horaci divulgada per Kant precisament en l'assaig *Què és la Il·lustració?*. Utilitzem la pròpia raó, gosem saber.

Entre les reivindicacions del professor de la Calle en triem una que considerem indispensable per a un docent: la valoració de les arts visuals i la promoció dels artistes. Romà reclama un model de professor molt complet, així com feia Elliot Eisner quan expressava la necessitat per formar el professor d'educació artística com a persona capacitada en el àmbits de la història de l'art, amb esperit crític, amb formació estètica i amb experiència en la part procedimental i creativa. Eisner reclamava un docent que dominés també les tècniques del taller d'art, un professor compromès, capaç de respondre a les necessitats contemporànies. I és que el nostre polièdric professor no penja l'uni-forme en eixir de classe. Com ell mateix diu: «Ho som sempre, de professors, a la vida». El servei al foment de la cultura transpira per la pell de la seua trajectòria, afirma Huerta.

És així com la recerca en educació artística ha estat una altra lluita en la que ha perseverat per obrir nous camins. Promotor incansable d'experiències en aquest camp, les pàgines del relat ens mostren, a més a més, en la relació entre la figura del mestre i de l'alumne que n'és Huerta, les

dues parts d'un tàndem que ha participat i participa en nombroses publicacions i iniciatives.

El professor de la Calle ha estat un visionari de les possibilitats de l'estètica de les arts, com il·lustra un altre dels capítols d'aquest perfil biogràfic, sense oblidar en aquest punt una mirada intensa cap al món de la música. Despunta novament el caire eclèctic, ja que els fonaments de l'estètica son interdisciplinaris, com el mateix professor explica, resultant una combinació fonamental en la seua trajectòria el fet d'establir relacions entre filosofia, estètica, història, educació i pedagogia. L'art serà defensat per De la Calle com a element de transformació social, en complicitat amb els postulats de Lukács, el sociòleg i crític literari hongarès que tanta passió generà en la seua joventut tal i com queda reflectit a la tesina del nostre professor. Destaquem el paper de promotor incansable de l'educació artística i del fet estètic, o de l'educació estètica i del fet artístic, tant s'hi val. Coherentment per a ell, sempre hi ha hagut una relació estreta entre estètica i ètica. Com clamà el professor Valverde enfront del franquisme: *Nulla aethetica sine etica*.

Huerta tanca les pàgines amb un epí-sodi dedicat a la responsabilitat de la direcció d'un museu, tasca impecable en les mans del professor de la Calle. Les dificultats no li van impedir aconseguir fites d'excel·lència, projecció internacional i, en definitiva, convertir el museu en un espai de reflexió i acció, obert a la gent. Novament en aquest vessant són presents els components vitals: l'esperit crític, el compromís social. Malauradament els esdeveniments coneguts per tothom truncaren la continuïtat d'aquest projecte però sortosament en el Romà s'acompleix la cita de Myers, E. D.:

El "apetito de conocimiento" debería hacerse gradualmente más intenso a lo largo de toda la vida, a fin de que cada individuo "continúe creciendo" y sea a la vez una mejor persona.

A Romà el trobem actualment embarcat en nous reptes i activitat sense fre.

El llibre és un referent d'història de vida docent que les noves generacions d'ensenyants hem de tindre i valorar com a referent. Però també vàlid per a qualsevol ciutadà interessat per les humanitats, ja que es tracta d'una oda al model de vida d'un home compromès socialment, personatge iconogràfic valencià de la nostra contemporaneïtat. Home adaptat al seu temps, com reflecteix el seu perfil de Facebook amb milers de seguidors i que manté al dia en agraïment al suport que li va atorgar el públic després de la dimissió del MUVIM.

Llegir aquestes pàgines del llibre ens descobrirà el professor pragmàtic, el rigorós, el polític, l'entusiasta. En definitiva l'home lliure... Veig en Romà «la llibertat que guia el poble», en un clar nexse visual i paral·lelisme d'idees amb la pintura de Delacroix. Romà creu en la gent, és una persona que confia i creu en la humanitat. Així és com ens il·lustra, i és que, com deia Paulo Freire: «Enseñar no es transferir conocimiento sino crear las posibilidades para su propia construcción».

MONOGRAFIA. EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA: ENTRE FUGUES I AMARRATGES

Presentació. Héctor A. Salinas Fuentes

Educació i ciutadania en societats democràtiques: cap a una ciutadania col·laborativa.

Miquel Martínez MartínEls codis socials de conducta: notes històriques sobre la civilitat i l'educació cívica. **Félix****Santolaria Sierra**Sobre les utopies, els animals i les figures del ciutadà. **Héctor A. Salinas Fuentes**La ciutadania a l'aparador. Pedagogia, ètica i política. **Ángel C. Moreu**

La participació ciutadana: dimensió clau de l'educació per a la ciutadania.

Flor A. Cabrera, Trinidad Donoso, Pilar Folgueiras, Esther LunaLes emocions i els sentiments morals en l'educació de la ciutadania. **Amèlia Tey Teijón**Pedagogia per a una ciutadania creativa. **Angélica Sático**

ESTUDIS I RECERQUES

L'acollida d'alumnat immigrant en el sistema educatiu a Catalunya: reflexions i propostes a partir de l'anàlisi del cas de Vic. **Núria Simó**

Museologia i patrimoni historicoeducatiu. Importància i funció dels materials lúdics.

Andrés Payà Rico

Temps educatius i rendiment acadèmic: desigualtats educatives en grups desfavorits.

Jordi Feu, Òscar Prieto-Flores

EDUCACIÓ SUPERIOR

Avaluació de la qualitat docent i promoció del professorat. Legislació universitària espanyola: modificació de la Llei orgànica d'universitats. Professorat funcionari: de l'habilitació a l'acreditació (2004-2008). **Josep Carreras Barnés**

REFLEXIONS I ASSAIGS

Trànsits en la praxi de l'educació social: mirades des de l'antropologia.

Jordi Planella, Jordi Solé, Eva BretonesEls 'Disability Studies' i el gir hermenèutic de la discapacitat. **Asun Pié Balaguer**Esport, educació i valors: una proposta humanista. **Guillem Turró i Ortega**

NOTES DE LECTURA

TE, 41

2n semestre 2011, 314 pàgines

MONOGRAFIA: APRENTATGE SERVEI

Presentació. **Laura Rubio i Serrano**

Aprentatge servei: de l'Escola Nova a l'educació d'avui. **Miquel Martínez Martín i Josep M. Puig**

Aprentatge servei. Aprendre de forma competencial i amb responsabilitat social. **José Palos Rodríguez**

L'aprenentatge servei al món: una visió comparativa. **Roser Batlle**

Treball per projectes amb servei a la comunitat. **Xus Martín García**

Donació de sang i educació per a la ciutadania: un projecte pedagògic. **Mariona Graell Martín**

L'ajuda entre iguals: anàlisi d'experiències escrites. **Maribel de la Cerda Toledo**

L'experiència de l'APS a la Universitat de Tarragona. **Maria Marquès**

Aprentatge servei a la universitat: camí a la institucionalització i el treball en xarxa. **Laura Rubio i Serrano**

Estudi sobre el grau de satisfacció de l'alumnat que participa en projectes d'aprenentatge servei. **Pilar Folgueiras i Esther Luna**

Com difondre una innovació pedagògica? El cas de l'aprenentatge servei a Catalunya. **Jospe M. Puig, Laura Campo i Teresa Climent**

ESTUDIS I RECERQUES

El fenomen enciclopèdic medieval: una visió comparada del saber. **Noemi Barrera**

La publicació en revistes d'impacte en llengua anglesa: una aproximació als articles de temàtica socioeducativa. **Mireia Civís Zaragoza, Jordi Díaz-Gibson, i Elena Carrillo Álvarez**

La situació de la didàctica de les matemàtiques a la secundària catalana. Anàlisi de l'estat de l'ensenyament i l'aprenentatge. **Salvador Vidal Raméntol**

DOCUMENTS

Herbart i el seu text a propòsit del tacte pedagògic. **Anna de Monserrat i Vallvé**

REFLEXIONS I ASSAIGS

Albert Camus, un perfil personal. **Octavi Fullat**

El pensament dialèctic i sintètic en la filosofia de l'educació durant el segle xx. **Xavier Laudo Castillo i Conrad Vilanou Torrano**

La universitat i quelcom anomenat universitat. **Francisco Esteban Bara**

NOTES DE LECTURA

MONOGRAFIA. MÚSICA I POESIA, PUNTS DE TROBADA

Presentació. **Glòria Bordons i Albert Casals**

Poesia, música i escola: triangle sonor. **Glòria Bordons i Albert Casals**

Poesia i música: intertextualitats. **Júlia Ferrer i Garcia i Tània Parra i Esteve**

Poesia, sonoritat i electrònica. **Lis Costa i Eduard Escoffet**

Poesia, ritme i entonació. **Dolors Font-Rotchés i Francina Torras**

De la poesia a la composició musical col·lectiva: una experiència a l'escola de música.

Laia Viladot

'Corrandescola': del cant a la improvisació poètica. **Albert Casals**

ESTUDIS I RECERQUES

Entre foscors i clarors. La 'mirada' com a 'exercici filosòfic' a la Caverna de Plató. **Antoni Bosch-Veciana**

Herbart i el seu text a propòsit del 'tacte pedagògic' (II). La introducció preliminar del terme 'tacte' a la pedagogia. **Anna de Monserrat i Vallvé**

El cant coral a Catalunya durant l'edat mitjana: les influències franceses. **Josep Gustems Carnicer i Estel Marin Cos**

EDUCACIÓ SUPERIOR

Avaluació de la qualitat docent i promoció del professorat. Legislació universitària espanyola: modificació de la Llei Orgànica d'Universitats. Professorat contractat permanent (2004-2008). **Josep Carreras Barnés**

Elements del pràcticum que afavoreixen la transferència de competències. **Ana María Novella Càmara, Núria Pérez-Escoda i Montserrat Freixa Niella**

El rol de l'estudiant, del professor i del mestre en la formació pràctica de l'alumnat dels graus en Educació Infantil i en Educació Primària. **Mercè Pañellas Valls, Maria Carme Boqué Torremorell, Montserrat Alguacil de Nicolás i Cèlia Rosich Pla**

REFLEXIONS I ASSAIGS

La pràctica professional i la seva vinculació amb la creació i gestió del coneixement col·lectiu. **Joaquín Gairín i David Rodríguez-Gómez**

La crisi en l'experiència educativa. **Anna Gómez i Mundó**

El projecte de convivència de centre. Una manera de treballar l'autonomia i la responsabilitat de l'alumnat. **Glòria Vericat**

NOTES DE LECTURA

TE, 43

2r semestre 2012, 302 pàgines

MONOGRAFIA. PEDAGOGIES DEL COMPROMÍS: MIRADES PLURIDISCIPLINÀRIES

Presentació. **Isabel Carrillo i Flores**

El valor de l'educació en societats en canvi. **Isabel Carrillo Flores**

El dret a l'educació i les dinàmiques d'exclusió a Amèrica Llatina. **Pablo Gentili**

Educació per fer les paus i la transformació pacífica dels conflictes: una anàlisi filosòfica.

Sonia París Albert i Vicent Martínez Guzmán

L'èxit educatiu de les dones: s'ha acabat la discriminació? **Marina Subirats**

Educació permanent, compromís i experiències de la praxi. **Pep Aparicio Guadas**

ESTUDIS I RECERQUES

Algunes lectures clàssiques de Teoria de l'Educació: una mirada particular en un context de crisi. **Montserrat Payà Sánchez**

L'aportació dels metges de Lleida a l'educació física catalana del segle XIX. **Xavier Torredadella-Flix**

Moviment dels Treballadors Rurals Sense Terra del Brasil com Escola de Ciutadania: una aproximació crítica. **Mariana Diniz Bittencourt Nepomuceno**

Modernitat i tradició: el procés d'escolarització en l'àmbit cultural europeu i la inserció educativa de les nenes. **Teresa González Pérez**

EDUCACIÓ SUPERIOR

La credibilitat dels sistemes d'avaluació formativa en la formació inicial del professorat d'educació física. **Francesc Buscà Donet, Enrique Rivera García i Carmen Trigueros Cervantes**

El portafolís europeu de llengües en versió electrònica (e-PEL+14): percepció preliminar del professorat universitari de la Xarxa Vives. **Olatz López-Fernández**

L'EEES i la identitat europea: interpretació de les principals autoritats. **Núria Aris i Miquel Àngel Comas**

TESTIMONIS PEDAGÒGICS

Per què sóc, penso i actuo així (pedagògicament)? Influències que han marcat un camí cap a la identitat professional. **Francesc Imbernon**

REFLEXIONS I ASSAIGS

Aristòtil: la vigència d'un mestre pensador. **Octavi Fullat i Genís**

Ètica aplicada a les escoles de futbol formatiu. **Xavier Arranz i Albó**

Teoria crítica i educació: projecció del pensament de Herbert Marcuse. **Jordi Solé Blanch i Xavier Ferré Trill**

Pedagogia, instituts d'educació secundària i orientació educativa. **Xavier Besalú**

NOTES DE LECTURA

Normes de presentació d'originals

Temps d'Educació publica treballs científics sobre educació i formació que tinguin format d'estudi, recerca, reflexió i assaig. Tots els treballs han de ser originals o inèdits i no han d'estar pendents de publicació en altres revistes.

Les persones interessades poden enviar els seus articles a temps@ub.edu

La revista està subjecta a una llicència Creative Commons 3.0 de Reconeixement-NoComercial-SenseObresDerivades. Els autors i les autores dels articles resten sotmesos a les condicions d'aquesta llicència. Podeu consultar la llicència completa al web: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>

Format de presentació

L'extensió dels originals serà aproximadament de 8.000 paraules o 40.000 caràcters i s'hauran d'enviar com a document Word o RTF a l'adreça electrònica temps@ub.edu.

L'estructura de l'article serà la següent:

- Títol (en negreta i sense escriure en majúscules)
- Autoria (amb nota a peu de pàgina que contindrà: ocupació actual i currículum de 3-4 línies; adreça electrònica)
- Resum (màxim, 10-12 línies, en català, castellà, francès i anglès)
- Paraules clau (7-8 màxim, sempre en minúscules, en les mateixes llengües)
- Cos de l'article (amb numeració decimal per a les seccions i subseccions)
- Referències (vegeu més endavant el sistema de referències).

Les cites incloses en el cos del text aniran sempre entre cometes baixes (« »). Al final de la cita, s'indicarà entre parèntesis la marca de referència bibliogràfica de la manera següent: (Autor, any, pàgina). Exemple: (Lorenzo, 1999, p.125). No aniran mai a peu de pàgina. Les notes a peu de pàgina queden reservades per ampliar, exemplificar i comentar aspectes considerats importants en relació amb el cos del text; en queden excloses les marques a referències bibliogràfiques apuntades en el cos del text.

Els gràfics, les taules i les làmines s'intercalaran en el lloc que els correspon. Es prega limitar-ne el nombre. Cal presentar els gràfics i les taules en un format que permeti obrir-los per a possibles correccions.

Procés de producció i avaluació

Les propostes d'articles seran avaluades per dues persones expertes de reconegut prestigi, en la modalitat de revisió anònima, que informaran sobre la seva idoneïtat i en podran emetre suggeriments. Els resultats de les avaluacions externes seran comunicats als autors.

La revista no es compromet a enviar proves d'impremta als autors. El consell de redacció es reserva la facultat d'introduir les modificacions pertinents en els textos, en l'aplicació de les normes aquí descrites.

Criteris per citar les referències

Llibre

- Cognoms, N. (any de publicació original) *Títol*. Lloc d'edició, Editorial, any de l'edició consultada (si és diferent de l'any de publicació original).
- Lorenzo, P. et al. (1999) *Drogodependencias: Farmacología, Patología, Psicología y Legislación*. Madrid, Editorial Médica Panamericana.

Capítol de llibre

- Cognoms, N. (any de publicació del llibre) «Títol del capítol», a Cognoms, N. [ed.] *Títol del llibre*. Lloc d'edició, Editorial, any d'edició, volum, pàgines.
- Brownlee, D.E. (1992) «The Origin and Early Evolution of the Earth», a Butcher, S.S. [ed.] *Global Biogeochemical Cycles*. Londres, Academic Press, p. 9-20.

Article de revista

- Cognoms, N. (any de publicació de la revista) «Títol de l'article». *Títol de la revista* (Lloc d'edició, Entitat editora o responsable quan es presti a confusió), volum (número), pàgines.
- Smith, R. (2005) «Dancing on the Feet of Chance: The Uncertain University». *Educational Theory* (Chicago, University of Illinois), 55 (2), p. 139–150.

Text de revista electrònica a Internet

- Cognoms, N. (any de publicació a la xarxa) «Títol de l'article». *Títol de la revista electrònica* (Lloc d'edició, Entitat editora o responsable) volum (número), pàgines (document en línia). Disponibilitat a: adreça URL [accés: data].
- Phelan, C. (2006) «Public trust and government betrayal». *Journal of Economic Theory* (New York, Elsevier Inc.), 130 (1), p.1-26. Disponible a: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/00220531> [accés: 12.9.2006].

Comunicació o ponència a congressos, jornades, etc.

- Cognoms, N. (any del congrés) «Títol de la comunicació». *Títol del congrés*. Ciutat, Entitat científica organitzadora del congrés.
- Berman, E.; Mitchell, K.W. (1986) «High efficiency low cost tandem photovoltaic modules: the way to go». *Photovoltaic Solar Energy Conference*. Sevilla, Commission of the European Communities (ponència).

Legislació

- País o comunitat territorial. Títol de la llei o decret. *Publicació* (data de publicació).
- Generalitat de Catalunya [GENCAT] (1986) Decret 338/1986 de regulació de l'atenció a la infància i adolescència amb alt risc social, de 18 de novembre 1986. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* (19.12.1986).

Tesi doctoral (o document semblant)

- Cognoms, N. (any de lectura) *Títol*. Ciutat de lectura, Universitat de lectura. Departament universitari (tesi doctoral; director de la tesi [opcional]).
- Queralt Mitjans, I. (1988) *Dinámica mineral de los procesos de devitrificación en vidrios basálticos*. Barcelona, Universitat de Barcelona (tesi doctoral; director: Carles de la Fuente Culléll).